



International Journal of Developmental
and Educational Psychology

ISSN: 0214-9877

fvicente@unex.es

Asociación Nacional de Psicología
Evolutiva y Educativa de la Infancia,
Adolescencia y Mayores

Conde Rodríguez, Ángeles; Deaño Deaño, Manuel; Pinto Moreira Diniz, Antonio Augusto;
Iglesias-Sarmiento, Valentín; Alfonso Gil, Sonia; García-Señorán, Mar; Limia González,
Sandra; Tellado González, Fernando

EXPECTATIVAS ACADÉMICAS Y PLANIFICACIÓN. CLAVES PARA LA
INTERPRETACIÓN DEL FRACASO Y EL ABANDONO ACADÉMICO

International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 1, núm. 1, 2017,
pp. 167-176

Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y
Mayores
Badajoz, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349852544017>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EXPECTATIVAS ACADÉMICAS Y PLANIFICACIÓN. CLAVES PARA LA INTERPRETACIÓN DEL FRACASO Y EL ABANDONO ACADÉMICO

Ángeles Conde Rodríguez¹
Manuel Deaño Deaño¹
Antonio Augusto Pinto Moreira
Diniz²
Valentín Iglesias-Sarmiento¹
Sonia Alfonso Gil¹
Mar García-Señorán¹
Sandra
Limia González¹
Fernando Tellado González¹

¹Universidad de Vigo-Campus Ourense

²Universidad de Évora

Correspondencia: Ángeles Conde Rodríguez. Departamento de Psicología Evolutiva y Comunicación.
Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación.Campus
Ourense. 32004 Ourense (España). Teléfono: (+34) 988387254. E-mail: angelesconde@uvigo.es

Fecha de Recepción: 1 Enero 2017

Fecha de Admisión: 1 Abril 2017

RESUMEN

Las expectativas académicas representan aquello que los estudiantes esperan alcanzar durante su formación. Están vinculadas con las experiencias y acontecimientos previos vividos, de acuerdo a los cuales se hacen previsiones sobre lo que sucederá. Si se producen los hechos anticipados se ejecutará la conducta prevista, por lo que las expectativas influyen en la conducta y desempeñan un papel adaptativo de ajuste o no a la realidad académica. La planificación se ha definido como un proceso jerárquico que puede controlar el orden en el que se realiza una secuencia de operaciones. El plan controla el procesamiento de la información humana y las pautas de conexiones esenciales entre conocimiento, evaluación y acción. La adaptación académica, en los distintos contextos de aprendizaje, está influenciada por factores personales, académicos y sociales que hacen que muchos estudiantes perciban muchas dificultades y les sea dificultosa tal adaptación. Más difícil es aún la adaptación, cuando las dificultades percibidas van acompañadas de pocas estrategias de

EXPECTATIVAS ACADÉMICAS Y PLANIFICACIÓN. CLAVES PARA LA INTERPRETACIÓN DEL FRACASO Y EL ABANDONO ACADÉMICO

afrontamiento por parte de los estudiantes y por falta de apoyo por parte de las instituciones. Desde una concepción multidimensional de las expectativas académicas (formación para el empleo, desarrollo personal y social, movilidad estudiantil, implicación político/ciudadana, presión social, calidad de formación e interacción social), se ha establecido un modelo de predicción en estudiantes universitarios de primer año con la planificación como predictor de dichas expectativas. El modelo de predicción obtenido ofrece una aproximación al vínculo existente entre las estrategias de solución de problemas, los objetivos de vida y las expectativas académicas de los estudiantes universitarios de primer año, que constituyen piezas clave en su éxito académico. Al mismo tiempo permite una posible interpretación del fracaso y abandono académico, así como de las dificultades de aprendizaje y adaptación al contexto universitario y en otros contextos y etapas educativas.

Palabras clave: expectativas académicas, planificación, adaptación, éxito académico, fracaso académico, abandono académico.

ABSTRACT

Academic expectations represent what students expect to achieve during their training. They are linked to previous experiences and events, in accordance with which forecasts about what will happen are made. If the expected events occur, the foreseen behavior will be carried out, such that expectations influence behavior and play an adaptive role of adjustment or maladjustment to academic reality. Planning has been defined as a hierarchical process that can control the order in which one performs a sequence of operations. The plan controls human information processing and the essential patterns of connections between knowledge, evaluation, and action. Academic adaptation in the different learning contexts is influenced by personal, academic, and social factors that cause many students to perceive many difficulties and make their adaptation more difficult. These students' adaptation is still more difficult when the perceived difficulties are accompanied by their few coping strategies and by lack of support from the institutions. From a multi-dimensional conception of academic expectations (training for employment, personal and social development, student mobility, political/citizen involvement, social pressure, quality of training, and social interaction), a predictive model has been established in freshmen university students, with planning as a predictor of these expectations. The obtained predictive model provides an approach to the relationship between the strategies of problem solving, life goals, and academic expectations of freshman university students, which constitute key pieces in their academic success. At the same time, it allows a possible interpretation of academic failure and academic dropout, as well as of learning difficulties and problems adapting to the university context, and to other contexts and educational stages.

Keywords: Academic expectations, planning, adaptation, academic success, academic failure, academic dropout.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, en la Universidad española ha habido un aumento en la heterogeneidad del alumnado que accede a los estudios superiores. Esto supone que las instituciones universitarias tienen que dar respuesta a una amplia variedad de características de estos estudiante, en cuanto al nivel de conocimiento y habilidades cognitivas, (Almeida, Guisande, & Paisana, 2012), madurez, autonomía, y bienestar psicológico (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens, & Grau, 2005; Soares, Guisande, & Almeida, 2007) o expectativas académicas iniciales (Almeida et al., 2012, Alfonso et al, 2013).

Además, un problema relevante continúa siendo la tasa de abandono que, tal como se deriva de los datos publicados en los últimos informes, sigue aumentando: del 21,2% de abandono de estu-

diantes de primer año de la cohorte de 2010-11 pasamos al 22,5% de abandono de la cohorte de 2011-12 (MECD, 2016).

Aunque el abandono persiste durante de todo el ciclo universitario, sus causas suelen variar del primer curso a cursos posteriores. Existe un alto porcentaje de abandono en estudiantes universitarios a lo largo del primer año relacionado con sus expectativas: el desajuste entre lo esperado y lo encontrado, la escasez de recursos personales para hacer frente a las dificultades o problemas percibidos, tanto debidos al contexto y los estudios (exigencias en la carrera, dificultad en los contenidos...) como a características de tipo personal (ansiedad ante los exámenes, no saber cómo estudiar...).

Todo ello orienta el interés de las instituciones universitarias por conocer cuáles son las razones del fracaso de los estudiantes e identificar los perfiles de los estudiantes en riesgo de abandono, con el objetivo de realizar las modificaciones oportunas para poder prevenir esta situación e intervenir, en caso necesario, para minimizar al máximo el fracaso.

Las expectativas académicas representan aquello que los estudiantes esperan realizar y lograr durante su período formativo, e incluyen tanto una dimensión académica como de ajuste social. Tales expectativas pueden ser vistas como orientaciones cognitivas y motivacionales en entornos de aprendizaje e influir en el compromiso de los estudiantes en su vida universitaria (Kuh, Gonyea y Williams, 2005). Diversos estudios afirman que los logros académicos y la adaptación social son fundamentales para la adaptación de los estudiantes a la ES (Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 1993). De ahí que comprender las experiencias de los estudiantes en estos dominios puede ayudar a entender el fracaso escolar y el abandono temprano. Por lo tanto, cabe pensar que las expectativas y experiencias de los estudiantes puedan ser analizadas con el fin de definir las pautas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Las *expectativas* que los estudiantes tienen sobre su pensamiento y actuación pueden catalogarse como creencias metacognitivas (Biggs, 1987; Flavell, 1979; Schommer, 1993; Wang, Spencer, & Xing, 2009). Como tales, estimulan el control de la comprensión y orientan el aprendizaje. Los estudiantes, en consonancia con sus creencias metacognitivas, generan estrategias para sus metas, seleccionan las más apropiadas y las ejecutan, supervisándolas y evaluándolas hasta conseguir el resultado (Das & Misra, 2015).

El proceso de *planificación* controla el procesamiento de información humana y las pautas de conexiones esenciales entre conocimiento, evaluación y acción. Se ha definido como un proceso jerárquico que puede controlar el orden en el que se realiza una secuencia de operaciones (Miller, Gallanter, & Pribram, 1960).

Las expectativas académicas a menudo desempeñan un papel importante en la predicción de la conducta en las actividades de la ES y del entorno del campus (&, 2009; Deaño et al., 2015; Diniz et al., 2016; Kuh et al., 2005; Medin, Roos, & Markman, 2001; Pleitz, MacDougall, Terry, Buckley, Campbell, 2015; Rousseau, 2001; Tinto, 1987; Wang et al., 2009). Si las expectativas promueven el proceso de compromiso, el estudiante comienza el proceso de integración (Tinto, 1987) en la institución y su entorno. Si no se logra la integración académica o social adecuada, la discontinuidad entre las expectativas y las experiencias probablemente impacten negativamente en las decisiones de los estudiantes.

Pleitz et al. (2015) indicaron que los resultados obtenidos por los estudiantes respecto a la vida social presentaron una gran discrepancia entre sus expectativas y sus experiencias, con lo que aumentaba la probabilidad de que abandonasen la institución. Estas discrepancias evidencian la necesidad de desarrollar y completar la información que falta a los estudiantes con un conjunto de creencias y esquemas que les ayudan a dar forma a sus expectativas, ya que de otro modo acaban

confiando en falsos esquemas para suplir su falta de información (Pleitz et al., 2015).

El proceso metacognitivo, entre la meta y los procedimientos desarrollados para su consecución, genera expectativas sobre el pensamiento y la acción (Wang et al., 2009), sobre la eficacia del plan, su ejecución y control, así como sobre la regulación de la conducta en función del plan generado para la meta establecida (Das et al., 1996; Flavell, 1979; Wenden, 1999; Zimmerman, 2000).

En la ejecución de las acciones es donde al parecer actúan las expectativas académicas. Se espera que el procedimiento propuesto de acuerdo con las creencias de control metacognitivo funcione, que la solución aplicada consiga un determinado nivel de éxito, de acuerdo con los recursos propios (conocimientos y habilidades). El que este procedimiento funcione supone el incremento de la probabilidad de competencia futura por parte del estudiante.

Estas expectativas generadas median entre los objetivos de vida y el mundo exterior del estudiante que resuelve la tarea (Das & Georgiou, 2016; Papadopoulos, Panayiotou, Spanoudis, & Natsopoulos, 2005).

En este sentido, es esperable que un análisis del proceso de planificación de los estudiantes pueda predecir las expectativas académicas, sociales y vitales de éstos cuando resuelven problemas del contexto académico, conforme a sus creencias de control y además cambiarlas cuando los viejos hábitos de la mente resultan desadaptativos (Das & Misra, 2015).

Así pues, el objetivo principal de este estudio es examinar, a través de un modelo de regresión con variables latentes, si la planificación de los estudiantes de ES de primer año predice sus expectativas académicas (AE), proporcionando así apoyo empírico para la teoría e implicaciones para la práctica en este campo.

MÉTODO

Participantes

En el estudio participó una muestra compuesta por 662 estudiantes españoles de primer año de ES (rango de edades= 17-23, $Mdn = 18$), seleccionados en dos cursos académicos consecutivos: en 2014/15 ($n = 338$, rango de edad = 17-23 años, $Mdn = 18$) y 2015/16 ($n = 324$, rango = 17-23, $Mdn = 18$). De ellos el 60% ($n = 397$) eran mujeres y el 66.2% cursaba títulos del ámbito jurídico-social y el resto del ámbito científico-tecnológico. No se encontró asociación entre género y curso académico ($\chi^2 = 3.28$, $df = 1$, $p = .073$) ni entre el ámbito de estudio y año académico ($\chi^2 = 1.10$, $df = 1$, $p = .295$).

Instrumentos

La *planificación* fue medida con el *Inventario sobre Estrategias Metacognitivas* (IEM; Martínez-Fernández, 2004, 2007), adaptación española de la *Reduced Revised State Metacognitive Inventory* (RRSMI; O'Neil & Abedi, 1996), validado por Diniz en 2015. En la versión traducida al castellano por Martínez-Fernández (2007), el cuestionario constaba de 20 ítems que medían dos factores: (i) *planificación* y (ii) *auto-evaluación* (Martínez-Fernández, 2004). Finalmente en la validación del cuestionario con los estudiantes de la Universidad de Vigo realizado a través de modelos de ecuaciones estructurales, con análisis factorial confirmatorio (AFC) y usando el programa LISREL 8.53 para Windows, el cuestionario adoptó una estructura unidimensional, con un único factor de *planificación* con 10 ítems. Su validez fue de .41, una fiabilidad de .87 y unos buenos índices de ajuste ($SB-X^2/df = 1.36$; CFI=.98; RMSEA=.03; SRMR=.04).

Los estudiantes fueron preguntados sobre qué hacen o piensan cuando realizan una actividad de aprendizaje o resuelven un problema (e.g. ítem 7: 'Haces un seguimiento de tus progresos y, si es necesario, cambias tus técnicas y estrategias'). Las respuestas a estos ítems se recogieron sobre

una escala tipo Likert con un rango de 1 (*Nunca*) y 5 (*Siempre*).

Las Expectativas Académicas (EA) se evaluaron usando la versión final del Cuestionario de Percepciones Académicas CPA; Almeida et al., 2016). El CPA tiene siete factores, compuestos por seis ítems a los que se responden con una escala tipo Likert de seis puntos, desde 1 (bastante en desacuerdo) a 6 (bastante de acuerdo). Estos factores son: *Formación para el empleo* (FE), referida a las condiciones de obtención de formación para mejores situaciones de trabajo o de entrada en el mundo laboral (e.g. ítem 22, 'Capacitarme para obtener éxito profesional en el futuro'); *Desarrollo Personal y Social* (DPS) abarca la autonomía, la autoconfianza y pensamiento crítico, mejora personal a través de las nuevas experiencias de vida académica (e.g. ítem 37, 'Adquirir competencias para convertirme en un/a adulto/a más responsable y autónomo/a'); *Movilidad Estudiantil* (ME) vinculada a la actitud para realizar parte de los estudios en programas de movilidad internacional, estancias internacionales o trabajos en el extranjero (e.g. ítem 3, 'Participar en programas de intercambio estudiantil universitario (Erasmus, Leonardo, etc.)'); *Implicación Política y Ciudadana* (IPC) responde al deseo de poder discutir la vida política, social y económica del país, de comprender cómo poder contribuir a mejorarlas y a la participación en actividades concretas de asociacionismo o voluntariado (e.g. ítem 11, 'Involucrarme en la resolución de problemas de las personas menos favorecidas'); *Presión Social* (PS) agrupa a aquellos ítems referidos al deseo de responder a las expectativas de los padres o agradar a personas significativas (e.g. ítem 19, 'No decepcionar a familia o amigos/as en el rendimiento académico'); *Calidad de Educación* (CE) referida a sentirse desafiado/a a profundizar en los conocimientos y disponer de los medios personales y materiales que los estimulen (e.g. ítem 34, 'Obtener un rendimiento académico satisfactorio para conformar un buen currículum'); e *Interacción Social* (IS) que abarca la voluntad de tener momentos de convivencia y diversión, dedicando a estas actividades un tiempo programado a la semana, distinto del tiempo de estudio y que suponga una relación con compañeros/as (e.g. ítem 35, 'Tener un grupo de amigos/as con los que pueda relajarme y convivir fuera de las clases').

Procedimiento

Se recogieron los datos al principio del primer semestre de forma grupal en la propia aula, después de obtener permiso de los profesores y el consentimiento informado de los estudiantes. Los instrumentos fueron administrados de forma contrabalanceada después de recoger datos sociodemográficos sobre los participantes.

El análisis de datos descriptivos se realizó con el *IBM SPSS Statistics for Windows* (version 21.0). Se usó el LISREL 8.53 (Jöreskog & Sörbom, 2002) para probar el modelo. Las pruebas se realizaron con el enfoque subyacente bivariado (Jöreskog & Moustaky, 2001)

Se probó el modelo de regresión con variables latentes para ver la influencia de la planificación en las expectativas académicas.

RESULTADOS

En general los resultados indicaron que el factor *Planificación* podría tomarse como predictor de los EA de los estudiantes. Los resultados de las pruebas de este modelo de regresión con variables latentes demostraron que estaba bien ajustado, y que la planificación influyó significativamente en todos los factores EA de CPA (Figura 1). De acuerdo con la taxonomía de efecto (R^2) de Cohen (1988), se puede observar en la figura que la influencia de Planificación en los EA de los estudiantes fue: pequeña en Movilidad Estudiantil e Interacción Social, pequeña a media en Presión social e Implicación Política/ciudadana, medio a grande en Desarrollo Personal/Social, y grande en Calidad de Formación.

EXPECTATIVAS ACADÉMICAS Y PLANIFICACIÓN. CLAVES PARA LA INTERPRETACIÓN DEL FRACASO Y EL ABANDONO ACADÉMICO

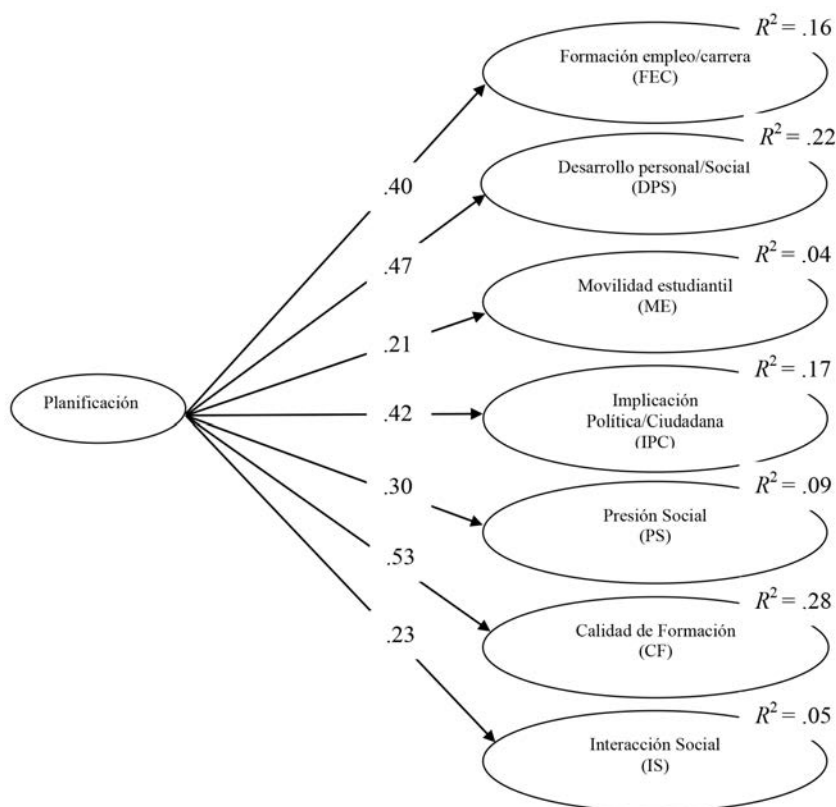


Figura 1. Modelo de regresión con variables latentes para la influencia de la planificación en las expectativas académicas: Estimaciones de máxima verosimilitud estandarizadas para las relaciones estructurales. Estadísticas de bondad de ajuste: MLSB 2 = 2542,03, df = 1246; Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) = 0,04 (IC del 90% = 0,04; 0,04); Residuo cuadrático medio (SRMR) = .07; Índice de ajuste comparativo (CFI) = .95. R^2 (coeficiente de determinación) = cantidad de la varianza de los criterios latentes explicada por el predictor latente. $P < 0,001$ para todos los pesos beta.

El modelo de regresión obtenido muestra un buen ajuste a los datos empíricos, corroborando que la planificación predice significativamente las siete dimensiones o factores de expectativas evaluadas con el CPA (Figura 1). Siendo más específicos, y, en consecuencia con la taxonomía de Cohen (1988) del tamaño del efecto (R^2), se puede observar en la figura que la relación de predicción de la Planificación y las EA de los estudiantes fue: pequeña en Movilidad Estudiantil (ME) e Interacción Social (IS), de pequeña a mediana en Presión Social (PS), mediana en Formación para el Empleo/carrera (FEC) e Implicación Política /Ciudadana (IPC), de media a grande en Desarrollo Personal y Social (DPS) y grande en Calidad de Formación (CF)

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos indicaron que la Planificación podría ser tomada como predictor de las Expectativas Académicas (EA) de los estudiantes universitarios de primer año, principal objetivo de este estudio.

Estos datos implican que cuando los estudiantes de ES realizan tareas de aprendizaje y resuelven problemas manifiestan creencias de control que condicionan sus expectativas de actuación. A cada una de sus actuaciones (comprobar su trabajo mientras lo realizan, tratar de descubrir la información relevante para la tarea, planificar cursos de acción, hacerse conscientes de los procesos de pensamiento utilizados...) subyacen creencias de control que implican un modo de pensar y de actuar y que generan expectativas sobre los resultados futuros (Biggs, 1987; Das et al., 1996; Flavell, 1979; Pintrich, 2004; Wang et al., 2009; Zimmerman, 2000). Todas estas actuaciones se relacionan con una función cognitiva superior de dominio general que predice sus expectativas de actuación y desempeño.

El estudiante de ES reconoce las acciones que realiza como propias y sujetas al control de su pensamiento de acuerdo con una finalidad, que controla y evalúa y que son responsables del éxito alcanzado. Creencias de control metacognitivo y expectativas facilitan por anticipado la disposición de secuencia de acciones, su supervisión y su evaluación para resolver un problema para el cual no hay una solución inmediata, (Best, Miller, & Jones, 2009; Das & Misra, 2015).

Hay un control de la participación de los estudiantes en las actividades de la ES con propósito de conseguir, de mayor a menor importancia, calidad de formación, desarrollarse personal y socialmente, adquirir compromiso ciudadano, conseguir un buen empleo en el futuro, aprovechar la oportunidad de formación en ES, participar en actividades de ocio y viajar y formarse en otros países.

Si el pensamiento y la acción proceden según lo previsto, los estudiantes de ES establecen expectativas sobre sus propósitos y la mejor forma de ejecución. Para que esa previsión se realice, el estudiante necesita creer en el control ejecutivo de su procedimiento, reconociendo que su pensamiento y sus acciones son responsables de su desempeño exitoso (Marzano et al., 1988; Wang et al., 2009; Wenden, 1998).

Este estudio ofrece una aproximación al vínculo existente entre las estrategias de solución de problemas, los objetivos de vida y las expectativas académicas de los estudiantes de ES de primer año (Das y Georgiou, 2016; Papadopoulos et al., 2005). También se aproxima a las investigaciones que relacionan las expectativas académicas con la conducta del estudiante (Kuh et al., 2005; Pleitz et al., 2015; Tinto, 1987).

A pesar de las limitaciones en la validez externa, debido al procedimiento de muestreo no probabilístico utilizado, existen aspectos vinculados a su validez interna que hacen que las conclusiones sean fiables: la dimensión de la muestra; la diversidad de las características académicas de los participantes (ámbitos de estudio y sus respectivas titulaciones); el contrabalanceo en la administración de los instrumentos; el uso del modelado de ecuaciones estructurales adaptadas a la naturaleza ordinal de las variables observadas.

A diferencia de investigaciones previas, en este caso el modelo de tratamiento de las dimensiones de las expectativas ha sido invariante tanto por género (Diniz et al., 2016) como por nacionalidad (Deaño et al., 2015). También se sabe que la percepción que tienen los estudiantes sobre lo que va a acontecer en la ES cambia si la medida se ha hecho a inicio de curso (Almeida et al., 2016) o a final de semestre (Deaño et al., 2015; Diniz et al., 2016). Por ello sería deseable en futuras investigaciones testar análogamente el funcionamiento del modelo en distintos grupos de población atendiendo al género y a otras variables sociodemográficas (e.g., nacionalidad) y su estabilidad tempo-

ral (e.g., inicio-fin de semestre). Al mismo tiempo, sería conveniente analizar el funcionamiento del modelo en dominios específicos (Eccles & Wigfield, 2002), por ejemplo matemáticas y lenguas, y su contribución al desarrollo personal y social, así como a los resultados académicos y metas estudiantiles.

Como hemos indicado al principio, la tasa de abandono universitario es aún muy elevada y pone de manifiesto que es necesario conocer y actuar sobre las causas del mismo, dado que supone unos costes elevados para los individuos y para la sociedad en general, tanto en términos económicos como de desarrollo personal. En los últimos años, varios estudios han defendido las ventajas de conocer lo que los estudiantes esperan cuando llegan a la ES, en términos de su satisfacción y necesidades, para establecer indicadores objetivos y subjetivos de su adaptación y así tomar decisiones más eficientes. A raíz de los resultados encontrados parece que el proceso de planificación puede ser, a su vez, un buen punto de partida para poder intervenir y/o prevenir el posible riesgo de abandono.

REFERENCIAS

- Alfonso, S., Deaño, M., Conde, A., Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2013). Perfiles de expectativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21(1), 125-136.
- Almeida, L. S., Deaño, M., Araújo, A. M., Diniz, A. M., Costa, A. R., Conde, A., & Alfonso, S. (2016). *Cuestionario de Percepciones Académicas-Expectativas: Estudio de validación multigrupo y presentación del cuestionario*. Manuscrito sometido para publicación.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2012). Participación extracurricular, ajuste y rendimiento académico en la Enseñanza Superior: Un estudio con estudiantes portugueses. *Anales de Psicología*, 28(3), 860-865.
- Best, J. R., Miller, P. H., & Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review*, 29, 180-200. doi:10.1016/j.dr.2009.05.002
- Biggs, J. B. (1987). *The Learning Process Questionnaire (LPQ): Manual*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cotterall, S., & Murray, G. (2009). Enhancing metacognitive knowledge: Structure, affordances and self. *System*, 37, 34-45. doi:10.1016/j.system.2008.08.003
- Das, J. P., & Georgiou, S. B. (2016). Levels of planning predict different reading comprehension outcomes. *Learning and Individual Differences*, 48, 24-28. doi:10.1016/j.lindif.2016.04.004
- Das, J. P., & Misra, S. B. (2015). *Cognitive planning and executive functions: Applications in education & management*. New Delhi, India: Sage.
- Das, J. P., Kar, B. C., & Parrila, R. K. (1996). *Cognitive planning: The psychological basis of intelligent behavior*. New Delhi, India: Sage.
- Deaño, M., Diniz, A. M., Almeida, L. S., Alfonso, S., Costa, A. R., García-Señorán, M., ..., Tellado, F. (2015). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Percepciones Académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en Enseñanza Superior. *Anales de Psicología*, 31, 280-289. doi:10.6018/analesps.31.1.161641
- Diniz, A. M., Alfonso, S., Araújo, A. M., Deaño, M., Costa, A. R., Conde, Á., & Almeida, L. S. (2016). Gender differences in first-year College students' academic expectations. *Studies in Higher Education*. doi:10.1080/03075079.2016.1196350 (Advance online publication)
- Eccles, J.S., & A. Wigfield (2002). Motivational belief, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906
- Jöreskog, K. G., & Moustaky, I. (2001). Factor analysis of ordinal variables: A comparison of three approaches. *Multivariate Behavioral Research*, 36, 347-387. doi:10.1207/S15327906347-387
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2002). *LISREL 8.53 for Windows* [Computer software]. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M., & Williams, J. M. (2005). What students expect from college and what they get. In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 34-64). San Francisco, CA: Jossey-Bass/National Association of Student Personnel Administrators.
- Martínez-Fernández, J. R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología* (Tesis doctoral não publicada). Universitat de Barcelona, Barcelona. Retirado de <http://hdl.handle.net/2445/42698>
- Martínez-Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16.
- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C., & Suhor, C., (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Medin, D. L., Ross, B. H., & Markman, A. (2001). *Cognitive psychology* (3rd ed.). Fort Worth, TX: Harcourt College Publishers.
- Miller, G. A., Galanter, E., & Pribram, K.H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Datos básicos del Sistema Universitario Español. Curso 2015-16*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/datos-y-cifras-SUE-2015-16-web-.pdf>
- O'Neil, H. F. & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89, 234-245. doi:10.1080/00220671.1996.9941208
- Papadopoulos, T. C., Panayiotou, G., Spanoudis, G., & Natsopoulos, D. (2005). Evidence of poor planning in children with attention deficits. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 611-623. doi:10.1007/s10802-005-6741-8
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407. doi:10.1007/s10648-004-0006-x
- Pleitz, J. D., MacDougall, A. E., Terry, R. A., Buckley, M. R., & Campbell, N. J. (2015). Discrepancy between expectations and experiences on College student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17, 88-104. doi:10.1177/1521025115571252
- Rousseau, D. (2001). Schema, promise and mutuality: The building blocks of the psychological contract. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 511-541. doi:10.1348/096317901167505
- Salanova, M., Martínez, I. M^a, Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología*, 21(1), 170-180.

EXPECTATIVAS ACADÉMICAS Y PLANIFICACIÓN. CLAVES PARA LA INTERPRETACIÓN DEL FRACASO Y EL ABANDONO ACADÉMICO

- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85, 406-411. doi:10.1037/0022-0663.85.3.406
- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 753-765.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Wang, J., Spencer, K., & Xing, M. (2009). Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language. *System*, 37, 46-56. doi:10.1016/j.system.2008.05.001
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19, 515-537. doi:10.1093/applin/19.4.515
- Wenden, A. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. *System*, 27, 435-441. doi:10.1016/S0346-251X(99)00043-3
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 13-39). New York, NY: Academic Press.