



Interdisciplinaria

ISSN: 0325-8203

ISSN: 1668-7027

interdisciplinaria@fibercorp.com.ar

Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y
Ciencias Afines

Argentina

Pandelo, María Cecilia; Huertas, Juan Antonio
El habla privada como una ventana para investigar la
motivación en adolescentes con discapacidad intelectual leve
Interdisciplinaria, vol. 39, núm. 3, 2022, Septiembre-Diciembre, pp. 225-242
Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines
Buenos Aires, Argentina

DOI: <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.13>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18072335013>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

The logo for Redalyc.org, featuring the text 'redalyc.org' in a lowercase, sans-serif font. The 'd' and 'y' are stylized with red accents, and there is a small red icon resembling a book or a flame to the right of the text.

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

El habla privada como una ventana para investigar la motivación en adolescentes con discapacidad intelectual leve

Private speech as a window into motivation research in adolescents with mild intellectual disability

María Cecilia Pandelo¹ y Juan Antonio Huertas²

¹Universidad Nacional de Luján, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0003-4972-3122>. E-mail: ceciliapandelo@hotmail.com

²Universidad Autónoma de Madrid, España.

<https://orcid.org/0000-0002-1518-8398>. E-mail: juanantonio.huertas@uam.es

Los autores agradecen a María Elisa Cattaneo de la Universidad Nacional de Comahue. Directora de la tesis de maestría sobre la cual se basa el artículo

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
Buenos Aires, Argentina

Resumen

Este artículo se propone presentar parte de un estudio realizado en el marco de una tesis de maestría que estudia las orientaciones de la motivación hacia el aprendizaje en estudiantes bachilleres con discapacidad intelectual leve (DIL) que asisten a una escuela privada de Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). El trabajo intenta probar la utilidad de los estudios de habla privada (HP) para obtener información sobre las características motivacionales de los participantes. Para ello registra, describe y analiza el contenido que aparece en las emisiones de HP de los participantes durante la resolución de dos tareas con distinta demanda cognitiva. Durante las sesiones experimentales, se registraron las emisiones de HP que emitieron los participantes, las cuales se codificaron para determinar tipos de HP (HP irrelevante para la tarea, HP relevante para la tarea y HP con contenido motivacional). Las emisiones de HP con contenido motivacional se clasificaron en categorías y subcategorías (para las

que se utiliza el sistema de clasificación de Montero y Huertas 1999). A partir de la clasificación de categorías y subcategorías se organizaron según la orientación motivacional que expresan, lo que permite describir patrones motivacionales. Los resultados revelaron que los estudios de HP son una herramienta potente para conocer las características motivacionales de adolescentes con DIL.

Palabras clave: discapacidad intelectual leve, aprendizaje, motivación, habla privada, educación especial, enseñanza secundaria.

Abstract

The purpose of this paper is to present part of a research study carried out within the framework of a master's thesis. The aim of the master's thesis is to study the motivational orientations of high school students with mild intellectual disability (MID) towards the learning process. The work intends to test the usefulness of 'private speech' (PS) to obtain information about the motivational characteristics of the participants. In order to achieve

this, the content present in the PS emissions of the participants during the resolution of tasks with different load of cognitive demand was registered, described and analyzed. During the experimental sessions, the participants' PS emissions were registered and then coded to determine three different types of PS (irrelevant for the task, relevant for the task and PS with motivational content). Then, the PS emissions with motivational content were classified into categories and subcategories (using the classification system of Montero & Huertas, 1999). Following this classification, the information was organized according to the motivational orientation they expressed; as a conclusion, motivational patterns can be described. The results reveal that PS studies are a powerful tool to understand the motivational characteristics of adolescents with MID.

Keywords: mild intellectual disability, learning, motivation, private speech, special education, secondary education.

Introducción

La motivación es un proceso psicológico que direcciona la planificación y acción del sujeto. Se trata de un proceso dinámico y no un estado fijo. "Motivación" es una de las palabras que más suenan en los entornos educativos desde hace tiempo. En el plano de la educación, la orientación motivacional deseada es aquella disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma (Huertas y Ardura, 2004). Se trata de una variable fundamental para la construcción de conocimientos, pues es un elemento sustancial en el logro de aprendizajes en contextos áulicos (Aguilera, 2008). El análisis de las condiciones para conseguir contextos que lleven a la motivación por el aprendizaje es de innegable vigencia en las aulas y constituye para algunos un problema no resuelto (Aguilera, 2015). En la escuela secundaria, muchos docentes plantean la falta de motivación de sus estudiantes como un problema

cotidiano para el aprendizaje (Rodríguez Moneo, 2009).

Existe un amplio desarrollo de trabajos sobre motivación de alumnos en el nivel secundario a través del abordaje cuantitativo y el uso de escalas. En Argentina hay estudios que describen metas de aprendizaje, atribuciones causales y expectativas (Aguilera, 2015; Amadeo, 2010; Cattaneo, Huertas y De la Cruz, 2004; Rizzo y Costa, 2019).

La mayoría de los trabajos de motivación en contextos áulicos se han hecho sin tener en consideración estricta la diversidad de estudiantes que conforman las aulas. El presente estudio busca investigar las características motivacionales de estudiantes secundarios con discapacidad intelectual leve (DIL). La DIL se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo, incluidas habilidades sociales (Schalock, Luckasson y Tassé, 2021); las mayores dificultades se presentan en las actividades escolares, muchos tienen problemas específicos en lectura y escritura y el rango de cociente intelectual (CI), en general, es de 50 al 69 (OMS, 2018).

No son muchos los trabajos que analizan la motivación por aprender en personas con discapacidad intelectual (Safari, Wass y Thygesen, 2022). Algunos lo han hecho a través del uso de cuestionarios a estudiantes y profesores como la herramienta principal (Flamiatou, 2020; Gilmore et al, 2015; Maggina, 2011; Moragianni, 2017; Zarifopoulou, 2015; Zisimopoulos, 2022), uso de escalas (Hauser-Cram, Woodman, y Heyman, 2014), observaciones (Gilmore et al, 2015; Maggina, 2011; Safari, Wass y Thygesen, 2022), y entrevistas a estudiantes (Hansen, Nordén, y Ohlsson, 2021; Maggina, 2011; Vlachos, 2020) y docentes (Vlachos, 2020; y Zarifopoulou, 2022). Otro de los abordajes ha sido a través de la medición de la persistencia en tareas (Gilmore y Cuskelly, 2009). Los resultados muestran, desde hace tiempo, datos contradictorios entre quienes afirman

que existe una relación entre la discapacidad intelectual y la motivación, y quienes niegan esta asociación.

La literatura ha mostrado que la motivación es un área de dificultad para las personas con discapacidad intelectual. Gilmore y Cuskelly (2009) afirman que los estudiantes con DIL pierden fácilmente la motivación por aprender (Zisimopoulos, 2015), que lleva a que los docentes presenten dificultad para despertarla. Stagiopoulos (2015) y Tzivinikou, Charitaki y Kagkara (2021) afirman que el CI y el nivel de discapacidad afectan significativamente la motivación y que existen dificultades para interesar a los estudiantes con discapacidad intelectual, aunque, al lograr generar un entorno amigable, activan mejor la motivación por aprender (Zarifopoulou, 2022).

Otros autores critican la asociación que vincula la discapacidad intelectual con déficits motivacionales y afirman que es posible que otras características asociadas a esta (por ejemplo, la velocidad de procesamiento más lenta) se interpreten a veces erróneamente como déficit motivacional (Cuskelly y Gilmore, 2014; Gilmore et al., 2015), y defienden que no hay evidencia que vincule la capacidad de autodeterminación (motivación intrínseca) con capacidad cognitiva (Gilmore y Cuskelly 2017). Al mismo tiempo, afirman que la motivación que activan los estudiantes con DIL depende de la capacidad de los docentes para presentar propuestas que propicien ese interés (Athnasiadou, 2017).

La motivación es una construcción compleja que no se evalúa fácilmente en personas con discapacidad intelectual. De manera que los informes sobre problemas de motivación en estudiantes con DIL difieren según el método de recopilación de datos. Los estudios de observación que utilizan tareas estructuradas no suelen revelar diferencias entre estos y los niños normotípicos de mismo nivel de desarrollo, pero cuando se utilizan cuestionarios de padres o profesores, los niños con discapacidad intelectual parecen tener déficits en la motivación (Cuskelly y Gilmore,

2014). El uso de escalas presenta problemas metodológicos, ya que evalúa aquello que los estudiantes opinan sobre cómo se comportan habitualmente en clase y esto representa un esfuerzo complejo que implica un buen dominio de las capacidades de reflexión sobre uno mismo.

Este panorama de resultados contradictorios, según los sistemas de evaluación que se usen, hace conveniente continuar profundizando en este problema metodológico. El uso de los registros de habla privada (HP) se presenta como una ventana útil para evaluar los procesos motivacionales en el mismo momento que se está llevando a cabo la actividad y no necesita del autoanálisis. Por esto, resulta muy pertinente conocer si es posible utilizar el HP para investigar los procesos motivacionales en esta población.

Se entiende por HP un habla aparentemente carente de intención comunicativa, audible, autodirigida y que tiene funciones de autorregulación (Berk, 1992); se trata de palabras aparentemente no dirigidas a nadie, contingentes con la realización de una tarea, cuyo destinatario es el propio hablante (Berge, 2014). Es posible distinguir la HP del habla social, ya que esta última tiene como función regular el acto comunicativo con otros y está dirigida enteramente hacia ese acto (De la Cruz Cabrera y Melián González, 2018).

El lenguaje desempeña un papel fundamental en la organización de los procesos psicológicos superiores (Vygotski, 1979). Estos procesos se construyen a través de una internalización en la que los usos que se dan socialmente a estas funciones se van introduciendo poco a poco en el acervo cognitivo de cada persona. Pasan de una fase interpsicológica, manifiesta en la actividad exterior con los individuos o con los objetos, para luego entrar en la fase individual o intrapsicológica. En dicho proceso, aparece el HP. Vigotsky afirma que el habla interna (o el pensamiento verbal) se origina en intercambios lingüísticos con otros y pasa por un estado intermedio de habla autodirigida antes de internalizarse

completamente. Este discurso autodirigido, frecuentemente autorregulador, se ha conocido como discurso o HP (Gaskill y Díaz, 1991) y proporciona una ventana al proceso de internalización, crucial en la formación de formas más altas de cognición (Winsler, Fernyhough y Montero, 2009). A medida que este proceso va consolidándose, el HP se convierte en habla interna y deja de ser perceptible para el observador. No se trata solo de un fenómeno de internalización del lenguaje, sino que posee además la función de mediador instrumental (Montero y de Dios, 2004).

Así como sucede con el lenguaje, la adquisición y apropiación de los elementos motivacionales, presentes en la cultura y en la sociedad, se llevan a cabo en ese mismo proceso de internalización, a través de elementos mediadores como el lenguaje, y se convierten en el vehículo de transmisión de las metas e intereses sociales (Montero y Huertas, 1999). Los diálogos con uno mismo son la base para formar los motivos propios. Vigotsky afirmó que uno de los estados finales de la autorregulación mediada verbalmente era la formulación de la motivación (Vigotsky, 1979). El HP, por lo tanto, media los procesos motivacionales y metamotivacionales, y los procesos cognitivos y metacognitivos. En este sentido, además de colaborar con la planificación y organización cognitiva, el HP se encuentra ligada a la dimensión volitiva, al establecimiento de metas, a la autoevaluación subjetiva de la acción y a la creación del vínculo entre nuestras intenciones y nuestros comportamientos, dimensiones todas ellas constituyentes de los procesos de la motivación humana (Alessandroni, 2017)

Por esto, el HP supone un fenómeno que posibilita conocer el proceso de desarrollo e internalización de las funciones mentales y, en concreto, de los procesos motivacionales. Se trata de un fenómeno observable y, aplicado al estudio de la motivación, permite estudiar el desarrollo de los factores motivacionales durante la realización de la acción espontánea (Montero y Huertas, 1999).

Hace algunos años, en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid se inició una línea de investigación en la que confluyen estas dos áreas de estudio: la motivación en el contexto escolar y los estudios sobre el HP. En este sentido, el HP supone para esta investigación el instrumento que facilitará el acceso a las orientaciones motivacionales del individuo. En esta línea, Chiu y Alexander (2000), de Dios (2004), Méndez Sánchez (2012), Montero, de Dios y Huertas (2001), Montero y Huertas (1995) y Montero y Huertas (1999) han comprobado que el HP produce gran cantidad de emisiones con contenido motivacional y han descrito, dentro de las emisiones de HP de niños, la existencia de un porcentaje relevante de HP motivacional, que oscila según la edad entre 15 % y 18 % (Montero, de Dios y Huertas, 2001; Montero y Huertas, 1999) en condiciones naturales, y aumenta a un 28 % en condiciones de laboratorio (Montero y Huertas, 1999). Además, de Dios (2004), Méndez Sánchez (2012), Montero, de Dios y Huertas (2001) y Montero y Huertas (1999) han analizado el contenido de dichas emisiones y encontraron diferentes frecuencias de aparición, con una mayor proporción de evaluaciones y reacciones emocionales. Otros trabajos (Chiu y Alexander, 2000) destacan la relevancia del HP cognitiva y metacognitiva en indicadores motivacionales como la persistencia o el deseo de independencia. Estos trabajos ofrecen además un procedimiento de análisis y evaluación de la motivación a sujetos de cualquier edad, especialmente respecto a sujetos con DIL en la que resulta complejo aplicar otros instrumentos de medida.

Si bien hasta ahora solo se ha mencionado la utilización que realizan los niños del HP, ante determinados conflictos o desafíos cognitivos los adultos son capaces de reexternalizarlo (Fernyhough, 2004) con fines de autorregulación y reorganización de la actividad mental. El campo más abundante de estudios de HP es la niñez, pero esta continúa siendo una estrategia cognitiva durante todo el

ciclo vital (Duncan y Tarulli, 2009; Hontou y Moreira, 2015), incluso en sujetos con discapacidad intelectual (Cunningham, Glenn, y Fitzpatrick, 2000). Existen investigaciones que evidencian HP en la adolescencia (Kronk, 1994; Winsler y Naglieri, 2003), en la adultez (Duncan y Cheyne, 1999; Duncan y Tarulli, 2009; Kronk, 1994; Winsler y Naglieri, 2003), y revelan que comparte las características y los patrones del HP infantil. Según San Martín (2004) únicamente el HP lúdica (habla relacionada con la fantasía, juego o expresiones afectivas) disminuye de forma significativa con la edad, mientras que el HP con función de planificación o autorregulación (vinculada a la descripción de acciones dirigidas a una meta) se mantiene constante. El HP en la adolescencia o en la adultez surge cuando el sujeto está enfrentado a una demanda cognitiva (Gaskill y Díaz, 1991) o una tarea nueva (cuando la demanda cognitiva de la tarea supera las habilidades automatizadas de la persona), con el objetivo de alcanzar mayor dominio y, a la vez, con función de autorregulación (Sánchez-Medina et al., 2009). Por lo tanto, el uso del HP no queda restringido al análisis de cómo se produce una determinada etapa del desarrollo de los niños, sino que puede ser un indicativo del funcionamiento interno en cualquier momento de la vida.

Algunas investigaciones (Cunningham, Glenn y Fitzpatrick, 2000; Lechler y Hare, 2014; Snorre y Peer, 2007) muestran la fertilidad del HP para estudiar las características de personas con discapacidad intelectual. Cunningham, Glenn y Fitzpatrick (2000) la utilizaron en un estudio con adolescentes con síndrome de Down, confirmando la universalidad del HP y de sus patrones de desarrollo. En dicho estudio no se encontró asociación entre HP y problemas de conducta, dificultades de comunicación o el aislamiento social. Snorre y Peer (2007) examinaron el HP y los patrones de uso de estrategias para resolver problemas sencillos de operaciones numéricas (sumas). Encontraron que el uso de HP y estrategias de resolución parecen converger

entre estudiantes primarios con y sin discapacidad intelectual. Más recientemente, Lechler y Hare (2014), a través de un estudio observacional, investigaron la forma y función del HP en un hombre joven con la variante del síndrome de Dandy-Walker y trisomía 22. Estos autores observaron, transcribieron y codificaron grabaciones de video para identificar todas las combinaciones de tipo y forma de HP.

Diversos trabajos demuestran las virtudes del uso del HP como estrategia metodológica para el conocimiento del desarrollo cognitivo y motivacional, y cómo se ha aplicado con resultados positivos en personas con DIL; sin embargo, no se han encontrado antecedentes de estudios sobre el desarrollo de los patrones motivacionales en personas con DIL a través del HP. Por ello, el presente trabajo aporta un primer acercamiento a la temática, y se parte de la hipótesis de que los estudios del HP con adolescentes con DIL pueden brindar información relevante para analizar las características del desarrollo de sus patrones motivacionales.

Metodología

El trabajo presentado consiste en un estudio empírico que se propuso probar la utilidad de los estudios de HP para obtener información acerca de las características motivacionales de estudiantes bachilleres con DIL que asisten al nivel secundario de educación especial. Específicamente, se buscó registrar las emisiones de HP que formularon adolescentes con DIL durante la resolución de dos tareas: una de contenido escolar y otro un juego de razonamiento espacial. Luego se propuso discriminar el porcentaje de las emisiones que corresponde a HP con contenido motivacional y el que corresponde a HP cognitiva, y posteriormente codificar las emisiones de HP con contenido motivacional (según el sistema de clasificación de Montero y Huertas 1999) para finalmente describir la frecuencia de cada categoría y las diferencias que aparecen en cada una de las dos tareas.

La muestra se tomó en un colegio privado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Se trató de una muestra no probabilística. La población a investigar fueron adolescentes con DIL que concurrían a una escuela de nivel medio especial (plan bachillerato). La escuela donde se tomó la muestra cuenta con cuatro planes de estudios de nivel medio: un bachillerato internacional (escuela común), un bachillerato en comunicación (escuela común), un bachillerato en comunicación (educación especial) y un plan de formación laboral (educación especial). Se tomó a los estudiantes de ambos planes de educación especial para realizar el reclutamiento de la muestra, aunque en el plan de formación laboral no se encontraron estudiantes que cumplieran con los criterios de selección. Del total de 127 estudiantes de educación especial se seleccionó, a partir de la lectura de legajos, a aquellos que tuvieran diagnóstico de DIL respaldado por la presentación del Certificado Único de Discapacidad (CUD). Se estableció como criterio de exclusión la existencia de comorbilidades para reducir variables intervinientes. A quienes cumplían con esa condición se les invitó a participar del estudio y se les tomó el test K-BIT (Kaufman) que consiste en dos subtests que miden la inteligencia verbal y no verbal de sujetos (desde 4 hasta 90 años). Al combinar el resultado de ambos tests se puede obtener el CI compuesto. De este grupo se seleccionaron a aquellos que decidieron participar y tuvieran CI entre 50 y 69, según el rango general de CI enunciado por la clasificación internacional de enfermedades de la OMS para este diagnóstico. Así quedó conformada finalmente la muestra del grupo experimental con 12 sujetos. Esta muestra permite, en cierta medida, atribuir bien los resultados encontrados a las características que muestran las personas escolarizadas con DIL.

Todos los sujetos seleccionados se encontraban cursando el plan de bachillerato en comunicación (educación especial), en jornada completa. Su plan de estudios otorga un título con similar validez al de cualquier bache-

rato, con la diferencia de que se cursa en seis años en lugar de hacerlo en cinco (como en la escuela común). Las materias son las mismas, excepto dos de ellas. Los estudiantes son de diferentes barrios de CABA y del conurbano bonaerense y presentan características socioeconómicas heterogéneas.

Los sujetos realizaron dos actividades de demanda cognitiva, durante las cuales se registraron las emisiones de HP. Inicialmente se realizó una prueba de calibración de la dificultad de las actividades para cada sujeto, ya que las emisiones de HP son mayores en tareas de dificultad moderada (Azmitia, 1992; Berk y Spuhl, 1995; Winsler y Díaz, 1995). Para la recolección de datos se realizaron dos sesiones experimentales por participante; en ellas se observaron y videograbaron las emisiones de HP emitidas durante la resolución de dos tareas: (MATEM y Rush Hour).

Se decidió la utilización de dos actividades con características diferentes: una con clara identificación con las actividades escolares y otra, un juego. La primera actividad era conocida y con posibilidad de retroalimentación diferida, mientras que la segunda era desconocida y brindaba *feedback* sobre el desempeño de manera inmediata. Se consideró necesario tomar en cuenta las funciones específicas del HP con respecto a diferentes aspectos específicos de la tarea (Díaz y Berk, 1992) y que las demandas específicas de la tarea modulan la naturaleza del HP emergente (San Martín, 2004), por lo que se propusieron dos tareas con características diferentes para examinar si existían patrones motivacionales comunes que justificaran su asignación a la DIL.

La primera actividad, denominada MATEM, consiste en un ejercicio matemático de sumas con diez niveles de dificultad creciente. Cada nivel presenta sus tarjetas con ejercicios en el sobre, identificado con una letra y un número (A1, A2, B1, B2, C1, etcétera). En el frente de cada tarjeta se observa una suma y en el dorso, su resultado. En el nivel A1 se realizan sumas de un número de un dígito y otro número de un dígito. En el

nivel A2 se suma un número de un dígito y un número de dos dígitos; en el nivel B1 se suma un número de dos dígitos y otro número de dos dígitos. Así, cada vez que se aumenta el nivel de dificultad de la tarea se agrega un dígito en una de las cifras de la suma. De este modo, cada nivel tiene un dígito más que el anterior en los números a sumar.

La prueba de calibración se inició con el nivel A1 y se consideró alcanzado el nivel medio de dificultad cuando el estudiante incorporaba la utilización de un elemento (HP, conteo con dedos, escribir) para la resolución del ejercicio, es decir cuando no pudiera realizar los cálculos solo mentalmente. Para la prueba experimental los estudiantes iniciaban en su nivel medio de dificultad y, para ello, tomaban una tarjeta que tenía una suma que debían resolver y luego colocar el resultado en un cuadro. Cuando la consideraban resuelta podían dar vuelta la tarjeta y cotejar el resultado para, de esa forma, recibir una retroalimentación sobre el desempeño una vez finalizada la tarea. Si era correcto podían avanzar al siguiente nivel, caso contrario debían tomar otra tarjeta del mismo nivel. Los cálculos se podían realizar mentalmente, utilizar el HP, los dedos, o hacer cálculos auxiliares o cualquier escritura que quisieran hacer en el papel que tenían disponible. La actividad terminaba cuando así lo solicitaban los participantes o al completar todos los niveles.

La segunda actividad, Rush Hour, es un juego de lógica. Se presenta un tablero con un marco y un único espacio de salida para la pieza del auto rojo; además hay piezas de autos y micros de diferentes colores y tamaños, que solo pueden deslizarse hacia adelante y atrás. El objetivo consiste en sacar el auto rojo del embotellamiento de tráfico deslizando los autos que bloquean el paso. El jugador saca una tarjeta que le indica cómo ubicar las piezas para iniciar y luego tiene que deslizar las piezas que bloquean el paso del auto rojo hasta poder sacarlo. El juego presenta 40 niveles de dificultad. La prueba de calibración se inició en el nivel 1 y se consideró alcan-

zado el nivel medio de dificultad cuando el estudiante necesitó empezar a deshacer movimientos que había realizado anteriormente. Durante la resolución de la actividad el estudiante sabe que tuvo éxito al sacar al auto rojo y puede darse cuenta de que sus movimientos no están bien cuando bloquea cada vez más el paso, por lo cual la actividad produce una clara posibilidad de retroalimentación durante la ejecución, a diferencia de la anterior.

En cada una de las sesiones experimentales, llevadas a cabo en días diferentes, cada participante realizó la tarea de nivel medio de dificultad, en un aula a solas con el investigador, ya que la influencia social favorece la aparición del HP, y esta es mayor cuando se encuentra con pares o solo con un adulto (Díaz y Berk, 1992). En la primera sesión se dio a elegir con cuál actividad querían comenzar, pues con ello se pretendía crear desde el inicio un ambiente de libre elección para que el sujeto se encontrara más atraído por la tarea que se le proponía realizar. Se informó a los participantes que el objetivo era resolver la tarea con la mayor exactitud que logaran conseguir. Se les dijo que podían afrontar tantas como quisieran, sin límite de tiempo. Se les invitó a hablar, si lo deseaban, durante la realización de la tarea, en condiciones de libre emisión, ya que es cuando se registra una mayor frecuencia de emisiones de HP (de Dios, 2004). En las instrucciones, también se les informó que tenían que realizar la tarea solos, sin recibir ayuda por parte del experimentador. Aun en el caso de que durante la ejecución de la tarea solicitaran ayuda, se les animó a resolverlo solos.

Las situaciones experimentales se grabaron y luego se transcribieron para registrar, codificar y analizar las emisiones de HP que surgieron. Las unidades de análisis fueron las emisiones de HP. Se consideró HP a toda emisión “que no estuviera claramente y definitivamente dirigida a un oyente” (Berk, 1986, p. 673). Para llevar adelante su análisis, se usaron categorías según el sistema de codificación propuesto por Berk (1986),

desarrollado por Montero y Huertas (1999) y posteriormente ampliado por de Dios (2004). El sistema clasifica las emisiones de HP en dos tipos: HP cognitiva y HP con contenido motivacional. El HP cognitiva es aquella que permite planificar, orientar, organizar y monitorear la acción, y sirve para guiar la resolución de problemas. El HP motivacional es aquella que permite la regulación de los estados afectivos cognitivos que conforman la motivación. El HP con contenido motivacional se clasifica en: expectativas (positivas y negativas), evaluaciones (positivas y negativas), emisiones (positivas y negativas), y atribuciones causales de éxito y de fracaso, que se subdividen en tres dimensiones: locus de causalidad interna y externa; estabilidad – estable y variable– y controlabilidad –controlable y no controlable.

A partir del valor que asume cada categoría y subcategoría es posible reconstruir las orientaciones motivacionales del emisor. Aquellas emisiones que demuestran interés por la tarea, asunción de riesgos, búsqueda de ayuda, búsqueda de estrategias cognitivas y atribuciones causales tanto de éxito como de fracaso internas variables y controlables muestran una orientación al aprendizaje. Las emisiones que buscan demostrar inteligencia, intentan generar una buena evaluación o una buena imagen refieren a la capacidad o rendimiento de sí mismos más que al resultado de la tarea y realizan atribuciones causales de éxito internas estables y controlables, mientras que las atribuciones causales de fracaso externas variables y no controlables muestran orientación al resultado. Las que mostraban evitación de la tarea, expectativas negativas, emociones negativas, sensación de falta de competencia, atribuciones causales de éxito externas variables y fuera de control y atribuciones causales de fracaso internas estables y fuera de control, o intento de evitar evaluaciones negativas o de quedar mal indican una orientación hacia el miedo al fracaso. De este modo, es posible obtener información relevante y establecer comparaciones sobre las características moti-

vacionales de adolescentes con DIL, para comprobar la hipótesis de que el HP es una estrategia viable para conocer la orientación motivacional de estudiantes secundarios con DIL.

Se trata de un estudio transversal y cuasi experimental (Hernández Sampieri et al., 2014), cuya muestra no es amplia, ni logra ser representativa de la población, pero aporta informaciones a corroborar en posteriores estudios.

Se contó con el consentimiento de la escuela para realizar el trabajo de campo. Se solicitó a los participantes y a sus padres, madres o tutores legales, el consentimiento por escrito para observarlos y videografarlos, y se les informó que serían invitados a participar de la investigación. Asimismo, se comunicó que los datos derivados de esta investigación se utilizarían con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales, y se mantendría el anonimato de los participantes.

Resultados y discusión

Al analizar las emisiones de HP se encontró que todos los participantes de la muestra emitieron HP durante las dos actividades experimentales, así como en las sesiones de calibración. Además, todos formularon HP con contenido motivacional.

Se registraron 1 496 emisiones de HP –653 en actividad matemática y 843 en actividad lúdica– durante las actividades experimentales, y se discriminaron en tres grupos: emisiones de HP irrelevante; emisiones de HP con contenido motivacional, y emisiones de HP con contenido cognitivo (denominadas HP relevante para la tarea). El HP irrelevante, al igual que en investigaciones previas realizadas con niños (Montero, de Dios y Huertas, 2001), representa la categoría minoritaria de emisiones, con el 14.07 % de las emisiones en la actividad matemática (1), y 19.10 % de las emisiones en actividad lúdica (2). Las emisiones de HP relevantes para la tarea

representan la categoría más numerosa, con el 63.56 % de las emisiones en actividad matemática y el 45.24 % de las emisiones en la actividad lúdica.

Para el análisis de los datos se ha optado por un análisis no paramétrico de muestras relacionadas (test de rangos con signo de Wilcoxon). Se trata de una muestra pequeña, en la que no están garantizadas las condiciones de un análisis paramétrico. El análisis es intrasujeto porque se comparan las diferentes categorías de HP dentro de cada participante. Las diferencias entre el HP relevante con las otras dos categorías de HP en las dos tareas (HP irrelevante y HP motivacional) es

estadísticamente significativa (Wilcoxon, Z: -2.9 y $p = .003$ en tarea 1 y Z: -2.4 y $p = .015$ en tarea 2). El HP con contenido motivacional representa el 22.34 % de las emisiones en actividad escolar y el 35.24 % de las emisiones en el juego. Al igual que en investigaciones anteriores (Montero, de Dios y Huertas, 2001), es la segunda categoría más numerosa, detrás del HP relevante para la tarea, significativamente mayor que el HP irrelevante (Wilcoxon, Z: -1.9 y $p = .06$ en tarea 1 y Z: -1.9 y $p = .05$ en tarea 2). En la Tabla 1 se pueden observar los porcentajes de cada tipo de HP en sujetos con DIL para cada actividad.

Tabla 1.

Descriptivos de clasificación tipos de HP surgidas durante las actividades

Tipos de HP	Actividad Escolar		Actividad Lúdica	
	Media	DT	Media	DT
HP irrelevante	14.09	9.48	19.10	16.73
HP relevante para la tarea	63.56	16.23	45.65	15.16
HP con contenido motivacional	22.34	11.12	35.24	12.62

Tipos de HP	Actividad escolar					Actividad lúdica				
	M	DT	P25	P75	Mdn	M	DT	P25	P75	Mdn
HP irrelevante	14.09	9.48	8.21	18.93	11.83	19.10	16.73	3.89	32.67	17.93
HP relevante para la tarea	63.56	16.23	52.78	76.92	67.87	45.65	15.16	36.39	57.28	45.04
HP con contenido motivacional	22.34	11.12	10.41	32.41	21.98	35.24	12.62	25.76	47.02	31.06

Se puede notar que, en la comparación de los porcentajes entre las dos tareas, el HP relevante para la tarea, aunque es en ambos casos la categoría más numerosa, es significativamente menor en el juego que en la actividad escolar (Wilcoxon, Z: -2.2 y $p = .03$), mientras que el HP motivacional es significativamente mayor en el juego que en la actividad escolar (Wilcoxon, Z: -2.1 y $p = .03$). Estos resultados

apoyan las afirmaciones de San Martín (2004), quien expresa que en situaciones de juego se evidencia mayor presencia de emisiones de HP relacionada con las expresiones afectivas, junto con una menor presencia de emisiones de HP con función de planificación estricta de la acción.

En la medida en que se usa el HP como un recurso de evaluación, como una ventana

para conocer cómo se construye la motivación durante la realización de una tarea, puede resultar interesante comparar los datos de este trabajo con los obtenidos por niños normotípicos que, aunque tienen menos edad, también se enfrentan a tareas desafiantes. Además, hay que recordar, como ya se ha mencionado, que al momento de escribir este trabajo el uso de HP se entiende como un recurso para enfrentarse, a cualquier edad, a los retos de una actividad. En este sentido, se ha visto que el HP con función de planificación o autorregulación se mantiene a lo largo de la vida (San Martín, 2004). También se observa que los porcentajes de HP con contenido motivacional (22.34 % - 35.24 %) son superiores a los de investigaciones anteriores realizadas con niños de nivel inicial y primario, en las que representa un 17

% en situaciones naturales del aula y del 28 % en situaciones más estructuradas (Montero y Huertas, 1999), y 18.7 % en situación de investigación (Montero, de Dios y Huertas, 2001). Da la impresión de que, si los estudiantes adolescentes con DIL muestran un porcentaje importante de emisiones de HP motivacional, eso puede indicar que el habla interna funciona como recurso de ayuda y orientación ante una tarea de cierta demanda cognitiva.

Por otra parte, las emisiones de HP con contenido motivacional fueron clasificadas y codificadas en categorías que especifican los componentes típicos que aparecen en un proceso motivacional. En la Tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos de esas categorías.

Tabla 2.

Descriptivo de la clasificación de categorías de HP con contenido motivacional según actividad

Categoría de HP	Actividad escolar		Actividad lúdica	
	n	Porcentaje	n	Porcentaje
Atribuciones causales	23	16.66	76	27.05
Expectativas	60	43.48	73	25.98
Evaluaciones	45	32.63	127	45.19
Emociones	87	63.04	201	71.53
Lucimiento	11	7.97	9	3.20
N	226		486	

Nota: Las categorías no son mutuamente excluyentes, ya que existe solapamiento en algunas de ellas –principalmente en la carga emocional de las emisiones–, por lo que la suma de las categorías no es 100 %.

Se puede observar que la carga emocional de las emisiones es la categoría más numerosa tanto en actividad matemática como en actividad lúdica. Las expectativas ocupan el segundo lugar en actividad escolar y las evaluaciones, el tercero. Mientras que, en el

juego, el segundo lugar lo ocupan las evaluaciones, las atribuciones causales ocupan el tercero. Las emisiones de lucimiento son la categoría con menor frecuencia de aparición en ambos casos.

Las atribuciones causales son mayores en

situación de éxito que de fracaso en actividad escolar y al revés en el juego (Wilcoxon, $Z: -1.8$ y $p = .05$). Se podría pensar que en la actividad matemática los jóvenes sienten mayor necesidad de explicarse el éxito que el fracaso. Les puede ocurrir que a lo largo de su desarrollo hayan interiorizado que el fracaso está explicado por la DIL y, en ese sentido, no tengan que hacer atribuciones explícitas. En cambio, en el juego sucede lo contrario, lo que podría deberse a que una actividad con características menos escolares les permitiría mayor posibilidad de salirse del estigma para explicar los fracasos. Si se compara con trabajos anteriores de Montero, de Dios y Huertas (2001), con poblaciones de escolares con desarrollo típico y de etapas infantil y primaria, se observa, en el grupo de jóvenes con DIL, una mayor cantidad de emisiones de atribuciones causales que los niños normotípicos. Montero et al. (2001) argumentaban que la baja presencia de atribuciones era un indicador de un desarrollo más tardío del recurso de hacer atribuciones, que se vería más entrada la educación primaria. Esto pareciera indicar que las personas con DIL también van desarrollando evolutivamente la capacidad de hacer atribuciones causales. La mayor proporción de emisiones de HP con atribuciones en jóvenes con DIL pareciera apoyar dicha hipótesis, aunque requiere de estudios posteriores para su comprobación definitiva.

Así, las expectativas representan la segunda categoría más numerosa en actividad escolar, mientras que representan la segunda categoría menos numerosa en actividad lúdica (apenas superada por las atribuciones causales). En la actividad matemática no existen diferencias entre las expectativas positivas y las expectativas negativas, ya que se manifiesta una similar expectativa de éxito (21.28 %) como de fracaso (21.01 %), mientras que en el juego las expectativas negativas (17.74 %) son mayores que las expectativas positivas (9.29 %) (Wilcoxon, $Z: -1.8$ y $p = .05$). Al comparar con el trabajo de Montero, de Dios y Huertas (2001), se observa que las expectativas posi-

tivas en actividad matemática son mayores que en el grupo de niños normotípicos –que realizan una actividad escolar similar– lo que apoya nuevamente la hipótesis de que estos elementos que implican predecir el éxito académico se desarrollen evolutivamente más tarde (también en sujetos con DIL). En cambio, en el juego no hay diferencia entre las emisiones de expectativas respecto a la investigación con niños de primaria. Parece que este hecho se puede explicar por la naturaleza distinta de esta actividad, que es lúdica y no escolar, y que no está sujeta a una típica evaluación externa por parte de las profesoras que llevan frecuentemente al estudiante a pensar en la calificación que obtendrá.

Las evaluaciones representan el tercer grupo más numeroso en actividad matemática y el segundo en actividad lúdica. Se puede distinguir que en la actividad escolar las evaluaciones positivas son significativamente mayores que las negativas: 29.88 % de evaluaciones positivas y 7.34 % evaluaciones negativas (Wilcoxon, $Z: -2.8$ y $p = .005$). En tanto, en el juego no existen diferencias entre evaluaciones positivas y negativas (evaluaciones positivas 24.7 % y evaluaciones negativas 21.5 %). Esta divergencia puede mostrar que las dos actividades tienen distinto grado de dificultad. Parece más difícil la actividad lúdica y por eso se equilibrarían los mensajes evaluativos positivos y negativos. Si se hace una comparación tentativa con los datos sobre emisiones de evaluación encontrados por Montero et al. (2001) con estudiantes de primaria con desarrollo típico, se observa que no hay diferencias importantes respecto de ninguna de las dos actividades. Y tal como afirman los autores en su texto (Montero et al., 2001), las evaluaciones no presentan cambios significativos en el transcurso del desarrollo, ni se aprecian diferencias entre niveles escolares, aun en sujetos con DIL, aunque con el crecimiento tienden a aumentar las evaluaciones con carga emocional. La unión de estos elementos supone un progreso en el desarrollo de la motivación, lo que, sumado al mayor

porcentaje de emisiones con carga emocional en los datos obtenidos en este estudio, apoya la hipótesis de los autores.

La categoría con aparición preponderante es la de emisiones con carga emocional en ambas actividades, la cual superó a las otras categorías. También es superior el porcentaje de emisiones con carga emocional encontrado en el grupo de jóvenes con DIL que el que se muestra en la investigación con niños ya nombrada (Montero et al. 2001). En dicha investigación los autores afirman que las emociones tienden a aumentar en todos los sujetos y que a lo largo de su desarrollo van incorporando a su habla mayor cantidad de reacciones emocionales. Una vez más, la evidencia encontrada pareciera apoyar la hipótesis propuesta por Montero et al. (2001). En la actividad escolar existe predominio de las emociones positivas (39.13 % de emociones positivas y 23.91 % de emociones negativas; Wilcoxon, Z: -1.9 y p = .05), mientras que

en la actividad lúdica no hay prácticamente diferencia entre las emociones positivas y las negativas (23.49 % y 21.71 %, respectivamente). Estos datos sugieren nuevamente que las emociones juegan un papel influyente en el modo en que los estudiantes con DIL se adaptan a las características de cada tarea.

Las emisiones de lucimiento son la categoría menos numerosa (7.97 % en la actividad 1 y 3.2 % en la actividad 2) e indican, según su contenido, una tendencia a evitar el fracaso mayor que la tendencia al lucimiento. No se observan diferencias estadísticamente significativas en el porcentaje de emisiones de lucimiento entre las actividades (Wilcoxon, Z: -1.7 y p < .07), y tampoco su incidencia fue mayor que en la investigación con niños normotípicos, que se usó como referencia. Nuevamente, se llega a pensar que esto se debe más a la naturaleza de la tarea que al momento de desarrollo de los participantes.

Tabla 3.

Orientación de las emisiones de HP en ambas actividades

Orientaciones motivacionales	Actividad escolar		Actividad lúdica	
	M	DT	M	DT
Hacia el aprendizaje	35.89	20.98	32.83	15.06
Hacia el resultado	33.36	19.56	19.95	14.01
Hacia el miedo al fracaso	29.21	23.03	44.04	23.08
Sin orientación definida	1.53	3.74	3.16	4.14

A partir del registro y la codificación de las categorías y subcategorías de las emisiones de HP se clasificó cada emisión según la orientación motivacional que expresaba (Tabla 3). Se tuvo en cuenta el valor de cada categoría y subcategoría según fueran elemento de una u otra orientación para así asignarlas a una de ellas. Las orientaciones fueron: al aprendizaje (OA), al resultado (OR) y miedo al fracaso

(OMF). Así, se pudo establecer, a partir de las emisiones de HP, la orientación motivacional de los participantes. La incidencia de las tres orientaciones es muy similar en las dos tareas. Acaso si se aprecia que la orientación al resultado es menor en la tarea lúdica, al ser comparada con la orientación al aprendizaje y a la evitación (Wilcoxon, Z: -2 y p = .04 en OA versus OR y Wilcoxon, Z: -1.9 y p = .05 en OR

versus OMF). Al contrastar las diferencias en cada orientación entre las dos tareas, se puede apreciar que las orientaciones al aprendizaje son muy semejantes en ambas. La orientación a la evitación es significativamente mayor en la actividad lúdica (Wilcoxon, $Z: -2.6$ y $p = .01$) y, en cambio, es mayor la orientación al resultado en la actividad escolar (Wilcoxon, $Z: -2.1$ y $p = .03$). Esto sugiere patrones distintos según las exigencias particulares de cada tarea. En este sentido los resultados del presente estudio difieren de los reportados por Stagiopoulos (2015), Tzivinikou et al. (2021), Zarifopoulou (2022) y Zisimopoulos (2015), quienes afirman que hay una relación entre la DIL y los patrones motivacionales que se activan.

Conclusión

La hipótesis de este trabajo sostiene que es posible obtener información relevante y establecer comparaciones sobre las características motivacionales de sujetos adolescentes con DIL a través de estudios de HP. Esta hipótesis se apoya en los trabajos de Montero, de Dios y Huertas (2001) y Montero y de Dios (2004) sobre la función motivacional del HP en niños.

El presente trabajo es precursor en estudiar la motivación de personas con DIL a través del HP, ya que no se encontraron antecedentes específicos. Al analizar las emisiones de HP expresadas durante las actividades propuestas, se encontró que todos los sujetos emitieron HP durante su desarrollo, lo que apoya la hipótesis que afirma que el HP continúa siendo una herramienta para la resolución de problemas durante la adolescencia y la adultez (Duncan y Cheyne, 1999; Duncan y Tarulli, 2009; Hontou y Moreira, 2015; Kronk, 1994; Winsler y Naglieri, 2003), incluso en sujetos con DIL.

El porcentaje de emisiones de HP con contenido motivacional resultó más importante que el encontrado en estudios anteriores con niños de desarrollo típico y de etapas escolares anteriores. Esto puede indicar dos cosas: primero,

como se dijo anteriormente, que el recurso al usar el HP para controlar y ejecutar tareas desafiantes no se pierde e incluso aumenta conforme avanza el desarrollo. Por otro lado, también permite pensar en una posible mayor propensión a externalizar esas emisiones de regulación motivacional en los jóvenes con DIL como lo harían sus compañeros normotípicos. Ambos argumentos necesitan de posteriores investigaciones para que sean confirmados.

Como muestran los resultados, las emisiones de HP son una herramienta potente para conocer las características motivacionales de sujetos con DIL. En este estudio se ha mostrado que las emisiones emocionales son preponderantes y parecería que el componente afectivo durante la realización de unas tareas algo complicadas está muy manifiesto en estas personas. También se ha encontrado mayor número de emisiones con contenido atribucional y de expectativas que en niños de primaria, que va en la línea de considerar que este tipo de razonamientos y predicciones necesitan de un mayor desarrollo para su uso que el que manifestaban los niños de etapas anteriores. Nuevamente se aclara que estas conclusiones necesitan de más evidencia empírica, dado que la investigación fue realizada sobre un grupo limitado de estudiantes con DIL (12) a causa de la dificultad para hallar mayor cantidad de esta población en una misma institución. Por lo tanto, si se considera el número limitado de la muestra, los resultados no resultan fácilmente generalizables. Sin embargo, la información obtenida sobre las características motivacionales de la población demuestra claramente que el uso de HP es una estrategia viable para el abordaje del estudio de la motivación.

En este trabajo ha quedado demostrado que las emisiones de HP motivacional varían según cambia la naturaleza de la actividad y su dificultad. Se observa que los datos que se aportan dan una visión de la motivación muy relacionada con las demandas de cada tarea, no circunscrita a un aspecto intrínseco

de la propia discapacidad, tal como sugerían algunos autores (Stagiopoulos, 2015; Tziviniou et al., 2021; Zarifopoulou, 2022 y Zisi-mopoulos, 2015). Esto coincide con aquellos autores que exponían la ausencia de evidencia que vincule la capacidad de autodeterminación (motivación intrínseca) con capacidad cognitiva (Gilmore y Cuskelly, 2017).

Este hecho permite deducir que el uso del HP es muy sensible al cambio de actividad y permite ser usado como un buen indicador de los procesos motivacionales puestos en marcha mientras se realiza una tarea. La variación en los tipos de HP, las categorías (las atribuciones causales, las evaluaciones, las expectativas, emociones y consideraciones del tipo de inteligencia) y las orientaciones motivacionales según la actividad sugieren la influencia del contexto sobre ellas. A lo largo del trabajo se evidencia cómo dos actividades diferentes generan patrones motivacionales diferentes a través de HP. Las diferencias que se perciben entre las actividades son la característica escolar *versus* la característica lúdica, el nivel de desafío de la actividad, la posibilidad de autoevaluación y el nivel de novedad que representa la tarea. Aunque las diferencias entre actividades podrían sugerir que estas características se muestran como explicativas de las orientaciones motivacionales que se activan, es necesario estudiar de manera más controlada cuál es la influencia que ejerce cada una de ellas. Por otra parte, es necesario indagar cuáles son las otras características de la tarea que podrían presentarse como factores explicativos de las orientaciones motivacionales que se adoptan.

Las conclusiones aportan importantes derivaciones para la práctica educativa de personas con DIL, ya que, según las características de la actividad, los participantes con DIL pueden activar un mejor patrón motivacional. Esta información da pistas a los docentes de cómo generar contextos educativos más motivadores. Por otro lado, los resultados constituyen un aporte relevante para el estudio de la motivación de estudiantes con DIL y ofrecen un

abordaje metodológico potente para futuros estudios.

Si se tiene en cuenta que el uso de escalas y autoinformes utilizados en estudios anteriores (Flamiatou, 2020; Gilmore et al., 2015; Hauser-Cram et al., 2014; Maggina, 2011; Moragianni, 2017; Zarifopoulou, 2022; Zisi-mopoulos, 2015) presenta problemas metodológicos no resueltos, ya implican un buen dominio de las capacidades de reflexión sobre uno mismo. Por lo tanto, se puede afirmar que los estudios de HP son viables metodológicamente para estudiar las características motivacionales de jóvenes con DIL. Este procedimiento permite conocer la motivación en el momento en que se produce, y no de una manera diferida y basada en el análisis del recuerdo, que es como se responde a cuestionarios o autoinformes.

Se sugiere la posibilidad de seguir estudiando, con este procedimiento, la motivación de este y de diferentes grupos, e indagar qué componentes motivacionales ponen en marcha distintos estudiantes cuando se enfrentan a actividades escolares diversas.

Referencias

- Aguilera, M. (2008). *Las metas que eligen los estudiantes para los aprendizajes académicos*. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. UBA Buenos Aires Argentina. <http://www.academica.org/000-032/389>
- Aguilera, M. (2015). Motivación y tareas escolares. Investigando en el último año de la escuela secundaria. *Revista Contextos de Educación*, 18. pp. 83-99. <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/contextos%2018/HTML/img/btn-download.png>
- Alessandroni, N. (2017). Imaginación, creatividad y fantasía en Lev S. Vygotski: una aproximación a su enfoque sociocultural. *Actualidades en Psicología*, 31(122), 45- 60. <https://doi.org/10.15517/ap.v31i122.26843>
- Amadeo, V. (2010). *Motivación en el contexto*

- escolar. (Tesis). Universidad Fasta, Mar del Plata. http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/518/2010_PS_010.pdf?sequence=1
- Athanasiadou, V. (2017) *Teachers' Views on the Effectiveness of Teaching Methods of Reading to Students with Mild Educational Needs and Their Teaching Choices in Educational Practice*. Master's Theses, University of Macedonia, Thessaloniki. <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20434>
- Azmitia, M. (1992). *Expertise, private speech and the development of selfregulation*. En L. M. Diaz y L. E. Berk (Eds) *Private Speech: From social interaction to self-regulation* (pp. 101-122) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Berge, S. (2014) Social and private speech in an interpreted meeting of deafblind persons. *Interpreting* 16 (1), 81–105. <https://doi.org/10.1075/intp.16.1.05ber>
- Berk, L. E. (1986). Relationship of Elementary School children s private speech to behavioral accompaniment to task, attention, and task performance. *Developmental Psychology*, 22(5), 671-680. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.5.671>
- Berk, L. E. (1992). Children's private speech: An overview of theory and the status of research. *Private speech: From social interaction to self-regulation*, 17-53. <https://psycnet.apa.org/record/1992-97048-001>
- Berk, L. E. y Spuhl, S. T. (1995). Maternal interaction, private speech and task performance in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(2) 145-169. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90001-2)
- Cattaneo, M. E., Huertas, J. A. y de la Cruz, M. (2004). ¿Qué dicen los estudiantes de nivel medio de grupos sociales distintos acerca de sus metas para el aprendizaje? *Estudios pedagógicos* 30, 21-37. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052004000100002>
- Chiu, S. y Alexander, P. A. (2000). The motivational function of preschoolers' private speech. *Discourse Processes*, 30(2), 133-152. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3002_03
- Cunningham, S., Glenn, H. y Fitzpatrick, H. (2000) Parents telling their Offspring about Down Syndrome and Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 13(2), 47-61. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2000.00012.x>
- Cuskelly, M. y Gilmore, L. (2014) Motivation in Children with Intellectual Disabilities, *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 1(1), 51-59. <https://doi.org/10.1080/023297018.2014.906051>
- de Dios, M. J. (2004). *La función motivacional del habla privada: una perspectiva vygotskiana para el estudio del desarrollo de la motivación en educación* (Tesis doctoral) UAM, España.
- De la Cruz, E. y Melián Gonzales, L. (2018) *El uso del habla privada en la infancia: Una revisión integradora* (Trabajo de Fin de Grado de Logopedia). Facultad de Ciencias de la Salud. Sección de Psicología y Logopedia. Universidad de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/8810>
- Díaz, R. y Berk, L. (1992). *Private speech: from social interaction to selfregulation*. Psychology Press. New York y London.
- Duncan, R. y Cheyne, A. (1999) Incidence and functions of self-reported private speech in Young adults: A self- verbalization questionnaire. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 31(2), 133-136. <https://doi.org/10.1037/h0087081>
- Duncan, R. y Tarulli, D. (2009). *On the persistence of private speech: Empirical and theoretical considerations*. En A. Winsler, C. Fernyhough e I. Montero (Eds.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (pp. 176–187). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511581533.015>
- Fernyhough, C (2004) Alien voices and inner dialogue: towards a developmental account of auditory verbal hallucinations. *New Ideas in Psychology*, 22(1) 49-68. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2004.09.001>
- Flamiatou, A. (2020) *The Personality and Learning Motivations of 5th and 6th Grade Students in Their Self-Regulated Learning*.

- Master's Theses, University of Patras, Patras.
<https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/handle/10889/13195>
- Gaskill, M. y Díaz, R. (1991) The relation between private speech and cognitive performance, *Journal for the Study of Education and Development*, 14(53), 45-58. <https://doi.org/10.1080/02103702.1991.10822283>
- Gilmore, L. y Cuskelly, M. (2009) A longitudinal study of motivation and competence in children with Down syndrome: early childhood to early adolescence. *Journal of Intellectual Disability Research*. 53(5) 484-492. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01166.x>
- Gilmore, L. y Cuskelly, M. (2017) Associations of Child and Adolescent Mastery Motivation and Self-Regulation With Adult Outcomes: A Longitudinal Study of Individuals With Down Syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities AAIDD* 122(3), 235-246. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-122.3.235>
- Gilmore, L., Cuskelly, M. y Browning, M. (2015) Mastery Motivation in Children with Intellectual Disability: Is there Evidence for a Down Syndrome Behavioural Phenotype?, *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(3), 265-275. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1020923>
- Hansen, E., Nordén, H. y Ohlsson M. (2021): Adolescents with intellectual disability (ID) and their perceptions of, and motivation for, physical activity and organised sports, *Sport, Education and Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1969909>
- Hauser-Cram, P., Woodman, A. y Heyman, M. (2014) Early Mastery Motivation as a Predictor of Executive Function in Young Adults With Developmental Disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities AAIDD*, 119(6), 536-551. <https://doi.org/10.1352/1944-7588-119.6.536>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. DF, México: Mc Graw Hill Education.
- Hontou, C., Moreira, K. (2015). *Habla privada: una estrategia cognitiva en la adolescencia*. V Congreso Internacional de Investigación, 11 al 13 de noviembre de 2015, La Plata, Argentina. EN: Memorias del V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12308/ev.12308.pdf
- Huertas, J. A., Ardura, A. (2004). Socialización y Desarrollo de los Motivos: una perspectiva sociocultural. *Educação Porto Alegre - RS*, 1(52), 11-37, <https://core.ac.uk/download/pdf/25532444.pdf>
- Kronk, C. (1994). Private speech in adolescents. *Adolescence*, 29, 781-804. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7892791/>
- Lechler, S. y Hare, D. (2014) The typology and function of private speech in a young man with intellectual disabilities: An empirical case study. *Journal of Intellectual Disabilities*, 1-10. <https://doi.org/10.1177/1744629514564449>
- Maggina, I. (2011) *The Understanding of Mathematics by Children with Mild Mental Retardation through an Interdisciplinary-Combined Program of Special and Physical Education Activities*. Master's Theses, National Kapodistrian University of Athens. <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/44871/9585.pdf?sequence=1>
- Méndez Sánchez, C. (2012) *Lenguaje y desarrollo motivacional: Estudio del desarrollo del pensamiento atribucional a través del habla privada*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/14343>
- Moragianni, M. (2017). *Study of Students' Performance in Natural Sciences Regarding Motivation and Active Participation*. PISA 2015 Data Analysis. Master's Theses, Harokopio University, Kallithea. <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/19658/theFile Z. Anastasia>. <https://doi.org/10.4236/oalib.110842116>
- Montero, I., De Dios, M. J. (2004). Sobre la Obra de Paul R Pintrich: la autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*, 2(1) 189-196. <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/>

- revista/articulos/3/espagnol/Art_3_35.pdf
- Montero, L. y Huertas, J. A. (1995). *Desarrollo y motivación: Análisis del habla infantil en el contexto escolar*. Comunicación presentada en las III Jornadas de Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- Montero, L. y Huertas, J. A. (1999, abril). *The motivational function of private speech*. Poster presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canadá.
- Montero, I., de Dios, M. J. y Huertas, J.A. (2001) El desarrollo de la motivación en el contexto escolar: un estudio a través del habla privada. *Estudios de Psicología*, 22(3), 305-318. <https://doi.org/10.1174/021093901753581367>
- Organización Mundial de la Salud (2018). *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud Un décima Revisión*. OMS <https://icd.who.int/browse11/l-m/es>
- Rizzo, K. y Costa, V. (2019). *Matemática, GeoGebra y fotografía, combinados para motivar la enseñanza y el aprendizaje*. V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 8 al 10 de mayo de 2019, Ensenada, Argentina. EN: Actas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11960/ev.11960.pdf
- Rodríguez Moneo, M. (2009). *Motivar para aprender en situaciones académicas*. En G. Romero y A. Caballero (eds.), *La crisis de la escuela educadora*. Barcelona, España: Laertes.
- Safari, M., Wass, S. y Thygesen, E. (2022): Motivation of people with intellectual disabilities in technology design activities: the role of autonomy, competence, and relatedness, *Behaviour & Information Technology*, <https://doi.org/10.1080/0144929X.2021.2015442>
- Sánchez-Medina, J. A., Alarcón-Rubio, D. y Mata-Benítez, M. (2009). Private Speech beyond Childhood: Testing the Developmental Hypothesis. En A. Winsler, C. Fernyhough e I. Montero (Eds.), *Private Speech, Executive Functioning, and the Development of Verbal Self-Regulation* (pp. 188-198). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511581533.016>
- San Martín (2004) Estudio de la emergencia del habla privada en una situación comunicativa infantil de juego y sus relaciones con el conflicto comunicativo. *Anuario de Psicología*, 35, 71-85, Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona. <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/articulo/download/61779/88563/>
- Schalock, R., Luckasson, R. y Tassé, M. (2021). *Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports*. 12th Ed. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. <https://eric.ed.gov/?id=ED509596>
- Snorre, A. O. y Peer, M. S. (2007) Private Speech and Strategy-Use Patterns: Bidirectional Comparisons of Children with and without Mathematical Difficulties in a Developmental Perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 40(1) 2-14. <https://doi.org/10.1177/00222194070400010101>
- Stagiopoulos, P. (2015) *The Evaluation of Educational Programs for Students with Problems in Their Mental Development Who Attend Primary Schools*. Master's Theses, Aristotle's University, Serres. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/36370>
- Tzivinikou, S. Charitaki, G. y Kagkara, D (2021) Distance Education Attitudes (DEAS) During Covid-19 Crisis: Factor Structure, Reliability and Construct Validity of the Brief DEA Scale in Greek-Speaking SEND Teachers. *Technology, Knowledge and Learning*, 26, 461–479. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09483-1>
- Vlachos, F. y Bonoti, F. (2020) Handedness and Cognitive Abilities. *Scientific Annals*, 13, 1-23. <http://ejournals.lib.auth.gr/psyannals/article/view/7737>
- Vygotsky, L. S (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona, España: Editorial Grijalbo.
- Winsler, A. y Diaz, R. M. (1995). Private speech

- in classroom: The effects of activity type, presence of the others, classroom context, and mixed-age grouping. *International Journal of Behavioral Development*, 18(3) 463-487. <https://doi.org/10.1177/016502549501800305>
- Winsler, A., Fernyhough, C. y Montero, I. (Eds.) (2009). *Language, Private Speech, and the Development of Executive Function, and Self-Regulation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Winsler, A. y Naglieri, J. (2003). Overt and Covert Verbal Problem-Solving Strategies: Developmental Trends in Use, Awareness, and Relations with Task Performance in Children Aged 5 to 17. *Cognitive Development*, 74(3). <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00561>
- Zarifopoulou, A. (2022) Investigation Motivation in School Performance of Students with Intellectual Disabilities: Views of General and Special Education Teachers. *Open Access Library Journal*, 9(2) 1-17. <https://doi.org/10.4236/oalib.1108421>
- Zisimopoulos, D. (2015) Internal Learning Motivation and School Performance with Learning Difficulties. *Pedagogical Supervision*, 47, 44-52. <https://doi.org/10.4236/oalib.1108421>
- Recibido: 26 de noviembre de 2021*
Aceptado: 19 de agosto de 2022