

Artículo

Perfiles motivacionales y su relación con la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Primaria

Carlos Freire Rodríguez¹, María del Mar Ferradás Canedo¹, Sara Seijo Galán¹ y Nuria Rebollo Quintela¹

¹ Universidad de la Coruña.

INFORMACIÓN

Recibido: Marzo 28, 2022

Aceptado: Junio 01, 2022

Palabras clave:

Motivación intrínseca
Motivación extrínseca
Perfiles motivacionales
Ansiedad ante los exámenes
Estudiantes de Educación Primaria

RESUMEN

Las investigaciones sobre ansiedad ante los exámenes constatan su notable presencia en los últimos cursos de Educación Primaria. Bajo la hipótesis de que el estudiantado con un perfil motivacional eminentemente extrínseco experimentaría niveles más acusados de ansiedad ante los exámenes, el presente estudio pretendía identificar diferentes perfiles motivacionales basados en la conjugación de motivación intrínseca y extrínseca; y determinar si los perfiles identificados diferían en sus niveles de ansiedad ante los exámenes. Se realizó un diseño ex-post facto con 274 estudiantes de 5º y 6º curso de Educación Primaria, seleccionados mediante un muestreo por conveniencia. Los constructos se evaluaron mediante el Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje y el Cuestionario de Evaluación de Ansiedad ante los Exámenes. Se identificaron tres perfiles: alta motivación intrínseca y moderada motivación extrínseca ($n = 135$); baja motivación intrínseca y extrínseca ($n = 122$); y muy baja motivación intrínseca y extrínseca ($n = 17$). Los perfiles con baja y muy baja motivación mostraron niveles significativamente más altos de ansiedad ante los exámenes (tamaño del efecto mediano). Estos hallazgos permiten determinar los perfiles de estudiantes más vulnerables a la ansiedad ante los exámenes, lo que puede favorecer el desarrollo de intervenciones psicoeducativas más individualizadas.

Motivational profiles and their relationship with test anxiety in elementary school students

ABSTRACT

Research on test anxiety is notably present in the last years of elementary school. Under the hypothesis that students with an eminently extrinsic motivational profile would experience higher levels of test anxiety, the present study aimed to identify different motivational profiles based on the combination of intrinsic and extrinsic motivation, and determine whether the identified profiles differed in their levels of test anxiety. An ex-post facto design was carried out. The study involved 274 fifth- and sixth-grade elementary school students, selected by convenience sampling. The constructs were evaluated using the Motivational Assessment Questionnaire of the Learning Process and the Test Anxiety Evaluation Questionnaire. Three profiles were identified: high intrinsic motivation and moderate extrinsic motivation ($n = 135$); low intrinsic and extrinsic motivation ($n = 122$); and very low intrinsic and extrinsic motivation ($n = 17$). The low and very low motivational profiles showed significantly higher levels of test anxiety (medium effect size). These findings allow determining the profiles of students who are more vulnerable to test anxiety, which may favor the development of more individualized psychoeducational interventions.

Keywords:

Intrinsic motivation
Extrinsic motivation
Motivational profiles
Test anxiety
Elementary school students

Introducción

La ansiedad constituye la problemática psicológica más común en la infancia y adolescencia (Canals et al., 2019; Espada et al., 2021). Entre sus diferentes tipologías y manifestaciones, la ansiedad ante los exámenes representa una de las más prevalentes en el contexto académico (Lohbeck et al., 2016), afectando a un tercio del estudiantado en la etapa escolar (Dan y Raz, 2015; Lowe et al., 2008). Existe evidencia de que la ansiedad ante los exámenes está presente de forma importante en la etapa de Educación Primaria (Segool et al., 2013), particularmente en el alumnado de los últimos cursos (Lowe, 2019).

La ansiedad ante los exámenes se define como una disposición relativamente estable a experimentar ansiedad específicamente asociada a los exámenes y, en general, a las pruebas de evaluación (Bodas et al., 2008). Abarca una serie de respuestas cognitivas y fisiológicas antes y/o durante los exámenes (Cassady y Finch, 2015; Zeidner, 2014), reflejadas en una intensa preocupación que interfiere con el desempeño (e.g., pensamientos anticipatorios recurrentes en torno al fracaso, temor a la humillación social o a causar decepción), y en episodios somáticos tales como taquicardia, insomnio, tensión muscular, alteraciones gástricas y cefaleas (Lohbeck et al., 2016; Putwain y Aveyard, 2018).

Una elevada ansiedad ante los exámenes se relaciona con importantes perjuicios a corto y a largo plazo, afectando significativamente al funcionamiento de la memoria de trabajo (Justicia-Galiano et al., 2017), al rendimiento académico (Burcaş y Creţu, 2021; von der Embse et al., 2018) y al bienestar del estudiantado (Putwain et al., 2021; Soares y Woods, 2020). Estas perniciosas consecuencias han situado el foco de atención sobre los factores que contribuirían al desarrollo de la ansiedad vinculada a la situación de evaluación académica. Dentro del amplio espectro de variables analizadas, algunos trabajos han enfatizado el papel de la motivación (Raymo et al., 2019; von der Embse et al., 2018). En consonancia con esta línea de investigaciones, el presente estudio pretendía determinar la relación entre perfiles motivacionales basados en la conjugación de la motivación intrínseca y extrínseca y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Primaria.

El notable interés científico suscitado por la motivación académica y sus implicaciones contrasta con la relativamente escasa evidencia en etapas escolares tempranas (De Sixte et al., 2020). Con todo, la ampliamente aceptada Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) ofrece un sólido soporte conceptual y empírico para el estudio de la motivación en la etapa de Educación Primaria (e.g., De Naeghel et al., 2012). En esta teoría, la motivación se define como las razones o los propósitos que subyacen a la conducta humana, lo que, circunscribiéndolo al contexto educativo, haría alusión a los motivos que conducen al estudiantado a implicarse en las tareas académicas (Ryan y Deci, 2000).

La Teoría de la Autodeterminación diferencia, a grandes rasgos, dos tipologías motivacionales: intrínseca y extrínseca (Ryan y Deci, 2017). La primera definiría la implicación en tareas académicas por el mero placer o disfrute que comporta su realización. Se trata, por tanto, de una motivación eminentemente autodeterminada, no en vano el estudiante percibe un alto grado de volición y elección personal, así como un genuino interés y significatividad en la realización de la tarea. Por su parte, la motivación extrínseca alude a la implicación en las tareas por razones instrumentales. Esta

tipología motivacional se caracteriza, en mayor o menor medida, por su naturaleza “controlada”, habida cuenta de que la obtención de una recompensa o la evitación de un castigo, la existencia de una presión o demanda externa o la sensación de obligatoriedad rigen la implicación del estudiante.

Por lo general, la investigación vincula la motivación intrínseca a un alto funcionamiento adaptativo en el contexto académico, tanto en términos de implicación, persistencia y rendimiento, como en lo concerniente a la experimentación de menor ansiedad académica y mayor bienestar subjetivo (Burton et al., 2006; De Sixte et al., 2020; Froiland y Worrell, 2016; Gottfried, 1990; Lemos y Verissimo, 2014; Miyamoto et al., 2018). Más controvertida resulta la funcionalidad de la motivación extrínseca. Algunos trabajos la relacionan con la adopción de estrategias desadaptativas de afrontamiento, la experimentación de afecto negativo y un pobre rendimiento académico (Becker et al., 2010; Corpus et al., 2009; Deci y Ryan, 2000; Sénécal et al., 1995). En esta línea, los escasos estudios que han analizado la relación entre motivación y ansiedad ante los exámenes apuntan a la motivación extrínseca como predictor positivo de esta tipología de manifestación ansiógena (Fernandes y Alves, 2012; Seijo et al., 2020; von der Embse et al., 2018). Sin embargo, varios trabajos constatan que la motivación extrínseca puede favorecer también el funcionamiento académico del estudiante (Diseth et al., 2020; Kanonire et al., 2022; Liu et al., 2020).

El presente estudio

Existe amplia evidencia de que la motivación intrínseca y la motivación extrínseca pueden interactuar y coexistir en un mismo estudiante (Lemos y Verissimo, 2014; Liu et al., 2020). Desde esta consideración, bajo las razones que llevan a un estudiante a implicarse en las tareas académicas pueden conjugarse motivaciones de índole intrínseca y extrínseca. Ello ha favorecido la proliferación de trabajos que estudian la motivación académica desde un enfoque centrado en la persona, tratando de identificar la conformación de distintos perfiles motivacionales en el estudiantado. Hasta la fecha, la mayor parte de estos estudios se han enfocado hacia las enseñanzas medias y superiores (e.g., Hayenga y Corpus, 2010; Moreno-Murcia y Silveira, 2015; Vansteenkiste et al., 2009). En general, en estos trabajos se han identificado cuatro perfiles motivacionales: alta motivación intrínseca y baja motivación extrínseca (buena calidad); alta motivación extrínseca y baja motivación intrínseca (pobre calidad); alta motivación intrínseca y extrínseca (alta cantidad); y baja motivación intrínseca y extrínseca (baja cantidad). El primero de ellos sería el más funcional en el plano académico, si bien algunos estudios (e.g., Wormington et al., 2012) concluyen que el perfil de alta cantidad sería igualmente adaptativo.

En la etapa de Educación Primaria, el trabajo de Corpus y Wormington (2014) constituye uno de los pocos precedentes que han adoptado el enfoque basado en perfiles. En él, se identificaron tres de los cuatro grupos anteriormente indicados (alta cantidad, buena calidad y pobre calidad), siendo el perfil de buena calidad el que mostró niveles significativamente mejores de rendimiento académico. En línea con este emergente planteamiento centrado en la persona, en el presente estudio se plantearon dos objetivos: en primer lugar, identificar la existencia de diferentes perfiles a

partir de la combinación de los niveles de motivación intrínseca y extrínseca del estudiantado de Educación Primaria. Tomando como referencia el citado trabajo de [Corpus y Wormington \(2014\)](#), se hipotetizó la identificación de tres perfiles motivacionales diferenciados: un perfil de alta motivación intrínseca y extrínseca (alta cantidad); un perfil de alta motivación intrínseca y baja motivación extrínseca (alta calidad); y un perfil de baja motivación intrínseca y alta motivación extrínseca (pobre calidad).

En segundo lugar, se pretendía explorar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el nivel de ansiedad ante los exámenes entre los perfiles motivacionales identificados. Aunque el carácter inédito de este segundo objetivo dificulta el establecimiento de una hipótesis concreta, de acuerdo con los hallazgos de [Corpus y Wormington \(2014\)](#), se esperaba que el perfil de buena calidad evidenciase niveles significativamente más bajos de ansiedad ante los exámenes que los perfiles motivacionales de alta cantidad y pobre calidad. Análogamente, se hipotetizó que el perfil de pobre calidad mostraría los niveles significativamente más elevados de ansiedad ante los exámenes. El estudio se focalizó específicamente en el estudiantado de los últimos cursos de Educación Primaria (5º y 6º curso), dado que la preocupación y el miedo asociados al rendimiento académico típicamente se inician al final de la niñez ([Torrano-Martínez et al., 2017](#)).

Método

Participantes

Participaron en el estudio 274 estudiantes de 5º ($n = 132$, 48.2%) y 6º ($n = 142$, 51.8%) curso de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años ($M_{edad} = 10.83$; $DT = 0.69$). Atendiendo a la variable género, 152 (55.5%) participantes eran varones y 122 (44.5%), mujeres. Como criterio de inclusión, se estipuló que el alumnado estuviese cursando 5º o 6º curso de Educación Primaria en el momento en el que se realizó el estudio. Asimismo, se determinó como criterio de exclusión la ausencia de respuesta a más del 20% de los ítems incluidos en los instrumentos administrados para la medida de las variables del estudio (no se excluyó ningún caso por este motivo). La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo por conveniencia, de entre aquellos centros escolares de la ciudad de A Coruña (España) que voluntariamente aceptaron participar en el estudio. De esta forma, el estudiantado que formó parte de la investigación pertenecía a tres centros escolares, dos de ellos (71.9%) de carácter público y uno (28.1%), privado-concertado. El nivel sociocultural del alumnado de estos centros es medio.

Instrumentos

Motivación intrínseca y motivación extrínseca

La medida de la motivación intrínseca y extrínseca se efectuó a través del Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA, [Quevedo-Blasco et al., 2016](#)). El instrumento está diseñado para la evaluación de la motivación intrínseca y extrínseca en escolares de entre 10 y 17 años, y ha evidenciado una adecuada consistencia interna ($\alpha = .83$, para motivación intrínseca

y $\alpha = .93$, para motivación extrínseca). Consta de 33 ítems, de los cuales 23 evalúan la motivación intrínseca (e.g., “Estudio y hago las tareas porque me gusta aprender a resolver los problemas que el profesor(a) me pone en clase”) y 10 ítems evalúan la motivación extrínseca (e.g., “Intento ser buen estudiante porque así mis padres hablan bien de mí”). La consistencia interna del instrumento en el presente estudio fue adecuada: $\alpha = .88$, en motivación intrínseca, y $\alpha = .72$, en motivación extrínseca. Las respuestas de los participantes se registraron en una escala Likert de cinco puntos (1 = Nunca o casi nunca — 5 = Siempre o casi siempre). Las puntuaciones más elevadas eran indicativas de mayores niveles del constructo evaluado.

Ansiedad ante los exámenes

La ansiedad ante los exámenes se midió mediante el Cuestionario de Evaluación de Ansiedad ante los Exámenes ([Bausela, 2005](#)). Este instrumento es una adaptación validada al español de la Escala de Ansiedad Debilitadora incluida en el *Achievement Anxiety Test* (AAT, [Alpert y Haber, 1960](#)). Está conformado por diez ítems (e.g., “Los nervios durante los exámenes suelen impedirme hacerlos mejor”), a los que los participantes respondían sobre una escala Likert entre 1 (Nunca) y 5 (Siempre o casi siempre) puntos. Las puntuaciones más próximas a cinco indicarían un mayor grado de ansiedad ante los exámenes. La consistencia interna del cuestionario en el presente estudio fue de $\alpha = .83$, en línea con la obtenida por los autores del instrumento ($\alpha = .76$).

Procedimiento

La ciudad de A Coruña cuenta con 45 centros escolares de Educación Primaria. Un tercio de estos centros ($n = 15$, ocho de carácter público y siete de índole privada-concertada) se seleccionaron al azar, y se estableció un contacto por correo electrónico para informarles de los objetivos de la investigación y solicitarles su colaboración. En dicho correo se adjuntaron los instrumentos que, en caso de aceptarse la participación, se utilizarían para la recogida de datos. Se proporcionó también el formulario de consentimiento informado que garantizaba que la investigación se desarrollaría conforme al protocolo ético aprobado por la Universidade da Coruña (código 27/02/2019), y en consonancia con los principios de voluntariedad, anonimato y confidencialidad de los participantes y de la información proporcionada por estos, tal y como establece la Declaración de Helsinki. Tres centros escolares accedieron a participar (tasa de aceptación del 20%), de manera que reenviaron la información a los padres/tutores legales del estudiantado de 5º y 6º curso. Una vez obtenido el correspondiente consentimiento informado por escrito de las familias, se procedió a concertar con los centros una fecha para administrar los cuestionarios al alumnado. La recogida de datos se realizó de forma grupal, sin límite de tiempo, dentro del horario académico y en las propias aulas en las que el alumnado realiza su actividad académica cotidiana. Los instrumentos de medida se proporcionaron de forma impresa por parte de uno de los miembros del equipo de investigación. A los estudiantes no se les explicaron los objetivos del estudio, sino que únicamente se les solicitó que respondieran con sinceridad a todos los ítems. Se les recalco que no había respuestas correctas o incorrectas.

Análisis de datos

En consonancia con los objetivos planteados, se llevó a cabo un estudio cuantitativo mediante un diseño ex-post facto (Ato et al., 2013), en la medida en que se pretendía determinar la asociación entre la variable independiente asignada (perfiles de motivación intrínseca y extrínseca) y la variable dependiente (ansiedad ante los exámenes) una vez administrados los instrumentos de medida, sin que existiese, por tanto, manipulación de las variables.

Con este propósito, en primer término, y como análisis preliminares, se determinaron los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) y la matriz de correlaciones (Pearson) de las variables del estudio. A continuación, en consonancia con el primer objetivo del estudio, se procedió a la identificación de los perfiles de motivación intrínseca y extrínseca. Para ello, se efectuó un análisis de perfiles latentes mediante el programa estadístico MPlus 8.5 (Muthén y Muthén, 1998-2020). La solución óptima de perfiles se decidió de acuerdo con los siguientes criterios: indicadores de ajuste (Akaike information criterion, AIC; Schwarz Bayesian information criterion, BIC; BIC adjusted for the sample size, SSA-BIC; Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test, VLMRT, y Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio test of model fit, LMR), número de integrantes de cada perfil, entropía, parsimonia y coherencia conceptual de los grupos identificados.

Las soluciones con valores AIC, BIC y SSA-BIC más bajos suelen indicar un mejor ajuste relativo, si bien el criterio fundamental se basa en la obtención de un valor p significativo ($p \leq .05$) asociado al VLMRT y al LMR. Este valor indica que un modelo con K perfiles ajusta significativamente mejor que el modelo con $K-1$ perfiles. Asimismo, valores de entropía superiores a .80 evidencian una elevada distinción entre perfiles y, por ende, una adecuada precisión clasificatoria del modelo seleccionado (Nylund et al., 2018). Como criterio complementario, se determinó la posible existencia de diferencias significativas en motivación intrínseca y extrínseca entre los perfiles extraídos. Finalmente, con base en el segundo objetivo, se determinaron las diferencias en ansiedad ante los exámenes entre los perfiles motivacionales identificados previamente. Con este propósito, se realizó un ANOVA de un factor, a través del programa estadístico SPSS 26.0 (IBM Corp, 2019).

Resultados

Estadísticos descriptivos y correlaciones de las variables del estudio

Los análisis descriptivos mostraron que los niveles mediados por los participantes en motivación intrínseca fueron altos ($M = 3.99$, $DT = 0.61$), mientras que los niveles de motivación extrínseca fueron algo más moderados ($M = 3.33$, $DT = 0.70$). Por su parte, los niveles promedio en ansiedad ante los exámenes fueron relativamente bajos ($M = 2.07$, $DT = 0.70$). Los valores de asimetría ($-0.40 \geq As \leq 1.08$) y curtosis ($0.04 \geq Ku \leq 1.27$) indicaron una distribución normal de los datos. Respecto a la matriz de correlaciones, se encontró que la ansiedad ante los exámenes correlacionaba positivamente con la motivación extrínseca ($r = .12$, $p \leq .05$) y negativamente con la motivación intrínseca ($r =$

$-.32$, $p \leq .001$). Se evidenció también una correlación negativa entre ambos tipos de motivación ($r = -.44$, $p \leq .001$).

Identificación de los perfiles motivacionales

En cuanto a la identificación de los perfiles motivacionales, en la Tabla 1 se muestran los indicadores de ajuste de las soluciones analizadas. El análisis se detuvo en el modelo de cuatro perfiles pues, aunque los valores AIC y SSA-BIC de este modelo fueron ligeramente inferiores que los del modelo de tres perfiles, el VLMRT y LMR evidenciaron un p valor estadísticamente no significativo ($p > .05$). Este dato indica que el modelo de cuatro perfiles no ofrece un mejor ajuste que el modelo de tres perfiles. Asimismo, el valor de entropía del modelo de tres perfiles (.813) fue claramente superior que el de cuatro perfiles (.727), lo que sugiere una mejor precisión clasificatoria del primero respecto a este último. Adicionalmente, se tomó en consideración un criterio cualitativo, en virtud del cual dos de los perfiles del modelo de cuatro grupos eran prácticamente idénticos, de manera que no aportaban una clara mejora explicativa acerca de las características motivacionales de los participantes asignados a cada perfil. Por otra parte, en la solución de tres perfiles se observó que los coeficientes de probabilidades a posteriori de pertenencia de cada participante a una clase dada mostraban cifras superiores al 80% (.97; .88; y .84), lo que refrendaría la alta precisión clasificatoria de este modelo. Finalmente, los resultados del MANOVA evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los tres perfiles en ambos tipos de motivación: motivación intrínseca ($F(2,271) = 524.426$, $p < .001$, $\eta^2 = .795$), motivación extrínseca ($F(2,271) = 49.870$, $p < .001$, $\eta^2 = .269$). El tamaño del efecto fue grande, en ambos casos.

Tabla 1. Indicadores de ajuste y precisión clasificatoria de los modelos de perfiles latentes analizados.

	Modelos de perfiles latentes		
	Dos clases	Tres clases	Cuatro clases
AIC	1015.927	995.852	986.081
BIC	1041.219	1031.984	1033.052
SSA-BIC	1019.024	1000.276	991.832
VLMRT	82.951**	26.075*	15.771
LMR	78.301**	24.613*	14.887
Entropía	.908	.813	.727
Número de grupos con $n \leq 5\%$	0	0	0

Nota: AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Schwarz Bayesian Information Criterion; SSA-BIC = BIC adjusted for the sample size; VLMRT = Vuong-Lo-Mendell-Rubin likelihood ratio test; LMR = Lo-Mendell-Rubin likelihood ratio test of model fit; * $p < .01$; ** $p < .001$

Las características descriptivas de los tres perfiles identificados se muestran en la Tabla 2 y en la Figura 1. De acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por los participantes en cada uno de los perfiles, el primer grupo está conformado por un reducido número de estudiantes ($n = 17$, 6.2%) con una muy baja motivación, tanto extrínseca como intrínseca, fundamentalmente esta última. De conformidad con las nomenclaturas utilizadas por la investigación precedente sobre perfiles motivacionales basados en la conjugación de estos dos tipos de motivación,

hemos denominado a este grupo perfil de muy baja cantidad de motivación. El segundo perfil lo integran estudiantes ($n = 135$, 49.27%) que muestran niveles elevados de motivación intrínseca y algo más moderados de motivación extrínseca. De acuerdo con ello, este grupo ha sido denominado perfil de alta cantidad de motivación. El tercer perfil ($n = 122$, 44.53%) caracteriza a estudiantes con niveles moderadamente bajos de motivación intrínseca y extrínseca, de tal manera que recibió la denominación de perfil de baja cantidad de motivación.

Tabla 2.
Descripción de los perfiles motivacionales identificados.

Perfiles	<i>M</i>	<i>EE</i>	Intervalos de confianza	
			Inferior 5%	Superior 5%
<i>Muy baja cantidad</i>				
Motivación intrínseca	2.48 (-2.54)	0.10 (0.12)	2.31	2.64
Motivación extrínseca	2.29 (-1.51)	0.14 (0.20)	2.06	2.53
<i>Alta cantidad</i>				
Motivación intrínseca	4.41 (0.76)	0.06 (0.04)	4.32	4.50
Motivación extrínseca	3.60 (0.44)	0.07 (0.08)	3.49	3.71
<i>Baja cantidad</i>				
Motivación intrínseca	3.72 (-0.49)	0.06 (0.04)	3.63	3.82
Motivación extrínseca	3.16 (-0.27)	0.08 (0.07)	3.04	3.29

Nota: Entre paréntesis figuran las puntuaciones estandarizadas (*z*).

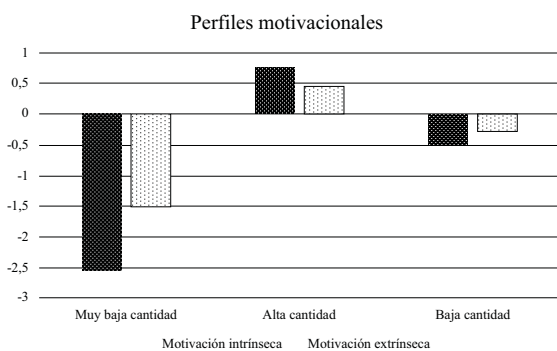


Figura 1.
Representación gráfica de los perfiles motivacionales.

Diferencias en ansiedad ante los exámenes entre los perfiles motivacionales identificados

Los resultados del ANOVA evidenciaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres perfiles en la variable ansiedad ante los exámenes ($F(2,271) = 7.648$, $p \leq .001$). El perfil de alta cantidad de motivación obtuvo las puntuaciones más bajas en ansiedad ante los exámenes ($M = 1.91$, $DT = 0.64$). Por el contrario, las puntuaciones medias más elevadas las obtuvo el perfil de muy baja cantidad de motivación ($M = 2.37$, $DT = 0.90$). La puntuación media del perfil de baja cantidad fue $M = 2.21$ ($DT = 0.70$). Los contrastes a posteriori (prueba de Scheffé) evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre el perfil de alta cantidad de motivación y los otros dos perfiles motivacionales. Las diferencias obtenidas fueron de tamaño mediano ($d = 0.68$) entre el perfil de alta cantidad y el perfil de muy baja cantidad. Asimismo, las diferencias entre el perfil de alta cantidad y el perfil de baja cantidad de motivación también

rozaron el tamaño mediano ($d = 0.44$). Las diferencias entre los perfiles de baja y muy baja cantidad de motivación no alcanzaron la significatividad estadística.

Discusión

Los resultados de este trabajo han permitido determinar la existencia de tres perfiles motivacionales diferenciados de estudiantes. El grupo mayoritario (en torno al 50% de los participantes) lo conforman estudiantes con altos niveles de motivación intrínseca y moderados niveles de motivación extrínseca. Se trata, por tanto, de estudiantes ávidos de involucrarse en el trabajo académico por el mero placer y disfrute de la actividad, pero también habría otras razones instrumentales (e.g., obtener el reconocimiento de padres/madres y docentes, lograr algún tipo de recompensa material, evitar juicios sociales negativos, etc.) que sostendrían medianamente su compromiso académico (Ryan y Deci, 2017). Casi idéntico número, se encontró un segundo perfil de estudiantes con una moderada baja motivación, tanto intrínseca como extrínseca, de tal manera que no habría razones, ni autodeterminadas ni controladas externamente, que les impulsan a involucrarse suficientemente en el trabajo académico. Estas características serían incluso más acusadas en un pequeño porcentaje (alrededor del 6%) de estudiantes de la muestra analizada, cuyas puntuaciones en motivación extrínseca e intrínseca (especialmente, esta última) fueron muy bajas.

Las características de estos tres perfiles coinciden parcialmente con las identificadas por la investigación precedente (e.g., Corpus y Wormington, 2014; Moreno-Murcia y Silveira-Torregrosa, 2015; Vansteenkiste et al., 2009). Así, de conformidad con estos trabajos, en los últimos cursos de Primaria podemos observar la existencia de estudiantes que aúnan motivaciones intrínsecas y extrínsecas vinculadas al trabajo académico, aunque también estudiantes carentes (en mayor o menor grado) de ambos tipos de motivación. Este segundo perfil de estudiantes (perfil de baja cantidad de motivación) ha sido observado en etapas medias y superiores (Hayenga y Corpus, 2010; Vansteenkiste et al., 2009; Wormington et al., 2012), pero no en el trabajo realizado por Corpus y Wormington (2014) con estudiantes de Educación Primaria. Estas investigadoras señalan que la estructura idiosincrásica de esta etapa escolar, basada en la impartición de la mayor parte de las materias a cargo de un único docente, podría explicar la ausencia de un perfil de baja cantidad de motivación. A diferencia de ese estudio, en el que se analizó la transición experimentada por los escolares entre 3º y 5º curso, el presente trabajo se ha focalizado en estudiantes de los dos últimos cursos (5º y 6º) de la etapa. Ello podría justificar la identificación de perfiles de baja cantidad de motivación intrínseca y extrínseca, habida cuenta de que la motivación, el interés y la implicación de los estudiantes en las tareas académicas va decreciendo progresivamente a lo largo de la Educación Primaria, especialmente en los últimos cursos (Valle et al., 2015).

Asimismo, en contraposición con los datos ofrecidos por la investigación previa, no se ha encontrado ningún perfil de estudiantes que sostenga su motivación exclusivamente en razones intrínsecas o extrínsecas (i.e., perfiles caracterizados por la calidad de su motivación). Este hallazgo parece indicar que, si bien la motivación intrínseca tiende a decrecer conforme se avanza en la etapa de Primaria (Newman, 1990), la existencia

de un contexto que favorezca la externalización de las razones para implicarse en el aprendizaje no tiene por qué socavar la motivación intrínseca del estudiante, de tal manera que este podría beneficiarse académicamente de ambas motivaciones (Lemos y Veríssimo, 2014). En esta línea, trabajos como el de Lin et al., (2003) han evidenciado que el estudiantado que conjugaba una alta motivación intrínseca y una moderada motivación extrínseca presentaba comportamientos incluso más adaptativos que el perfil de estudiantes con baja motivación extrínseca. No obstante, la funcionalidad asociada a este perfil dependería de que los niveles de motivación extrínseca fuesen más medidos que los de motivación intrínseca, y no a la inversa (Hayenga y Corpus, 2010; Liu et al., 2020).

Como refrendo a esta conclusión, Vansteenkiste et al. (2009) encontraron que los estudiantes encuadrados en el perfil de alta cantidad (i.e., alta motivación intrínseca y extrínseca, siendo esta última algo más baja) mostraba un funcionamiento académico significativamente mejor (menor ansiedad ante los exámenes, menor tendencia a la procrastinación, mejor rendimiento) que los estudiantes encuadrados en los perfiles motivacionales de baja cantidad (bajos niveles de motivación intrínseca y extrínseca) y pobre calidad (alta motivación extrínseca y baja motivación intrínseca). Sin embargo, los perfiles de estudiantes de alta cantidad identificados en los trabajos de Corpus y colaboradores (Corpus y Wormington, 2014; Hayenga y Corpus, 2010), en los que la motivación extrínseca era superior a la motivación intrínseca, no evidenciaron diferencias académicas respecto a los perfiles motivacionales de baja cantidad y pobre calidad.

Los resultados del presente estudio parecen refrendar esta conclusión, dado que, precisamente, es el estudiantado encuadrado en el perfil con alta motivación intrínseca y moderada motivación extrínseca el que evidencia los niveles significativamente más bajos de ansiedad ante los exámenes. Desde un planteamiento centrado en la variable, algunos trabajos señalan que la motivación intrínseca se relaciona negativamente con la ansiedad (Gottfried, 1990), mientras que la motivación extrínseca se encontraría positivamente vinculada a la ansiedad ante los exámenes (Fernandes y Alves, 2012; Seijo et al., 2020; von der Embse et al., 2018), especialmente cuando los niveles de motivación extrínseca son muy altos (Cassady y Finch, 2020). A tenor de las características del estudiantado que encarna el perfil de alta cantidad en el presente estudio, podría concluirse que los niveles de motivación extrínseca que muestran estos aprendices no son lo suficientemente acusados como para disparar su temor ante las pruebas de evaluación. A su vez, la satisfacción y la curiosidad intrínseca que parece reportarles la actividad académica supondría un sólido acicate motivacional frente a eventuales preocupaciones por un bajo rendimiento en los exámenes. Una importante implicación que se deriva de este hallazgo es que, si desde un enfoque centrado en la variable, la motivación extrínseca constituye un factor de riesgo para la experimentación de ansiedad ante los exámenes, desde un enfoque centrado en la persona se evidencia que la ansiedad vinculada a la evaluación académica no se relaciona significativamente con la motivación extrínseca cuando esta es moderada y va acompañada de una mayor cantidad de motivación intrínseca.

No obstante, el hecho de que el perfil de estudiantes con altas dosis de motivación intrínseca y moderada motivación extrínseca resulte académicamente más funcional (e.g., menores niveles de ansiedad frente a los exámenes) que los perfiles con baja y

muy baja motivación, no implica que deba ser catalogado como un perfil motivacional plenamente adaptativo. La investigación previa basada en perfiles motivacionales (Corpus y Wormington, 2014; Hayenga y Corpus, 2010; Moreno-Murcia y Silveira, 2015; Vansteenkiste et al., 2009) constata que, con independencia de la etapa académica, los estudiantes que evidencian un patrón de alta motivación intrínseca y baja motivación extrínseca muestran un mejor funcionamiento académico (mayor esfuerzo académico, procesamiento cognitivo más profundo, menor procrastinación, menor ansiedad ante los exámenes, mejor rendimiento) que el estudiantado saliente en ambos tipos de motivación. Desde esta consideración, aunque no del todo contraproducente en niveles moderados, puede convenirse que la motivación extrínseca tampoco resulta beneficiosa por completo (Hayenga y Corpus, 2010). En el presente estudio no se han identificado estudiantes que encarnen este perfil motivacional plenamente adaptativo, si bien se trata del grupo menos representativo en los trabajos que han evaluado la motivación académica desde un enfoque centrado en la persona, tanto en Educación Secundaria (Wormington et al., 2012) como en la Educación Superior (Vansteenkiste et al., 2009), dada la tendencia general del contexto académico a disminuir la motivación intrínseca del estudiantado (Diseth et al., 2020).

En el extremo opuesto, los perfiles con baja y muy baja cantidad de motivación intrínseca y extrínseca han evidenciado niveles de ansiedad ante los exámenes significativamente más elevados. Este hallazgo sería consistente con la disfuncionalidad a la que suelen vincularse los perfiles con baja motivación, los cuales evidencian una tendencia a la rumiación y un bajo compromiso académico (Meens et al., 2018). Por lo común, los estudiantes poco motivados hacia las tareas académicas suelen presentar una baja percepción de valía personal, de manera que tienden a experimentar un mayor grado de estrés (Valiente-Barroso et al., 2020) y ansiedad ante los exámenes (Lamb et al., 2018), no en vano las situaciones de logro académico representan una continua amenaza para su autoestima (Yang et al., 2019). Bajo estas circunstancias, su prioridad motivacional se orienta hacia la protección de sus sentimientos de valía personal (Barutçu-Yildirim y Demir, 2020), relegando su interés (tanto intrínseco como extrínseco) por las tareas académicas a un segundo plano (Ferradás et al., 2019). Así pues, los perfiles de baja y muy baja motivación evidenciados en este estudio parecen erigirse en grupos de especial riesgo de desarrollar ansiedad ante los exámenes, por lo que, dadas las importantes perjuicios que puede ocasionar a corto y largo plazo este tipo de ansiedad (Burcaş y Creţu, 2021; Justicia-Galiano et al., 2017; Putwain et al., 2021; von der Embse et al., 2018), deben constituir estudiantes de atención prioritaria en las intervenciones dirigidas a prevenir y reducir la ansiedad ante los exámenes en la etapa de Educación Primaria.

En los últimos años, las iniciativas específicamente orientadas al estudiantado con ansiedad ante los exámenes abogan por un planteamiento multimodal de corte cognitivo-conductual (Putwain y von der Embse, 2021), basado en favorecer las creencias de control (Putwain, 2019), el desarrollo de estrategias adaptativas de afrontamiento del estrés como, por ejemplo, expresar por escrito los miedos suscitados por el examen y la evaluación cuando se aproxima una prueba (Ramirez y Beilock, 2011), estimular un diálogo interno positivo (Ergene, 2003), el entrenamiento en habilidades sociales (Fernández-Martínez et al., 2020) o la práctica de mindfulness (Carsley y Heath, 2019). Asimismo, la exposición

progresiva a las situaciones de examen y el entrenamiento reiterado en pruebas de evaluación con el objetivo de incrementar la percepción de control constituyen también estrategias de intervención habituales (Mashayekh y Hashemi, 2011). Tomando en consideración los resultados del presente estudio, estas intervenciones deberían priorizar también la motivación del estudiantado hacia el trabajo académico, especialmente las razones de índole intrínseca.

Entre las pautas y estrategias que el profesorado podría desarrollar en esta línea se encuentran las siguientes (Bernardo et al., 2018; Linnenbrink, 2005): proponer tareas y actividades que ayuden al alumnado a percibir la utilidad y significatividad del aprendizaje; suscitar el interés y la curiosidad del estudiantado por su entorno; promover climas de aula que fomenten la automejora y el progreso individual (en detrimento de la competitividad entre estudiantes); desligar la valía personal del rendimiento, de manera que se valore al estudiante como persona, no por sus calificaciones en los exámenes; enfatizar el carácter instructivo (no enjuiciador) de las pruebas evaluativas. Asimismo, sería también deseable promover una implicación parental facilitadora de un clima motivacional consistente con estas pautas (del-Prado et al., 2020; Fernández-Lasarte et al., 2020). En esta línea, más que el afecto y la atención parental, lo verdaderamente relevante, a efectos de disminuir la probabilidad de experimentación de ansiedad ante los exámenes, radica en que los niños perciban este clima motivacional desligado de la consecución de un buen rendimiento académico (Otterpohl et al., 2019).

Limitaciones del estudio y orientaciones para la investigación futura

Las aportaciones de este trabajo deben analizarse con las debidas cautelas que exigen las limitaciones del estudio realizado. En este sentido, la naturaleza transversal del diseño de investigación no permite establecer relaciones de causalidad entre los perfiles motivacionales identificados y la ansiedad ante los exámenes. En segundo lugar, el reducido número de participantes y el procedimiento de muestreo efectuado (no probabilístico por conveniencia) suponen una limitación importante de cara a la generalización de los resultados a la población de estudiantes de Educación Primaria. En este sentido, aunque los potenciales centros escolares han sido seleccionados al azar, únicamente un reducido número de ellos accedieron a participar en el estudio. Asimismo, el diseño de investigación efectuado tampoco permite determinar la influencia de variables sociodemográficas tales como el estatus socioeconómico y cultural del alumnado y sus familias o los estilos educativos parentales. Existe evidencia de que el estatus socioeconómico y los estilos educativos parentales basados en la implicación y el apoyo se relacionan positivamente con el interés intrínseco por aprender (Núñez et al., 2021; Yeung et al., 2022) y constituyen un factor de protección frente a la ansiedad (Martín et al., 2022) en la infancia. Desde acuerdo con ello, con objeto de favorecer la identificación de aquellos estudiantes que requerirían una especial atención psicoeducativa en virtud de su ansiedad vinculada a los exámenes, sería conveniente que otros estudios explorasen la posible existencia de perfiles motivacionales diferenciados en función del nivel socioeconómico y cultural familiar y de la calidad de las interacciones paterno-filiales. En consecuencia, en aras de superar las limitaciones metodológicas

reseñadas, se precisan nuevos estudios con procedimientos de muestreo más rigurosos —e.g., muestreo aleatorio estratificado, basado en un análisis de potencia a priori (Ato et al., 2013)—, que permitan reclutar muestras representativas de la población de estudiantes de Educación Primaria.

Tercero, sería conveniente complementar la recogida de datos con otros procedimientos (e.g., entrevistas en profundidad con estudiantes, docentes y familias) que posibiliten una comprensión más profunda y rigurosa de la motivación del alumnado de Educación Primaria y su relación con la ansiedad ante los exámenes. Finalmente, es preciso considerar que la motivación intrínseca y extrínseca, más que polos opuestos, conforman un espectro de gradientes (Ryan y Deci, 2017), de manera que futuros estudios podrían tomar en consideración los diferentes niveles cualitativos de motivación (e.g., introyectada, integrada). En esta línea, algunos trabajos (e.g., Guay et al., 2010) han evidenciado cierto grado de diferenciación motivacional en el alumnado de Educación Primaria, de manera que futuras investigaciones podrían tomar como referencia este enfoque para explorar la posible existencia de nuevos perfiles motivacionales y su relación con la ansiedad ante los exámenes.

Conclusión

Los resultados de este trabajo se suman a la creciente línea de investigaciones que, desde un planteamiento centrado en la persona, evidencian la naturaleza ortogonal de la motivación intrínseca y extrínseca del estudiantado. En concreto, la principal contribución del estudio ha sido la identificación de tres perfiles motivacionales diferenciados de estudiantes en una etapa apenas explorada como la Educación Primaria. De forma un tanto sorprendente, no se encontró ningún grupo de estudiantes que base su motivación en razones exclusivamente intrínsecas, sino que estas se conjugan con otros propósitos de índole extrínseca (perfil de alta cantidad). Todavía más sorprendente, los otros dos perfiles identificados han evidenciado niveles bajos y muy bajos de ambos tipos de motivación, una orientación motivacional que se asocia con una baja funcionalidad académica. En esta línea, el presente estudio pone de manifiesto que estos dos perfiles de estudiantes muestran niveles significativamente más altos de ansiedad frente a los exámenes. Su identificación, por tanto, puede favorecer el diseño de intervenciones psicoeducativas, tanto reactivas como preventivas, específicamente enfocadas hacia el estudiantado que muestra este perfil motivacional, dada su mayor susceptibilidad a experimentar esta tipología ansiógena.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Financiación

Este estudio no ha recibido financiación externa.

Agradecimientos

Los autores agradecen la colaboración de los centros escolares, el alumnado y las familias que han participado en este estudio.

Referencias

- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 61*(2), 207–215. <https://doi.org/10.1037/h0045464>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038–1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Barutçu-Yıldırım, F., & Demir, A. (2020). Self-handicapping among university students: The role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. *Psychological Reports, 123*(3), 825–843. <https://doi.org/10.1177/0033294118825099>
- Bausela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere: Revista Venezolana de Educación, 9*(31), 553–557. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603117.pdf>
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 773–785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Bernardo, A.B., González-Pienda, J.A., Cervero, A., Esteban, M., Navarro, J., & Martín, C. (2018). Diversas formas de motivar en el proceso enseñanza/aprendizaje. En J. I. Navarro, & C. Martín (Coords.), *Aprendizaje escolar desde la psicología* (pp. 157–177). Pirámide.
- Bodas, J., Ollendick, T. H., & Sovani, A. V. (2008). Test anxiety in Indian children: A cross-cultural perspective. *Anxiety, Stress, & Coping, 21*(4), 387–404. <https://doi.org/10.1080/10615800701849902>
- Burcaş, S., & Creţu, R. Z. (2021). Multidimensional perfectionism and test anxiety: A meta-analytic review of two decades of research. *Educational Psychology Review, 33*, 249–273. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09531-3>
- Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U., & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*(4), 750–762. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.750>
- Canals, J., Voltas, N., Hernández-Martínez, C., Cosi, S., & Arija, V. (2019). Prevalence of DSM-5 anxiety disorders, comorbidity, and persistence of symptoms in Spanish early adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry, 28*(1), 131–143. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1207-z>
- Carsley, D., & Heath, N. L. (2019). Evaluating the effectiveness of a mindfulness coloring activity for test anxiety in children. *The Journal of Educational Research, 112*(2), 143–151. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1448749>
- Cassady, J. C., & Finch, W. H. (2015). Using factor mixture modeling to identify dimensions of cognitive test anxiety. *Learning and Individual Differences, 41*, 14–20. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.06.002>
- Cassady, J. C., & Finch, W. H. (2020). Revealing nuanced relationships among cognitive test anxiety, motivation, and self-regulation through curvilinear analyses. *Frontiers in Psychology, 11*, 1141. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01141>
- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S., & Hayenga, A. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 34*(2), 154–166. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.01.001>
- Corpus, J. H., & Wormington, S. V. (2014). Profiles of Intrinsic and Extrinsic Motivations in Elementary School: A Longitudinal Analysis. *The Journal of Experimental Education, 82*(4), 480–501. <https://doi.org/10.1080/00220973.2013.876225>
- Dan, O., & Raz, S. (2015). The relationships among ADHD, self-esteem, and test anxiety in young adults. *Journal of Attention Disorders, 19*(3), 231–239. <https://doi.org/10.1177/1087054712454571>
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1006–1021. <https://doi.org/10.1037/a0027800>
- De Sixte, R., Jañez, A., Ramos, M., & Rosales, J. (2020). Motivación, rendimiento en matemáticas y prácticas familiares: un estudio de su relación en 1º de Educación Primaria. *Psicología Educativa, 26*(1), 67–75. <https://doi.org/10.5093/psed2019a16>
- del-Prado, M., Simón-Rueda, C., Aguirre-Camacho, A., & Alonso-Tapia, J. (2020). Parental involvement and family motivational climate as perceived by children: A cross-cultural study. *Psicología Educativa, 26*(2), 121–128. <https://doi.org/10.5093/psed2020a8>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Diseth, A., Mathisen, F.K.S. & Samdal, O. (2020). A comparison of intrinsic and extrinsic motivation among lower and upper secondary school students. *Educational Psychology, 40*(8), 961–980. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1778640>
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. *School Psychology International, 24*(3), 313–328. <https://doi.org/10.1177/01430343030243004>
- Espada, J. P., Orgilés, M., Méndez, X., & Morales, A. (2021). Problemas relacionados con la regulación emocional: Depresión y problemas de ansiedad. En J. R. Fernández, & S. Villamarín (Eds.), *Libro Blanco de la salud mental infanto-juvenil. Volumen 1* (pp. 18–31). Consejo General de la Psicología de España.
- Fernandes, D., & Alves, M. (2012). Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas. *Psico-USF, 17*(3), 447–455. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712012000300011>
- Fernández-Lasarte, O., Ramos, E., Goñi, E., & Rodríguez-Fernández, A. (2020). The role of social support in school adjustment during Secondary Education. *Psicothema, 32*(1), 100–107. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.125>
- Fernández-Martínez, I., Morales, A., Espada, J. P., & Orgilés, M. (2020). Effects of Super Skills for Life on the social skills of anxious children through video analysis. *Psicothema, 32*(2), 229–236. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.240>
- Ferradás, M. M., Freire, C., Núñez, J. C., & Regueiro, B. (2019). Associations between profiles of self-esteem and achievement goals and the protection of self-worth in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(12), 2218. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122218>
- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools, 53*(3), 321–336. <https://doi.org/10.1002/pits.21901>
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 525–538. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.525>
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology, 80*(4), 711–735. <https://doi.org/10.1348/000709910X499084>

- Hayenga, A. O., & Corpus, J. H. (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: A person-centered approach to motivation and achievement in middle school. *Motivation and Emotion, 34*, 371–383. <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9181-x>
- IBM Corp (2019). *SPSS STATISTICS for Windows, Version 26.0*. IBM Corp.
- Justicia-Galiano, M. J., Martín-Puga, M. E., Linares, R., & Pelegrina, S. (2017). Math anxiety and math performance in children: The mediating roles of working memory and math self-concept. *British Journal of Educational Psychology, 87*, 573–589. <https://doi.org/10.1111/bjep.12165>
- Kanonire, T., Lubenko, J., & Kuzmina, Y. (2022). The effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading performance in elementary school. *Journal of Research in Childhood Education, 36*(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1822961>
- Lamb, E., Scott, D. A., Bentley, J. K. & Sumner, C. (2018). Test anxiety in school-age children: An examination of a national epidemic. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools, 8*(1), 8–16. <https://doi.org/10.18844/gjgc.v8i1.2811>
- Lemos, M. S., & Veríssimo, L. (2014). The relationships between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and achievement, along elementary school. *Procedia—Social and Behavioral Sciences, 112*(7), 930–938. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1251>
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences, 13*(3), 251–258. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(02\)00092-4](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(02)00092-4)
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 197–213. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.197>
- Liu, Y., Hau, K. T., Liu, H., Wu, J., Wang, X., & Zheng, X. (2020). Multiplicative effect of intrinsic and extrinsic motivation on academic performance: A longitudinal study of Chinese students. *Journal of Personality, 88*(3), 584–595. <https://doi.org/10.1111/jopy.12512>
- Lohbeck, A., Nitkowski, D., & Petermann, F. (2016). A control-value theory approach: Relationship between academic self-concept, interest, and test anxiety in elementary school children. *Child & Youth Care Forum, 45*, 887–904. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9362-1>
- Lowe, P. A. (2019). Expression and level of test anxiety in a sample of elementary students. *Higher Education Studies, 12*(3), 1–9. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1207096>
- Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., Mildren, B. A., Raad, J. M., Cornelius, R. A., & Janik, M. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA): Examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 26*(3), 215–230. <https://doi.org/10.1177/0734282907303760>
- Martín, N., Cueli, M., Cañamero, L. M., & González-Castro, P. (2022). ¿Qué sabemos sobre los estilos educativos parentales y los trastornos en la infancia y adolescencia? Una revisión de la literatura. *Revista de Psicología y Educación, 17*(1), 44–53. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.215>
- Mashayekh, M., & Hashemi, M. (2011). Recognizing, reducing and copying with test anxiety: Causes, solutions and recommendations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30*, 2149–2155. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.417>
- Meens, E., Bakx, A., Klimstra, T., & Denissen, J. (2018). The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education. *Learning and Individual Differences, 64*, 54–70. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.006>
- Miyamoto, A., Pfof, M., & Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading, 41*(1), 176–196. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12113>
- Moreno-Murcia, J. A., & Silveira-Torregrosa, Y. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(3), 169–181. <https://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.200441>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2020). *Mplus User's Guide, 6th ed.* Muthén & Muthén.
- Newman, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 71–80. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.71>
- Núñez, J. C., Pascual, S., Suárez, N., & Rosário, P. (2021). Perceived parental involvement and children's homework engagement at the end of Primary Education: A cluster analysis. *Revista de Psicología y Educación, 16*(1), 88–103. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.204>
- Nylund-Gibson, K. L., & Choi, A. Y. (2018). Ten frequently asked questions about latent class analysis. *Translational Issues in Psychological Science, 4*(4), 440–461. <https://doi.org/10.1037/tps0000176>
- Otterpohl, N., Lazar, R., & Stiensmeier-Pelster, J. (2019). The dark side of perceived positive regard: When parents' well-intended motivation strategies increase students' test anxiety. *Contemporary Educational Psychology, 56*, 79–90. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.11.002>
- Putwain, D. W. (2019). An examination of the self-referent executive processing model of test anxiety: Control, emotional regulation, self-handicapping, and examination performance. *European Journal of Psychology of Education, 34*(2), 341–358. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0383-z>
- Putwain, D. W., & Aveyard, B. (2018). Is perceived control a critical factor in understanding the negative relationship between cognitive test anxiety and examination performance? *School Psychology Quarterly, 33*(1), 65–74. <https://doi.org/10.1037/spq0000183>
- Putwain, D. W., Gallard, D., Beaumont, J., Loderer, K., & Nathaniel, P. (2021). Does test anxiety predispose poor school-related wellbeing and enhanced risk of emotional disorders? *Cognitive Therapy and Research, 45*, 1150–1162. <https://doi.org/10.1007/s10608-021-10211-x>
- Putwain, D. W., & von der Embse, N. P. (2021). Cognitive-behavioral intervention for test anxiety in adolescent students: do benefits extend to school-related wellbeing and clinical anxiety. *Anxiety, Stress, & Coping, 34*(1), 22–36. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1800656>
- Quevedo-Blasco, R., Quevedo-Blasco, V. J., & Téllez-Trani, M. (2016). Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA). *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 6*(2), 83–105. <https://www.mdpi.com/2254-9625/6/2/83>
- Ramirez, G., & Beilock, S. L. (2011). Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom. *Science, 331*(6014), 211–213. <https://doi.org/10.1126/science.1199427>
- Raymo, L. A., Somers, C. L., & Partridge, R. T. (2019). Adolescent test anxiety: An examination of intraindividual and contextual predictors. *School Mental Health, 11*(3), 562–577. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-09302-0>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Segool, N. K., Carlson, J. S., Goforth, A. N., von der Embse, N., & Barterian, J. A. (2013). Heightened test anxiety among young children: Elementary school students' anxious responses to high-stakes testing. *Psychology in the Schools*, 50(5), 489–499. <https://doi.org/10.1002/pits.21689>
- Seijo, S., Freire, C., & Ferradás, M. M. (2020). Tipos de motivación en relación a la ansiedad ante los exámenes en el alumnado de educación primaria. *Publicaciones*, 50(1), 265–274. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.14101>
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135(5), 607–619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>
- Soares, D., & Woods, K. (2020). An international systematic literature review of test anxiety interventions 2011–2018. *Pastoral Care in Education*, 38(4), 311–334. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1725909>
- Torrano-Martínez, R., Ortigosa-Quiles, J. M., Riquelme-Marín, A., & López-Pina, J. A. (2017). Evaluación de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), 103–110. <https://www.redalyc.org/pdf/4771/477152556002.pdf>
- Valiente-Barroso, C., Martínez-Vicente, M., Cabal-García, P., & AlvaradoIzquierdo, J. M. (2020). Estrés infantil, estrategias de aprendizaje y motivación académica: un modelo estructural predictor del rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 46–66. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.185>
- Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S., & Freire, C. (2015). 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://doi.org/10.1989/ejihpe.v5i3.137>
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671–688. <https://doi.org/10.1037/a0015083>
- von der Embse, N. P., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483–493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
- Wormington, S. V., Corpus, J. H., & Anderson, K. A. (2012). A person-centered investigation of academic motivation and its correlates in high school. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 429–438. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.004>
- Yang, Q., Tian, L., Huebner, E. S., & Zhu, X. (2019). Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective wellbeing in school among elementary school students: A longitudinal mediation model. *School Psychology*, 34(3), 328–340. <https://doi.org/10.1037/spq0000292>
- Yeung, S. S., King, R. B., Nalipay, M. J. N., & Cai, Y. (2022). Exploring the interplay between socioeconomic status and reading achievement: An expectancy-value perspective. *British Journal of Educational Psychology*, e12495. <https://doi.org/10.1111/bjep.12495>
- Zeidner, M. (2014). Test anxiety. En P. Emmelkamp, & T. Ehring (Eds.), *The Wiley handbook of anxiety disorders* (pp. 581–595). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118775349.ch28>