



La Motivación Del Alumnado En Las Escuelas Oficiales De Idiomas: Un Acercamiento

The Motivation Of Students In Official Language Schools: An Approach

Recibido: 05/10/2023 | Revisado: 09/10/2023 | Aceptado: 14/11/2023 |
Online first: 12/12/2023 Publicado: 31/11/2023



Lidia Kovaleva

Universidad de Vigo

lidia.kovaleva96@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-4149-0337>



Benito Márquez Castro

Universidad de Vigo

bieitomarquescastro@live.com

<https://orcid.org/0009-0009-3295-0100>

Resumen: En el presente artículo¹ pretendemos explorar la motivación y la atención a la diversidad de los estudiantes adultos en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Galicia a través de la teoría de los *Possible Selves* desarrollada por H. Markus y P. Nurius en el año 1986. El principal objetivo es intentar comprender cómo las manifestaciones positivas y también negativas de uno mismo pueden influir en la motivación y en el éxito en el aprendizaje de idiomas en dichos centros educativos, con la intención de permitir a los docentes desarrollar enfoques, estrategias y dinámicas eficaces y específicas para mejorar la motivación y el desempeño del alumnado. Participaron en el estudio 55 estudiantes de

Abstract: In this article¹ we intend to explore the motivation and attention to the diversity of adult students in Official Language Schools of Galicia through the Possible Selves theory developed by H. Markus and P. Nurius in 1986. The main objective is to understand how positive and negative manifestations of oneself can influence motivation and success in language learning in these educational centers, with the intention of allowing teachers to develop effective approaches, strategies and dynamics to improve student motivation and performance. Fifty-five students from the Official Schools of Galicia participated in the study, 5 of whom were students with special educational needs (SEN). Through an open-

¹ Este artículo se ha realizado tomando como base el Trabajo Final del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, defendido en julio de 2023 en la Universidad de Vigo por Lidia Kovaleva, y titulado *La motivación y la atención a la diversidad del alumnado de la Escuela Oficial de Idiomas: un estudio preliminar a través de la teoría de los Possible Selves*.

las Escuelas Oficiales de Galicia, de los cuales 5 de ellos eran alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). A través de un cuestionario de respuesta abierta, generaron *Possible Selves* en tres secciones diferentes: preguntas contextuales, preguntas sobre la autopercepción y atención a la diversidad. Del estudio se concluye que el alumnado de las Escuelas Oficiales de Idiomas presenta en general una alta motivación, lo cual genera que tomen parte en su proceso personal de enseñanza. Se deduce también la necesidad de favorecer el autoconocimiento de los estudiantes, especialmente con referencia a las manifestaciones negativas de los *Possible Selves*.

Palabras clave: Motivación, Escuela oficial de idiomas, *Possible Selves*, Autopercepción.

ended questionnaire, they generated Possible Selves in three different sections: contextual questions, questions about self-perception, and attention to diversity. From the study it is concluded that the students at the Official Language Schools generally present a high motivation, which generates that they take part in their personal teaching process. It also deduces the need to promote the self-knowledge of the students, especially with reference to the negative manifestations of the Possible Selves.

Keywords: Motivation, Official Schools of Language, Possible Selves, Self-Perception.

Introducción

La investigación en el campo de la motivación en la enseñanza de idiomas desempeña un papel importante en la comprensión de los factores que influyen en el éxito y en la eficacia del proceso de aprendizaje. Una teoría que ha atraído la atención de los investigadores desde finales del siglo pasado es la teoría de los *Possible Selves*, que sugiere que la motivación de los estudiantes puede estar relacionada con sus visiones del futuro y sus objetivos deseados.

Esta teoría fue expuesta por primera vez en 1986 por los investigadores H. Markus y P. Nurius, y se concibe como la manifestación cognitiva de las pretensiones, esperanzas y aspiraciones (manifestaciones positivas) y también de los temores, miedos e inseguridades (manifestaciones negativas) que una persona tiene sobre sí misma con relación al futuro, las cuales forman un vínculo esencial entre el concepto que uno tiene de sí mismo y su motivación.

La aplicación de esta teoría en la educación representa un aspecto importante de la investigación destinada a comprender el impacto de las autorrepresentaciones en los procesos educativos y el rendimiento del alumnado, siendo una de las principales áreas de aplicación la motivación del alumnado. En las últimas décadas se han llevado a cabo estudios en diferentes países especialmente enfocados en el alumnado de educación secundaria y universitaria (Lips, 2004; Cadely *et al.*, 2011; Molina *et al.*, 2017; Vasilevskaya y Molchonova, 2021; James, 2022).

Las investigaciones demuestran que las percepciones del futuro de los *Possible Selves* influyen activamente en la motivación de los estudiantes y en sus esfuerzos de aprendizaje. Los estudiantes que tienen una idea clara de sus objetivos futuros y de los estados propios deseados son más propensos a participar activamente en el proceso de aprendizaje y a esforzarse por alcanzar el éxito.

Los *Possible Selves* pueden orientar el establecimiento de objetivos, la planificación y el pensamiento estratégico del alumnado, en lo que se relaciona con el desarrollo y la autorrealización de los estudiantes. A través de la toma de conciencia de sus propios posibles yo y el desarrollo de estrategias específicas para lograrlos, los estudiantes pueden desarrollar la autorregulación, la autoeficacia y la confianza en sus capacidades.

La aplicación de esta teoría en el ámbito de la educación ofrece, por tanto, perspectivas para una comprensión más eficaz de la motivación, la autorrealización y el éxito de los estudiantes. Comprender el papel de los *Possible Selves* puede ayudar a educadores y docentes a desarrollar mejores estrategias y acciones dinámicas para apoyarlos en su trayectoria educativa.

Nuestro trabajo pretende investigar la motivación del alumnado adulto y del alumnado NEAE de las Escuelas Oficiales de Idiomas, un tipo de enseñanza reglada al que apenas se ha prestado atención en comparación con otros tipos de enseñanza reglada, como primaria, secundaria o los estudios universitarios, a través de la teoría de los *Possible Selves*.

Las escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) son centros docentes públicos que tienen la misión de capacitar al alumnado, en su mayoría adulto, para el uso efectivo de las lenguas que imparten, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, art. 59). Siguiendo las directrices del Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas se organizan en tres niveles: básico (A1-A2), intermedio (B1-B2) y avanzado (C1-C2), y se estudian preferentemente las lenguas de los Estados miembros de la Unión Europea, las lenguas cooficiales de España, el español como lengua extranjera, así como otras lenguas extranjeras que presenten un interés especial por razones culturales, sociales o económicas (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, art. 60), como el árabe, el chino o el japonés.

Pretendemos investigar las manifestaciones positivas que el alumnado tiene respecto de sí mismo y respecto de su futuro, e igualmente las negativas, para comprender la conexión que se establece entre su concepto personal y su motivación en la Escuela Oficial de Idiomas con relación al aprendizaje de idiomas. La pretensión es desarrollar un acercamiento básico a los tipos y niveles de metas y problemas que los estudiantes de idiomas, con las que poder desarrollar estrategias que les ayuden a obtener un mejor desempeño, identificando los miedos, las expectativas y las estrategias utilizadas para superar estos miedos.

Esta teoría también tiene importantes aplicaciones en el contexto del alumnado con necesidades específicas. Entre estos alumnos se incluyen los que tienen discapacidades físicas o mentales, así como los que necesitan un apoyo y una adaptación específicas en un entorno educativo. Varios estudios han explorado cómo los *Possible Selves* pueden variar en función de factores relacionados con la diversidad, como el género, la etnia, la discapacidad y el estatus socioeconómico (Oyserman *et al.*, 1995; Kao, 2000; Kerpelman *et al.*, 2002; Oyserman y Friberg, 2006; Oyserman *et al.*, 2006; Stringfellow, 2007). Estos estudios han demostrado que las metas y expectativas pueden verse influidas por las experiencias y los retos específicos a los que se enfrentan las personas en situaciones de diversidad.

Para los estudiantes con necesidades específicas, puede haber desafíos y barreras particulares en el desarrollo de posibles autoconceptos positivos. El estigma social, la falta de apoyo y las limitaciones en el acceso a la educación pueden tener un impacto negativo en su autoestima y motivación. En *Enhancing Student Motivation through the Pursuit of Possible Selves*, Hock *et al.* (2006) señalan la importancia de crear un entorno educativo inclusivo y de apoyo que ayude a los estudiantes con necesidades específicas a desarrollar posibles autoconceptos positivos. Esto puede incluir adaptaciones individuales, apoyo especializado y permitir la plena participación en el aprendizaje y los procesos sociales.

En el contexto de la atención a la diversidad, la teoría de los *Possible Selves* ofrece una perspectiva valiosa para comprender cómo las metas y expectativas del futuro pueden variar entre diferentes grupos y cómo estas diferencias pueden afectar la motivación y el logro académico. La atención a la diversidad implica reconocer y abordar las necesidades y características individuales de los estudiantes, teniendo en cuenta su diversidad cultural, lingüística, étnica, socioeconómica, de género y de capacidad. En este sentido, los *Possible Selves* de los estudiantes en situaciones de diversidad pueden reflejar las metas y los miedos específicos asociados con su identidad y su contexto particular.

En nuestro estudio reflexionaremos también con referencia a la atención a la diversidad en las Escuelas Oficiales de Idiomas, aspirando a examinar la presencia de estereotipos culturales en el proceso de aprendizaje y las actitudes del alumnado hacia la inclusión de alumnos de diferentes culturas, idiomas y/o con discapacidades en el proceso educativo, para intentar entrever si existen barreras que estimulen las manifestaciones negativas de los *Possible Selves*.

Metodología

Procedimientos

Los datos para el presente estudio fueron recogidos a través de un cuestionario de respuesta abierta que se hizo llegar a los estudiantes de las Escuelas Oficiales de Vigo, obtenidos mediante muestreo no probabilístico, condicionado a la disposición de los alumnos de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Galicia a participar en la encuesta.

La participación en el cuestionario estuvo disponible desde el 10 de abril de 2023 hasta el 10 de mayo de 2023.

El método de distribución de la herramienta consistió en un correo electrónico masivo a la lista de correo de la EOI de Vigo y a los responsables de los distintos departamentos de la Escuela Oficial de Idiomas de Vigo. El correo, que se envió a 600 direcciones, incluía información sobre el objeto del estudio, su temporalización, y facilitaba una dirección de correo electrónico a la que podían dirigirse en caso de duda y/o sugerencia. En el propio cuestionario, que se cumplimentó a través de la aplicación online *Google Forms*, también se informaba a los participantes sobre el objeto del estudio y se garantizaba su anonimato.

Participantes

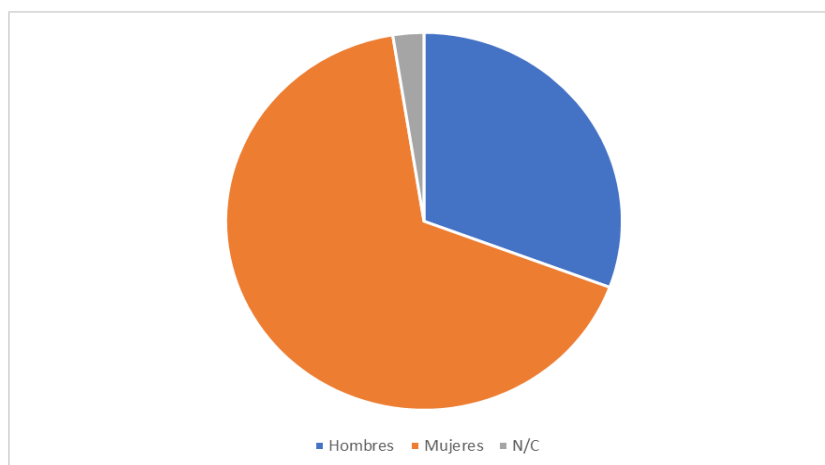
La muestra final del estudio cuenta con 55 participantes de diferentes Escuelas Oficiales de Idiomas de Galicia, entre las cuales había 9.09 % (n=5) estudiantes NEAE.

De esos 55 participantes, como se refleja en el Gráfico 1, 37 son mujeres (67.27 %), de las cuales un 10.81 % son estudiantes NEAE (n=4), y 17 son hombres (30.91 %), de los cuales un 5.88 % son estudiantes NEAE (n=1). Una persona (2 %) decidió no responder a esta cuestión.

La distribución por franjas de edad, como se observa en el Gráfico 2, es la siguiente: un 20 % (n=11) son estudiantes de 19 a 29 años; un 16.36 % (n=9) son estudiantes de 30 a 39 años; un 27.27 % (n=15) son estudiantes de 40 a 49 años; un 21.82 % (n=12) son estudiantes de 50 a 59 años, de los cuales 16.67 % son estudiantes NEAE (n=2); un 12.73 % (n=7) son estudiantes de 60 a 69 años, de los cuales 42.86 % son estudiantes NEAE (n=3); y, por último, un 2 % (n=1) son estudiantes de 70 a 79 años.

Gráfico 1

Porcentaje de alumnado participante en cuanto al género

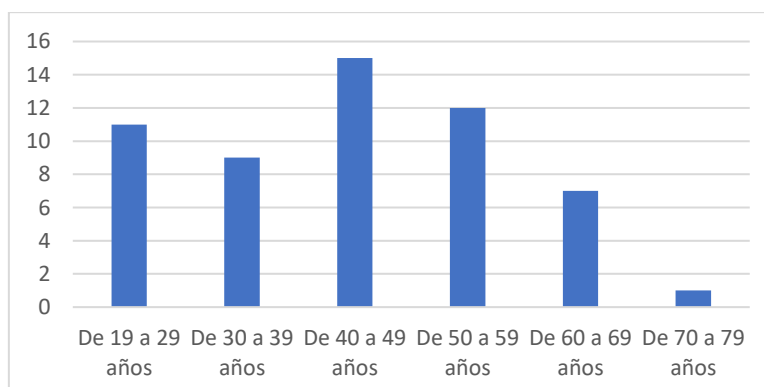


Fuente. Elaboración propia

La mayoría de los participantes, 48, estudian un único idioma (87.27 %), entre los cuales se encuentran los 5 estudiantes NEAE (10.42 %), seguido por un total de 6 estudiantes (10.91 %) que estudian dos de manera simultánea y una única persona que estudia tres (2 %). Teniendo en cuenta que varias personas cursan más de un idioma, el inglés se muestra como el idioma más frecuente entre el alumnado, con un 83.63 % (n=46), entre cuales se encuentran los 5 estudiantes NEAE (10.87 %). Le sigue el francés con un 14.55 % (n=8) y el alemán con un 7.27 % (n=4). Y con mucha menor frecuencia el italiano con un 3.64 % (n=2), el japonés con un 3.64 % (n=2), y el chino con un 2 % (n=1).

Gráfico 2

Distribución del alumnado participante por franjas de edad



Fuente. Elaboración propia

En relación con el nivel de estudios del alumnado con respecto de esos idiomas, la distribución es la que sigue: 7.27 % en A1 (n=4), entre los cuales se encuentra un estudiante NEAE (25 %); 7.27 % en A2 (n=4); 10.91 % en B1 (n=6);

30.91 % en B2 (n=17), entre los que se encuentra un estudiante NEAE (5.88 %); 16.36 % en C1 (n=9) y 2 % en C2 (n=1).

Además, con relación al tiempo que llevan estudiando el idioma, los datos son los siguientes: 19 personas llevan menos de un año (34.55 %), entre los que se encuentra un estudiante NEAE (5.26 %); 18 personas llevan 2 años (32.73 %), entre los que se encuentran 2 estudiantes NEAE (11.11 %); 4 personas llevan 3 años (7.27 %); 5 personas llevan 4 años (9.09 %); 2 personas llevan 5 años (3.64 %); 2 personas llevan 6 años (3.64 %), entre los que se encuentra un estudiante NEAE (50 %); una persona lleva 10 años (2 %); una persona lleva 11 años (2 %); y, por último, 2 personas llevan 12 años (3.64 %), entre los cuales se encuentra un estudiante NEAE (50 %).

Instrumentos

Los datos que hemos analizado fueron obtenidos a través de un cuestionario de respuesta abierta, el cual fue cumplimentado por un número de participantes a los que les fue enviado previamente, y que toma como base el cuestionario de Oyserman *et al.* (2004) y en el cuestionario de Mackay (2019).

Dicho cuestionario se dividía en tres secciones básicas para facilitar la recopilación de la información sobre la motivación y la autopercepción del alumnado:

- **Preguntas contextuales:** En esta sección se pedía a los estudiantes que indicasen su edad, su género, qué idiomas estaban aprendiendo, si tenían alguna acreditación formal en las lenguas que estaban estudiando, y, de tenerla, que indicasen el nivel de dicha acreditación. Todas las preguntas eran de respuesta abierta, excepto una en la que debían indicar, entre una lista, el o los idiomas que estaban aprendiendo, pudiendo seleccionar la opción "Otro", donde especificar otro idioma que no apareciese en el desplegable.
- **Preguntas sobre la autopercepción:** En esta sección, a través de catorce cuestiones, se pidió a los estudiantes que valorasen su nivel de motivación en clase y que describiesen qué es lo que más y lo que menos les estimulaba del aprendizaje de idiomas. Se les preguntó también acerca de sus objetivos y de las acciones diarias que llevaban a cabo para alcanzarlos, y se les preguntó sobre sus temores y expectativas, sobre las estrategias que habían usado en el pasado y su evaluación de los resultados del uso de dichas estrategias. Se les solicitó igualmente que expresasen sus expectativas a largo plazo con respecto al aprendizaje de idiomas, dentro de 5 años, y que describiesen cómo les gustaría utilizar en el futuro sus conocimientos lingüísticos adquiridos en la escuela de idiomas. Solo una no era una pregunta de respuesta abierta. En ella, debían responder "Sí" o "NO", en la que se les preguntaba si las estrategias empleadas en el pasado habían tenido un resultado positivo.

- **Atención a la diversidad:** En la tercera y última sección se solicitó al alumnado, a través de nueve cuestiones, que indicase si presentaban necesidades educativas específicas (NEAE) y, de ser afirmativa la respuesta, que especificasen qué tipo de necesidades y si recibían apoyo para dichas necesidades en la escuela oficial de idiomas, y también que señalasen el tipo de apoyo, en su caso. Las preguntas se referían también al grado de inclusión del alumnado en el proceso de aprendizaje en la escuela de idiomas y se les requirió su opinión acerca de la necesidad de que la escuela cuente con más recursos para atender a la diversidad cultural, lingüística y funcional, instándoles a sugerir recursos específicos que, en su opinión, deberían proporcionarse. En esta sección, aproximadamente la mitad de las preguntas fueron de respuesta cerrada y la otra mitad de respuesta abierta.

Análisis de datos

La información extraída de las respuestas a las preguntas contextuales fue analizada automáticamente por la aplicación *Google Forms* y extrapolada a la aplicación *Excel*.

Las preguntas de respuesta abierta, por su parte, en las que los entrevistados en el estudio tuvieron que responder acerca de su autopercepción, fueron analizadas en tres pasos:

- En el primer paso, para cada una de las preguntas abiertas, se realizó un análisis del discurso basado en las respuestas de los participantes, en el que se simplificaron todas las respuestas similares. Durante el análisis de las respuestas del alumnado, se identificaron los objetivos, los temores y las estrategias específicas recurrentes.
- En un segundo paso, se calculó manualmente la frecuencia de cada uno de los ítems.
- En el tercero y último paso, se calculó la frecuencia de estos ítems en conjunto, por la presencia de alumnos NEAE y por género, lo cual también se llevó a cabo manualmente.

Las preguntas de respuesta cerrada de la sección referente a la atención a la diversidad fueron analizadas automáticamente por *Google Forms* y extrapolada a la aplicación *Excel*, mientras que con respecto a las preguntas de respuesta abierta se simplificaron las respuestas similares y se calculó manualmente cada uno de los ítems.

Resultados y discusión

Manifestaciones positivas y negativas del alumnado con relación a su motivación y a la autopercepción

Mostramos en este apartado los resultados obtenidos a través del cuestionario de respuesta abierta en lo que respecta a su segunda sección.

La Tabla 1 muestra los datos recogidos durante el análisis de las respuestas a la pregunta *¿Cómo describirías tu nivel de motivación en el aula? (Desde nada a mucho)*. Se observa que la mayor parte del alumnado (n=30, 54.55 %) considera que tiene un alto nivel de motivación, entre los cuales el 41.82 % (n=23) son mujeres y el 12.73 % (n=7) son hombres. El 27.27 % (n=15) presenta un nivel de motivación superior a la media, del cual el 16.36 % (n=9) son mujeres y el 9.09 % (n=5) hombres, en el que se incluye también el estudiante que no identificó su género (n=1, 2 %). El 5.64 % (n=3) presenta un nivel de motivación medio, del cual el 3.64 % (n=2) son mujeres y el 2 % (n=1) hombres. Un 9.09% del alumnado (n=5) posee un nivel de motivación bajo, de los cuales el 2 % (n=1) son mujeres y el 7.27 % (n=4) hombres. De todos los entrevistados, sólo 2 alumnas (3.64 %) respondieron que no estaban motivadas. En comparación con los estudiantes de NEAE, no observamos ninguna diferencia en el nivel de motivación, ya que entre este grupo de estudiantes también la mayoría (n=4, 80 %) indicó un alto nivel de motivación y sólo un estudiante (20 %) respondió que tenía un bajo nivel.

Tabla 1

Nivel de motivación del alumnado

<i>¿Cómo describirías tu nivel de motivación en el aula?</i>	Mujeres		Hombres		Alumnado NEAE			
					Mujeres	Hombres		
<i>Mucha motivación</i>	23	41.82 %	7	12.73 %	4	80 %		
<i>Bastante motivación</i>	9	16.36 %	5	9.09 %				
<i>Motivación normal</i>	2	3.64 %	1	2 %				
<i>Poca motivación</i>	1	2 %	4	7.27 %			1	20 %
<i>Ninguna motivación</i>	2	3.64 %						

Fuente: Elaboración propia

En los datos recogidos durante el análisis de las respuestas a la pregunta *¿Qué es lo que más te motiva?*, podemos observar, como se indica en la Tabla 2, que una parte destacable respondió que lo que más les motiva son los compañeros de clase (n=22, 40 %), el proceso de aprendizaje (n=19, 34.55 %) y el profesor (n=17, 30.91 %). También les motivan el contenido (n=8, 14.55 %), el mejorar el nivel (n=6, 10.91 %), la práctica (n=4, 7.27 %), la organización de las clases (n=4, 7.27 %) y el ambiente de estas (n=3, 5.45 %). El menor número de ellos (n=2, 3.64%) señaló que lo que más les motiva es la posibilidad de comunicarse y las oportunidades que conlleva aprender un idioma, y sólo 1 estudiante (2 %) respondió que le motiva aprender una nueva cultura. Entre el alumnado NEAE vemos datos similares: los estudiantes de este grupo están más motivados por el profesor (n=3, 60 %) y el proceso de aprendizaje (n=2, 40 %).

Tabla 2
Mayor motivación

¿Qué es lo que más te motiva?	Alumnado NEAE							
	Mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres	
<i>Ambiente de la clase</i>	3	5.45 %						
<i>Aprender</i>	16	29.09 %	3	5.45 %	2	40 %		
<i>Compañeros</i>	6	10.91 %	16	29.09 %				
<i>Contenido</i>	2	3.64 %	6	10.9 %				
<i>Cultura</i>	1	2 %						
<i>Mejorar el nivel</i>	4	7.27 %	2	3.64 %				
<i>Oportunidades</i>	1	2 %	1	2 %				
<i>Posibilidad de comunicarse</i>	2	3.64 %						
<i>Práctica</i>	3	5.45 %	1	2 %				
<i>Docente</i>	15	27.27 %	2	3.64 %	2	40 %	1	20 %
<i>Organización de las clases</i>			4	7.27 %				
<i>Progreso</i>			3	5.45 %				

Fuente: Elaboración propia.

A la pregunta *¿Qué es lo que menos te motiva?*, en la que podían mencionar varias razones, una parte relevante del alumnado respondió que los exámenes (n=7, 12.73 %), la falta de tiempo (n=5, 9.09 %) y el contenido (n=5, 9.09 %). Otros factores relevantes mencionados son los compañeros (n=4, 7.27 %), la dificultad (n=2, 3.64 %), el horario (n=3, 5.45 %), la incapacidad de entender (n=3, 5.45 %), la incapacidad de expresarse (n=3, 5.45 %), la metodología (n=2, 3.64 %), la organización de las clases (n=2, 3.64 %) o el transporte (n=2, 3.64 %). Los factores que reducen la motivación menos mencionados son el apresuramiento en las clases (n=1, 2 %), la falta de recursos (n=1, 2 %), el profesor (n=1, 2 %), la necesidad de estudiar (n=1, 2 %) y perder los conocimientos (n=1, 2 %). Entre el alumnado de NEAE, vemos que los factores que reducen la motivación son la complejidad (n=1, 20 %), la falta de tiempo (n=1, 20 %) y el apresuramiento en las clases (n=1, 20 %). Es reseñable que una parte importante del alumnado (n=21, 38.18 %) no ha respondido a esta cuestión.

En respuesta a la pregunta *¿Cuáles son tus objetivos en relación con el aprendizaje de un idioma?* la mayor parte del alumnado respondió que su principal objetivo es poder comunicarse (n=21, 38.18 %) y progresar (n=12, 21.82 %). Además, 7 estudiantes (12.73 %) señalaron que su principal objetivo es poder viajar. También se mencionaron como objetivos el hecho de mejorar en la vida (n=5, 9.09 %), obtener el certificado (n=5, 9.09 %), el hecho de obtener una mejora laboral (n=5, 9.09 %), una mejora académica (n=2, 3.64 %) y conocer culturas (n=2, 3.64 %). Entre el alumnado NEAE, se observa la misma distribución de respuestas: 3 estudiantes (60 %) tienen como objetivo poder comunicarse, 1 estudiante (20 %) indicó que su objetivo es progresar y otro poder viajar (20 %).

Casi la mitad de los participantes (n=27, 49.09 %) respondieron que para conseguir sus objetivos ven películas y/o series televisivas y escuchan la radio o las noticias en un idioma extranjero. Además, las tácticas más comunes son estudiar continuamente (n=16, 29.09 %) y hacer de manera sistemática los deberes que indica el docente (n=16, 29.09 %). Parte del alumnado respondió también como método el hecho de asistir a clases (n=14, 25.45 %), leer (n=4, 7.27 %) o hablar con nativos (n=3, 5.45 %). Sólo uno de los estudiantes (2 %) respondió que no hace nada para conseguir su objetivo. Entre el alumnado de NEAE, la proporción es casi idéntica. La mayoría del alumnado de este grupo utilizan las tácticas de estudiar continuamente (n=3, 60 %), hacer de manera sistemática los deberes que indica el docente (n=1, 20 %) y ver películas/series y/o escuchar la radio/las noticias en un idioma extranjero (n=1, 20 %).

La Tabla 3 muestra los datos recogidos durante el análisis de las respuestas a la pregunta *¿Qué temores tienes con respecto al aprendizaje de idiomas?* una gran proporción de los participantes (n=15, 29.09 %) respondió que tiene miedo de no progresar. Además, entre los miedos se encuentran no aprobar los exámenes (n=6, 11.09 %), equivocarse (n=6, 11.09 %) y hablar en público (n=5, 9.09 %). Otros temores son el perderse durante una conversación (n=5, 9.09 %), el temor a la pérdida de interés (n=3, 5.45 %), el poder repetir curso (n=2, 3.64 %), el olvidarse de algo (n=2, 3.63 %) o el no entender al escuchar (n=1, 2 %). Asimismo, una proporción (n=13, 23.64 %) respondió que no tenía ningún miedo. Datos similares se observan en el alumnado de NEAE, donde 2 alumnos (40 %) tienen miedo de suspender los exámenes, uno (20 %) tiene miedo a equivocarse y otro a perderse en la conversación (20 %) y a hablar en público (20 %). El alumno restante (20 %) señaló que no tiene ningún miedo.

En respuesta a la pregunta *¿Qué haces en el día a día para asegurarte de que esos temores no se hagan realidad?* mayoritariamente los encuestados (n=29, 52.73 %) respondieron que se limitan a estudiar. Al mismo tiempo, una parte (n=16, 29.09 %) señaló que no hace nada. Entre las acciones emprendidas para evitar que sus temores se hagan realidad, algunos estudiantes practican la lengua extranjera (n=5, 9.45 %), otros respondieron que asisten a las clases (n=4, 7.27 %), otros simplemente aceptan sus errores (n=2, 3.64 %), se animan a sí mismos (n=2, 3.64 %), lo toman

con tranquilidad (n=1, 2 %) o intentan mejorar su autoestima (n=1, 2 %), y un alumno lucha contra sus temores a través de la autodisciplina (2 %). Entre el alumnado NEAE, 2 personas (40%) indicaron que no hacen nada y las restantes señalaron lo siguiente: hablar una lengua extranjera (n=1, 20 %), estudiar (n=1, 20 %), asistir a clases (n=1, 20 %), y autodisciplina (n=1, 20 %).

Tabla 3

Mayores temores del alumnado de las Escuelas Oficiales de Idiomas

¿Qué temores tienes con respecto al aprendizaje de idiomas	Mujeres		Hombres		Alumnado NEAE			
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
<i>Equivocarse</i>	5	9.09 %	1	2 %	1	20 %		
<i>Hablar en público</i>	3	5.45 %	2	3.64 %	1	20 %		
<i>Ninguno</i>	8	14.55 %	5	9.09 %	1	20 %		
<i>No aprobar los exámenes</i>	5	9.09 %	1	2 %	2	40 %		
<i>No escuchar y no entender</i>	1	2 %						
<i>No mejorar</i>	12	23.64 %	3	5.45 %				
<i>Olvidar algo</i>	1	2 %	1	2 %				
<i>Perder el interés</i>	1	2 %	2	3.64 %				
<i>Perdersse en la conversación</i>	3	5.45 %	2	3.64 %			1	20 %
<i>Repetir el curso</i>	1	2 %	1	2 %				

Fuente: Elaboración propia

En relación con las expectativas que tenían al momento de empezar a estudiar en la Escuela Oficial de Idiomas, la mayor parte de los participantes (n=21, 38.18 %) respondió que tenía expectativas de aprender el idioma, otros 10 estudiantes (18.18 %) que tenían expectativas de mejorar su nivel de idioma, y 6 estudiantes (10.91 %) esperaban poder hablar con extranjeros en su idioma. Otras expectativas mencionadas fueron las de aprender rápido (n=5, 9.09 %), obtener el título (n=4, 7.27 %), socializar (n=2, 3.64 %), mejorar la autoestima (n=1, 2 %) y recuperar conocimientos (n=1, 2 %). Además, 5 (9.09 %) respondieron que no tenían ninguna expectativa cuando empezaron a estudiar en la Escuela Oficial de Idiomas. Entre el alumnado NEAE, 2 (40 %) respondieron que tenían expectativas de aprender el idioma, 2 (40 %) respondieron que de mejorar el nivel y 1 (20 %) que no tenía expectativas.

Para cumplir dichas expectativas, un 40 % de los participantes (n=22) respondió que utilizaba la estrategia de estudiar continuamente, otros 17 estudiantes (30.9 %) señalaron que simplemente asistían a clase, 10 (18.18 %) utilizaron la estrategia de practicar el idioma, 9 (16.36 %) respondieron que no utilizaban ninguna estrategia específica, 5 (9.09%) probaron la estrategia de hablar con extranjeros, y 1 estudiante (2 %) simplemente hizo de forma sistemática los deberes que le indicó el docente. Entre el alumnado NEAE, la mayoría (n=3, 60 %) también utilizó la estrategia de estudiar continuamente, 1 estudiante (20 %) contestó practicar la lengua, y un estudiante (20 %) contestó que no utilizaba ninguna estrategia. Un estudiante NEAE no respondió a esta pregunta.

A la pregunta *¿Qué temores tenías cuando empezaste a estudiar idiomas en la Escuela Oficial de Idiomas?*, una parte de los entrevistados (n=16, 29.09 %) respondió que no tuvo ningún temor. Además, 11 alumnos (20 %) respondieron que tuvieron miedo a que las clases fuesen demasiado difíciles; 9 alumnos (16.36 %) señalaron que tuvieran miedo de empezar algo nuevo, y 9 (16.36 %) afirmaron que tuvieran miedo de no aprobar; 8 participantes (14.54 %), por su parte, respondieron que sintieron temor de hacer el ridículo. También se han señalado la falta de tiempo (n=3, 5.45 %), el hablar en público (n=3, 5.45 %), perder el tiempo (n=2, 3.64 %), abandonar (n=1, 2 %) o no saber estudiar (n=1, 2 %). Entre el alumnado NEAE, 2 alumnos (40 %) tuvieron miedo de que las clases fueran demasiado difíciles, 1 alumno (20 %) de hacer el ridículo, otro (20 %) de no aprobar y un último alumno (20 %) afirmó que no había tenido ningún miedo.

Para evitar que esos temores se hicieran realidad, una parte importante del alumnado (n=19, 34.54 %) respondió que no había hecho nada para combatir sus miedos, 13 (23.64 %) que simplemente estudiaban, y 7 respondieron (12.72 %) que simplemente habían asistido a clase. Otros hablaron más (n=5, 9.09 %), rebajaron sus expectativas (n=3, 5.45 %), tuvieron paciencia (n=3, 5.45 %), los afrontaron y lucharon contra ellos (n=3, 5.45 %), pensaron en los objetivos (n=3, 5.45 %), buscaron más tiempo para estudiar (n=2, 3.64 %) o practicaron el idioma (n=1, 2 %). Entre los estudiantes NEAE, los resultados no difieren mucho: dos de ellos (n=2, 40 %) no hicieron nada para combatir sus miedos, uno (20 %) simplemente estudió, uno (20 %) decidió que lo mejor era tener paciencia y uno (20 %) respondió que decidió afrontar sus miedos.

La mayoría de los participantes (n=44, 80 %), por su parte, considera que las estrategias que había empleado en el pasado tuvieron un resultado positivo respecto al aprendizaje de idiomas en la Escuela Oficial de Idiomas, mientras que 10 (18.18 %) respondieron negativamente. Entre los estudiantes de NEAE, los 5 participantes (100 %) respondieron afirmativamente.

Entre las estrategias que consideraban que habían sido positivas, casi la mitad de los encuestados (n=26, 47.27 %) respondió que estudiar tuvo el mayor impacto, 15 (27.27 %) indicaron que practicar el idioma les ayudó más, 7 estudiantes (12.72 %) señalaron que hablar, y 6 participantes (10.91%) respondieron que la asistencia a clase tuvo un impacto positivo. También se mencionaron el hecho de enfrentarse a los temores (n=4, 7.27 %), pensar en los objetivos (n=4, 7.27 %), tener paciencia (n=3, 5.45 %) y rebajar las expectativas (n=1, 2 %). 4 alumnos consideraron que ninguna había sido positiva (7.27 %). Entre los estudiantes NEAE, 3 respondieron (60 %) que estudiar tuvo el impacto más positivo, un estudiante (20 %) respondió que practicar le ayudó más y un estudiante (20 %) respondió que hablar fue lo que más le favoreció.

La Tabla 4 muestra los datos recogidos durante el análisis de las respuestas a la pregunta *¿Qué objetivos tienes con respecto al aprendizaje de idiomas en la Escuela Oficial de Idiomas de aquí a 5 años?* La mayor parte del alumnado (n=21,

38.18 %) respondió que en cinco años su objetivo es aprender el idioma, a 16 participantes (29.09 %) les gustaría mejorar su nivel, 9 (16.36 %) indicaron que les gustaría empezar a aprender otra lengua, 7 estudiantes (12.72 %) respondieron que no tenían planes, 6 (10.91 %) querían un certificado y un estudiante (2 %) respondió que le gustaría mejorar laboralmente. Entre el alumnado NEAE, a la mayoría (n=3, 60 %) también les gustaría aprender un idioma y a 2 (40 %) les gustaría mejorar su nivel.

Tabla 4

Objetivos del alumnado con respecto al aprendizaje de idiomas en la Escuela Oficial de Idiomas de aquí a 5 años

¿Qué objetivos tienes con respecto al aprendizaje de idiomas en la Escuela Oficial de aquí a 5 años?	Mujeres		Hombres		Alumnado NEAE			
					Mujeres		Hombres	
Estudiar otro idioma	7	12.73 %	2	3.64 %				
Mejorar el nivel	10	18.18 %	6	10.91 %	1	20 %	1	20 %
Aprender el idioma	16	29.09 %	5	9.09 %	3	60 %		
Obtener el certificado	4	7.27 %	2	3.64 %				
Ninguno	4	7.27 %	3	5.45 %				
Mejora laboral			1	2 %				

Fuente: Elaboración propia

En relación con esto, casi la mitad del alumnado (n=24, 43.64 %) respondió que utilizaría las destrezas lingüísticas adquiridas para viajar o viajar al extranjero, 15 (27.27 %) que las utilizarían para trabajar, 12 (21.82 %) señalaron que las utilizarían para comunicarse con extranjeros, 5 participantes (9.09 %) simplemente para comprender el idioma y 3 (5.45 %) para enseñar el idioma. Entre el alumnado de NEAE, 4 (80 %) respondieron que las utilizarían para viajar o desplazarse al extranjero, 1 (20 %) para comprender el idioma y 1 (20 %) para trabajar.

La atención a la diversidad

Entre el alumnado entrevistado, una proporción muy pequeña respondió afirmativamente a la pregunta *¿Tienes algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo (NEAE)?*: sólo 5 de los 55 entrevistados, de los que 4 eran mujeres y 1 era un hombre. De estos 5, 4 indicaron que tenían un problema de audición y 1 dijo que tenía una discapacidad física, pero no especificó cuál. Un número tan reducido de participantes no permite obtener resultados determinantes sobre la situación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, pero comparar las

respuestas de este grupo con el grueso de entrevistados, como hemos venido realizando, puede permitirnos obtener cierta información.

En respuesta a la pregunta *¿Recibes apoyo para esa necesidad en la Escuela Oficial de Idiomas?*, los cinco participantes mencionados anteriormente señalaron diferentes tipos de apoyo que reciben en la institución, como la adaptación del material, la presencia de una metodología diferente, la presentación de estímulos en otros soportes, explicaciones o materiales extras, la exención de pago o la adaptación de los exámenes.

En lo que respecta a la pregunta *¿Te sientes incluido/a en los procesos de enseñanza y aprendizaje implementados en la Escuela Oficial de Idiomas?*, 50 participantes respondieron afirmativamente y 5 de manera negativa. Con base en las respuestas de los estudiantes que han respondido "NO", se pueden identificar varios aspectos relacionados con la sensación de inclusión en el entorno educativo: la necesidad de mayor participación y conversación, la falta de interacción con hablantes nativos, la necesidad de focalizar en las necesidades individuales y en la metodología de aprendizaje, la existencia de limitaciones en la atención individualizada, la percepción de la obsolescencia del sistema, la sobrecarga de información o las dificultades de comprensión.

En respuesta a la pregunta *¿Has notado la presencia de estereotipos culturales en el aula de idiomas?*, 50 participantes han respondido negativamente y 5 de manera afirmativa. Según las situaciones específicas mencionadas por este último grupo que respondió "SÍ", se pueden identificar la presencia de algunos estereotipos culturales en el entorno educativo de idiomas que ellos han contemplado: la existencia de preguntas absurdas y de estereotipos, la venta de una imagen idílica o la existencia de prejuicios y generalizaciones.

Con relación a la pregunta *¿Consideras que la Escuela Oficial de Idiomas debería ofrecer más recursos para atender a la diversidad cultural, lingüística y/o funcional de los estudiantes?*, 18 participantes respondieron de manera afirmativa y 37 negativa. Según las sugerencias específicas mencionadas por aquellos que respondieron "SÍ", podemos identificar varias áreas en las que se considera necesario brindar más recursos: en actividades y en el refuerzo adicional, en la mejora de la parte oral, en la adaptación a la diversidad funcional, en la formación y empatía de los profesores, en la promoción de la cultura y otros idiomas y en las adaptaciones físicas y la accesibilidad.

Al analizar las respuestas del cuestionario a la pregunta *¿Cómo crees que la Escuela Oficial de Idiomas podría aprovechar la diversidad cultural, lingüística y/o funcional para mejorar la enseñanza de idiomas?*, podemos identificar algunas ideas que permiten aprovechar la diversidad en beneficio del aprendizaje de idiomas: intercambio y contacto con asociaciones, la necesidad de espacios de compartir experiencias y charlas, la implementación de un mejor enfoque en la diversidad

lingüística, más empatía y respeto, actividades prácticas y salidas y adaptaciones y recursos específicos.

En relación con la pregunta *¿Crees que la Escuela Oficial de Idiomas debería fomentar la inclusión de estudiantes de distintas culturas, lenguas y/o con discapacidades en el aula?*, 51 estudiantes han respondido de manera afirmativa y 4 de manera negativa, indicando que se considera importante promover la diversidad cultural, lingüística y funcional en la Escuela Oficial de Idiomas.

Con referencia a la pregunta *¿Crees que la diversidad cultural, lingüística y/o funcional puede ser una oportunidad para enriquecer el aprendizaje de idiomas en el aula?*, 53 participantes han respondido de manera afirmativa y 2 de manera negativa.

Por último, se les dejó espacio para señalar otras observaciones que considerasen relevantes mencionar, entre las cuales destacaron la posibilidad de rotación de profesores y grupos, la importancia de la interacción con personas de otras culturas, la importancia de implementar un mejor enfoque en la interacción oral, la necesidad de ampliación de los talleres de idiomas o de la evaluación basada en el trabajo continuo.

Conclusiones

Este estudio supone un primer acercamiento al conocimiento de las manifestaciones positivas y negativas que el alumnado de las Escuelas Oficiales de Idiomas ve en sí mismo, centrada en los estudiantes de una tipología de educación, la de idiomas, a los que se le viene prestando, si cabe, un menor interés con respecto a otras tipologías de educación reglada. La información recogida y los datos señalados pueden permitir al docente de idiomas desarrollar estrategias y enfoques más eficaces para motivar a su alumnado con base en las conclusiones que de este estudio se extraen.

Del mismo se concluye que, de manera general, en torno a un 80 % de los estudiantes entrevistados se considera a sí mismo motivado, sin que haya una diferencia relevante entre hombres y mujeres, o entre alumnado con o sin necesidades específicas. Estimamos que este dato se relaciona con el hecho de que se trate de una educación voluntaria y, a diferencia de parte de la educación reglada, nadie está obligado a asistir. El que asiste ha tenido que pasar por un proceso personal en el que voluntariamente tomó la decisión de matricularse en la Escuela Oficial de Idiomas.

Ello entra en conexión, asimismo, con la percepción de su motivación. Se destaca el hecho de que las mujeres consideran mayoritariamente que se debe al hecho de aprender en sí mismo y también que el profesor es un factor clave, mientras que los hombres, en cambio, consideran principalmente su relación con los compañeros como el factor determinante. Con base en esta información podríamos

considerar que las estrategias del docente para promover la motivación de los estudiantes no deberían ser las mismas para hombres que para mujeres. Las dinámicas de grupo que favorezcan el compañerismo se estiman, a tenor de los datos, como una forma de lograr este objetivo para el grupo de hombres. Para las mujeres, por su parte, favorecer el reconocimiento de los logros personales en el aprendizaje puede causar un efecto motivador en ellas, tomando como base las respuestas dadas.

Debemos mostrar cierta precaución ante las manifestaciones negativas de los *Possible Selves* que provocan desmotivación, ya que un alto índice de entrevistados no ha respondido a dicha pregunta. Podemos inferir una dificultad en el alumnado a la hora de ser consciente de sus propios condicionantes desmotivadores, lo cual se alza como una cuestión importante que el docente debe trabajar con el alumnado.

De entre los que han respondido, se señalan diferentes razones sin que ninguna sobresalga especialmente sobre las demás.

Buena parte del alumnado tiene como objetivo a medio y largo plazo aprender el idioma y mejorar en el nivel, y para conseguirlo suelen ver películas/series televisivas, escuchan la radio y leen noticias en el idioma de estudio. Asimismo, asisten a clase, hacen de manera sistemática los deberes que indican los docentes y estudian continuamente. Ello está relacionado con su motivación. En este sentido, es reseñable el hecho de que complementen el asistir a clase, estudiar y hacer los deberes de la clase con actividades fuera del ámbito escolar y que suponen un esfuerzo y un gasto de tiempo. Ello tiene un paralelo en las conclusiones del estudio de Vasilevskaya y Molchonova (2021), quienes señalaban que aquellos alumnos que tenían una visión clara de sus objetivos futuros y mayor motivación se mostraban más predispuestos a participar en el proceso de enseñanza. Podemos inferir que una visión positiva del futuro, junto a la motivación, la persistencia y la autoeficacia son importantes para la consecución de los logros educativos marcados.

Los temores principales que muestra el alumnado se resumen en el miedo a la dificultad del nivel, a no entender las explicaciones y a hablar en público. Estas manifestaciones negativas tienen relación, en nuestra opinión, con una percepción negativa de sí mismos y de su capacidad de aprendizaje, y que puede redundar en una autolimitación de la progresión de sus habilidades lingüísticas. Se hace necesario, partiendo de esta constatación, por tanto, que el docente implemente acciones dinámicas que favorezcan la confianza en uno mismo, la autoestima, y en la propia capacidad de cada uno.

El alumnado combate estos temores principalmente estudiando, y un gran número de ellos no hace nada para combatirlos. El autoconocimiento del alumnado es un ámbito que tratar para enseñarle estrategias que permitan a los estudiantes combatir esos miedos.

Con relación a la atención a la diversidad, el alumnado en general considera que las Escuelas Oficiales de Idiomas promueven la diversidad cultural, lingüística y funcional, y mayoritariamente que se ofrecen los suficientes recursos. Asimismo, no ven estereotipos culturales. Ello no debe minimizar la importancia del porcentaje de estudiantes que considera que sí existen estereotipos culturales y que deben ofrecerse más recursos, haciéndose necesario obtener más información sobre su contexto educativo para evitar que estas cuestiones se vuelvan barreras que limiten o impidan su desarrollo educativo.

En conclusión, estamos ante una aproximación a la motivación del alumnado de las Escuelas Oficiales de Idiomas que debe servir como base para implementar acciones dinámicas y estrategias a corto, medio y largo plazo que favorezcan el desarrollo óptimo de las habilidades lingüísticas -y no únicamente- de los estudiantes.

A la hora de interpretar los resultados mencionados, debemos mostrar cierta precaución, debido a ciertas limitaciones de nuestro estudio. El reducido número de participantes, tanto con o sin necesidades educativas especiales, y el laconismo y brevedad en las respuestas de parte de los entrevistados llevan a ser cautelosos con su alcance. Debemos tener en cuenta, asimismo, que la muestra de participantes en el estudio es diversa en cuanto a características como la edad, el tiempo en la escuela oficial de idiomas o las lenguas de enseñanza, entre otras. Esto puede crear una diversidad de factores que influyen en la motivación y el éxito de los estudiantes, lo que puede dificultar la determinación de relaciones causales y la obtención de resultados inequívocos, y que requieren de más investigaciones.

Referencias

- Cadely, H. S., Pittman, J. F., Kerpelman, J. L. y Adler-Baeder, F. (2011). The Role of Identity Styles and Academic Possible Selves on Academic Outcomes for High School Students. *Identity*, 11(4), 267-288. <https://doi.org/10.1080/15283488.2011.613580>
- Hock, M. F., Deshler, D. D., y Schumaker, J. B. (2006). Enhancing Student Motivation through the Pursuit of Possible Selves. In C. Dunkel y J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research and applications* (pp. 205–221). Nova Science Publishers.
- Kao, G. (2000). Group Images and Possible Selves Among Adolescents: Linking Stereotypes to Expectations by Race and Ethnicity. *Sociological Forum*, 15, 407-430. <https://doi.org/10.1023/A:1007572209544>
- Kerpelman, J. L., Shoffner, M. F. y Ross-Griffin, S. (2002). African American mothers' and daughters' beliefs about possible selves and their strategies for reaching the adolescents' future academic and career goals. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(4), 289–302. <https://doi.org/10.1023/A:1015497517773>

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Lips, H.M. (2004). The Gender Gap in Possible Selves: Divergence of Academic Self-Views Among High School and University Students. *Sex Roles*, 50, 357-371 <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000018891.88889.c9>
- Mackay, J. (2019). An ideal second language self intervention: Development of possible selves in an English as a Foreign Language classroom context. *System*, 81, 50-62. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.01.003>
- Manzi, C., Vignoles, V. y Regalia, C. (2010). Accomodating a new identity: Possible selves, identity change and well-being across two life-transitions. *European Journal of Social Psychology*, 40, 970–984. <https://doi.org/10.1002/ejsp.669>
- Markus, H. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Molina, M. F., Raimundi, M. J. y Giménez, M. (2017). The possible selves of adolescents from Buenos Aires. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 15(1), 455-470. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1512901102015>.
- Oyserman, D., y Fryberg, S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. In C. Dunkel y J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research and applications* (pp. 17–39). Nova Science Publishers.
- Oyserman, D., Bybee, D. y Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1), 188-204. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.1.188>
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K. y Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38(2), 130-149. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00057-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00057-6)
- Oyserman, D., Gant, L., y Ager, J. (1995). A socially contextualized model of African American identity: Possible selves and school persistence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(6), 1216–1232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.6.1216>
- Stringfellow, J. L. (2007). *Effects of possible selves instruction on self-determination of students with learning disabilities*. UNLV Retrospective Theses & Dissertations. 2749. <http://dx.doi.org/10.25669/vpb7-wux5>

Vasilevskaya, E. y Molchonova, O. (2021). Possible selves and academic motivation in Russian and American college students. *Journal of the Higher School of Economics*, 12(2), 351-363. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-2-352-365>