



Electronic Journal of Research
in Educational Psychology
E-ISSN: 1696-2095
jfuente@ual.es
Universidad de Almería
España

Lozano Díaz, Antonia
Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la
Educación Secundaria
Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 1, núm. 1, abril, 2003, pp.
43-66
Universidad de Almería
Almería, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293152876002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Factores personales, familiares y
académicos que afectan al
fracaso escolar en la
Educación Secundaria

Antonia Lozano Díaz

Maestra y Psicopedagoga

Almería, ESPAÑA

antonialozanodiaz@hotmail.com

RESUMEN

Introducción. El conocimiento de las diferentes variables que inciden en el fracaso escolar es un tópico recurrente, en especial cuando estudios como el de la OCDE ponen de manifiesto que el 26% de los alumnos de ESO en España (un 6% superior a la media del total de países estudiados) no terminan sus estudios con la titulación correspondiente. El objetivo de la presente investigación es establecer las relaciones entre los factores personales, familiares y académicos que explican el fracaso escolar, así como determinar de qué modo estos factores se determinan mutuamente.

Método. La muestra estuvo constituida por un total de 1178 alumnos de cuatro institutos de Almería capital (España) pertenecientes a los cuatro niveles de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). Para llevar a cabo la recogida de datos se han utilizado dos instrumentos de medida: una adaptación del cuestionario TAMAI y una medida del fracaso escolar.

Resultados. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la influencia directa de variables como el nivel académico de los padres, el género, la motivación y las relaciones sociales en clase, entre otros.

Discusión. Las hipótesis se cumplieron diferencialmente, mostrando el poder predictivo selectivo de las diferentes variables contextuales (familiares y escolares) y personales, en la explicación del fracaso escolar de los alumnos de Educación Secundaria. Tales resultados nos ofrecen una información muy relevante para comprender mejor y poder tomar decisiones, de cara a la prevención del fracaso escolar en esta etapa educativa.

PALABRAS –CLAVE: fracaso escolar, educación secundaria, motivación académica, entorno académico.

INTRODUCCIÓN

Numerosos estudios llevados a cabo se interesan por conocer qué factores influyen de modo determinante en el fracaso escolar (Fullana, 1995; Montero, 1990). El estudio de los determinantes del fracaso escolar, frecuentemente, surge como reacción ante situaciones de cambio, como el planteamiento de una Reforma Educativa, o ante situaciones críticas: el estudio de la OCDE (2001) pone de manifiesto que el 26% de los alumnos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en España, suspenden sin lograr la titulación correspondiente.

El concepto mismo de fracaso escolar varía desde el enfoque desde el que se le considere. Rodríguez (1986) considera el fracaso escolar como la situación en la que el sujeto no consigue los logros esperados según sus capacidades, de modo tal que su personalidad está alterada influyendo esto en los demás aspectos de su vida. En consonancia con esta idea, Tapia (2002) sostiene que, desde la perspectiva del Sistema Educativo actual, fracasa el alumno que suspende, estableciendo como más apropiado para determinar la existencia de fracaso, el que el alumno rinda por debajo de sus posibilidades.

En general, los diversos estudios que intentan explicar el fracaso escolar lo hacen partiendo de las variables que aluden a los tres elementos que intervienen en la educación: padres (determinantes familiares), profesores (determinantes académicos) y alumnos (determinantes personales). Entre las variables personales más estudiadas se encuentran la motivación y el autoconcepto. La motivación se considera como un elemento propiciador de la implicación del sujeto que aprende: cuando un alumno está fuertemente motivado todo su esfuerzo y personalidad se orienta hacia el logro de una determinada meta, empleando para ello todos sus recursos. Según González (1997) existe cierto consenso entre las diversas teorías y enfoques motivacionales al conceptualizar la motivación en términos de creencias conscientes y valores. En torno a la influencia de la motivación existen opiniones y resultados de todo tipo, algunas investigaciones ponen de manifiesto que la motivación mantiene una relación circular con el nivel de procesamiento de la información y éste, a su vez, con el rendimiento (Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez, y González, 1998). En otras investigaciones se ha hallado que la motivación es uno de los elementos que más discrimina entre repetidores y no repetidores (Burgaléta, Valverde Molina y Fernández, 1988), siendo los repetidores los que más se aburren en clase (Campuzano, 2001). Otros autores han hallado que los

estudiantes efectúan autoatribuciones del bajo rendimiento a la poca capacidad y a la suerte (Valle Arias et al, 1999), y una mejoría del rendimiento, de la motivación (task goal orientation), de las conductas autorreguladas y de competencia en función de las características de la tarea (Slater, 2002). En investigaciones recientes también se encontraron correlaciones positivas entre el valor dado a la tarea y las percepciones de autoeficacia y el rendimiento (Yi Chia, 2002). Sin embargo, en una reciente revisión teórica, De la Fuente (2002) pone de manifiesto cómo se produce un sesgo hacia el estudio de las metas académicas, en detrimento de las de carácter social, aunque éstas se han mostrado especialmente importantes en los contextos sociales más desfavorecidos.

El autoconcepto resulta de la interiorización que el sujeto hace de su imagen social. Se elabora a partir de las diferentes interacciones con el contexto y agentes sociales y resulta de gran importancia el trato de aceptación o rechazo recibido de los demás, especialmente de los otros significativos. Marsh, Parker y Smith (1983) plantean un modelo jerarquizado y multifacético del autoconcepto, en el que existen un factor general y varios específicos, siendo uno de ellos el autoconcepto académico. Para Sánchez (2000), el autoconcepto académico está en la base del futuro éxito/fracaso escolar, formándose desde la Educación Infantil a partir del contacto con los iguales y la actitud y expectativas del profesor. Un interesante estudio delimita el autoconcepto positivo como uno de los factores protectores del riesgo de fracaso escolar en caso de situaciones familiares desfavorables (Fullana, 1995). Estudios como el de Castejón y Pérez (1998), utilizando un modelo causal-explicativo, destacan que el autoconcepto académico influye directamente en el rendimiento global del alumno. Otras investigaciones encuentran que, cuanto mayor es el autoconcepto del alumno, más estrategias de aprendizaje utiliza, lo cual le facilita el procesamiento profundo de la información (Núñez Pérez et al., 1998). En otros estudios se ha hayado que el autoconcepto predice mejor el rendimiento que variables como la edad o el género del alumno (Edwards, 2002). Zsolnai (2002) ha informado que el autoconcepto influye indirectamente en el rendimiento a través de su influencia en la motivación intrínseca. En otra investigación reciente se ha mostrado, mediante un análisis de ecuaciones estructurales, cómo el autoconcepto se relacionaba causalmente con el rendimiento pero no a la inversa (González-Pienda et al., 2002).

Otro grupo de determinantes del rendimiento son los sociofamiliares. La condición educativa atribuida a la familia está fuera de toda duda y discusión, siendo cada vez mayor la conciencia de la importancia del papel de los progenitores en el progreso y desarrollo educati-

vo de sus hijos. Schiefelbaum y Simmons (citado por Adell, 2002, p. 91) consideran los antecedentes familiares el determinante individual de mayor importancia y peso en el rendimiento académico alcanzado por el alumno. Entre los factores familiares de mayor influencia destacan las variables de la clase social y el medio educativo y familiar.

Con relación a la clase social, las investigaciones al respecto informan de que, a medida que se asciende en la escala social, los resultados y expectativas futuras son mejores. En uno de los últimos estudios llevados a cabo sobre el rendimiento en secundaria en nuestro país (Marchesi y Martín, 2002), informan que los alumnos de clase alta presentan un mejor uso de estrategias metacognitivas que los de clase social más baja. La influencia de la clase social está mediada por el nivel cultural que, a su vez, determina las expectativas, valores y actitudes de la familia respecto a la educación, es decir, la motivación de logro depende más del nivel cultural de los padres que de su nivel de ingresos (Llorente, 1990). Castejón y Pérez (1998) encuentran que la percepción de apoyo familiar por parte del hijo incide directamente en el rendimiento, mientras que el nivel de estudios de la madre lo hace indirectamente. Otras investigaciones señalan que los componentes familiares más influyentes en el rendimiento no son los socioculturales o económicos, sino los de la dimensión afectiva o psicológica; es decir, aunque una buena formación académica de los padres, especialmente de la madre, y un ambiente cultural positivo favorecen el rendimiento escolar, son las variables afectivas y relacionales las que destacan como factor de rendimiento.

La influencia del clima educativo familiar se define por el grado y estilo de ayuda familiar a los hijos que viene determinado por los elementos del contexto familiar, como la dinámica de relaciones de comunicación y afectivas, las actitudes frente a los valores, las expectativas, etc. En consonancia con esto, Marchesi y Martín (2002) informan que las expectativas de los padres tienen una notable influencia en los resultados académicos, incluso controlando los conocimientos iniciales y el contexto socioeconómico. Castejón y Pérez (1998) encuentran relaciones indirectas, sobre el rendimiento, de la percepción del alumno sobre la importancia que sus padres conceden al estudio en casa. Otros estudios muestran que el nivel de cohesión familiar (Caplan et al., 2002) y las relaciones familiares (Buote, 2001) se muestran con capacidad de predicción del rendimiento. El estilo educativo de los padres (democrático, autoritario, etc) también es influyente tanto en el proceso educativo de los estudiantes como en las relaciones familia-escuela, investigaciones como la de Rodríguez (1986) manifiestan como un clima familiar positivo favorece la formación de sujetos adaptados, maduros, esta-

bles e integrados y un clima familiar desfavorable promueve la inadaptación, inmadurez, desequilibrio e inseguridad.

El último grupo de determinantes lo constituyen las variables escolares, principalmente, el profesor y los iguales. Marchesi y Martín (2002) proponen que el nivel sociocultural del alumno y sus aptitudes previas influyen indirectamente en los resultados del aprendizaje, al condicionar los procesos de aula. En relación a las características del profesor-tutor, éste es considerado como una pieza clave para el desarrollo personal y académico del alumno, la valoración alumno-tutor y, a la inversa, suele ser recíproca destacando además la dimensión de relación personal (Marchesi y Martín, 2002). Estos mismos autores encuentran que las expectativas de los profesores influyen significativamente en los resultados de los alumnos. La valoración de los profesores está mediada por dos variables. Por un lado la inteligencia del alumno; es decir, a mayor inteligencia mejores resultados académicos y mejor valoración recíproca alumno-profesor. Y por otro, el apoyo familiar al estudio, que también hace que el alumno valore mejor a su profesor (Castejón y Pérez, 1998). Otros estudios encuentran relaciones positivas entre la motivación del profesor y la del alumno (Atkinson, 2000). Las relaciones profesor-alumno también están mediadas por la atribución que hace el profesor sobre el mal rendimiento del alumno (Georgiou et al., 2002). La influencia que los iguales ejercen sobre el desarrollo del niño se realiza a través de mecanismos similares a los utilizados por los adultos: reforzamiento, modelado y enseñanza directa de habilidades. La interacción con los iguales también promueve la adquisición de competencias sociales como el aprendizaje del control de impulsos agresivos y la expresión de conductas prosociales. En relación al rendimiento académico, el estatus sociométrico del alumno influye de forma directa e indirecta, al estar influida por la inteligencia, en el rendimiento (Castejón y Pérez, 1998). Otras investigaciones muestran también correlaciones positivas entre el rendimiento y las relaciones con los iguales (Buote, 2002), mostrándose en otro estudio cómo los alumnos con fracaso escolar son los más rechazados por el grupo-clase (Montero Marcos, 1990).

Objetivos

La realización de esta investigación tuvo como objetivo general hallar evidencias de la influencia sobre el fracaso escolar de un conjunto de variables de diversa índole. Creemos que los resultados hallados permiten matizar los datos obtenidos en otros estudios sobre el fracaso escolar que sólo tienen en cuenta alguna de las diferentes variables implicadas (Burgaléa et al, 1988; Valle Arias et al, 1999; Sánchez Ruiz, 2000; Buote, 2001; Caplan et al, 2002, entre

otros). Esto es especialmente importante si queremos tener una visión más completa de las múltiples causas que, en interacción, producen como resultado fracaso escolar y/o bajo rendimiento. Como objetivos más específicos nos propusimos los siguientes: (1) ver en qué grado las diferentes variables se relacionan entre sí e influyen y explican el fracaso escolar; (2) intentar establecer la incidencia diferencial que puede presentar cada variable sobre el fracaso escolar.

Hipótesis

H_1 : las variables personales (edad), académicas (curso) y familiares (nivel de estudios de los padres) junto a variables afectivo-motivacionales (variables del cuestionario) deben ser capaces de predecir, conjuntamente, el fracaso escolar en mayor medida que de forma aislada.

H_2 : las variables personales (edad), académicas (curso) y familiares (nivel de estudios de los padres) deben ser capaces de predecir el nivel afectivo-motivacional del alumno.

H_3 : las variables personales (género y edad), familiares (estudios del padre y de la madre) y académicas (I.E.S., grupo y ciclo) deben incidir en el rendimiento académico del alumno, así como en su nivel afectivo-motivacional.

H_4 : las variables afectivo-motivacionales deben incidir en el nivel de rendimiento del alumno.

MÉTODO

Sujetos

La muestra estuvo constituida por un total de 1178 alumnos de cuatro institutos de Almería capital (España) pertenecientes a los cuatro niveles de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). Los alumnos de la muestra se distribuyeron de la siguiente forma: 255 sujetos de 1º, 316 en 2º, 296 de 3º y 259 de 4º. Por género, 565 eran chicas frente a 603 chicos. La media de edad fue de 13,73 años ($dt = 1,41$). Los alumnos estaban distribuidos por grupos de la siguiente forma: grupo A, 403 alumnos; grupo B, 364; grupo C, 310; grupo D, 84; grupo E, 17 alumnos.

Instrumentos

Para llevar a cabo la recogida de datos se han utilizado dos instrumentos de medida: una adaptación del cuestionario TAMAI y una medida del fracaso escolar.

1. Medida de adaptación personal, familiar y académica.

El “Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil” TAMAI (Hernández, 1998), fue utilizado para evaluar el grado de adaptación personal, social, escolar y familiar del alumno, así como las actitudes educadoras de los padres. Se trata de una prueba de carácter autoevaluativo que consta de 175 proposiciones a las que debe responderse afirmativa o negativamente; este excesivo número de ítems y las características de la muestra obligaron a hacer una adaptación del cuestionario. Seleccionamos un total de 34 ítems del Test original, que sometidos a un análisis de fiabilidad Alfa de Cronbach dio como resultado un índice de .72, bastante aceptable. Posteriormente, llevamos a cabo un análisis factorial exploratorio de los 34 ítems para facilitar la organización y comprensión de la información que pretendíamos recoger. Para determinar lo adecuado o no del análisis factorial, efectuamos previamente el Test de Esfericidad de Barlett (para contrastar que efectivamente existen intercorrelaciones significativas entre los ítems) y el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (medida de adecuación muestral). Los valores en ambos índices, que deben ser lo más elevado posible, fueron los siguientes para cada nivel de análisis; nivel 1º (12 factores) KMO= .761; Barlett= 3362; signif. = .000; nivel 2º (cuatro dimensiones) KMO= .744; Barlett= 929,598; signif.= .000; nivel 3º (un componente) KMO= .609; Barlett= 211,07; signif.= .000.

El cuestionario adaptado fue denominado “Cuestionario sobre aspectos motivacionales, afectivos y sociofamiliares en el ámbito académico”. La organización y estructura que presenta es la siguiente:

Dimensión 1. *Entorno académico.*

Factor 2: Autoconcepto académico.

Factor 3: Relaciones con padres y adultos.

Factor 4: Relaciones sociales en clase.

Factor 6: Relaciones de amistad .

Factor 12: Locus de control.

Dimensión 2. *Motivación académica.*

Factor 1: Conducta en clase.

Factor 8: Expectativa futura.

Dimensión 3. *Apoyo social.*

Factor 5: Interés familiar.

Factor 7: Aceptación percibida.

Factor 11: Relación con los profesores.

Dimensión 4. *Valoración académica y afectiva.*

Factor 9: Valoración académica.

Factor 10: Valoración afectiva.

2. Medida del Fracaso escolar.

Utilizamos como criterio el número de cursos repetidos, considerándose los niveles: 0 cursos repetidos, 1 curso repetidos, 2 cursos repetidos.

Diseño

Los diferentes apartados del cuestionario constituyen lo que vamos a denominar *variables del cuestionario* abarcando variables personales, familiares y académicas. Las restantes variables se consideraron *variables de selección*, abarcando también variables personales, familiares y académicas: el número de cursos repetidos, el curso, el I.E.S. y el grupo (variables académicas), la edad y el género (v. personales), nivel educativo del padre y la madre (v. familiares). Tenemos así dos tipos de variables, de *selección* y del *cuestionario*, aunque ambas aluden a: variables *personales* (edad, género, autoconcepto académico, locus de control, conducta en clase, aceptación percibida, valoración afectiva), variables *familiares* (nivel educativo de los padres, relaciones con padres y adultos, interés familiar) y variables *académicas* (número de cursos repetidos, curso, I.E.S, grupo, relaciones sociales en clase, relaciones de amistad, expectativa futura, relación con los profesores, valoración académica)

Procedimiento

La aplicación del cuestionario se efectuó en el aula y horario de clases ordinario por parte del orientador de cada I.E.S., de forma totalmente anónima para cada alumno. Para la contrastación de las dos primeras hipótesis se llevo a cabo un análisis de regresión múltiple, mientras que para el estudio de las restantes hipótesis se efectuó un análisis simple (ANOVA) y múltiple de la varianza (MANOVA).

RESULTADOS

Relaciones de predicción

En las Tablas 1, 2 se reflejan los resultados encontrados en el análisis de regresión (método normal) efectuado con el fin de satisfacer el primer objetivo de esta investigación. En la Tabla 1, podemos observarse el poder de predicción del fracaso escolar por parte de las variables *curso, edad, estudios del padre y de la madre*. Los índices muestran que todas las variables, excepto los *estudios de la madre*, son capaces de predecir de modo bastante significativo el rendimiento, aunque de forma diferente según muestra el índice beta. De este modo encontramos que el *curso* y el *nivel de estudios del padre* predicen negativamente el número de cursos repetidos. En cambio la *edad* predice positivamente los cursos repetidos. En la Tabla 1 también se recoge (en otro análisis de regresión independiente del anterior) cómo los aspectos afectivo-motivacionales predicen el fracaso escolar. Sólo dos de las cuatro dimensiones presentan carácter predictivo, siendo además de tipo negativo; esto es, cuanto mayor es el número de repeticiones menor es la puntuación en *Entorno académico* y *Motivación académica*.

TABLA 1

Análisis de regresión entre las variables académicas (curso), variables personales (edad) y variables familiares (estudios del padre y la madre) y el número de cursos repetidos, y entre las variables afectivo- motivacionales y el número de cursos repetidos.

Variable predictora	Variable criterio	F	p<	Beta
Curso				-1,082***
Edad	Cursos repetidos	296,44****		1,482***
Estudios padre				-0,079**
Estudios madre				-0,013
D1. Entorno académico.				-0,150***
D2. Motivación académica.	Cursos	11,098**		-0,105**

D3. Apoyo social.	repetidos	0,000
D3. Valoración académica y afectiva		0,009

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

En la Tabla 2 se muestran los resultados del análisis de regresión efectuado con las variables que en los dos análisis de regresión anteriores mostraron capacidad predictiva del rendimiento. En este caso se ha eliminado la dimensión de *Motivación académica* ya que, aunque en interacción con las demás variables presentaba un nivel significativo y el *Entorno académico* no lo hacía, lo importante es aumentar el R^2 (varianza explicada por los regresores) y este índice es menor cuando se utiliza la *Motivación académica* ($R^2=0,53$) que cuando se utiliza el *Entorno académico* ($R^2=0,58$). De este modo pretendimos establecer un sencillo modelo predictivo partiendo de las variables implicadas en las diferencias en el rendimiento. Encuentramos así que el 34% ($0,58^2$) de la variación en el rendimiento en nuestra muestra de 1178 alumnos, es debido a variables personales como la *edad*, el *autoconcepto académico* (factor 2) y el *locus de control* (factor 12), variables académicas como el *curso*, *Relaciones sociales en clase* (factor 4) y *Relaciones de amistad* (factor 6) y variables familiares como el *Nivel de estudios del padre* y las *Relaciones con padres y adultos* (factor 3).

TABLA 2

Análisis de regresión conjunta entre las variables personales(*edad*), académicas (*curso*), familiares (nivel de estudios del padre) y afectivo-motivacionales y los cursos repetidos.

variable predictora	variable criterio	F	p<	Beta	p<	R cuadrado corregida
Curso				-1,100***		
Edad	Cursos	333,67****		1,506***		$0,58^2=34\%$
Estudios padre	repetidos			-0,062**		
D1.Entorno académico				-0,060**		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Posteriormente, para satisfacer el segundo objetivo de investigación, analizamos el nivel en el que las variables *edad*, *curso*, *estudios del padre* y *estudios de la madre* eran capaces de predecir el nivel afectivo-motivacional del alumno. Los resultados se muestran en la Tabla 3. El *Entorno académico* es el mejor predicho, según el índice F, desde los regresores consi-

derados; conforme aumenta el *curso* y el *nivel de estudios del padre* mayor es la puntuación en *Entorno académico*, y menor según aumenta la *edad* del alumno. La *Motivación académica* presenta un F menor, siendo predicho únicamente por la variable *edad* de modo tal que según aumenta la edad disminuye el nivel de *Motivación académica*. La dimensión de *Apoyo social* es la que menor F presenta, no obstante, a medida que aumenta el *curso* los alumnos manifiestan recibir menor *Apoyo social* (compuesto por los factores de *Interés familiar*, *Aceptación percibida* y *Relación con los profesores*). Finalmente, la *Valoración académica y afectiva* también presenta un F elevado debido al *curso*, mayor puntuación según aumenta el curso, y al nivel de *estudios de la madre* (a mayor nivel de estudios de la madre mayor puntuación en esta variable).

TABLA 3

Análisis de regresión entre las variables personales, académicas y familiares y las variables afectivo-motivacionales.

variable predictoria	variable criterio	F	p<	Beta	p<
Curso	D1.Entorno académico	11,49**		0,389**	
Edad				-0,405**	
Estudios padre				0,094*	
Estudios madre				-0,028	
Curso	D2.Motivación académica	5,75*		0,012	
Edad				-0,155*	
Estudios padre				0,069	
Estudios madre				-0,049	
Curso	D3. Apoyo social	4,306*		-0,155*	
Edad				0,027	
Estudios padre				0,035	
Estudios madre				0,009	
Curso	D4. Valoración académica y afectiva	8,16**		0,199**	
Edad				-0,100	
Estudios padre				0,009	
Estudios madre				0,118**	

*p<.05

**p<.01

p<.001 *p<.0001

Análisis inferenciales

Para confirmar los resultados encontrados en el análisis de regresión y profundizar en las interacciones e influencias entre las variables y el fracaso escolar, efectuamos dos tipos de

análisis: ANOVA con cada factor (edad, curso, estudios del padre...), considerando los diferentes niveles del mismo, siendo la variable dependiente el número de cursos repetidos; MANOVA con el mismo factor y considerando como variables dependientes las variables del cuestionario (Entorno académico, Motivación académica, Apoyo social, Valoración académica y afectiva).

Edad y género

El factor *edad* (Tabla 4), como era de esperar, se reveló con una importante capacidad de explicación del rendimiento, $F(1,122)=263.05$, $p<.0001$, mostrando el esperado efecto de que entre los alumnos de más edad hay más repetidores. En relación al Manova efectuado, nuevamente aparece la *edad* como variable explicativa de la variación en los aspectos afectivo-motivacionales: a medida que los alumnos se hacen mayores disminuye la puntuación observada en el *Entorno académico*, *Motivación académica* y *Apoyo social* percibido por el alumno.

El *género* también explicó parte de la variación en el rendimiento, $F (1,122)=14.89$, $p<.001$, siendo las alumnas las que mejor rendimiento presentan. En cambio, en el manova efectuado, esta variable no se presentó con capacidad para discriminar entre las diferentes variables del cuestionario, igual sucedió con la combinación *edad x género* tanto en relación al rendimiento como en relación a las variables del cuestionario (por lo que no se incluyen en la tabla).

TABLA 4

Análisis de varianza simple (anova) y múltiple (manova) entre la edad y el género y los cursos repetidos y las variables afectivo-motivacionales.

factor	índices	F	p<	variable dependiente	F	p<
EDAD:	ANOVA:			Cursos repetidos		
				1) 11-14 M=0,13 (dt= 0,38)	263,05****	
				2) 15-18 M=0,65 (dt= 0,71)	(2>1)	
	MANOVA:					
	Pillais	3,12***		Entorno academico	2,44**	
				Motivac. academ.	3,89***	
				Apoyo social.	4,91***	
				Valoración academ.	1,98	
				y afectiva		

GÉNERO ANOVA:	Cursos repetidos 1) Varón M= 0,34 (dt=0,63) 2) Mujer M= 0,23 (dt=0,48)	14,89*** (1>2)
	*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001	

Estudios del padre y estudios de la madre

Con relación al nivel de estudios del padre y la madre (Tabla 5) tan sólo aparece con poder explicativo del fracaso escolar el factor *estudios del padre*, $F(3,119)=3.454$, $p<.05$; tal y como muestran las medias de cursos repetidos, los alumnos cuyo padre tiene estudios superiores son los que menos fracasan y así sucesivamente. El Manova muestra el papel modulador en el rendimiento del nivel de *estudios del padre* que nuevamente se presenta con capacidad explicativa de la variación esta vez en la Motivación académica, (ambas variables influían significativamente en el rendimiento del alumno).

El nivel de *estudios de la madre* no presentan suficiente poder explicativo del número de cursos repetido pero si explica, con un índice F superior al del padre, la variación en Motivación académica. La combinación *estudios del padre x estudios de la madre* tan sólo presentó carácter explicativo de la variación en Motivación académica.

TABLA 5

Análisis de varianza simple (anova) y múltiple (manova) entre el nivel de estudios del padre y la madre y los cursos repetidos y el nivel afectivo-motivacional.

factor	índices	F	p<	variable dependiente	F	p<
ESTUDIOS ANOVA:				Cursos repetidos	3,454*	
PADRE:				1) No leer/escribir M= 0,72	(1>2>3, 4)	
				2) Est. Primarios M= 0,30		
				3) Est. Secundarios M= 0,13		
				4) Est. Superiores M= 0,13		
MANOVA:						
	Pillais	1,52		Entorno academico	2,28	
				Motivac. academ.	3,98**	
				Apoyo social.	0,29	
				Valoración academ.	0,67	
				y afectiva		
ESTUDIOS MANOVA:						
MADRE:	Pillais	1,87*		Entorno academico	0,69	
				Motivac. Academ.	4,80**	
				Apoyo social.	0,60	

ESTUDIOS MANOVA:		Valorac. Academ. y afectiva	1,02
PADRE x ESTU-	Pillais 1,23	Entorno academico	0,87
DIOSMA-		Motivac. Academ.	1,95*
DRE:		Apoyo social.	1,38
		Valorac. Academ. y afectiva	0,95
<hr/>		*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001	<hr/>

Instituto, grupo y ciclo.

En la Tabla 6 (solamente se recogen los datos significativos), se reflejan los resultados del análisis de varianza simple y múltiple efectuado con los factores de *Instituto (IES)*, *grupo* y *ciclo*. En relación al *I.E.S.* puede verse como existe significativamente, $F(1,149)=4.883, p<.01$, peor rendimiento en un Instituto (el 4) que en los demás. También es el único I.E.S. que presenta variaciones significativas (según el manova) en la dimensión de Valoración académica y afectiva, es decir, son los alumnos más preocupados por producir disgustos a la gente que les aprecia, los que consideran que su futuro no depende de los estudios y los que más se culpabilizan de sus malos resultados.

El factor *grupo* también se reveló con capacidad explicativa de la variación en el rendimiento, $F(1,149)=19.261, p<.001$, los estudiantes presentan un nivel de fracaso escolar según la fórmula D>C>B>A, lo que revela que los alumnos están agrupados con diferencias de rendimiento. Probablemente este efecto esté causado por la elección de asignaturas optativas; no muestra, sin embargo, diferencias significativas en el Manova en ninguna de las cuatro dimensiones afectivo-motivacionales.

En el factor *ciclo*, tal y como cabía esperar, se producen diferencias en el anova, $F(1,149)=24.875, p<.0001$, ya que en el segundo ciclo es normal que existan más repetidores; considerando este factor, tampoco se producen diferencias en el manova sobre las variables afectivo-motivacionales.

La combinación de variables *I.E.S x grupo*, $F(3,3,149)=5.081$, $p<.001$, puso de manifiesto cómo son los alumnos del Instituto número 3 los que menor índice de fracaso escolar presentan en todos sus grupos (aunque sólo se incluye el grupo A para no complicar más las tablas); no aparecieron diferencias significativas en el manova por lo que estos datos no se incluyen.

En la combinación *I.E.S. x ciclo*, aparecieron diferencias significativas tanto en el anova como en el manova. Así, en el anova, $F (3,1,149)=3.996$, $p<.01$, encontramos cómo son los alumnos del I.E.S número 1 los que mayor variación en el rendimiento muestran del ciclo 1º al 2º. Con relación al Manova, es la Valoración académica y afectiva en donde se producen diferencias significativas en la interacción *I.E.S x ciclo*, siendo en este caso son los alumnos del Instituto número 3 los que presentan un notable incremento de valoración (mayor en el 2º ciclo) de esta variable de cuestionario.

Finalmente, el cruce de factores *I.E.S. x Grupo x Ciclo*, $F (3,3,1,149)=4.614$, $p<.001$, presenta resultados en el anova ya comentados anteriormente: son los alumnos del *grupo A* y del primer *ciclo* los que mejor rinden y los del grupo C o D (según tamaño del I.E.S.) del segundo ciclo los que más suspenden. El Manova efectuado con estos tres factores y las variables afectivo-motivacionales, muestra que las variaciones en la variable Entorno académico son debidas a dos I.E.S (el 1 y el 2) en los que existen diferencias tanto a nivel de *ciclo* como de *grupo*; la variación significativa en Valoración académica y afectiva se produce en el I.E.S. número 3, aunque la puntuación mayor sea la alcanzada por el I.E.S. número 4.

TABLA 6

Análisis de varianza simple (anova) y múltiple (manova) entre factores académicos y los cursos repetidos y el nivel afectivo-motivacional.

factor	índices	F	p<	Variable dependiente	F	p<
I.E.S.:				Cursos repetidos	4,883**	
	ANOVA:			IES 1 M=0,27 (dt=0,55)	(4>2>1>3)	
				IES 2 M=0,29 (dt=0,57)		
				IES 3 M=0,22 (dt=0,47)		
				IES 4 M=0,37(dt=0,64)		
	MANOVA:					
	Pillais	2,72**		Entorno academico	0,53	
				Motivac. academ.	1,27	
				Apoyo social.	2,41	
				Valoración academ. y afectiva	5,23**	

GRUPO:	ANOVA:	Cursos repetidos	19,261****
		Grupo A M= 0,16 (dt=0,44)	
		Grupo B M= 0,26 (dt=0,52)	(D>C>B>A)
		Grupo C M= 0,36 (dt=0,62)	
		Grupo D M= 0,67 (dt=0,71)	
CICLO:	ANOVA:	Cursos repetidos	24,875****
		Ciclo 1º M= 0,18 (dt= 0,47)	
		Ciclo 2º M= 0,39 (dt= 0,62)	
I.E.S. x GRUPO	ANOVA	Cursos repetidos	5,081***
		IES 1, Gr. A M=0,26 (dt=0,12)	
		IES 2, Gr. A M=0,21 (dt=0,52)	(4>1>2>3)
		IES 3, Gr. A M=0,08 (dt=0,33)	
		IES 4, Gr. A M=0,38 (dt=0,61)	
IES x CICLO	ANOVA	Cursos repetidos	3,996**
		IES 1 Ciclo 1º M=0,15 (dt=0,41)	
		Ciclo 2º M=0,4 (dt=0,6)	
		IES 2 Ciclo 1º M=0,21 (0,49)	
		Ciclo 2º M=0,38 (0,63)	(1>4>2>3)
		IES 3 Ciclo 1º M=0,17 (0,39)	
		Ciclo 2º M=0,28 (0,53)	
		IES 4 Ciclo 1º M=0,22 (0,62)	
		Ciclo 2º M=0,49 (0,62)	
MANOVA	1,98*	Entorno académico	0,69
Pillais		Motivación académica	0,77
		Apoyo social	2,52
		Valoración académica y afectiva	3,93**

TABLA 6

Análisis de varianza simple (anova) y múltiple (manova) entre factores académicos y los cursos repetidos y el nivel afectivo-motivacional (continuación).

factor	índice	F	p<	variable dependiente	F	p<
I.E.S. x GRUPO	ANOVA:			Cursos repetidos	4,883***	
				IES 1		
x				Gr. A Ciclo 1º M= 0,00 (dt=0,00)		
CICLO				Ciclo 2º M= 0,03 (dt= 0,18)		
				Gr. D Ciclo 1º M= 0,62 (dt= 0,63)		
				Ciclo 2º M= 1,33 (dt= 0,81)		
				IES 2		
				Gr. A Ciclo 1º M= 0,17 (dt= 0,49)		
				Ciclo 2º M= 0,24 (dt= 0,54)		

	Gr. C	Ciclo 1º M= 0,27 (dt= 0,49)	
		Ciclo 2º M= 0,20 (dt= 0,41)	
	IES 3		
	Gr. A	Ciclo 1º M= 0,06 (dt= 0,31)	
		Ciclo 2º M= 0,10 (dt= 0,36)	
	Gr. C	Ciclo 1º M= 0,25 (dt= 0,43)	
		Ciclo 2º M= 0,35 (dt= 0,62)	
	IES 4		
	Gr. A	Ciclo 1º M= 0,16 (dt= 0,48)	
		Ciclo 2º M= 0,58 (dt= 0,65)	
	Gr. C	Ciclo 1º M= 0,46 (dt= 1,06)	
		Ciclo 2º M= 0,50 (dt= 0,60)	
MANOVA:			
Pillais	2,57***	Entorno academico	3,87***
Wilks	2,57***	Motivac. Academ.	1,59
Hotelling	2,57***	Apoyo social.	1,08
		Valorac. Academ. y afectiva	4,07***
<hr/>			
*p<.05	**p<.01	***p<.001	****p<.0001

Finalmente, y para responder a nuestro segundo objetivo de investigación, se efectuó un Anova con vistas a conocer la influencia de las variables afectivo-motivacionales en el rendimiento de nuestra muestra de alumnos. La variable *Entorno académico* aparece con capacidad explicativa, $F(1,77)=1.54$, $p<.001$, de la variación en el rendimiento, disminuyendo la puntuación en esta dimensión conforme aumenta el número de cursos repetidos. Todos los factores, componentes de esta variable, presentan carácter explicativo de la varianza si bien los de mayor potencia explicativa son los factores de *Relaciones de amistad*, *Relaciones con padres y adultos* y *Relaciones sociales en clase*. La siguiente y última variable con poder explicativo del rendimiento es la *Motivación académica*, es la variable que presenta una significatividad superior, $F (1,79)=5,650$, $p<.001$, y al igual que sucede con la anterior, el nivel de la misma disminuye según disminuye el rendimiento del alumno. El factor (perteneciente a la variable de Motivación académica) con mayor potencia explicativa de la varianza, es el de *Conducta en clase*, los alumnos que peor conducta observan en clase son también los que mayor fracaso escolar presentan. Las variables de *Apoyo social* y *Valoración académica y afectiva* no presentan suficiente capacidad explicativa de la variación en el rendimiento.

TABLA 7

Análisis de varianza simple (anova) entre los aspectos afectivo-motivacionales y los cursos repetidos.

Variable dependiente	F	p<	variable independiente
D1. ENTORNO ACADÉMICO	1,54***		Cursos repetidos, 0 cursos M= 1,79 (dt= 0,15) (0>1>2) 1 curso M= 1,71 (dt= 0,16) 2 cursos M= 1,65 (dt= 0,10)
D2. MOTIVACIÓN ACADÉMICA	5,65***		Cursos repetidos 0 cursos M= 1,76 (dt= 0,22) (0>1,2) 1 curso M= 1,67 (dt= 0,27) 2 cursos M= 1,67 (dt= 0,23)
D3. APOYO SOCIAL	0,90		Cursos repetidos 0 cursos M= 1,76 (dt= 0,17) (0>1,2) 1 curso M= 1,73 (dt= 0,61) 2 cursos M= 1,73 (dt= 0,14)
D4. VALORACIÓN ACADÉMICA Y AFECTIVA	0,52		Cursos repetidos 0 cursos M= 1,83 (dt= 0,23) (0>2>1) 1 curso M= 1,80 (dt= 0,21) 2 cursos M= 1,82 (dt= 0,20)

*p<.05

**p<.01

***p<.001

****p<.0001

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos avalan, aunque diferencialmente, las hipótesis previas establecidas en este trabajo. La primera hipótesis se vio parcialmente cumplida ya que el nivel de *estudios de la madre* no mostró capacidad predictiva del rendimiento; como ya se verá más adelante, este factor influye indirectamente en el rendimiento a través de su influencia directa sobre la *Motivación académica*. La segunda hipótesis se vio también cumplida en parte, ya que únicamente desde las dimensiones de *Entorno académico* y *Motivación académica* se predice significativamente el rendimiento. De este modo, partiendo de los distintos regresores con poder predictivo del fracaso escolar se construye un modelo con las variables que, de modo interactivo, son capaces de explicar hasta el 34% de la varianza del rendimiento: determinantes personales como la *edad*, el *Autoconcepto académico* (factor 2) y el *Locus de*

control (factor 12); determinantes familiares como el nivel de *Estudios del padre* y la *Relación con padres y adultos* (factor 3) y determinantes académicos como el *curso*, *Relaciones de amistad* (factor 6) y *Relaciones sociales en clase* (factor 4). Estos resultados están en consonancia con los hallados en diversas investigaciones (Fullana, 1995; Llorente, 1990; Martínez, 1996; Montero, 1990; Valle Arias et al, 1999)

Para terminar de responder al primer objetivo de esta investigación, averiguamos el modo en el que interaccionaban las diferentes variables entre sí, conforme se planteó en la 2^a hipótesis. La variable afectivo-motivacional más explicada por las variables predictivas (considerados en su conjunto, no individualmente) es el *Entorno académico*, que mantiene una relación positiva con los *estudios del padre* y el *curso* y negativa con la *edad*, es decir, que son los alumno repetidores (que se van haciendo mayores) los que mantienen una puntuación baja en esta dimensión. La *Motivación académica* también es explicada negativamente desde la *edad* pero no del *curso*, lo cual implica, nuevamente, que esta relación negativa es debida a los alumnos que mayor fracaso presentan (resultados similares encuentra Burgaleta et al, 1988). A medida que suben de *curso* los alumnos también manifiestan percibir menos *Apoyo social*, esto puede ser debido a que profesores y padres se desprecocupen al ver que el alumno se desenvuelve bien, o puede ser debido a que el alumno sea dejado “por imposible” dado su mal rendimiento. La *Valoración académica y afectiva* es la segunda dimensión más explicada por dos de los regresores: el *curso* y los *estudios de la madre*. A medida que estas dos variables aumentan los alumnos se sienten más preocupados por no disgustar a aquellos a quienes aprecian, se culpan más de los aspectos negativos de su vida y sienten que su futuro depende menos de sus estudios.

El anova y manova efectuados con posterioridad permitieron responder a nuestro segundo objetivo de investigación, así como a la 3^a y 4^a hipótesis. El anova con el factor *edad* mostró el efecto esperado de que son los alumnos mayores los que mayor índice de fracaso presentan (los repetidores se acumulan con la edad); el manova sobre los aspectos afectivo-motivacionales verifica la capacidad explicativa de la *edad* en la variación de puntuación en el *Entorno académico*, *Motivación académica* y *Apoyo social*. Con relación al *género*, hemos constatado el hecho de que las mujeres rinden mejor que los varones, aunque este factor no incide diferencialmente en la varianza de los factores afectivo-motivacionales.

El análisis de varianza efectuado con el nivel de *estudios del padre y de la madre* matizan los resultados obtenidos con el análisis de regresión. Nuevamente, el nivel de *estudios del padre* es capaz de explicar la variación en el rendimiento y en la *Motivación académica*, mientras que el nivel de *estudios de la madre* sólo es capaz de explicar la variación en *Motivación académica* (aunque de modo más significativo que los estudios del padre). Este factor influye indirectamente en el rendimiento, a través de la *Motivación académica* que, recordemos, era la variable afectivo-motivacional con mayor poder predictivo del rendimiento. De hecho, el nivel de estudios conjuntos del padre y la madre no explican directamente el rendimiento, sino que lo hacen a través del nivel de *Motivación académica* de su hijo, resultados en consonancia con los hallados por Llorente (1990).

El análisis de varianza sobre los factores *I.E.S. y grupo y ciclo*, muestra diferentes niveles de interacción con el rendimiento y los aspectos afectivo-motivacionales. En relación al *I.E.S.* aparece un rendimiento significativamente inferior en uno de los Institutos que es, además, el único que también presenta variaciones significativas en *Valoración académica y afectiva*. El hecho de que los alumnos del *I.E.S.* con rendimiento más bajo sean los que puntuán más alto en esta dimensión afectivo-motivacional, mueve a pensar el que tal valoración pueda ser resultado del fracaso escolar. De entrada, esta variable se mostró con escaso poder explicativo del rendimiento.

El último anova efectuado nos permitió confirmar, parcialmente, la última hipótesis de trabajo. La variable con mayor potencia explicativa de la varianza del rendimiento es la *Motivación académica*, cuyo nivel desciende a medida que desciende el rendimiento, de forma coherente con otras evidencias empíricas previas (Roces et al., 1995; Campuzano, 2001; Checa, 2000). La motivación también desciende con la edad aunque más lentamente si el rendimiento es bueno. El *Entorno académico*, como ya hemos mostrado, también presenta poder explicativo, en la misma dirección, del rendimiento. Las dimensiones de *Valoración académica y afectiva y Apoyo social* no explican el rendimiento, más bien parecen ser consecuencia del bajo rendimiento.

No obstante los resultados y evidencias halladas, esta investigación también presenta limitaciones que es preciso comentar. Una de las principales limitaciones o carencias que presenta este trabajo, es la falta de una mayor contextualización de cada uno de los centros y, sobre todo, de la procedencia de su alumnado, lo cual permitiría tener una mejor información

sobre factores socioeconómicos y culturales de no poca importancia a la hora de entender mejor la influencia del ambiente en el fracaso escolar. Además del contexto exterior, sería fundamental tener información sobre el contexto concreto de cada centro y clase. Otra carencia importante la encontramos en la falta de información procedente de técnicas más cualitativas que permitan triangular los resultados hallados.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, líneas de investigación futura, en consonancia con las limitaciones expuestas y los resultados obtenidos, deberían avanzar en la profundización y estudio concreto del modo en que variables como el tipo de metas perseguidas por el alumno, sus características de personalidad, la organización de la clase, la presión del grupo de iguales, la personalidad y estilo del profesor, etc, influyen en la evolución y tipo de características afectivo-motivacionales que los alumnos van adquiriendo a lo largo de su paso por el Sistema Educativo, y la repercusión de todo ello en el rendimiento final del alumno y, por tanto, en su potencial fracaso escolar.

REFERENCIAS

- Adell, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Atkinson, E. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20 (1), 45-57.
- Buote, C. A. (2001). Relations of autonomy and relatedness to school functioning and psychological adjustment during adolescence. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62 (l).
- Burgaléa, R., Valverde, J. y Fernández, J. (1988). *Análisis de las características de los repetidores, exitosos vs fracasados, en muestras de escolares de E.G.B..* Universidad Complutense de Madrid: ICE.
- Campuzano, A. (2001). Fracaso escolar, nuevos datos. *Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 128, 30-32.
- Caplan, S. y otros (2002). Socioemotional factor contributing to adjustment among early-entrance college students. *Gifted Child Quarterly*, 46 (2), 124-134.
- Castejón , J. L. y Pérez, A. M. (1998). Un modelo causal-explicativo de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50 (2), 171-185.

- Checa, P. (2000). ¿Quiénes somos? Un proyecto para la autoestima. *Aula de Innovación Educativa, 90*, 81-83.
- Cubero, R. y Moreno, M.C. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años escolares. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación, I*. Madrid: Alianza Psicología.
- De la Fuente, J. (2002). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de la Meta. *Escritos de Psicología, 2*, 72-84.
- Edwards, J. E. (2002). A validation study of the Joseph Self-concept Scale for Children. *Dissertation Abstracts International: the Sciences and Engineering, 62*.
- Fullana J. (1995). *Una investigación sobre el éxito y el fracaso escolar desde la perspectiva de los factores de riesgo: implicaciones para la investigación y la práctica educativa*. Tesis. Universitat de Girona. Departamento de Pedagogía.
- Georgiou, S. y otros (2002). Teachers attributions of student failure and teacher behaviour toward the failing student. *Psychology in the Schools, 39* (5), 583-596.
- González-Pienda, J. A. y otros (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *Journal of Experimental Education, 70* (3), 257-287.
- González, M. C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Navarra: EUNSA.
- Hernández, A. y Hernández, P. (1998). TAMAI “Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil”. Madrid: TEA Ediciones.
- Llorente, M. (1990). Fracaso escolar y origen social. Tesina. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Marchesi, A. y Martín, E. (comps.) (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Instituto IDEA, Madrid: SM.
- Marsh, H. W., Parker, J. W. y Smith, J. D. (1983). Preadolescent self-concept, it's relation to self-concept as inferred by Teachers and to Academic Ability. *Journal of Educational Psychology, 53* (1), 60-78.
- Martínez, E. (1996). *El cambio de valores para la mejora de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico*. Universidad Complutense de Madrid: Educación CIDE.
- Montero, M. C. (1990). *Predicción del rendimiento académico. Estudio de las variables intervintes en una muestra de alumnos de 8º de EGB con seguimiento en 2º de BUP*. Tesis. Universidad Pontificia de Salamanca.

- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., González-Pumariega, S., González-Cabanach, R., Barca, A., Valle, A., Porto, A. y Santórum, R. (1995). Motivación, cognición y rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (12), 183-209.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M. S., González-Pumariega, S. y García, S. I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7 (10-11), 219-242.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- O.E.C.D. (2001). *The PISA Project. Measuring students's knowledge and skills for life*. París: O.E.C.D.
- Roces, J., Touron, J. y González, M. C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47, 1-35.
- Rodríguez, E. (1986). Vida familiar y fracaso escolar: comparación de grupos extremos de rendimiento. Tesina. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Sánchez, J. (2000). La importancia de la autoestima como base del proceso educativo. *Surgam*, 468, 41-47.
- Slater, J. N. (2002). Application o motivation theory: an analysis of the motivation of at-risk ninth grade students enrolled in online courses. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62.
- Tapia, A. (2002). Una propuesta contra el fracaso escolar. *B/ Ilustre Colegio Oficial de Docentes y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 133, 10-12.
- Trillo, J. F. (1986). Análisis del fracaso escolar; autoestima, autoatribuciones y desamparo aprendido. Tesis. Universidad de Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Valle, J. y otros (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 525-546.
- Yi Chia, H. (2002). The relationship between task value, self efficacy, and students performance in performance assesment. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62.
- Zsolnai, A. (2002). Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement. *Educational psychology*, 22 (3), 317-330.