

INFLUENCIA DE LAS EXPECTATIVAS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

FRANCISCO MARTÍN DEL BUEY y
MARTA ELENA ROMERO VIIESCA*

El objetivo de esta investigación es identificar qué tipo de expectativas influyen en la consecución de un rendimiento académico adecuado y valorar la fortaleza de su carácter predictor en relación con otras variables también consideradas como predictoras. Los resultados obtenidos apoyan la hipótesis inicial en el sentido de que las expectativas de control de los resultados académicos que se esperan tener en el futuro, así como la ausencia de controlabilidad de tales resultados, se han mostrado relevantes en uno u otro sentido, para la comprensión del rendimiento académico de los estudiantes. En las tres asignaturas analizadas, (gallego, lenguaje y matemáticas), las expectativas de control de los resultados académicos futuros son el mejor predictor del rendimiento, explicando un porcentaje considerable de la varianza total. La intervención sobre las expectativas, debería realizarse de una forma coordinada e integrada en un marco más amplio, tal como recoge Martín del Buey (2000), donde insiste en la necesidad de llevar a cabo la orientación desde distintos frentes, todos ellos relacionados y todos ellos necesarios: autoconcepto y autoestima; motivación; atribuciones; expectativas; enfrentamiento ante los problemas y conflictos; y comunicación y relaciones humanas. Las expectativas juegan un papel decisivo en el rendimiento académico.

The influence of expectation on the Academic Performance. The aim of this investigation, is to identify the possible patterns which have some influence on getting an adequate academic performance and to value its prediction character over the academic qualification in some areas of knowledge. The results obtained in this study support the initial hypothesis in the way that the control expectations of the academic results which are expected to happen in the future and the absence of control in that results were relevant to understand the students academic qualifications. In three subjects which were analysed (galician, language and mathematics), we found that the control expectations of the academic future results are the best predictor of the qualification, what is explaining a considerable percentage of the total variability. The intervention of expectations must be realised in a coordinated and integrated way into another point of view, as Martín del Buey noticed (FMB 2000); insisting on the necessity of carrying the assesment out from different dimentions related and necessary as: selfconcept and self-esteem, motivation-attribution and expectations, copying, and facing up problems; communication and human relationships. The expectations have an important consideration in the academic qualification.

1. Introducción: Objetivo e hipótesis

La actividad ordinaria de los departamentos de orientación, en su labor de asesoramiento en los procesos de instrucción y de aprendizaje, ha ido depurando y centrando su interés por investigar otras variables distintas

* FRANCISCO MARTÍN DEL BUEY es Profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo y MARTA ELENA ROMERO VIIESCA es Doctora en Psicología.

a las meramente aptitudinales. Y en ese devenir ha ido descubriendo que otros condicionantes, entre los que se encuentran las motivaciones, las atribuciones de causalidad y las expectativas de consecución de metas, ejercen un poder tanto o más influyente sobre los citados procesos y el producto final de los mismos tal como es el rendimiento académico.

En línea con este interés, el objetivo de esta investigación es identificar qué tipo de expectativas influyen en la consecución de un rendimiento académico adecuado y valorar la fortaleza de su carácter predictor en relación con otras variables también consideradas como predictoras.

Las hipótesis de trabajo son: 1. Las expectativas de control de los resultados académicos correlacionan de forma positiva con el rendimiento académico. 2. El carácter predictor de las expectativas, respecto al rendimiento académico, es significativamente superior a factores motivacionales y atribucionales.

2. Variables de estudio

Como **Variable criterio** consideramos el Rendimiento Académico, cuyo valor se obtiene a través de las calificaciones escolares, expresadas numéricamente en una escala de 1 a 10. Utilizamos la nota media final, calculada a partir de las notas proporcionadas por los profesores en las tres evaluaciones del curso, en asignaturas básicas y troncales tales como matemáticas, lenguaje y gallego.

Como **Variables predictoras** hemos utilizado las variables recogidas en la batería MATEX: Motivación, Estilos Atributivos y Expectativas de Control, (Alonso Tapia, 1992).

2.1. Población y Muestra

Participan en la investigación una muestra de 210 alumnos y alumnas de Enseñanza Secundaria Obligatoria (estudiantes de 1º, 2º, 3º de la E.S.O.) y de 6º de Educación Primaria, pertenecientes a dos Centros de enseñanza de la Comunidad Autónoma de Galicia. El rango de edad que va desde los 11 a los 17 años. El número de alumnos distribuidos por nivel escolar y grupo, puede verse en la tabla 1.

Tabla 1: Distribución de alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1º ESO A	21	10.0	10.0	10.0
1º ESO B	14	6.7	6.7	16.7
1º ESO C	13	6.2	6.2	22.9
2º ESO A	21	10.0	10.0	32.9
2º ESO B	18	8.6	8.6	41.4
2º ESO C	19	9.0	9.0	50.5
3º ESO A	22	10.5	10.5	61.0
3º ESO B	29	13.8	13.8	74.8
3º ESO C	18	8.6	8.6	83.3
3º ESO D	15	7.1	7.1	90.5
6º Primaria A	6	2.9	2.9	93.3
6º Primaria B	14	6.7	6.7	100.0

2.2. Instrumentos de recogida de la información

Se ha utilizado de la *batería MATEX*: Motivación, Estilos Atributivos y Expectativas de Control, que está formada por los siguientes instrumentos:

- Cuestionario MAPE-I : Motivación hacia el Aprendizaje y la Ejecución (Alonso Tapia y Sánchez Ferrer,1992)
- Cuestionario EAT: Estilos Atributivos (Alonso Tapia y Sánchez García,1992)
- Cuestionario ECO: Expectativas de Control (Alonso Tapia y Arce Sáez,1992).

Los datos recogidos en las tres pruebas, se incluyeron en los distintos análisis estadísticos, para saber el peso de cada una de las tres dimensiones: motivación, atribuciones y expectativas. El significado de las escalas que componen cada uno de los cuestionarios se describe en la tabla 2.

2.3. Procedimiento

La recogida de información se llevó a cabo de forma transversal, en el curso académico 2000-2001, al inicio del segundo trimestre, midiendo las variables en un solo momento temporal, a través de distintos cuestionarios. En el caso del rendimiento, a partir de la información proporcionada por los profesores, en la evaluación realizada inmediata a la realización de las pruebas.

3. Análisis de datos y resultados

El procesamiento estadístico se realiza a partir de las puntuaciones directas obtenidas en los cuestionarios, MAPE, EAT y ECO, siguiendo las normas de corrección y ponderación establecidas por los autores de las mismas. Asumimos la fiabilidad de los cuestionarios, basándonos en los *análisis de consistencia interna* (Alfa de Cronbach) de las pruebas realizadas por sus autores en el proceso de estandarización y validación (Alonso Tapia, 1992). Recogido en la tabla 2.

Tabla 2: Significado de las escalas. Fiabilidad de los instrumentos

CUESTIONARIOS	Significado de las ESCALAS	NIVEL DE FIABILIDAD*
MAPE	Escala I: Motivación de evitación de juicios negativos de competencia y la consecución de juicios positivos.	0.83
	Escala II: Vagancia versus disposición al esfuerzo.	0.87
	Escala III: Motivación de logro.	0.77
EAT-ACADÉMICO	Escala I: Indefensión.	0.848
	Escala II: Internalización del éxito académico.	0.763
	Escala III: Internalización y controlabilidad versus externalización e incontrolabilidad del fracaso académico.	0.711
EAT-RELACIONES INTERPERSONALES	Escala I: Indefensión en el ámbito de las relaciones interpersonales.	0.817
	Escala II: Internalización del éxito en las relaciones interpersonales.	0.774
ECO	Escala I: Expectativas de controlabilidad (versus expectativas de no controlabilidad) de los resultados académicos futuros.	0.99
	Escala II: Expectativas de no controlabilidad (versus expectativas de controlabilidad) de los resultados académicos futuros.	0.93

(*) Análisis de fiabilidad siguiendo el Modelo Alpha de Cronbach.

Para el tratamiento estadístico de los datos se utilizó el programa informático *SPSS-X*.

El *análisis univariado a nivel descriptivo*, donde obtuvimos resultados aceptables en los estadísticos básicos, nos permitió aceptar los mismos como paramétricos. Se presentan en la tabla 3.

Tabla 3: Estadísticos básicos de la muestra en los dos factores del ECO

		ECO Factor 1	ECO Factor 2
N	Válidos	206	206
	Perdidos	4	4
Media		256.3252	46.0728
Mediana		261.5000	39.0000
Moda		207.00	20.00
Desv. Típica		53.25913	29.9052
Asimetría		-.570	.841
Error tip. de asimetría		.169	.169
Curtosis		.029	.052
Error tip. de curtosis		.337	.337
Mínimo		89.00	.00
Máximo		343.00	139.00

Para establecer las relaciones existentes entre los factores del cuestionario ECO y el rendimiento académico, calculamos en primer lugar, los *coeficientes de correlación de Pearson*. El resultado de este análisis bivariado, observable en la tabla 4, muestra que existen relaciones significativas a un nivel de confianza del 99 % entre ambos factores del ECO y el rendimiento en Gallego, Lengua y Matemáticas. Así cuando los alumnos muestran expectativas de control sobre sus resultados académicos, los rendimientos en las tres asignaturas aumentan; mientras que, cuando hay expectativas de ausencia de control, el rendimiento académico disminuye.

Tabla 4: Correlación de Pearson, a un nivel de significación del 0,01 (bilateral)

		Media notas de Gallego	Media notas de Lenguaje	Media notas de Matemáticas
ECO, Factor 1	Correlación de Pearson	,567	,537	,565
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	183	185	185
ECO, Factor 2	Correlación de Pearson	-.444	-.401	-.432
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	183	185	185

Mediante el *Análisis de Regresión Múltiple* estudiamos las relaciones de dependencia del rendimiento académico, de cada una de las tres asignaturas, respecto a los factores de los cuestionarios MAPE-I, EAT

y ECO. Los resultados se recogen en las siguientes tablas 7,8 y 9: en dónde **R**: es el coeficiente de correlación múltiple entre todas las variables predictoras y el criterio, **R cuadrado**: es la proporción de variabilidad en el criterio que puede explicarse a partir de las diferencias en las variables predictoras; **R cuadrado corregida**: es una estimación de R cuadrado en la población; y el **error típico de estimación**: es el que se va a utilizar para calcular el intervalo de confianza en el que estaría la puntuación en rendimiento de un sujeto.

Tabla 7: Análisis de Regresión. Variable criterio Rendimiento en Gallego

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	RESUMEN DEL MODELO			
			R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tip. de la estimación
1	ECO Factor 1		.568 ^a	.326	.319	1.2676
2	MAPE Factor 2		.586 ^b	.343	.336	1.2519

Método: Por pasos (criterio: Probabilidad de F para entrar \leq .050. Probabilidad de la F para salir \geq .100)

a. Variables predictoras: (constante), ECO, Factor 1

b. Variables predictoras: (constante), ECO, Factor 1; MAPE, Factor 2

Estos resultados indican que el factor 1 del ECO "*Expectativas generalizadas de control de los resultados académicos futuros*" es el mayor predictor del rendimiento en la asignatura de gallego, con un peso de 0,326. Y, junto con el Factor 2 del cuestionario MAPE-I: "*Vagancia versus disposición al esfuerzo*", son predictores del rendimiento en esta asignatura con un peso de 0,343.

Tabla 8: Análisis de Regresión. Variable criterio Rendimiento en Lenguaje

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	RESUMEN DEL MODELO			
			R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tip. de la estimación
1	ECO Factor 1		.534 ^a	.285	.281	1.4631
2	ECO Factor 2		.561 ^b	.315	.307	1.4362

Método: Por pasos (criterio: Probabilidad de F para entrar \leq .050. Probabilidad de la F para salir \geq .100)

a. Variables predictoras: (constante), ECO, Factor 1

b. Variables predictoras: (constante), ECO, Factor 1; ECO, Factor 2

Estos resultados revelan que el Factor 1 del cuestionario ECO: “Expectativas generalizadas de control de los resultados académicos futuros” aparece como el mayor predictor del rendimiento en la asignatura de lengua con un peso de 0.285. Aumentando el poder de predicción, hasta un peso de 0.315, al incluir también el factor 2 del cuestionario ECO: “Expectativas de ausencia de control de los resultados académicos futuros, especialmente del éxito”.

Tabla 9: Análisis de Regresión. Variable criterio Rendimiento en Matemáticas

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	RESUMEN DEL MODELO			
			R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tip. de la estimación
1	ECO Factor 1		.571 ^a	.326	.322	1.5279
2	ECO Factor 2		.591 ^b	.350	.342	1.5244
3	EAT-Académico Factor 1		.606 ^c	.367	.356	1.5084
4	EAT-Relaciones Interp. Factor 1		.628 ^d	.394	.380	1.4799
5	EAT-Académico Factor 2		.643 ^e	.414	.397	1.4591
6	MAPE Factor 3		.655 ^f	.428	.409	1.4453

Método: Por pasos (criterio: Probabilidad de F para entrar $\leq .050$. Probabilidad de la F para salir $\geq .100$)

- Variables predictoras: (constante), ECO, Factor 1
- Variables predictoras: (constante), ECO, Factor 1; ECO, Factor 2
- Variables predictoras: (constante), ECO, Factor 1; ECO, Factor 2; EAT-Académico, Factor 1
- Variables predictoras: (constante), ECO, Factor 1; ECO, Factor 2; EAT-Académico, Factor 1; EAT Relaciones Interp., Factor 1
- Variables predictoras: (constante), ECO, Factor 1; ECO, Factor 2; EAT-Académico, Factor 1; EAT Relaciones Interp., Factor 1; EAT-Académico, Factor 2
- Variables predictoras: (constante), ECO, Factor 1; ECO, Factor 2; EAT-Académico, Factor 1; EAT Relaciones Interp., Factor 1; EAT-Académico, Factor 2; MAPE, Factor 3.

Estos resultados muestran, igualmente el poder predictor de las expectativas de control sobre los resultados académicos futuros. En la asignatura de matemáticas, son seis los factores que contribuyen a predecir el rendimiento, no obstante, el Factor 1 del cuestionario ECO: “Expectativas generalizadas de control de los resultados académicos

futuros versus expectativas generalizadas de ausencia de control de los mismos” es el mayor predictor del rendimiento académico en la asignatura, con un peso de 0,326. Y junto con el factor 2 del cuestionario ECO: *“Expectativas de ausencia de control de los resultados académicos futuros, especialmente del éxito”*, que aparece en segundo lugar, tendrían un peso de 0,350.

4. Verificación de hipótesis y discusión de resultados

Los resultados obtenidos apoyan la hipótesis inicial en el sentido de que las expectativas de control de los resultados académicos que se esperan tener en el futuro, así como la ausencia de controlabilidad de tales resultados, se han mostrado relevantes en uno u otro sentido, para la comprensión del rendimiento académico de los estudiantes. En las tres asignaturas analizadas, gallego, lenguaje y matemáticas, las expectativas de control de los resultados académicos futuros son el mejor predictor del rendimiento, explicando un porcentaje considerable de la varianza total.

Estos resultados son consonantes con los obtenidos en otras investigaciones (Alonso Tapia, 1987; Navas Martínez, 1990; Núñez Pérez, 1994; Rodríguez Espinar, 1993; Rodríguez Morales, 1990) Las que recogemos aquí hacen referencia a la incidencia de las expectativas sobre el rendimiento académico, aunque su temática principal de investigación se centra en torno a otras variables. Si ánimo de ser exhaustivos indicamos las siguientes :

“Las expectativas del alumno: su incidencia en el rendimiento y actitudes: un enfoque experimental”. Tesis doctoral realizada en 1987 por J. L. Álvarez Castillo, bajo la dirección del profesor Gerardo Pastor Ramos, en la Universidad Pontificia de Salamanca, Facultad de Pedagogía. Estudia el rendimiento académico, concluyendo que las expectativas del alumno respecto al profesor influyen en su rendimiento y en sus propias actitudes, de forma que cuando tienen expectativas positivas del profesor rinden más y tienen actitudes positivas hacia él.

“La influencia de las actitudes y expectativas en el rendimiento escolar”. Estudio realizado por el CIDE. Centro de Investigaciones y Documentación Educativa de Madrid, dirigida por Aresco entre 1984 y 1986. Se investiga la incidencia de actitudes cívico-políticas, actitudes frente al estudio y las expectativas de culminación de estudios sobre el rendimiento escolar.

“Influencia de las actitudes y expectativas sobre el rendimiento escolar”. Investigación dirigida por Tejedor Tejedor, en la Universidad de Santiago de Compostela, Departamento de Métodos y Técnicas de investigación en Ciencias del Comportamiento y Educación, realiza por F. J. Tejedor Tejedor, J. M. Sabucedo Cameselle, G. Serrano Martínez y J. L. Sobral Fernández, en 1987. Se estudia la incidencia que tienen sobre el

rendimiento académico las siguientes variables: actitudes cívico sociales, reacciones emocionales ante el estudio y expectativas académicas.

“El papel de las expectativas en el rendimiento escolar desde la teoría social cognitiva”. Tesis doctoral finalizada en 1989 por J.M. Sánchez Pernas y dirigida por el profesor J.A. Cabezas Sandoval, de la Universidad Pontificia de Salamanca. Se estudian las influencias de los estilos educativos de los padres en la formación de las expectativas de autoeficacia de los hijos en el contexto académico.

“La indefensión aprendida y su repercusión en el fracaso escolar: aproximación a la elaboración de instrumentos de medida y de intervención en indefensión”. Tesis realizada en 1991 por M. Baillo Faló, bajo la dirección de M.A. Marín García, de la Universidad de Barcelona, Ciencias de la Educación, Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación. Estudia el problema de la indefensión elaborando cuestionarios para su medición y detección, así como dinámicas de expectativas de éxito para lograr el cambio de expectativas de fracaso a éxito.

Por lo que a la presente investigación implica nos hemos interesado de forma peculiar en las investigaciones llevadas a cabo por el equipo del profesor Alonso Tapia (Alonso Tapia y Arce Sáez, 1992) de la Universidad Autónoma de Madrid, cuando analiza la validez predictiva del cuestionario ECO. Trabajaron 1.202 estudiantes de la segunda etapa de Educación General Básica. En el análisis bivariado se calcularon las correlaciones entre cada factor y escalas con cinco criterios de rendimiento: las notas medias en Lengua, Matemáticas, Sociales y Naturales y la nota media de todas, así como la correlación entre cada factor y la prueba de factor G de Cattell, y entre ésta y las notas, para poder ver en que medida la capacidad predictiva de las expectativas de control es independiente e incrementa la de la inteligencia. Los resultados que se obtuvieron a la luz de estos análisis fueron los siguientes:

El factor 2, Expectativas de ausencia de control de los resultados académicos futuros, especialmente del éxito, versus controlabilidad de los mismos, correlaciona de forma inversa y significativa con el rendimiento, con valores que van desde $-0,401$ a $-0,444$. Aparece una disminución del rendimiento a medida que aumenta la atribución de las expectativas de fracaso a la falta de esfuerzo o habilidad y las expectativas de éxito a causas externas.

En cuanto al poder de predicción del cuestionario ECO, los investigadores concluyen que dicha prueba explica más del triple de varianza que la que explica la prueba de inteligencia Factor G de Cattell, es decir con el ECO se incrementa la validez de las predicciones realizadas a partir del test de Factor G, constatando así la importancia de utilizar el cuestionario ECO en la predicción del rendimiento académico.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación son convergentes con los suyos, teniendo en cuenta que la muestra analizada en estos correspondían a alumnos de la Enseñanza General Básica y en nuestro caso,

la muestra la conforman alumnos que pertenecen a la reforma. Por lo que respecta al carácter predictor, los resultados también concuerdan, encontrando que son factores del ECO los que muestran mayor poder predictor del rendimiento académico.

5. Puntualizaciones finales

a) Existe relación entre las expectativas y los resultados académicos. Las expectativas de control sobre los resultados académicos que se esperan obtener en el futuro, guardan estrecha relación con los rendimientos académicos de los alumnos en las asignaturas de Gallego, Lengua y Matemáticas. Influyendo de forma significativa a la hora de explicar los resultados que obtienen los estudiantes.

b) El haber encontrado relaciones significativas entre las expectativas de control de los resultados y los rendimientos académicos de los estudiantes, subraya la importancia que tiene el conocer no tanto las expectativas de los alumnos, cuanto los factores que determinan dichas expectativas. De cara a una intervención psicopedagógica habría por lo tanto que tener en cuenta las expectativas de control que muestran los alumnos, ya que dichas diferencias se relacionan con la motivación e influyen en el rendimiento.

c) En nuestro estudio hemos encontrado que los distintos patrones de expectativas de control muestran capacidad predictiva respecto al rendimiento académico.

En las tres asignaturas –Gallego, Lenguaje y Matemáticas– las ***Expectativas generalizadas de control de los resultados académicos futuros, es la variable que más influye en el rendimiento.*** Obtener puntuaciones altas en dicha variable implica principalmente que la persona internaliza las expectativas de éxito y considera que el éxito está bajo su propio control, aunque reconoce la influencia positiva del profesor en el resultado. Y el puntuar bajo implicaría que la persona internaliza los fracasos y considera que los éxitos se escapan a su control.

Estos resultados nos permiten afirmar: **1.** Que en la medida que el alumno perciba o crea, respecto a su *capacidad que le va a ser fácil aprobar* porque está capacitado el *rendimiento se incrementa de forma significativa.* **2.** Que en la medida que el alumno perciba o crea, con relación al *esfuerzo* que no va a tener problemas en los exámenes porque ha trabajado duro y que será difícil que suspenda porque se ha esforzado en estudiar el *rendimiento se favorece de forma significativa.* **3.** Que en la medida que el alumno perciba o crea, con relación a la *suerte* que no influirá en que apruebe o no las asignaturas el *rendimiento se eleva de forma significativa.* **4.** Que en la medida que el alumno perciba o crea, respecto a *otras personas* que son competentes a la hora de valorar su rendimiento, *éste se incrementa de forma significativa.*

6. Implicaciones educativas

Centrándonos en las expectativas, la importancia de conocer qué factores las determinan, como el poder controlar o no el conseguir cierta meta, va a ser fundamental para poner en marcha un programa de intervención que permita corregir los niveles de expectativas negativos, basados en la ausencia de control de los resultados académicos futuros, hacia unos niveles de expectativas basados en la controlabilidad de los resultados, donde el sujeto crea que el alcanzar cierto objetivo en el futuro dependerá de sus propias acciones.

La intervención sobre las expectativas, debería realizarse de una forma coordinada e integrada en un marco más amplio, tal como recoge Martín del Buey (2.000) en su libro titulado "Programa Integrado de Acción Tutorial (P.I.A.T.)", donde se insiste en la necesidad de llevar a cabo la orientación desde distintos frentes, siendo todos ellos necesarios. Los pilares del P.I.A.T. son los siguientes: autoconcepto y autoestima; motivación; atribuciones; expectativas; enfrentamiento ante los problemas y conflictos; y comunicación y relaciones humanas. Según el autor (o.c), estos cuatro núcleos no deberían estar ausentes en ningún programa formativo.

Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (1987). Análisis de las relaciones entre motivación de logro, estilos atributivos y expectativas de control a partir del estudio de la validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO. *Estudios de Psicología*, 30.
- Alonso Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma. Colección de bolsillo.
- Alonso Tapia, J. (1992, b). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Colección de cuadernos del ICE, n° 5. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. (1994). *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*. Madrid: Siglo XXI.
- Alonso Tapia, J. y Arce Sáez, E. (1986). Evaluación de las expectativas de control en sujetos del Ciclo Superior de la EGB. El cuestionario ECO. En J. Alonso Tapia (dir.), *Entrenamiento cognitivo y enriquecimiento motivacional*, Vol. 3. Informe final. Madrid: CIDE.
- Alonso Tapia, J. y Arce Sáez, E. (1992). Expectativas de control y motivación: el cuestionario ECO. En J. Alonso Tapia, *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. y Sánchez Ferrer, J. (1992). Cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje. En J. Alonso Tapia, *Motivar en la adolescencia:*

- Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. y Sánchez García, F. (1992). Estilos atributivos y motivación: el cuestionario EAT. En J. Alonso Tapia, *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Beltrán Llera, J. (1985). *Psicología educacional*. Madrid: UNED.
- Bornas, E., Colom, A.J., March, M., Muntaen, J.J. (1984). *Contribuciones a la teoría de la atribución-indefensión. (aplicaciones a la recuperación del rendimiento escolar)*. Palma de Mallorca: Edita Universidad de Palma de Mallorca. ICE.
- Castejón, J.L. y Navas, L. (1992). Determinantes del rendimiento académico en la enseñanza secundaria. Un modelo causal. En *Análisis y modificación de conducta*, Vol. 18, 687-729.
- Escoriza Nieto, J. (1985). Motivación y aprendizaje. En J. Mayor Sánchez, *Psicología de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Hernández Hernández, P. y García, L.A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio: teoría y técnicas para potenciar habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- Martín del Buey, F. (2000). *Programa integrado de acción Tutorial (P.I.A.T.)*. Oviedo: fmb 2000.
- Martínez Otero (1997). *Los adolescentes ante el estudio: causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- Navas Martínez, L. (1990). *Motivación humana: relaciones entre atribuciones y expectativas (aplicación a la escuela)*. Ayuntamiento de Cartagena: Concejalía de educación.
- Núñez Pérez, C., González Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico: variables cognitivas-motivacionales, atribuciones, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de publicaciones.
- Rodríguez Espinar, S. (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Morales, S. (1990). *Motivación y Rendimiento académico en adolescentes españoles*. Madrid: Universidad Complutense. Servicio de Reprografía.
- Ros, M. (1985). La percepción de la interacción y el juego de las expectativas. En C. Huici. *Estructura y procesos de grupo*. (Tomo II). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.