



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

ESTUDI CORRELATIU ENTRE LES CREENCES  
D'AUTOEFICACIA, L'AUTOCONCEPTE, LA  
MOTIVACIÓ ACADÈMICA I ELS  
ENFOCAMENTS D'APRENTATGE

Judit Rabassa Parés

**Treball final de grau**

**Vanesa Berlanga Silvente**

4t de Pedagogia

## ÍNDEX

<b>1. INTRODUCCIÓ DEL TEMA .....</b>	<b>6</b>
<b>2. OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ .....</b>	<b>8</b>
<b>3. HIPÒTESIS DE LA INVESTIGACIÓ .....</b>	<b>8</b>
<b>4. MARC TEÒRIC I ESTAT DE LA QÜESTIÓ.....</b>	<b>8</b>
<b>Capítol 1: Aproximació conceptual i factorial: motivació, autoconcepte i enfocaments d'aprenentatge.....</b>	<b>8</b>
1.1. La motivació acadèmica (Tipologia i components) .....	8
1.2. L'autoconcepte acadèmic (factors d'influència, components i estratègies cognitives) .....	11
1.3. Enfocaments d'aprenentatge .....	13
<b>Capítol 2: Estratègies, instruments i elements potenciadors de l'autoconcepte, la motivació i l'enfocament d'aprenentatge profund – d'assoliment.....</b>	<b>15</b>
2.1. Estratègies i instruments per a la motivació .....	15
2.2. Potenciadors de l'autoconcepte acadèmic .....	17
2.3. Intervencions educatives per al desenvolupament d'un enfocament d'aprenentatge profund – d'assoliment .....	18
<b>Capítol 3: Estudis correlacionals i experiències empíriques .....</b>	<b>19</b>
3.1. Estudis de correlació entre l'autoconcepte, la motivació, els enfocaments d'aprenentatge i el rendiment acadèmic .....	19
3.2. Estudis sobre la influència de l'autopercepció de les pròpies competències en la motivació i l'autoconcepte .....	21
<b>5. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ: .....</b>	<b>22</b>
<b>6. RESULTATS .....</b>	<b>27</b>
<b>7. CONCLUSIONS I DISCUSSIÓ .....</b>	<b>33</b>
<b>8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....</b>	<b>39</b>
<b>ANNEXOS .....</b>	<b>44</b>

## ÍNDEX DE TAULES

Taula 1: Enfocaments d'aprenentatge segons motius i estratègies .....	13
Taula 2: Estudis de correlació entre l'autoconcepte, motivació, enfocaments d'aprenentatge i rendiment acadèmic.....	19
Taula 3: Fases d'aplicació dels instruments de recollida d'informació per ordre de prioritats i temps d'aplicació .....	23

## **Estudi correlatiu entre les creences d'autoeficàcia, l'autoconcepte, la motivació i els enfocaments d'aprenentatge en Educació Secundària**

*Correlative study between self – efficiency beliefs, self – concept, motivation and learning approaches in High School*

Judith Rabassa Parés

Universitat de Barcelona

### **Resum**

La finalitat del present estudi és confirmar la influència que les creences d'autoeficàcia exerceixen sobre la construcció d'un autoconcepte acadèmic favorable així com també sobre la motivació acadèmica de 80 estudiants d'entre 14 i 16 anys de 3r nivell d'Educació Secundària Obligatoria. D'altra banda, s'analitza la relació que el desenvolupament d'un enfocament i estratègies d'aprenentatge profundes manté amb les dimensions de l'autoconcepte i motivació acadèmics. La confirmació de les hipòtesis es duu a terme mitjançant la prova de correlacions de Pearson a partir de les dades recollides de l'aplicació de les escales CEPA (Barca, 2000), EAA (Schmidt, Messoulam, Abal y Molina, 2008), EME – E (Núñez, Martín-Albo i Navarro, 2010) i EAPESA (Palanzuela, 1983). El resultat final de la recerca ha reportat que quan major és l'autoeficàcia percebuda major és l'autoconcepte acadèmic ( $r_{xy}=.742$ ), el rendiment acadèmic ( $r_{xy}=.595$ ) i les subdimensions que constitueixen la motivació intrínseca per l'aprenentatge ( $r_{xy}=.458$ ,  $r_{xy}=.353$ ), que l'assumpció d'un enfocament profund incrementa els valors en les subdimensions de la motivació intrínseca ( $r_{xy}=.466$ ,  $r_{xy}=.355$ ,  $r_{xy}=.427$ ) que a l'hora s'associa amb un rendiment major ( $r_{xy}=.332$ ,  $r_{xy}=.241$ ). Per últim, s'ha constatat la relació de les estratègies profundes amb motius d'aprenentatge intrínsecs ( $r_{xy}=.410^{**}$ ,  $r_{xy}=.291$ ) i, l'ús d'estratègies superficials amb la motivació per regulació externa ( $r_{xy}=.378$ ) les quals han correlacionat negativament amb el rendiment acadèmic ( $r_{xy}=-.264$ ).

**Paraules clau:** Autoeficàcia percebuda, Autoconcepte acadèmic, Motivació acadèmica, Estratègies i Enfocaments d'aprenentatge.

## Resumen

El objetivo de este proyecto de investigación de grado final es confirmar la influencia que las creencias de autoeficacia ejercen sobre la construcción de un concepto académico favorable, así como la motivación académica de 80 estudiantes de entre 14 y 16 años de 3º nivel de educación secundaria obligatoria. Por otro lado, se analiza la relación que el desarrollo de un enfoque y estrategias de aprendizaje profundo mantiene con las dimensiones del autoconcepto y la motivación académica. La confirmación de las hipótesis se lleva a cabo a través de un estudio correlativo basado en los datos recogidos de la aplicación de las escalas de CEPA (Barca, 2000), EAA (Schmidt, Messoulam, Abal y Molina, 2008), EME – E (Núñez, Martín-Albo i Navarro, 2010) y EAPESA (Palanzuela, 1983). El resultado final de la investigación ha reportado que cuando mayor es la autoeficacia percibida mayor es el autoconcepto académico ( $r_{xy}=.742$ ), el rendimiento académico ( $r_{xy}=.595$ ) y los subdimensiones que constituyen motivación intrínseca para el aprendizaje ( $r_{xy}=.458$ ,  $r_{xy}=.353$ ), que la asunción de un enfoque profundo aumenta los valores en los subdimensiones de la motivación intrínseca ( $r_{xy}=.466$ ,  $r_{xy}=.355$ ,  $r_{xy}=.427$ ) que al mismo tiempo está asociado con un mayor rendimiento ( $r_{xy}=.332$ ,  $r_{xy}=.241$ ) pero no se han reportado correlaciones con el autoconcepto académico. Por último, se ha constatado la correlación de estrategias profundas con motivos de aprendizaje intrínsecos ( $r_{xy}=.410$ ,  $r_{xy}=.291$ ) y el uso de estrategias superficiales con motivación de regulación externa ( $r_{xy}=.378$ ) que han sido vinculadas negativamente con rendimiento académico ( $r_{xy}=-.264$ ).

**Palabras clave:** Autoeficacia percibida, Autoconcepto académico, Motivación académica, Estrategias y Enfoques de aprendizaje.

## Abstract

The propose of the present final university degree research project is to confirm the influence of self – efficiency's beliefs on the favourable academic self-concept and motivation construction of 80 3rd grade's high school students, aged between 14 and 16 years old. In addition, it analyses the positive link that deep learning approach and strategies development keep with the favourable academic self-concept and motivation

of these students. The hypothesis confirmation is carried through by a correlative study with collected data from scales CEPA (Barca, 2000), EAA (Schmidt, Messoulam, Abal & Molina, 2008), EME - E (Núñez, Martín-Albo & Navarro, 2010) and EAPESA (Palanzuela, 1983). The final result of the research has reported that, when the higher perceived self-efficacy is, the higher academic self-concept ( $r_{xy}=.742$ ), academic performance ( $r_{xy}=.595$ ) and the subdimensions that constitute intrinsic motivation for learning ( $r_{xy}=.458$ ,  $r_{xy}=.353$ ), the assuming of a deep approach increases the values in the intrinsic motivation typologies ( $r_{xy}=.466$ ,  $r_{xy}=.355$ ,  $r_{xy}=.427$ ) which is associated with higher performance ( $r_{xy}=.332$ ,  $r_{xy}=.241$ ) but has not been reported meaningful data with the academic self-concept. Lastly, the relation between deep strategies and intrinsic learning motifs has been ascertained ( $r_{xy}=.410$ ,  $r_{xy}=.291$ ) and the use of superficial strategies with external regulation motivation ( $r_{xy}=.378$ ) which have been negatively linked with academic performance ( $r_{xy}=-.264$ ). Lastly, the contrast tests have denoted significant differences in the analysis dimensions of the "sex" grouping variable.

**Keywords:** Perceived self – efficiency, academic Self – concept, academic Motivation, learning Strategies and Approaches.

## 1. INTRODUCCIÓ DEL TEMA

En l'actualitat, el sistema educatiu formal, orienta les pràctiques educatives a l'avaluació sumativa i quantificada causant així que l'orientació envers l'aprenentatge dels adolescents sigui de rendiment i no de desenvolupament personal i millora de les pròpies capacitats, obstaculitzant a l'hora la percepció de l'error com a una oportunitat d'aprenentatge, fet que resulta essencial en el desenvolupament d'un aprenentatge profund, tal i com defensa Yorke (2003) l'aprenentatge depèn del coneixement i dels resultats en un temps y en una situació en la que aquest coneixement pugui ser utilitzat per corregir els propis errors. Les conseqüències d'orientar l'aprenentatge a aquest tipus d'avaluació és que els alumnes es centren en obtenir alts resultats quantitius causant que la motivació sigui en major part extrínseca (Alcaraz, 2008) i que es desenvolupin enfocaments superficials en l'aprenentatge (Barca, 2000). Els alumnes, en dur a terme les tasques acadèmiques per motivació externa, cada vegada que una tasca no va

acompanyada d'una recompensa o càstig (motivació externa), o no els resulta atractiva (motivació interna), abandonen o no la duen a terme disminuint així les oportunitats d'èxit acadèmic. D'altra banda, quan no s'obtenen els resultats esperats, es desenvolupen sentiments de frustració i un baix grau de tolerància envers l'error generant un baix autoconcepte acadèmic (Barca, 2000), ja que el tipus de metodologia i sistema d'avaluació utilitzat, no fomenta la percepció d'aquelles capacitats que els permeten assolir les tasques i metes, degut a que la finalitat educativa s'enfoca en els resultats y no en el procés, fet que cal tenir en compte ja que, si tan sols es promouen estratègies pedagògiques que fomentin la motivació externa, se'n poden derivar situacions de baix autoconcepte (Barca, 2000; Carranza i Apaza, 2015) i d'amotivació envers l'aprenentatge afectant en el desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge superficials més que en l'ús d'estratègies profundes que permetin a l'alumnat aprofitar el valor formatiu del procés pel desenvolupament de les seves capacitats i, en conseqüència, un major rendiment acadèmic. De manera que, es considera un fet de rellevància social estudiar en profunditat l'impacte de la motivació, l'autoconcepte i el tipus d'enfocament envers l'aprenentatge, ja que tal i com afirmen Álvarez, Núñez, Hernández, Gonzalez – Pineda i Soler. (1998) “És ja un tòpic entre el professorat [...] queixar-se de la manca de motivació dels alumnes, del seu escàs o nul interès [...] per l'estudi en general; lo que converteix a la desmotivació en una de les principals causes del baix rendiment acadèmic” (p. 91). D'altra banda, Gonzalez i Tourón (1992) defensen la importància d'establir l'autoconcepte acadèmic com a focus d'atenció a nivell educatiu per tres raons: 1) La formació d'un autoconcepte adequat afavoreix a l'acompliment d'objectius de la dimensió afectiva, 2) L'autoconcepte suposa un canal moderador de les conductes orientades a l'aprenentatge, i variable explicativa dels resultats, i 3) és un producte del procés d'aprenentatge estructurat a partir de totes les variables implicades en el procés educatiu.

Finalment, l'interès per aquesta temàtica neix amb la finalitat de determinar quines són aquelles estratègies d'aprenentatge que permeten a l'alumne posicionar-se de manera adequada en l'aspecte de les dimensions motivació, autoconcepte acadèmic i enfocaments d'aprenentatge, fet que permeti als estudiants sentir-se capaços d'aconseguir les metes i objectius que es proposin, i d'afrontar les exigències en els seus aprenentatges amb eficàcia i èxit.

## **2. OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ**

- a) Corroborar que l'autoconcepte acadèmic i la motivació s'afavoreixen a partir de l'autoeficàcia percebuda.
- b) Confirmar que l'enfocament d'aprenentatge profund va lligat a una motivació intrínseca i al desenvolupament d'un autoconcepte positiu.
- c) Identificar les estratègies psicopedagògiques que incrementen la motivació i afavoreixen l'autoconcepte positiu.

## **3. HIPÒTESIS DE LA INVESTIGACIÓ**

- a) Quan major és l'autoeficàcia percebuda influeix més positiu és l'autoconcepte acadèmic d'aquests incrementant així el seu rendiment i motivació per l'aprenentatge.
- b) El tipus d'enfocament d'aprenentatge influeix en la motivació i l'autoconcepte acadèmics.
- c) Les estratègies d'aprenentatge profund influeixen positivament en el grau d'autoconcepte acadèmic i el desenvolupament de la motivació intrínseca i, en conseqüència, el rendiment acadèmic.

## **4. MARC TEÒRIC I ESTAT DE LA QÜESTIÓ**

### **Capítol 1: Aproximació conceptual i factorial: motivació, autoconcepte i enfocaments d'aprenentatge**

#### **1.1. La motivació acadèmica (Tipologia i components)**

Una primera definició d'aquest concepte seria el conjunt de raons i desitjos, interns i externs, pels quals una persona du a terme una acció, o varies accions, així com ho defineix Madrid (1999):



Un estat intern de l'individu influeix per determinades necessitats i/o creences que li generen actituds i interessos favorables cap a una meta, i un desig que el condueix a aconseguir-la amb dedicació i esforç continuat perquè li agrada o es sent satisfet cada vegada que obté bons resultats. (p. 69)

Davant aquesta definició, se'n poden identificar diferents components que influeixen en la motivació: el valor que la persona dona a les metes, l'autopercepció de les pròpies competències, les expectatives d'èxit i d'autoeficàcia i les reaccions emocionals que sorgeixen d'aquesta acció. A més a més, la definició d'Alcalay i Antonijevi (1987) inclou l'autoconcepte com a component motivacional: "és un procés [...] pel qual s'inicia i es dirigeix una conducta cap a l'assoliment d'una meta, i en aquest procés s'involen variables tant cognitives com afectives, i comprèn elements com l'autoavaluació i l'autoconcepte" (p.30).

D'altra banda, es distingeixen dos tipus de motivació segons la seva procedència, extrínseca i intrínseca. Ryan i Deci (2000) defineixen la motivació *extrínseca* com a un constructe que es refereix a l'execució d'una activitat amb la finalitat d'assolir un resultat o per un estímul extern a l'individu. D'altra banda, consideren que la motivació *extrínseca* és un constructe multidimensional relacionat amb el grau d'autodeterminació del subjecte: regulació *externa*, *introjecció*, *identificació* i *integrada*. La primera està relacionada amb l'execució de la tasca per càstig o recompensa. En la *introjecció*, segueix la presència d'una conducta controlada per heteronomia lligada a sentiments de culpabilitat o orgull envers la realització de la tasca. En la *identificació*, el subjecte duu a terme la tasca considerant la seva importància a nivell personal. Per últim, en la regulació *integrada*, el subjecte, en haver fet seves certes actituds i valors, duu a terme les tasques amb relació als seus valors i necessitats personals, sent aquest el major nivell d'autodeterminació i autoregulació. Pel que refereix a la motivació intrínseca, es defineix com "la realització d'una activitat per a els seus satisfaccions inherents més que per conseqüències externes. Quan es motiva intrínsecament [...] es mou per actuar per la diversió o desafiament que comporta, en lloc de fer-ho per productes externs, pressions o recompenses" (Ryan i Deci, 2000, p.56). A més a més, Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal i Vallieres (1992) identifiquen tres tipus: la motivació al *coneixement* relacionat amb la curiositat i la motivació per aprendre, la motivació a *l'assoliment* "pel plaer i la

satisfacció que s'experimenta quan s'intenta superar o assolir un nou nivell" (Núñez et al., 2010, p. 91), i la motivació a les *experiències estimulants* fent referència a la implicació de l'estudiant per una tasca en funció a les sensacions estimulants i positives derivades d'aquesta.

### **1.1.1. Percepció de competències: l'autoeficàcia**

Relacionat amb el component anterior, el grau d'assoliment de les metes fixades dependrà d'aquelles competències que el subjecte percep que té per assolir-les. Gonzalez i Tourón (1992) defineixen l'autoeficàcia com "les creences que l'individu té de la seva capacitat per realitzar amb èxit les accions que condueixen a les metes realitzades". (p.75). A més a més, Álvarez et al. (1998) afirma que cal tenir en compte que el grau de percepció de les pròpies competències va lligat al tipus de motivació que tingui el subjecte, es a dir, si la motivació del subjecte envers la tasca és extrínseca, la percepció de les pròpies competències per tal d'assolir les metes fixades serà baixa, ja que, en comptes de focalitzar-se en percebre quines capacitats el permetran dur a terme la tasca amb èxit, es focalitza en les recompenses o sancions que pot rebre en la realització de la tasca. Les aportacions de Harter (1992, citat en Álvarez et al., 1998) afirmen que els estudiants amb una motivació intrínseca lligada a les pròpies competències, mostren una percepció de competències elevada. A més a més, Csikszentmihalya i Nakamura (1989, citat en Álvarez et al., 1998), defensen que els estudiants mostren una motivació intrínseca més elevada quan hi ha un equilibri entre el que s'exigeix fer i les capacitats que perceben tenir per enfrontar-se a les metes i tasques acadèmiques. Per últim, les aportacions de Bandura (1982) en aquesta línia impliquen que la percepció d'autoeficàcia envers l'assoliment d'una meta, influeix en la motivació, en l'esforç de l'estudiant per aprendre, en el rendiment acadèmic, i en la qualitat de l'aprenentatge que tendeix a ser més profund quan més positiva és la percepció.

#### **1.1.1.1. Les expectatives de control: les atribucions causals**

Amb relació a les percepcions competencials, quan la clarificació de les pròpies competències referides a l'assoliment d'una tasca és més elevada, el subjecte percep que

té un cert nivell de control per planificar el procés que el permetrà aconseguir les metes acadèmiques, ja que es sent més preparat per treballar d'una manera més persistent. Així doncs, aquest nivell de control es veu reflectit en les atribucions causals del subjecte envers la tasca. Segons Álvarez et al. (1998), existeixen tres dimensions en les atribucions causals envers la tasca: 1) el *locus* de control, fa referència al lloc on s'atribueixen les causes de les conductes i accions del subjectes i de la seva responsabilitat envers aquestes que por ser intern, o extern, 2) La percepció de les causes que poden ser estables (persistents en el temps) o inestables que depenen d'agents externs al marge de les capacitats dels subjecte, i 3) La possibilitat de control segons el grau de voluntarietat sobre les causes dels seus èxits o fracassos. Segons la teoria de les atribucions de Weiner, “La conducta motivada és funció de dos components: les expectatives d'assolir una meta i el valor incentiu assignat a aquesta meta” (Gonzalez i Tourón, 1992, p. 291), els quals depenen de les atribucions causals del subjecte envers els èxits i fracassos derivats de la conducta. D'aquesta manera el valor subjectiu que el subjecte atorga a l'èxit i al fracàs depèn del grau de control o domini que es té amb relació a una situació d'assoliment o meta.

## **1.2. L'autoconcepte acadèmic (factors d'influència, components i estratègies cognitives)**

L'autoconcepte és un constructe multidimensional que és definit per Shavelson, Hubner i Stanton (1976) com: “La percepció de la persona de sí mateix. Aquestes percepcions estan formades a partir de les experiències en el seu entorn [...], i són influenciades especialment per reforços ambientals i d'altres significatius”. (p. 411). A partir d'aquesta definició, es pot entendre l'autoconcepte com el producte de les experiències d'interacció de l'individu amb l'entorn (societat, escola, familiar, iguals), i amb sí mateix, permetent la construcció i reconstrucció dels propis esquemes cognitiu – afectius que influeixen de manera immediata en les conductes presents i futures, i en la interpretació dels contextos en els que es desenvolupa l'estudiant. En un sentit educatiu, la interacció entre el subjecte i les pròpies experiències d'aprenentatge constitueixen el seu autoconcepte acadèmic, que segons les aportacions de Garcia i Musitu (2014), fa referència a la percepció que té l'individu de la qualitat amb la que du a terme les funcions del seu rol com a estudiant. D'altra banda, aquesta dimensió mostra dos eixos: 1) el sentiment referent a l'execució del seu rol generat a partir dels docents i

altres agents que influeixen ja sigui de manera directe o indirecte en l'acompliment de les funcions atorgades al rol d'estudiant, i 2) la percepció de les qualitats i capacitats específiques valorades en les àrees del context educatiu (intel·ligència, hàbits d'estudi, competències d'anàlisi i tractament de la informació, etc.).

### **1.2.1. La percepció d'autoeficàcia i l'autoconeixement**

Tenint en compte que l'autoconcepte acadèmic suposa la percepció de les pròpies capacitats i sentiments referits als àmbits i experiències implicats en el context acadèmic, la percepció d'autoeficàcia suposa un element significatiu en l'oscil·lació positiva o negativa de l'autoconcepte, i en l'orientació envers l'aprenentatge. En aquest sentit, Álvarez et al. (1998) afirmen que la motivació intrínseca del subjecte augmenta quan “confia en les seves pròpies capacitats i té altes expectatives d'autoeficàcia, valora les tasques i es sent responsable dels objectius d'aprenentatge” (p.98). Així doncs, per tal de que hi hagi una confiança creixent en les pròpies capacitats, resulta pertinent prendre consciència i coneixement de quines són aquestes capacitats i estratègies, a l'hora que es coneix de quina manera és millor aplicar-les, segons Gonzalez i Tourón (1992) els estudiants eficaços són aquells que “saben com dirigir el seu pensament per assolir una meta d'aprenentatge [...] quines estratègies utilitzar per millorar la seva adquisició i aplicació del coneixement i com, a on i per què aplicar-les” (p. 385). Per tant, quan major és la percepció de les pròpies competències, més autoregulada i autodeterminada és la seva aplicació, i majors són les expectatives d'autoeficàcia i control de l'aprenentatge.

### **1.2.2. Expectatives de control envers l'aprenentatge i l'autoregulació**

Les expectatives de control envers l'aprenentatge és un factor lligat a les competències que el subjecte percep tenir, i a la valoració que fa d'aquestes per assolir les metes d'aprenentatge (Álvarez et al., 1998). Quan major és la percepció de les competències que es posseeixen, majors són les expectatives de control i d'èxit, afavorint així les creences d'autoeficàcia, a l'hora que permeten a l'estudiant aconseguir èxits de manera reiterada. D'altra banda, la “ falta de control és la que explica l'absència d'un major esforç envers els fracassos i també la causa que explica el fet que l'estudiant pugui seguir disposant

d'una bona imatge de sí mateix" (Álvarez et al., 1998, p. 100). Així doncs, en tant que l'alumne atribueix a les pròpies competències les causes dels seus èxits i fracassos, s'incrementen les expectatives de control envers l'assoliment de la tasca, autoregulant les seves conductes en funció dels èxits o fracassos obtinguts a partir d'aquestes. Altrament, l'autoregulació acadèmica disminueix quan els estudiants "no creuen que el fracàs es degui a la incorrecta utilització d'estratègies, ni consideren l'esforç [...] primordial per millorar la seva capacitat d'autoregulació", en contraposició, l'estudiant amb un autoconcepte positiu és capaç "d'autoregular el seu procés d'aprenentatge, sol prendre responsabilitat del resultat de la seva conducta, tant respecte a l'èxit com al fracàs, veient-lo [...] com a una oportunitat de millorar i créixer en competència". (Álvarez et al., 1998, p.100)

### 1.3. Enfocaments d'aprenentatge

Primer, es realitza una aproximació conceptual d'aquesta variable amb la finalitat de conèixer la seva naturalesa i components que la defineixen, així doncs, segons Barca, Ramudo, Brenlla, i Peralbo, (2017) els enfocaments d'aprenentatge són: " un conjunt d'intencions i estratègies que orienten i condicionen l'actuació de l'alumne durant el procés d'aprenentatge" (p. 138), altrament l'oscil·lació entre un enfocament o un altre comporta: "Una forma determinada d'afrontar les taques d'estudi, que es tradueix en una major o menor comprensió i interiorització del tema [...], o en la simple memorització dades aïllades amb la finalitat de reproduir-les posteriorment" (p. 138). En aquesta definició es poden diferenciar diferents tipus d'enfocaments en funció dels motius i estratègies d'aprenentatge utilitzades. Segons Barca, Peralbo i Brenlla (2004) s'estipulen tres enfocaments (*Superficial, Profund i d'Assoliment*), els quals són descoberts prèviament per Biggs (1987) i dos (*Superficial – d'Assoliment i, Profund – d'Assoliment*) compostos treballats i analitzats per Barca (2000) (veure taula 1):

Taula 1

*Enfocaments d'aprenentatge segons motius i estratègies*

Enfocaments	Motius	Estratègia
purs		

<b>Profund</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enriquiment personal: millora/ desenvolupament de competències i coneixements.</li> <li>• Motivació intrínseca.</li> <li>• Intenció de fonamentació i argumentació lògica.</li> <li>• Interès en l'aprofundiment de continguts.</li> <li>• Orientació envers el significat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratègies d'interiorització i comprensió.</li> <li>• Reflexió de continguts i establiment de ponts cognitius amb experiències prèvies.</li> <li>• Interacció amb el contingut i la tasca.</li> <li>• Accions de recerca autodeterminades.</li> </ul>
<b>Superficial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivació extrínseca.</li> <li>• Orientació de reproducció/superficial: Aprenentatges concebuts com a fets aïllats.</li> <li>• Baix grau d'implicació personal envers la tasca.</li> <li>• No busca la interiorització, comprensió i interconnexió dels continguts.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratègies d'aprenentatge a mínims: reproductives, memorístiques i mecàniques.</li> <li>• Selecció dels elements essencials per a l'assoliment dels mínims requerits.</li> <li>• Enfocament en trets superficials.</li> </ul>
<b>Assoliment</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivació externa: Obtenció de reconeixement social i qualificacions elevades.</li> <li>• Orientació a la reproducció/superficial i d'assoliment.</li> <li>• Focalitzat en la competència i la millora de l'ego.</li> <li>• Motius dicotòmics: èxit/fracàs.</li> <li>• Metes orientades al rendiment.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Absència d'estratègies d'aprenentatge significatives, la conducta acadèmica.</li> <li>• Focus en l'economització de l'aprenentatge per assolir un alt rendiment.</li> <li>• Estratègies memorístiques, mecàniques i de reproducció.</li> <li>• Perspectiva selectiva: continguts, trets i criteris concrets que afavoreixi l'obtenció de qualificacions elevades.</li> </ul>

<b>Enfocaments compostos</b>	<b>Motius</b>	<b>Estratègia</b>
<b>Profund/Superficial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivació intrínseca/extrínseca.</li> <li>• Orientació superficial (en major grau) i orientació envers l'assoliment (en funció de les circumstàncies).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratègies superficials i d'assoliment: perspectiva selectiva envers l'aprenentatge.</li> <li>• No es centra en l'aplicació d'estratègies d'aprenentatge, guia els seus aprenentatges a partir de la</li> </ul>

<b>Superficial d'assoliment</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interès per comprendre, aconseguir altes qualificacions i bon rendiment.</li> <li>• Gaudir amb la tasca.</li> <li>• Implicació personal parcial.</li> <li>• Motivació extrínseca.</li> <li>• Orientació a l'assoliment i reproducció.</li> <li>• Interès per obtenir èxits acadèmics, amb un baix nivell d'esforç i implicació.</li> <li>• Elevades expectatives d'èxit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• motivació i plaer derivats de la tasca.</li> <li>• Estratègies superficials i mecàniques: No permeten assolir el grau de comprensió i interiorització requerit per complir amb les metes i expectatives fixades.</li> </ul>
	<b>Profund d'assoliment</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivació mixta (extrínseca i intrínseca).</li> <li>• Implicació personal envers els aprenentatges.</li> <li>• Desig d'èxit acadèmic.</li> <li>• Interès per l'ampliació i aprofundiment de coneixements.</li> <li>• Absència d'implicació personal.</li> <li>• Creença d'autoeficàcia positiva.</li> </ul>

Font: Elaboració pròpia a partir de Biggs (1987), Barca (2000) i de Barca et al. (2004).

## Capítol 2: Estratègies, instruments i elements potenciadors de l'autoconcepte, la motivació i l'enfocament d'aprenentatge profund – d'assoliment

### 2.1. Estratègies i instruments per a la motivació

En apartats anteriors, s'ha fet referència a la motivació acadèmica i als seus tipus, extrínseca i intrínseca (Ryan i Deci, 2000). En el present apartat, no es pretén posicionar al subjecte en un únic tipus de motivació si no que concebant la motivació com a un aspecte, les tasques i processos educatius han de permetre a l'alumne posicionar-se en un punt adequat i coherent amb el propi aprenentatge. Les aportacions de Álvarez et al. (1998) en aquest àmbit ha permès establir el següent marc d'estratègies i processos d'aprenentatge més significatius en el desenvolupament de la motivació acadèmica.



Les estratègies destinades a la recerca de l'equilibri entre la motivació intrínseca i extrínseca resulten un component essencial per establir la coherència entre la valoració i satisfacció personal en la realització de la tasca i la valoració externa per part del docent i grup – classe, d'aquesta manera es disminueix el risc de si “ Les coses que em dic, no estan molt arraigades, poden ser anul·lades per interferències externes” (Álvarez et al. p.95). Alguns exemples d'estratègies que contribueixen a l'establiment d'aquest equilibri són: *crear ambients reconfortants*, i el *feedback docent* tenint en compte que “la motivació intrínseca augmenta quant més positiu i menys controlat és l'ambient. [...] Cal buscar l'equilibri entre les estratègies per mantenir la motivació intrínseca [...] i menys vigilància i control extern de resultats” (Álvarez et al., 1998, p.96). A més a més, l'ús del *feedback* permet establir l'equilibri entre ambdós tipus de motivació i a l'hora crear una relació educativa d'interdependència i retroalimentació, així doncs, en tant que el docent ofereix una valoració positiva envers l'eficàcia i competències de l'estudiant, major és la motivació intrínseca i les expectatives d'èxit envers tasques futures. Un altre categoria d'estratègies són aquelles que promouen el caràcter significatiu i vivencial en l'aprenentatge. Estratègies útils per a aquesta finalitat són: *l'establiment de ponts cognitius*, *Satisfer la curiositat a través del descobriment*, i la *Clarificació d'objectius i metes d'aprenentatge*. La primera estratègia té com a propòsit la relació entre l'experiència i coneixement previ junt amb els nous coneixements. Aquestes, afavoreixen la percepció de les competències que ja es posseeixen i que poden ser potenciades i aplicades en la realització eficaç de la tasca. A més a més, l'aprenentatge significatiu és veu potenciat a partir del reconeixement de la nova informació amb la coneguda (Álvarez et al., 1998). Pel que refereix a la *satisfacció de la curiositat a través del descobriment*, es tracta de crear estratègies d'aprenentatge lligades als interessos i motivacions dels estudiants, Álvarez et al. (1998), ho defineix de la següent manera: “Els mateixos alumnes poden resoldre [...] els conflictes entre lo nou i lo desconegut a partir del descobriment autònom i guiat” (p.100), d'aquesta manera s'afavoreix l'equilibri entre la motivació intrínseca, per la implicació i interès personal, i la extrínseca, per l'ús del feedback docent en l'acompanyament de l'estudiant en el procés de descobriment. La última categoria d'estratègies, són les destinades al desenvolupament de la motivació a partir del reforçament de les creences d'autoeficàcia i de l'autocontrol acadèmics. Les estratègies proposades per Álvarez et al. (1998) en aquest àmbit són: *la clarificació d'objectius i metes d'aprenentatge*, i la *connexió de l'èxit amb l'esforç personal*. Presentar els



objectius i metes d'aprenentatge a assolir de manera precisa i clara “reduïx l'ansietat, augmenta les expectatives d'èxit i, en definitiva, la percepció de competència” (Álvarez et al., 1998, p.100). La *connexió de l'èxit amb l'esforç personal*, es centra en fer conscients als subjectes de la controlabilitat dels èxits i fracassos, de manera que, permet incrementar les expectatives de control i afavoreix l'estructuració d'un perfil atribucional controlable, estable i intern, a l'hora que fomenta la percepció d'autoeficàcia. Es tracta de “detectar els augments en l'esforç i dotar a aquells alumnes de manera contingent dels reforços adequats, amb la finalitat de que valorin més el seu treball i segueixen superant-se” (Álvarez et al., 1998, p.104).

## 2.2. Potenciadors de l'autoconcepte acadèmic

Seguidament, es presenten un seguit d'estratègies, fonamentades en les aportacions de Álvarez et al. (1998), destinades a l'afavoriment de l'autoconcepte positiu i enfocades en la percepció d'autoeficàcia, en la captació de l'error com a oportunitat d'aprenentatge i millora, i l'increment d'expectatives d'èxit.

Una primera estratègia que respon a la finalitat plantejada és la *reestructuració cognitiva* que permet a l'alumne incrementar les seves expectatives de control sobre l'autodeterminació i sobre l'ambient mentre coneix i analitza el seu autoconcepte real i estableix les bases del autoconcepte ideal. Aquesta lògica ha d'integrar-se en la programació d'activitats a l'aula que segons Álvarez et al. (1998): “es farà amb una estructura de capacitats sobre continguts [...] A demés, cada contingut ha d'abordar-se amb el grau de profunditat que permetin les capacitats del subjectes”, adaptant-se a les seves possibilitats reals. Es tracta de que l'estudiant, estableixi metes i objectius que el permetin poder assolir les oportunitats de millora des d'una perspectiva positiva de si mateix, afavorint així la construcció d'un autoconcepte favorable. D'altra banda, l'*assoliment reiterat d'èxits acadèmics* afavoreix l'autoconcepte positiu en la mesura amb que té vinculació amb les expectatives d'èxit de l'estudiant i amb la seva creença d'autoeficàcia. Així doncs, “si un alumne té baixes expectatives d'èxit en un àrea, una sèrie d'expectatives exitoses en aquesta àrea millorarà dites expectatives” (Álvarez et al., 1998, p.99). L'assoliment d'èxits reiterats permet a l'estudiant incrementar la percepció de competències d'eficàcia mentre construeix un autoconcepte acadèmic positiu, tot i

així, les tasques han de ser “d’una dificultat òptima i establir metes específiques, pròximes i clares, indicant els criteris d’avaluació” fent que l’alumne conegui en tot moment les competències i habilitats que ha de posar en joc (Álvarez et al., 1998, p.99). A més a més, en el desenvolupament d’un autoconcepte positiu, l’ús del *feedback* sobre els èxits i conductes d’aprenentatge autodeterminades pel subjecte influeix en que “s’estableixi internament el seu propi sistema de metes de domini i d’autoreforçament [...] promou sentiments alts de competència i control” (Gonzalez i Tourón, 1992, p.354).

### **2.3. Intervencions educatives per al desenvolupament d’un enfocament d’aprenentatge profund – d’assoliment**

L’enfocament d’aprenentatge que s’ha considerat potencial és l’enfocament profund – d’assoliment. Tenint en compte les aportacions de Biggs (1987) i Barca (1999), els alumnes que presenten un enfocament exclusivament profund pot afectar negativament en l’assoliment d’èxits degut a que els propis objectius poden no coincidir amb els instruccionals de les tasques acadèmiques. D’altra banda, Barca (1999) afirma que els alumnes amb un enfocament dominant profund amb components d’assoliment manifesten un rendiment acadèmic major que els estudiants amb un enfocament exclusivament profund. Així doncs, el conjunt d’estratègies d’aprenentatge proposades per al desenvolupament d’aquest enfocament tenen com a finalitat l’entrenament en les estratègies d’orientació profunda i d’assoliment. Per poder desenvolupar elements de l’enfocament d’aprenentatge profund en l’alumne resulta necessari l’entrenament d’estratègies cognitives d’organització fent referència a aquelles estratègies que permeten generar un pont cognitiu entre els coneixements i experiències prèvies amb els nous continguts pròpies de l’enfocament profund, “serveixen per estructurar la informació, nova amb la prèvia y codificar-la amb la finalitat d’integrar-la i recuperar-la per aplicar-la” (Álvarez et al., 1998, p.101). Aquestes estratègies solen executar-se mitjançant l’entrenament en estratègies metacognitives entorn a la selecció de recursos, estratègies y capacitats permeten desenvolupar aprenentatges òptims i assolir èxits en la realització de la tasca (Rodríguez, 2015): de comprensió, indagació, interiorització, reflexió, interacció, etc. L’enfocament profund es caracteritza per l’interès en el desenvolupament i millora de les pròpies competències, per tant les estratègies metacognitives són utilitzades en major grau per estudiants amb aquest enfocament (Barca et al., 2004).

D'acord amb la finalitat inicial d'aquest apartat, per orientar a l'alumne en el desenvolupament d'un enfocament mixt profund – d'assoliment, caldrà introduir en les estratègies anteriors processos d'economització de tasques d'aprenentatge propis de l'enfocament d'assoliment, els quals es centren en economitzar els recursos, temps i capacitats envers una tasca. La finalitat d'aquests processos és l'assoliment d'un rendiment elevat adequat les estratègies als objectius instruccionals. Altrament, Barca et al. (2004) atribueix aquestes estratègies a l'acompliment d'aspectes formals de la tasca, així com també orientar-la a l'acompliment dels criteris d'avaluació. Tot i així, per tal d'evitar processos d'aprenentatge superficials, cal integrar l'ús d'aquesta estratègia en projectes de producció, indagació, correlació d'informació que fomentin la implicació personal, components d'iniciativa pròpia, autodeterminació, indagació i ampliació en temàtiques d'interès que a l'hora incloguin objectius i criteris d'avaluació clars, elements de planificació i organització en la realització de la tasca, i retroalimentació amb el docent. D'aquesta manera, s'afavoreix el desenvolupament d'un enfocament d'aprenentatge més profund a l'hora que el subjecte té en compte components de l'enfocament d'assoliment.

### Capítol 3: Estudis correlacionals i experiències empíriques

#### 3.1. Estudis de correlació entre l'autoconcepte, la motivació, els enfocaments d'aprenentatge i el rendiment acadèmic

Taula 2

*Estudis de correlació entre l'autoconcepte, motivació, enfocaments d'aprenentatge i rendiment acadèmic*

Autors/ Any/Títol	Instruments recollida d'informació/ Mostra (N)	de	Instruments de correlació	Correlacions significatives
Núñez, González – Pineda, Gonzalez – Pumariega, Álvarez i	Escala <i>Learning and Studies Skills Inventory</i> (Weinstein, 19987) (N=371)	LASSI:	Model d'equacions factorials (dimensions escala LASSI).	a. L'autoconcepte positiu s'associa a la selecció d'estratègies d'aprenentatge profundes (.317, p<.001). b. L'autoconcepte negatiu s'associa a l'escassa utilització d'estratègies per a un aprenentatge òptim (.517, p<.001).

<b>Gonzalez (1998).</b>				c. El grau d'autoconcepte incideix en el nivell motivacional per seleccionar i utilitzar amb eficàcia les estratègies d'aprenentatge (.369, $p < .001$ ).
<b>Soto, Del Mar, Gonzalez (2012).</b>	Escala CEPA: Qüestionari d'Enfocaments i processos d'aprenentatge (Barca, 1999) (N=602)	Coeficient de correlació de Pearson. (* $p < .005$ , ** $p < .001$ bilateral).		a. Els enfocaments d'aprenentatge profunds (EP) i d'assoliment (EA) influeixen positivament en el rendiment acadèmic (EP, $r: .24$ , $p < .001$ , EA, $r: .193$ , $p < .001$ ). b. L'enfocament superficial (ES) s'associa a un baix rendiment acadèmic. ( $r: -.093$ , $p < .005$ ).
<b>Agapito, Calderón, Cobo, Rodriguez [s.f.].</b>	SC2: Escala d'Autoconcepte Acadèmic adaptació (Rodríguez, E., 1982) de l'escala <i>Self-Concept of Ability General</i> (Brookover, W.B., 1974). (N=67)	Coeficient de correlació de Spearman ( $p < .001$ bilateral).		a. L'autoconcepte positiu mostra una correlació positiva significativa amb resultats acadèmics elevats (.663, $p < .001$ ). De manera que quan major és l'autoconcepte, més elevat és el rendiment acadèmic.
<b>Carranza, i Apaza (2015).</b>	AF-5: Escala d'Autoconcepte (Garcia, F., i Musitu, G, 1999), i EME: Escala de Motivació Acadèmica (Núñez, Martín, J., i Navarro, J., 2005). (N=92)	[Sense especificar]. Correlació significativa a nivell $p < .01$ bilateral.		a. Correlació significativa negativa entre l'Autoconcepte acadèmic i l'Amotivació: Quan menor sigui l'Autoconcepte, major serà el grau l'Amotivació (-.317, $p < .01$ ). b. Correlació directa entre l'Autoconcepte acadèmic i la motivació acadèmica: Quan major és l'Autoconcepte major és la motivació orientada al coneixement (.312, $p < .01$ ), a l'assoliment (.354, $p < .01$ ) i a les experiències estimulants (.414, $p < .01$ ).
<b>Arquero, Fernández – Polvillo [s.f.]</b>	N-SPQ-3F: <i>New Study Questionnaire</i> (Fernández, C., i Arquero, J.L., 2011). EME-E (versió espanyola): Núñez – Alonso, Martín – Albo, i Izquierdo (2005). (N=270)	Coeficient de correlació de Pearson ( $p < .001$ bilateral).		a. Correlació significativa positiva entre motivació interna (MI) i enfocament profund (EP) (.511, $p < .001$ ), alumnes amb MI s'enfoquen en aprenentatges significatius. b. Correlació significativa i positiva entre MI i enfocament d'aprenentatge d'assoliment (EA) (.334, $p < .001$ ). A l'hora, s'observa una correlació significativa i positiva entre EA i motivació externa (ME) (.232,

			p<.001), afirmant que els estudiants des d'un EA tendeixen a la recerca de qualificacions elevades.
			c. Correlació significativa negativa entre l'enfocament superficial (ES) i MI (-.279, p<.001). S'observa una correlació significativa positiva entre ES i ME (.218, p<.001) fet que indica un aprenentatge orientat a l'assoliment de resultats però amb un nivell cognitiu baix.
<b>Gargallo, Garfella i Pérez, 2006)</b>	Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) de Biggs y Kember (2001) (N= 545)	Anàlisi correlatius.	Els motius i estratègies profundes mantenen una relació de dependència significativa amb el rendiment acadèmic elevat (.312, p<.001)
<b>Stover, Uriel, Freiberg i Fernández (2015)</b>	Escala LASSI: <i>Learning and Studies Skills Inventory</i> . (Weinstein, 19987), Escala de Motivación Académica –EMA (Vallerand et al., 1989) (N=185)	Coefficient de correlació de Pearson (p<.001 bilateral).	Estratègies de control i consolidació dels aprenentatges mantenen una relació de dependència positiva amb la Motivació Intrínseca al Coneixement (.177, p<.05), la Motivació Intrínseca a les Experiències Estimulants (.301, p<.01) i amb la Motivació a l'Assoliment (.333, p<.01).

Font: Elaboració pròpia a partir de Núñez et al. (1998), Soto et al. (2012), Agapito et al. (s.f.), Carranza i Apaza (2015), Arquero et al. (s.f.), Gargallo et al. (2006) i Stover et al. (2015).

### 3.2. Estudis sobre la influència de l'autopercepció de les pròpies competències en la motivació i l'autoconcepte

Tot i l'escassetat d'investigacions correlatives dutes a terme entre aquestes variables, se'n poden destacar dos estudis amb resultats significatius. La investigació duta a terme per Véliz, Dorner i Sandoval (2016), sobre la relació entre autoconcepte, autoeficàcia acadèmica i rendiment acadèmic, mitjançant l'aplicació de l'Escala d'Autoconcepte AF-5 (García, F., i Musitu, G., 1999), i Escala d'Autoeficàcia Acadèmica General (Torre, J., 2007) en una mostra de 190 estudiants, s'obtenen correlacions significatives mitjançant Pearson (p<.05, i p<.01) entre les variables autoconcepte i autoeficàcia acadèmica. Els resultats confirmen que existeix correlació positiva significativa entre l'autoconcepte

acadèmic i l'autoeficàcia acadèmica (.460,  $p < .01$ ), a l'hora es dona una correlació positiva significativa entre l'autoeficàcia acadèmica i el rendiment acadèmic (.496,  $p < .01$ ). D'altra banda, la investigació de Martinelli, i Sassi (2010) sobre la relació entre autoeficàcia i motivació acadèmica, confirma que existeix una correlació positiva significativa entre l'autoeficàcia general i la motivació intrínseca (.215,  $p < .001$ ), i s'observa una correlació negativa entre l'autoeficàcia general i la motivació extrínseca (-.164,  $p < .001$ ). La major part dels resultats de les investigacions i estudis correlatius entre les variables autoconcepte, motivació acadèmica i percepció d'autoeficàcia esmentats, són recolzats i fonamentats per la literatura, sobretot, per les aportacions de la teoria d'autoeficàcia de Bandura. La relació entre autoconcepte i creença d'autoeficàcia, corroborada en l'estudi de Véliz et al. (2016), es analitzada en la teoria d'autoeficàcia de Bandura (1997, citat en Véliz et al., 2016) la qual afirma que la creença d'autoeficàcia augmenta quan hi ha una correspondència entre la percepció de competències eficaces i els resultats obtinguts, de manera que si les competències percebudes han permès l'assoliment d'èxits en les tasques, l'autoconcepte acadèmic s'afavoreix a l'hora que s'incrementa la creença d'autoeficàcia de les competències que s'han posat en joc. D'altra banda, Naranjo (2006), indica que l'èxit acadèmic d'un estudiant "es fonamenta [...] en confiar i creure que es posseeix capacitat i seguretat necessàries per aconseguir l'autoeficàcia, la qual es cimenta, a l'hora, en un concepte positiu de si mateix" (p.7), confirmant així la relació entre l'autoconcepte i les creences d'autoeficàcia. Per últim, pel que refereix a la influència de la percepció d'autoeficàcia en la motivació acadèmica, Bandura (1994) fa menció a la seva determinació en les atribucions causals de manera que un alumne amb creences d'autoeficàcia elevades, atribuirà les causes dels seus èxits i fracassos als seus esforços i capacitats, desenvolupant una motivació intrínseca envers l'aprenentatge.

## 5. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ:

### I. Model de la recerca i tipus de mostreig

La confirmació de les hipòtesis es durà a terme mitjançant una investigació de tipus quantitativa a partir de l'aplicació de 4 escales de mesura per cadascuna de les dimensions d'anàlisi: Estratègies i Processos d'Aprenentatge (CEPA) (Barca, 2000), Autoconcepte Acadèmic, (EAA) (Schmidt, Messoulam, Abal i Molina, 2008), Motivació Acadèmica (EME – E) (Núñez, Martín-Albo i Navarro, 2010) i Autoeficàcia Percebuda (EAPESA)

(Palanzuela, 1983). El mètode de la investigació serà correlacional no experimental ja que la finalitat del projecte és identificar les relacions entre les variables objecte d'anàlisi i contrast mitjançant l'aplicació dels instruments de recollida d'informació esmentats. El tipus de mostreig dut a terme és el no probabilístic i intencional. Els instruments de recollida d'informació s'apliquen a un grup de 80 alumnes, d'entre 14-16 anys, de 3r any d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) de l'institut públic Pere Ribot (Vilassar de mar). El criteri de selecció dels alumnes de 3r d'ESO es basa en la capacitat metacognitiva dels estudiants envers els propis processos d'aprenentatge, i pel grau d'adaptació en els elements que conformen el teixit del sistema d'Educació Secundària (normes, metodologies, continguts, estratègies d'aprenentatge, sistema de qualificacions, etc.), descartant 1r i 2n d'ESO per trobar-se en un procés d'adaptació envers la metodologia, normes i context en Educació Secundària, i 4t d'ESO per trobar-se en una etapa de transició entre l'educació obligatòria i l'educació post – obligatòria, mantenint així les característiques més significatives que presenten els alumnes d'Educació Secundària Obligatòria.

## II. Procediment de recollida d'informació

Inicialment, s'ha concertat una reunió amb el centre per tal de transmetre la finalitat, objectius, estructura i hipòtesis de la investigació, així com també presentar l'estructura del procés de recollida d'informació. Posteriorment, es pacta amb el centre la temporalització del procés de recollida d'informació que consta de 2 fases d'aplicació segons la temporalitat i prioritat d'aplicació de les escales de mesura escollides (veure taula 3).

Taula 3

*Fases d'aplicació dels instruments de recollida d'informació per ordre de prioritat i temps d'aplicació*

Instrument/ escala		Temps d'aplicació
<b>FASE 1</b>		25 minuts
1.	Escala d'Autoconcepte acadèmic (EAA)	10 minuts
2.	Escala de Motivació Acadèmica (EME)	15 minuts



<b>FASE 2</b>		40 minuts
3.	Escala d'Autoeficàcia Percebuda (EAPESA)	15 minuts
4.	Escala d'Estratègies i processos d'aprenentatge (CEPA)	25 - 30 minuts

Font: Elaboració pròpia.

La temporalització en l'aplicació de les escales s'ha distribuït en diferents sessions grupals amb cada una de les tres línies de 3r d'ESO en grups de d'entre 25 i 28 alumnes per sessió. Així doncs, es duran a terme 2 sessions amb cada grup d'entre 30 – 40 minuts en funció del temps d'aplicació requerit per a l'adequada realització de les escales, aplicant 2 escales per cada sessió amb la finalitat de mantenir en alça la corba d'atenció i reduir els factors d'influència que poden afectar en els resultats i realització del test així com la fatiga, la sobrecàrrega d'informació, etc.

### III. Propietats paramètriques, dimensions d'anàlisi, i formats de les escales

*Hipòtesis 1: Quan major és l'autoeficàcia percebuda influeix més positiu és l'autoconcepte acadèmic d'aquests incrementant així el seu rendiment i motivació per l'aprenentatge:* Per a l'obtenció de dades de les variables plantejades en la hipòtesis 1 s'apliquen 3 escales per a l'anàlisi de les variables: Autoeficàcia percebuda, autoconcepte acadèmic i motivació acadèmica. Inicialment s'aplica *L' Escala d'Autoeficàcia Percebuda Específica en Situacions Acadèmiques (EAPESA)* per estudiants d' Educació Secundària (Palenzuela, 1983) que analitza la variable independent d'autoeficàcia percebuda segons la Teoria d'Autoeficàcia de Bandura entenent-la com la percepció que el subjecte té de sí mateix de que pot executar amb èxit les tasques requerides. Aquesta escala analitza l'autoeficàcia percebuda com a una variable unidimensional a partir de 10 afirmacions verbals autoreferents puntuades amb format multicategorial de 0 a 9. Els subjectes d'aplicació de l'escala oscil·len entre els 14 i 18 anys comprenent alumnes d'Educació Secundària, Batxillerat i primer cicle Universitari. Pel que refereix a la fiabilitat i validesa de l'escala, aquesta presenta una puntuació de 0.91 en el coeficient d'Alfa, un 0,92 en la prova de fiabilitat test – retest, i el pes del primer factor en tots els ítems de l'escala és major que 0,63 fet que confirma la seva unidimensionalitat (Palanzuela, 1983). En segon lloc, s'aplica *l'Escala de Motivació Acadèmica En Educació Secundària (EME – S)* de Núñez, Martín-Albo, Navarro i Suárez (2010). Pel que refereix a les característiques psicomètriques de l'escala, aquesta presenta una



consistència interna d'alfa que oscil·la entre 0.73 i 0.88 en totes les seves dimensions d'anàlisi. En l'anàlisi factorial confirmatori, es presenta un índex d'ajust satisfactori en el model oblic de 7 factors, ítems dels quals queden agrupats i etiquetats definitivament de la següent manera: *Amotivació* (5, 12, 19, 26), *Regulació externa* (ítems 1, 8, 15, 22), *Regulació introjectada* (ítems 7, 14, 21, 28), *Regulació identificada* (ítems 3, 10, 17, 24), *Motivació al coneixement* (ítems 2, 9, 16, 23), *Motivació a l'assoliment* (ítems 6, 13, 20, 23), *Motivació a les experiències estimulants* (ítems 4, 11, 18, 25). La versió final de l'escala consta de 28 ítems relacionats amb la motivació acadèmica, i el sistema de puntuació de l'escala consta de 7 possibilitats de resposta que corresponen a (1) "No correspon en absolut", (4) "Correspon mitjanament" i (7) "Es correspon totalment" (Núñez et al., 2010). Per últim, es procedeix a l'aplicació de l'*Escala d'Autoconcepte Acadèmic* (EAA) de Schmidt, Messoulam i Molina, 2008 aplicable a una població d'entre 12 i 20 anys. L'escala presenta 14 ítems distribuïts en dos factors: l'Autoeficàcia (Factor I) i el Rendiment Acadèmic (Factor II) presentant un índex K-M-O de 0,40 en l'anàlisi factorial, i una variància explicada del 43% dels 7 ítems que constitueixen cada factor. L'anàlisi de correlacions confirma la relació entre ambdós factors en un 0.46;  $p < 0,0001$ , i els resultats del coeficient d'Alfa de Cronbach confirmen la seva consistència interna en un 0.68 en el factor Rendiment acadèmic i un 0,75 en el factor autoeficàcia. Per últim, el format de puntuació de l'escala és de tipus Likert amb 4 possibilitats de resposta compost d'ítems directes (1, 2, 4, 6, 12, 13) i inversos (3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 14), de manera que pels ítems directes la puntuació va de l'1 al 5 (sent Totalment en Desacord (TD) = 1 i Totalment d'Acord (TA) = 5), i pels ítems inversos la puntuació va del 5 a l'1 (sent Totalment en Desacord (TD) = 5 i Totalment d'Acord (TA) = 1).

*Hipòtesis 2: El tipus d'enfocament d'aprenentatge influeix en la motivació i l'autoconcepte acadèmics:* Per a la contrastació d'aquesta hipòtesis s'aprofiten els resultats de les escales EME-S (Núñez et al., 2010) i EAA (Schmidt et al., 2008) aplicades anteriorment. Per a la recollida d'informació referida als Enfocaments d'Aprenentatge, s'aplica l'Escala d'Estratègies i Processos d'Aprenentatge (CEPA) per estudiants d'Educació Secundària (13 – 17 anys) que s'inclou en el Sistema integrat d'avaluació d'Atribucions Causals i Processos d'Aprenentatge elaborat per Barca (2000). L'escala analitza els *enfocaments d'aprenentatge* dels alumnes a partir de dos subdimensions; els *motius* pels quals l'alumne orienta el seu procés d'aprenentatge cap a un enfocament

profund, superficial, d'assoliment, i el conjunts d'estratègies que se'n deriven d'aquests. Així doncs, l'eina consta de 3 escales, 2 subescales i 2 compostos. Les escales mesuren els 3 enfocaments d'aprenentatge *d'Assoliment*, *Superficial* i *Profund*, les subescales mesuren els *Motius* (d'Assoliment, Superficials i Profunds) i *Estratègies* (d'Assoliments, Superficials i Profundes) lligats a cada enfocament, i els compostos mesuren els enfocaments mixtes *Profund – d'Assoliment* i *Superficial – d'Assoliment*. Pel que refereix a la fiabilitat de l'Escala, presenta un Alfa de Cronbach total de 0,83, a més a més la validesa de constructe mostra que els factors "Escala" i "Subescales" expliquen un 47,9% de la variància dels ítems. L'escala presenta 36 qüestions, frases o afirmacions que fan referència a aspectes de tipus motivacional i d'estratègies que els estudiants desenvolupen, aquestes afirmacions són puntuades mitjançant el següent format: Totalment desacord (TD), En desacord (D), Més d'acord que desacord (MAD), d'Acord (A) i Totalment d'Acord (TA). Per últim, el temps d'aplicació de l'escala és de 20 minuts.

*Hipòtesis 3: Les estratègies d'aprenentatge profund influeixen positivament en el grau d'autoconcepte acadèmic i el desenvolupament de la motivació intrínseca i, en conseqüència, el rendiment acadèmic:* Es realitza un estudi correlacional entre les puntuacions obtingudes en la escala EME – S (Núñez et al., 2010), EAA (Schmidt et al., 2008) amb les puntuacions obtingudes en la subescala *Estratègies* (d'Assoliment, Superficials i Profundes) que analitza l'escala CEPA (Barca, 2000).

#### **IV. Mètode d'anàlisi de dades**

Per al processament i l'anàlisi de les dades, s'ha utilitzat el programari informàtic d'IBM SPSS Statistics, en la seva versió 24,0. S'han dut a terme les següents anàlisis: descriptiu univariant de totes les variables implicades, bivariant descriptiva per explorar la relació entre variables, proves de normalitat, proves de contrast paramètriques i no paramètriques per determinar la importància de les diferències trobades.

## 1. RESULTATS

Per a l'anàlisi dels resultats de l'aplicació dels instruments de mesura, inicialment es realitza un anàlisi d'estadístics descriptius univariant de cadascuna de les variables en la mostra de 80 alumnes. En un segon bloc de resultats, s'analitzen les correlacions significatives de les variables estipulades en les hipòtesis i, d'altres correlacions rellevants per la confirmació de les hipòtesis. I en un tercer bloc s'analitzen els resultats de les probes de contrast no paramètriques de la variable *sexe*.

### I. Anàlisi Univariant d'Estadístics descriptius

A continuació es procedeix a l'anàlisi d'indicadors estadístics descriptius de les 24 variables que constitueixen l'objecte d'estudi de la present investigació. Els indicadors estadístics seleccionats per a l'anàlisi són: Indicadors de tendència central (mitjana aritmètica, mediana i moda), indicadors de dispersió (desviació estàndard i variància) i indicadors de forma (curtosi). L'anàlisi es duu a terme a partir dels *outputs* obtinguts de la matriu amb el programari SPSS Statistics.

En primer lloc cal destacar que es disposa d'informació de 80 subjectes en cada variable, sense presentar valors perduts. Pel que refereix a la variable qualitativa dicotòmica de la investigació; *sexe*, s'indica que el 51.2% de la mostra pertanyen al gènere femení, i el 48.8% restant al masculí (veure annexos 1 i 2, taula 4, gràfic 1).

L'anàlisi d'estadístics descriptius (veure Annex 3, taula 5) mostra que la variable quantitativa contínua *edat* presenta una mitjana de 14.16 anys, sent 14 anys l'edat més freqüent. El valor que deixa a dreta i esquerra el 50% de la distribució també és el dels 14 anys. La proximitat entre els tres indicadors de tendència central podria denotar una distribució simètrica, fet que podria ser causat perquè es tracta d'un grup poc dispers, tot i que també és pot observar aquesta baixa dispersió en el coeficient de curtosi indicant una distribució leptocúrtica en la que disposa a la majoria dels individus al voltant de la mitjana. Altres variables que presenten una distribució mostral poc dispersa per la proximitat dels valors de tendència central, una mitjana de les diferències entre els valors no superior als 5.34 punts (en el cas de les variables que presenten distàncies significatives

entre el valor mínim i màxim) i als .625 punts (en el cas de les variables que presenten distàncies no superiors a 3.08 punts entre el valor mínim i màxim) i un coeficient de curtosi leptocúrtica són: *Autoeficàcia Acadèmica* ( $X= 27.7$ ,  $Md= 29.0$ ,  $Mo= 29.0$ ,  $S= 5.34$ ,  $Cu= 1.39$ ,  $V_{mín}= 8$ ,  $V_{màx}= 35$ ), *Motivació per Regulació Externa* ( $X= 22.29$ ,  $Md= 23.0$ ,  $Mo= 23.0$ ,  $S= 4.91$ ,  $Cu= .639$ ,  $V_{mín}= 6$ ,  $V_{màx}= 28$ ), *Estratègia d'Assoliment* ( $X= 3.07$ ,  $Md= 3.00$ ,  $Mo= 3.00$ ,  $S= .625$ ,  $Cu= 1.04$ ,  $V_{mín}= 1.11$ ,  $V_{màx}= 5.00$ ), *Enfocament d'Assoliment* ( $X= 3.00$ ,  $Md= 2.99$ ,  $Mo= 3.16$ ,  $S= .563$ ,  $Cu= .670$ ,  $V_{mín}= 1.50$ ,  $V_{màx}= 4.58$ ), i, *Compost Superficial – d'Assoliment* ( $X= 3.10$ ,  $Md= 3.11$ ,  $Mo= 3.20$ ,  $S= .419$ ,  $Cu= .782$ ,  $V_{mín}= 2.14$ ,  $V_{màx}= 4.24$ ).

Pel que refereix a la resta de variables, el *Rendiment acadèmic*, presenta una mitjana de 24.26, sent 25 el valor més freqüent, de fet el valor que deixa a dreta i esquerra el 50% de la distribució també és 25. Tot i la proximitat entre els indicadors de tendència central, si tenim en compte coeficient de curtosi ( $Cu= .117$ ) i la desviació estàndard ( $S= 5.34$ ), no es tracta d'un grup significativament homogeni, ni dispers, però si presenta una distribució normal (mesocúrtica) de la mostra al voltant de la mitjana. Altres variables que presenten les mateixes característiques en els seus valors són: *Amotivació* ( $X=8.34$ ,  $Md= 7.00$ ,  $Mo= 4$ ,  $S= 4.91$ ,  $Cu= .337$ ,  $V_{mín}= 4$ ,  $V_{màx}= 27$ ), *Motivació per regulació introjectada* ( $X= 18.6$ ,  $Md= 19.0$ ,  $Mo= 18.0$ ,  $S= 5.57$ ,  $Cu= -.462$ ,  $V_{mín}= 5$ ,  $V_{màx}= 28$ ), *Motivació per regulació identificada* ( $X= 21.6$ ,  $Md= 23.0$ ,  $Mo= 23$ ,  $S= 4.89$ ,  $Cu= -.317$ ,  $V_{mín}= 9$ ,  $V_{màx}= 28$ ), *Motivació intrínseca a l'assoliment* ( $X= 17.9$ ,  $Md= 18.0$ ,  $Mo= 16.0$ ,  $S= 5.91$ ,  $Cu= -.307$ ,  $V_{mín}= 4$ ,  $V_{màx}= 29$ ), *Motivació intrínseca a les experiències estimulants* ( $X= 15.26$ ,  $Md= 15.00$ ,  $Mo= 13.00$ ,  $S= 4.83$ ,  $Cu= .324$ ,  $V_{mín}= 1$ ,  $V_{màx}= 26$ ), *Motivació Superficial* ( $X= 3.44$ ,  $Md= 3.41$ ,  $Mo= 3.33$ ,  $S= .617$ ,  $Cu= -.221$ ,  $V_{mín}= 2.16$ ,  $V_{màx}= 5.00$ ), *Motivació profunda* ( $X= 3.34$ ,  $Md= 3.33$ ,  $Mo= 3.33$ ,  $S= .706$ ,  $Cu= .276$ ,  $V_{mín}= 1.33$ ,  $V_{màx}= 4.83$ ), *Motivació d'Assoliment* ( $X= 2.93$ ,  $Md= 2.83$ ,  $Mo= 2.83$ ,  $S= .724$ ,  $Cu= .331$ ,  $V_{mín}= 1.5$ ,  $V_{màx}= 5.00$ ), *Estratègia Superficial* ( $X=3.03$ ,  $Md= 3.08$ ,  $Mo= 3.16$ ,  $S= .708$ ,  $Cu= -.381$ ,  $V_{mín}= 1.50$ ,  $V_{màx}= 4.33$ ), *Estratègia profunda* ( $X= 2.68$ ,  $Md= 2.66$ ,  $Mo= 3.00$ ,  $S= .655$ ,  $Cu= -.160$ ,  $V_{mín}= 1.50$ ,  $V_{màx}= 4.33$ ), *Enfocament Superficial* ( $X= 3.23$ ,  $Md= 3.33$ ,  $Mo= 3.33$ ,  $S= .536$ ,  $Cu= .161$ ,  $V_{mín}= 1.88$ ,  $V_{màx}= 4.08$ ), *Enfocament Profund* ( $X= 3.01$ ,  $Md= 3.04$ ,  $Mo= 3.16$ ,  $S= .589$ ,  $Cu= -.427$ ,  $V_{mín}= 1.83$ ,  $V_{màx}= 4.1$ ), *Compost Profund – d'Assoliment* ( $X= 3.01$ ,  $Md= 2.99$ ,  $Mo= 2.99$ ,  $S= .508$ ,  $Cu= .388$ ,  $V_{mín}= 1.83$ ,  $V_{màx}= 4.49$ ).

D'altra banda, les variables que han presentat una major dispersió i heterogeneïtat en els resultats de la mostra, presentant un coeficient de curtosi inferior a -0.5 (distribució platycúrtica) i una major desviació típica tenint en compte l'amplitud entre els valors mínims i màxims són: *Autoconcepte acadèmic* ( $X= 51.88$ ,  $Md= 53.00$ ,  $Mo= 56$ ,  $S= 9.362$ ,  $Cu= -.611$ ,  $Vmín= 32$ ,  $Vmàx= 70$ ), *Motivació intrínseca al Coneixement* ( $X= 18.48$ ,  $Md= 19.00$ ,  $Mo= 22$ ,  $S= 5.32$ ,  $Cu= -.573$ ,  $Vmín= 6$ ,  $Vmàx= 28$ ) i, *Autoeficàcia Percebuda* ( $X= 28.7$ ,  $Md= 29.00$ ,  $Mo= 32$ ,  $S= 5.32$ ,  $Cu= -.573$ ,  $Vmín= 6$ ,  $Vmàx= 28$ ).

## II. Anàlisi bivariat: Coeficient de correlació de Pearson

Prèviament a l'aplicació de la prova de correlació de Pearson, s'ha confirmat que les variables i les dades segueixen les condicions d'aplicació: les variables objecte de la prova són quantitatives contínues i discretes, la mostra és superior a 30 ( $n=80$ ), i la distribució de les dades segueix la Llei Normal, confirmada mitjançant la prova K – S, ja que la diferència màxima absoluta de totes les variables és menor que la diferència màxima admissible (0.999) (veure Annexos 4 i 5, taula 6 i 7). La prova de correlació de Pearson s'aplica en aquelles variables objectes d'estudi per tant, es presenten els graus de correlació per cadascuna de les relacions hipotètiques esmentades en les hipòtesis (veure Annex 6, taula 8).

Es pot observar, que el coeficient de correlació de Pearson entre la variable *Autoeficàcia percebuda* i *Autoconcepte acadèmic* és de  $r_{xy}=.742$  amb un grau de significació del .000. Com que la significació és menor que el marge d'error 0.01, rebutgem la  $H_0$  i s'accepta la  $H_1$ . Per tant, es pot concloure que la correlació és significativa i que la relació és de dependència positiva entre les variables, de manera que les variacions no es poden explicar només per influència de l'atzar. Pel que refereix a la relació entre *Autoeficàcia percebuda* i *Rendiment Acadèmic* s'observa un coeficient de  $r_{xy}= .595$ , amb un marge d'error del ,000, per tant, s'accepta la  $H_1$ . Per últim, en l'anàlisi del coeficient de correlació de Pearson entre les variables *Autoeficàcia percebuda* i *Motivació acadèmica*, s'hi contemplan variàncies d'intensitat en el grau de correlació en

funció del tipus de motivació en que s'enfoca l'anàlisi: Entre *Autoeficàcia percebuda* i *Amotivació* s'observa una correlació significativa negativa ( $r_{xy} = -.300$ ) denotant que a menor autoeficàcia percebuda major amotivació en l'aprenentatge, altres tipus de motivació que manifesten un coeficient de correlació significatiu amb al variable *Autoeficàcia Percebuda* són: *Motivació intrínseca al Coneixement* ( $r_{xy} = .458$ ,  $p = .000$ ) i *Motivació intrínseca a l'Assoliment* ( $r_{xy} = .353$ ,  $p = .001$ ) per tant, es confirma la  $H_1$  en ambdues correlacions i és rebutja  $H_0$ , denotant que la relació és de dependència positiva entre els resultats. D'altra banda, no s'observen coeficients de correlació significatius en la resta de tipologies de motivació. Altres correlacions significatives d'esmentar entre les variables de la hipòtesi 1 han estat entre l'*Autoconcepte acadèmic* i, les subdimensions de la variable *Motivació acadèmica: Motivació Intrínseca al Coneixement* ( $r_{xy} = .300$ ,  $p = .007$ ), *Amotivació* ( $r_{xy} = .303$ ,  $p = .006$ ), i *Motivació Intrínseca a l'Assoliment* ( $r_{xy} = .225$ ,  $p = .045$ ). A més a més, els coeficients de correlació entre *Rendiment acadèmic* i les subdimensions de la variable *Motivació acadèmica* també han mostrat relacions de dependència significatives: *Motivació Intrínseca al Coneixement* ( $r_{xy} = .332$ ,  $p = .003$ ), *Motivació Intrínseca a l'Assoliment* ( $r_{xy} = .241$ ,  $p = .031$ ) i *Amotivació* ( $r_{xy} = .318$ ,  $p = .004$ ).

Pel que refereix al grau de correlació entre la variable *Enfocament d'Aprenentatge* i *Autoconcepte acadèmic*, no s'ha identificat cap relació significativa entre aquestes, per tant es rebutja la  $H_1$ . D'altra banda, sí que s'han denotat coeficients de correlació significatius entre les variables de la dimensió *Enfocament d'Aprenentatge* (superficial, profund i d'assoliment) amb diferents tipologies de *Motivació Acadèmica*. Així doncs, els resultats mostren que la *Motivació per Regulació Externa* manté una relació de dependència significativa i positiva amb l'*Enfocament Superficial* ( $r_{xy} = .396$ ,  $p = .000$ ). Seguidament, la variable *Motivació per Regulació Introjectada* correlaciona significativa i positivament amb l'*Enfocament Profund* ( $r_{xy} = .401$ ,  $p = .000$ ) i amb el *Compost Profund – d'Assoliment* ( $r_{xy} = .405$ ,  $p = .008$ ), també manté correlacions significatives però de menor intensitat amb l'*Enfocament d'Assoliment* ( $r_{xy} = .333$ ,  $p = .000$ ) i el *Compost Superficial – d'Assoliment* ( $r_{xy} = .340$ ). Així doncs s'accepta la  $H_1$  amb un marge d'error de 0,01 i es rebutja  $H_0$  en els coeficients de correlació de Pearson de les variables anteriors. També, es conclou que les correlacions anteriors són significatives i que la relació mantinguda és de dependència positiva. D'altra banda, l'*Enfocament Profund* ha presentat relacions de dependència positiva amb *Motivació Intrínseca al Coneixement*



( $r_{xy} = .466$ ,  $p = .000$ ), *Motivació Intrínseca a l'Assoliment* ( $r_{xy} = .355$ ,  $p = .001$ ) i amb *Motivació Intrínseca a les Experiències Estimulants* ( $r_{xy} = .427$ ,  $p = .000$ ), a l'hora les subdimensions de la motivació intrínseca presenten correlacions significatives amb el *Compost Profund – d'Assoliment: Motivació Intrínseca al Coneixement* ( $r_{xy} = .446$ ,  $p = .000$ ), *Motivació Intrínseca a l'Assoliment* ( $r_{xy} = .332$ ,  $p = .003$ ) i amb *Motivació Intrínseca a les Experiències Estimulants* ( $r_{xy} = .415$ ,  $p = .000$ ). Tot i així, les variables relatives a tipologies motivacionals: *Amotivació i Motivació per Regulació Identificada*, no mantenen una relació significativa amb les variables associades a la dimensió *Enfocaments d'Aprenentatge* ja que la variació conjunta és suficientment petita com per ser explicada per influència de l'atzar.

Les correlacions més significatives entre les variables plantejades en la hipòtesi 3 han estat les relatives a *Estratègies d'Aprenentatge Profund*, i les subdimensions de la variable *Motivació intrínseca* (*motivació intrínseca al coneixement, a l'assoliment i a les experiències estimulants*) així doncs, els coeficients de correlació de Pearson en aquestes variables han estat: *Estratègies d'Aprenentatge Profund – Motivació Intrínseca al Coneixement* ( $r_{xy} = .410$ ,  $p = .000$ ) i, *Estratègies d'Aprenentatge Profund – Motivació intrínseca a les Experiències Estimulants* ( $r_{xy} = .291$ ,  $p = .009$ ), en ambdues correlacions s'accepta  $H_1$  i es rebutja la  $H_0$  amb un marge d'error del 0,1 conclouent que la relació és de dependència positiva entre els resultats, de manera que l'augment dels valors de la variable *Estratègies d'aprenentatge Profund*, implica l'augment en les tipologies de motivació acadèmica relatives a *Motivació Intrínseca al Coneixement* i *Motivació intrínseca a les Experiències Estimulants*. D'altra banda, pel que refereix al grau de correlació entre *Estratègies d'Aprenentatge Profund* i *Motivació Intrínseca a l'Assoliment*, presenten una correlació significativa i positiva ( $r_{xy} = .258$ ) amb un marge d'error de 0,05 i un grau de significació de .021, per lo que es rebutja la  $H_0$  amb un marge d'error del 0,05 i s'accepta la  $H_1$ . Altres correlacions significatives i rellevants d'esmentar han estat entre les *Estratègies d'Aprenentatge Superficial* i la *Motivació per Regulació Externa* ( $r_{xy} = .378$ ,  $p = .001$ ) mantenint una relació de dependència positiva i, entre *Estratègies d'Aprenentatge d'Assoliment* i la *Motivació per Regulació Externa* ( $r_{xy} = -.260$ ,  $p = .020$ ) les quals mantenen una relació de dependència negativa implicant que a major ús de l'*Estratègia d'Assoliment* menor presència de *Motivació per Regulació*

*Externa* i viceversa, en aquest cas, es rebutja  $H_0$  amb un marge d'error de 0,05 i s'accepta  $H_1$ . En altres variables no plantejades en la hipòtesis 3, també s'hi ha identificat correlacions significatives, en aquest cas, la variable *Rendiment acadèmic* manté una relació de dependència negativa d'intensitat moderada amb la variable *Estratègies d'Aprenentatge Superficials* ( $r_{xy} = -0.264$ ,  $p = 0.018$ ), indicant que a major ús d'estratègies d'aprenentatge superficials menor rendiment acadèmic.

## I. Probes de contrast no paramètriques: U de Mann - Whitney

Atenent a la naturalesa qualitativa dicotòmica de la variable d'agrupació, i la relació d'independència de les mostres que es divideix en dos universos diferents segons les dimensions de la variable d'agrupació *sexe* (home i dona), es procedeix a l'aplicació de la prova no paramètrica U de Mann – Whitney per a dues mostres independents mesurades amb la variable dependent dicotòmica (*sexe*) i variables dependents quantitatives d'escala. Les hipòtesis objecte de contrast en l'aplicació de la prova són:

*H<sub>0</sub>*: El tipus d'enfocament i estratègies d'aprenentatge assumits, el tipus de motivació acadèmica, el grau d'autoconcepte i percepció de l'autoeficàcia no varia en funció del sexe de l'alumne/a.

*H<sub>1</sub>*: El tipus d'enfocament i estratègies d'aprenentatge assumit, el tipus de motivació acadèmica, el grau d'autoconcepte i percepció de l'autoeficàcia varia en funció del sexe de l'alumne/a.

Els resultats de la prova no paramètrica U de Mann – Whitney (veure annexos 7, 8 i 9, taules 9, 10 i 11), permeten acceptar la  $H_1$  en la variable enfocament d'aprenentatge i estratègies d'aprenentatge que significa que el tipus d'enfocament i estratègies d'aprenentatge assumits varia en funció del sexe de l'alumne/a de 3r d'ESO. Concretament, les dones mostren una major tendència a adoptar un enfocament d'aprenentatge profund que els homes ( $\text{sig. } 0,23 < 0,05$ ), a l'hora que implementen un major ús d'estratègies d'aprenentatge profund ( $\text{sig. } 0,020 < 0,05$ ), i manifesten tendències significatives en l'enfocament d'aprenentatge compost profund – d'assoliment ( $\text{sig. } 0,018 < 0,05$ ). Tot i així, la resta de variables plantejades en la hipòtesi; autoconcepte,



autoeficàcia percebuda i motivació acadèmica, no divergeixen entre els valors de les mostres independents associades a la variable *sexe*.

## 2. CONCLUSIONS I DISCUSSIÓ

En el present estudi, s'hi ha analitzat les correlacions i contrastos entre 24 variables diferents, denotant resultats significatius objecte de discussió. En la hipòtesis 1 es plantejava la influència que l'Autoeficàcia Percebuda exerceix en les variables dependents: Autoconcepte, Motivació i Rendiment acadèmic. Inicialment, s'ha pogut constatar una relació significativa entre el rendiment acadèmic i l'autoeficàcia percebuda dels alumnes, demostrant que els estudiants que presenten un elevat rendiment acadèmic associen aquest èxit a l'eficàcia de les seves capacitats acadèmiques, que són valorades positivament en la mesura en que d'elles s'obtenen èxits acadèmics i se'n viuen experiències d'eficàcia (Bandura i Adams, 1977; Núñez, 2009; Véliz et al., 2016). Un altre aportació rellevant de l'estudi, és la relació d'interdependència que s'estableix entre indicis de confiança significativa en l'eficàcia de les pròpies capacitats acadèmiques (autoeficàcia percebuda) i la valoració positiva del propi concepte acadèmic. Tot i la manca d'evidències empíriques confirmatòries de la relació entre aquestes variables (García, Díaz, Soledad, Candido, Lagos i Gonzalez, 2016), es confirma la seva relació de manera que les creences d'autoeficàcia suposen una variable relacionada amb l'autoconcepte acadèmic global, associant l'autoconcepte a processos de valoració en contextos o àrees generals, i l'autoeficàcia a tasques específiques derivades d'aquests contextos (Zimmerman, 2000). L'estudi també ha aportat dades rellevants relacionades amb la correlació existent entre l'autoeficàcia percebuda i la motivació de tipus intrínseca manifestant que els estudiants amb una major confiança en les seves capacitats acadèmiques, presenten una motivació intrínseca al coneixement i a l'assoliment, resultats també presents en Martinelli i Sassia (2010). Així doncs, els estudiants de la mostra amb elevades percepcions de competència i una motivació de tipus intrínseca al coneixement i a l'assoliment, mostren curiositat i interès per aprendre, predisposició per tasques desafiantes, una major implicació per l'aprenentatge i en conseqüència un major rendiment acadèmic, aportació recolzada a l'hora pels estudis de Harter (1992, citat en Álvarez et al., 1998), Núñez (1998), Núñez (2009), en contrast amb alumnes que han presentat una menor confiança en les capacitats acadèmiques associades a una major

amotivació per l'aprenentatge, a l'hora que un menor rendiment acadèmic. L'estudi també aporta evidències correlatives significatives i positives entre l'autoconcepte acadèmic i la motivació al coneixement i a l'assoliment, denotant que els alumnes amb percepcions positives associades al seu rol acadèmic, presenten una major implicació per l'aprenentatge i en la seva motivació a l'hora d'activar processos metacognitius i cognitius que afavoreixin el desenvolupament de la tasca d'aprenentatge (Núñez, 2009; Renzo i Effer, 2015) en contrast amb alumnes que en l'estudi han presentat un autoconcepte acadèmic negatiu els quals manifesten una major amotivació per l'aprenentatge que a l'hora s'associa amb un baix rendiment acadèmic.

Pel que refereix a la segona hipòtesi d'estudi relativa a la influència del tipus d'enfocament d'aprenentatge assumit sobre l'autoconcepte acadèmic i la motivació, no s'ha identificat cap evidència de correlació significativa, a l'hora que el seu contrast amb recerques associades a l'estudi correlatiu d'aquestes variables es veu obstaculitzat per la manca d'evidències empíriques. Tot i així, les aportacions de Núñez et al. (1998) i Barca (2000) aporten rellevància científica a l'estudi d'influència d'aquestes variables indicant que els alumnes que presenten un autoconcepte acadèmic positiu, fan un major ús d'estratègies profundes i de recolzament a l'estudi, a l'hora que els alumnes amb un enfocament compost profund-d'assoliment en obtenir resultats positius satisfactoris presenten un autoconcepte favorable (Barca, 2000; Barca et al., 2009). D'altra banda, els estudiants de la mostra que han presentat un enfocament superficial mostren una motivació per l'aprenentatge per regulació externa al mateix temps que un baix rendiment acadèmic, a que l'alumna que actua des d'aquest enfocament es centra en l'assoliment de mínims requerits, acomplir les tasques per imposició externa, i fa ús d'estratègies memorístiques, de reproducció i mecàniques presentant una manca de processos de reflexió relatius als propòsits o estratègies, aportació recolzada al mateix temps per Biggs (1987), Barca (2000) i Barca et al. (2004). Altres aportacions rellevants han estat les relacions entre el compost d'aprenentatge profund – d'assoliment amb el tipus de motivació extrínseca per regulació introjectada respecte de la resta d'enfocaments degut a la característica que aquestes dimensions comparteixen: ressaltar l'ego i orgull mitjançant l'obtenció d'elevades qualificacions que implica com a conseqüència un domini profund de les tasques acadèmiques (Barca, 2000; Ryan i Deci, 2000; Núñez, 2010), tot i així, les aportacions d'aquest estudi també han reportat un altre resposta

educativa envers l'assumpció d'un compost superficial – d'assoliment associat a una motivació extrínseca per regulació introjectada denotant que els alumnes persegueixen l'obtenció de qualificacions elevades per orgull i ego mitjançant l'aplicació d'estratègies superficials fet que sovint genera frustracions en no assolir l'objectiu i un baix autoconcepte acadèmic (Barca, 2000). Un altre trobada significativa de l'estudi ha estat la relació existent entre les tipologies associades a la motivació intrínseca per l'aprenentatge (al coneixement, a l'assoliment i a les experiències estimulants) amb l'enfocament profund i el compost Profund – d'Assoliment denotant que aquells alumnes amb motius d'aprenentatge associats a la curiositat i al desig d'aprenentatge (motivació intrínseca al coneixement) assumeixen un enfocament profund centrat en la comprensió, interrelació i aprofundiment en l'aprenentatge, resultats que manquen d'evidències empíriques en la literatura relativa a les relacions entre aquestes dimensions, tot i així es contempla la similitud del significat intern entre les motivacions intrínseques de Vallerand et al. (1992) i, Ryan i Deci (2000), amb les motivacions associades a l'enfocament profund i compost profund - d'assoliment de Biggs (1987) i Barca (2000).

Pel que refereix a la darrera hipòtesi de la recerca relativa a la influència positiva de les estratègies d'aprenentatge profund en l'autoconcepte, la motivació acadèmica i en conseqüència, el rendiment acadèmic s'han reportat relacions significatives entre motivació acadèmica i estratègies d'aprenentatge, però no s'han identificat relacions significatives entre l'autoconcepte i les estratègies, tot i així, tal i com s'ha esmentat anteriorment Núñez et al. (1998), Barca (2000) i Barca et al. (2009) confirmen la seva relació associant l'autoconcepte positiu a estratègies profundes i d'assoliment. D'altra banda, la recerca ha reportat resultats que confirmen la relació entre les estratègies profundes i les subdimensions de la motivació intrínseca (al coneixement, a l'assoliment i a les experiències estimulants) de manera que els alumnes que manifesten un major ús d'estratègies profundes, presenten una major motivació intrínseca per l'aprenentatge i un major rendiment acadèmic (Barca, 2000; Barca, Peralbo, Porto, Santorum i Vicente, 2009;), resultats similars han estat aportats per Stover et al. (2015) pel que refereix a la relació entre estratègies profundes i motivació intrínseca. Aquesta relació pot ser explicada per la qualitat dels aprenentatges derivats d'aquest tipus d'estratègies que persegueix la comprensió, interrelació entre coneixements i experiències prèvies i, aprofundiment dels continguts amb la finalitat de desenvolupar les pròpies competències

(Barca, 2000) fet que permet orientar l'aprenentatge cap a motius intrínsecs associats al desig per l'aprenentatge, la curiositat, la satisfacció en l'assoliment de progressos en les seves capacitats acadèmiques, en contrast amb alumnes que han presentat una motivació per regulació extrínseca en l'ús d'estratègies superficials (de repetició, memorització, selecció i reproducció) (Stover et al., 2015) associades a l'hora a un baix rendiment acadèmic (Gargallo et al., 2006).

Per últim, en les proves no paramètriques, s'ha identificat una diferència entre el posicionament dels alumnes en el tipus d'enfocament d'aprenentatge segons la variable d'agrupació "Sexe", denotant que els alumnes de 3r d'ESO mostren una major tendència a adoptar un enfocament d'aprenentatge profund que els alumnes a l'hora que implementen un major ús d'estratègies d'aprenentatge profund, i manifesten tendències significatives en l'enfocament d'aprenentatge compost profund – d'assoliment. De manera que les alumnes mantenen un interès intrínsec pel que s'està aprenent enfocat al desenvolupament de competències acadèmiques, persegueix la comprensió, aprofundiment i interrelació dels continguts amb el coneixement previ, la motivació es centre pel propi interès per l'assignatura i d'altres temes relacionats, usa estratègies de comprensió, examina i fonamenta la lògica dels arguments, etc. (Biggs, 1987; Barca, 2000; Barca et al., 2004), resultats similars han estat els aportats per García (2005). D'altra banda, les alumnes que orienten la conducta acadèmica al compost profund – d'assoliment, d'igual manera recerquen la comprensió, interrelació, el desenvolupament i l'aprofundiment però a l'hora fent ús d'estratègies logístiques, d'organització i economitació de recursos amb la finalitat d'optimitzar el rendiment (Barca, 2000), en aquesta línia, les experiències empíriques relatives a l'estudi de les diferències en aquestes dimensions presenten tendències divergents a les del present estudi, així doncs els alumnes actuen en major mesura des d'un enfocament i estratègies profundes, mentre que les alumnes des d'un enfocament i estratègies superficials (Cano, 2000; Buendía i Olmedo, 2002), tot i així la literatura afirma la influència del context en la variació de les diferències d'aquestes dimensions entre sexes (Cano, 2000; Buendía i Olmedo, 2002; García, 2005).

A mode de conclusió, s'han confirmat la major part de les hipòtesis plantejades en el present estudi a l'hora que s'ha donat resposta a les preguntes plantejades inicialment. Així doncs, a partir de l'evidència empírica obtinguda dels resultats d'aquest estudi, es confirma que quan major és l'autoeficàcia percebuda major és l'autoconcepte acadèmic el rendiment acadèmic i la motivació intrínseca per l'aprenentatge. D'altra banda, es confirma que l'assumpció d'un enfocament profund en els processos d'aprenentatge de l'alumnat d'educació secundària, afavoreix el desenvolupament de la motivació intrínseca a l'hora que aquesta s'associa amb un rendiment i autoconcepte acadèmics majors, tot i així, no s'han identificat evidències relatives a la correlació entre l'enfocament d'aprenentatge profund i l'autoconcepte, encara que la literatura permet confirmar aquesta relació (Barca et al., 2009). Per últim, s'ha constatat la relació de les estratègies d'aprenentatge profund (comprensió, interrelació, aprofundiment, etc.) amb motius d'aprenentatge de tipus intrínsec (al coneixement, a l'assoliment i a les experiències d'aprenentatge estimulants), a l'hora que es demostra la correlació entre l'ús d'estratègies superficials per part dels estudiants amb la motivació per regulació externa dues dimensions les quals han correlacionat negativament amb el rendiment acadèmic.

Atès a la correlació existent entre l'autoconcepte, les creences d'autoeficàcia i la motivació amb el rendiment acadèmic, resulta essencial a nivell educatiu potenciar processos de desenvolupament de competències metacognitives en els processos d'aprenentatge per tal de que l'alumne a l'hora que adquireix un major domini del seu procés d'aprenentatge, incrementa el seu rendiment acadèmic que serà associat a motius interns i competències amb expectatives d'èxit, incrementant el seu autoconcepte i implicació per l'aprenentatge (Rodríguez, 2015). D'altra banda, a nivell educatiu, resultaria eficaç incorporar tasques acadèmiques en les programacions d'aula que afavorissin l'ús d'estratègies profundes: de comprensió, relació i aprofundiment del contingut degut a la seva relació amb la motivació intrínseca per l'aprenentatge que a l'hora s'associa positivament amb un major rendiment acadèmic, autoconcepte d'autoeficàcia (Barca et al. 2009) i una major percepció d'autoeficàcia derivades d'un major domini dels aprenentatges, a l'hora, aquestes tasques han de resultar atractives al desenvolupament de competències que generin èxits reiterats en l'aprenentatge amb la finalitat de desenvolupar motius intrínsecs per l'aprenentatge i elevar les creences d'autoeficàcia (Álvarez et al., 1998).

Com a limitacions de la recerca es destaca el no haver inclòs la resta de dimensions que constitueixen l'autoconcepte en els alumnes d'educació secundària, fet que podria haver aportat troballes significatives des d'un punt de vista holístic i integral del procés d'aprenentatge dels alumnes que determinessin pràctiques educatives que gaudissin d'una major eficàcia i significat en la construcció del projecte vital de l'alumne. D'altra banda, l'elecció d'una mostra contextualitzada en una institució acadèmica concreta, ha pogut generar tendències homogeneïtzadores en els resultats de les escales aplicades procedents de la cultura institucional i context sociocultural al que pertany la mostra, que podrien dificultar la generalització dels resultats a contextos més amplis, per lo que, per a futurs estudis resultaria significatiu aplicar el model de recerca a una mostra major per a incrementar l'impacte de les aportacions de l'estudi en el context i coneixement educatiu.

Per últim, com a futures línies d'investigació derivades de les conclusions d'aquest estudi, s'encoratja a la comunitat investigadora a l'estudi de l'impacte que la resta de subdimensions de l'autoconcepte (social, professional, afectiu, físic i familiar) (Garcia i Musitu, 2014) exerceix en les creences d'autoeficàcia, la motivació per l'aprenentatge i l'assumpció d'enfocaments profunds, superficials i d'assoliment, amb la finalitat de desenvolupar intervencions educatives i estratègies d'aprenentatge des d'una visió integral i holística, que considerin tots els àmbits de pertinença i desenvolupament de l'alumnat d'educació secundària. Per últim, degut a la manca d'evidències empíriques relatives a l'anàlisi d'aquestes dimensions en Educació Secundària, resulta necessari promoure iniciatives de recerca que explorin la influència que aquestes dimensions exerceixen en el procés d'aprenentatge dels alumnes en aquestes etapes tenint en compte l'impacte que les variables associades a l'autoconcepte en aquestes etapes exerceix en el procés educatiu i en el desenvolupament de la dimensió afectiva (Gonzalez i Tourón, 1992).

### 3. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Alcalay, L., i Antonijevic, N. (1987). Motivación para el aprendizaje: Variables afectivas. *Revista de Educación*, 1(14), 29-32.
- Agapito, M., Calderón, A., Cobo, B., i Rodríguez, L. [s.f.]. Relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico en adolescentes. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 2, 181-187.
- Alcaraz, C. (2008). Evaluación y motivación: una influencia recíproca. *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como Lengua Extranjera/ Segunda lengua*. XVIII Congreso Internacional de la ASELE: Alicante, 126 – 122. Recuperat de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/18/18\\_0116.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0116.pdf)
- Álvarez, L., Núñez, J.C., Hernández, J., González – Pineda, A., i Soler, E. (1998). Componentes de la motivación: Evaluación e Intervención académica. *Aula Abierta*, 71, 91 - 120.
- Arquero, J.L., i Fernández – Polvillo, C. [s.f.]. *Relaciones entre Motivación, Enfoques de Aprendizaje i Elección Vocacional*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperat de: <http://www.aeca1.org/xvencuentroaeca/cd/20k.pdf>
- Bandura, A., i Adams, N.E. (1977). Analysis of Self – Efficacy Theory of Behavioral Change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287 – 310. Recuperat de <http://www.uky.edu/~eushe2/BanduraPubs/Bandura1977CTR-Adams.pdf>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour*, 4, 71 – 81. Recuperat de: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism In Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122 – 147. Recuperat de <https://pdfs.semanticscholar.org/8bee/c556fe7a650120544a99e9e063eb8fcd987b.pdf>
- Barca, A. (1999). Escala CEPEA: Manual del cuestionario de evaluación de procesos de estudio y aprendizaje para el alumnado universitario. *Revista galego-portuguesa de Psicología e Educación*.
- Barca, A. (2000). *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de evaluación de Atribuciones Causales y Enfoques de Aprendizaje para el alumnado de Educación Secundaria. Técnicas de Intervención Psicoeducativa*. A Coruña: Monografías y Publicaciones de la Revista Galego – Portuguesa de Psicología e Educación.



- Barca, A., Peralbo, M., i Brenlla, J.C. (2004). Atribuciones Causales y Enfoques de Aprendizaje: La escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), 94 – 103. Recuperat de <http://www.psicothema.com/pdf/1167.pdf>
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M<sup>a</sup>., Santorum, R., i Vicente, F. (2009). Estrategias de Aprendizaje, Autoconcepto y Rendimiento académico en la adolescencia. En Alfonso Barca Lozano (Comp.), *X Congreso Internacional Galego – Português de Psicopedagogia*, Braga, Portugal. Recuperat de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t9/t9c324.pdf>
- Barca, A., Ramudo, I., Brenlla, J.C., i Peralbo, M. (2017). Enfoques de Aprendizaje, Autoeficacia y Rendimiento académico en segundo de Bachillerato: Implicaciones para la enseñanza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(1), 138 – 142. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2435>
- Biggs, J.B., (1987). *Student Approaches for Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research. Recuperat de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308201.pdf>
- Buendía, L., i Olmedo, E.M. (2002). El Género: ¿Constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario?. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 511 – 524. Recuperat de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45041/1/El%20genero%20constructo%20mediador%20en%20los%20enfoques%20de%20aprendizaje%20universitario.pdf>
- Cano, F. (2002). Diferencias de genero en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360 – 367. Recuperat de <http://www.psicothema.es/pdf/343.pdf>
- Carranza, R., i Apaza, E. (2015). Autoconcepto académico y motivación académica en jóvenes talento de una universidad privada de Tarapoto. Propósitos y Representaciones, 3(1), 233-263. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.72>
- García, A.B. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista Electronica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagogía*, 6 – 3(2), 109 – 126. Recuperat de <https://www.redalyc.org/html/2931/293121927006/>
- García, J.M., Díaz, A., Soledad, M., Candido, J., Lagos, N., i Gonzalez, C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia sobre las dimensiones del autoconcepto en una



- muestra de jóvenes chilenos. *Estudios Sobre Educación*, 30, 31 – 50. Recuperat de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4801/4127>
- García, F., i Musitu, G. (2014). *Manual AF-5: Autoconcepto Forma 5*. (4ª edición). Madrid: TEA. Recuperat de [http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/AF-5\\_Manual\\_2014\\_extracto.pdf](http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/AF-5_Manual_2014_extracto.pdf)
- Gargallo, B., Garfella, E., i Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 58(3), 45 – 61. Recuperat de <https://www.uv.es/~gargallo/Enfoques.pdf>
- González, M. C., i Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: Implicaciones en la motivación y en el aprendizaje autoregulado*. Pamplona: EUNSA.
- Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, Universidad de Granada. Recuperat de: <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Investigacion%20factores%20motivacionales.pdf>
- Martinelli, S., i Sassi, A. (2010). Relações entre atoefficácia e motivação acadêmica. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30(43), 780 – 791. Recuperat de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n4/v30n4a09.pdf>
- Naranjo, M. L. (2006). El Autoconcepto positivo: Un objetivo de la orientación i la educación. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1), 1 – 30. Recuperat de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44760116.pdf>
- Núñez, J.C. (2009). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento académico. En Alfonso Barca Lozano (Comp.), *X Congreso Internacional Galego – Português de Psicopedagogia*, Braga, Portugal. Recuperat de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/c/c3.pdf>
- Núñez, J. C., González – Pineda, J. A., García, M., Gonzalez – Pumariega, S., Rocés, C., Álvarez, L., i Gonzalez, M. A. (1998). Estrategias de Aprendizaje, Autoconcepto y Rendimiento Académico. *Psicothema*, 10(1), 97 – 109. Recuperat de <http://www.psicothema.es/pdf/146.pdf>
- Núñez, J.L., Martín – Albo, J., Navarro, J. G., i Suarez, Z. (2010). Adaptación y validación española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de Educación Secundaria Postobligatoria. *Estudios de psicología*, 31(1), 89 – 100.

- Palanzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y modificación de la conducta*, 21(9), 185 – 219.
- Rodríguez, M<sup>a</sup>. L. (2015). *La pasión por aprender a aprender: Desarrollo de la competencia estratégica, guía didáctica para la Universidad i la Empresa*. Barcelona: Laertes Educación.
- Ryan, R. M., i Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Schmidt, V., Messoulam, N., i Molina, F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: Presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 25(1), 81 – 106. Recuperat de <http://www.redalyc.org/pdf/4596/459645445005.pdf>
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., i Stanton, G. (1976). Self – Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3). Recuperat de [https://www.researchgate.net/publication/269462101\\_Self-Concept\\_Validation\\_of\\_Construct\\_Interpretations](https://www.researchgate.net/publication/269462101_Self-Concept_Validation_of_Construct_Interpretations)
- Soto, J., Del Mar, M., i Gonzalez, S.G. (2012). Enfoques y estrategias de aprendizaje: Un binomio para comprender el rendimiento en educación secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 95-108. Recuperat de: <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Stover, J.B., Uriel, F., Freiberg, A., i Fernández, L. (2015). Estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Psicodebate*, 15(1), 69 – 92. Recuperat de <file:///C:/Users/hp/Downloads/Dialnet-EstrategiasDeAprendizajeYMotivacionAcademicaEnEstu-5645334.pdf>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., i Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. doi: 10.1177/0013164492052004025
- Véliz, A., Dorner, A., i Sandoval, S. (2016). Relación entre autoconcepto, autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes de salud de Puerto Montt, Chile. *Educadi*, 1(1), 97 – 109. doi:10.7770/EDUCADI-V1N1-ART1003
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45, 477-501. Recuperat de



<https://studylib.net/doc/12024868/formative-assessment-in-higher-education--moves-towards-t...>

Zimmerman, B. (2000). Self – Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82 – 91. Recuperat de <https://acmd615.pbworks.com/f/SelfEfficacyMotivation.pdf>

## ÍNDEX DE TAULES

Taula 4: Freqüències de les dimensions de la variable "Sexe" .....	45
Taula 5: Resultats dels indicadors estadístics de les variables de la recerca .....	46
Taula 6: Resultats de la prova de normalitat K-S (I) .....	47
Taula 7: Resultats de la prova de normalitat K-S (II).....	48
Taula 8: Resultats del Coeficient de Correlació de Pearson .....	49
Taula 9: Rangs de la prova de Mann – Whitney.....	53
Taula 10: Resultats de la prova de contrast no paramètrica Mann – Whitney (I) .....	55
Taula 11: Resultats de la prova de contrast no paramètrica Mann – Whitney (II) .....	56

## ÍNDEX D'ANNEXOS

Annex 1. Taula de freqüències de les categories de la variable "Sexe" .....	45
Annex 2. Percentatge vàlid ( $P_i$ ) de les dimensions de la variable "Sexe" .....	45
Annex 3. Taula d'indicadors estadístics de les 24 variables objecte d'estudi de la recerca .....	46
Annex 4. Taula de resultats (I) de la prova de normalitat Komolgorov - Smirnov.....	47
Annex 5. Taula de resultats (II) de la prova de normalitat Komolgorov – Smirnov.....	48
Annex 6. Taula de resultats del coeficient de correlació de Pearson .....	49
Annex 7. Taula de rangs de la prova de contrast no paramètrica Mann – Whitney.....	53
Annex 8. Taula (I) de resultats de la prova de contrast no paramètrica Mann – Whitney .....	55
Annex 9. Taula (II) de resultats de la prova de contrast no paramètrica Mann – Whitney .....	56

## Annexos

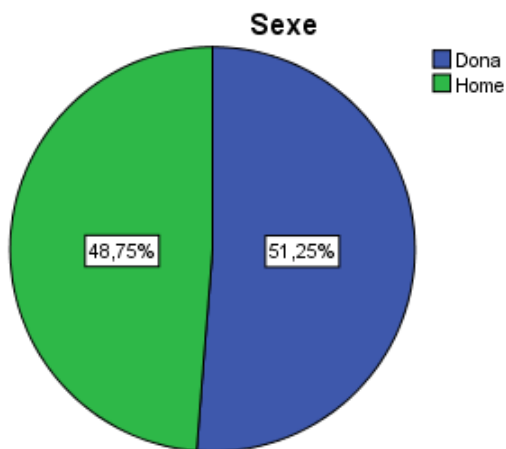
### Annex 1. Taula de freqüències de les categories de la variable "Sexe"

Taula 4

*Freqüències de les dimensions de la variable "Sexe"*

		Sexe			
		Frecuenci a	Porcentaj e	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Váli do	Don a	41	51,2	51,2	51,2
	Hom e	39	48,8	48,8	100,0
	Tota l	80	100,0	100,0	

### Annex 2. Percentatge vàlid (Pi) de les dimensions de la variable "Sexe"



Gràfic 1. Percentatge vàlid (Pi) de les dimensions de la variable "Sexe"

### Annex 3. Taula d'indicadors estadístics de les 24 variables objecte d'estudi de la recerca

Taula 5

Resultats dels indicadors estadístics de les variables de la recerca

	Edat	Rendiment Acadèmic	Autoeficàcia Acadèmica	Autoconcepte Acadèmic	Amotivació	Motivació per Regulació Externa	Motivació per Regulació Introjectada	Motivació per Regulació Identificada	Motivació Intrínseca al Coneixement	Motivació Intrínseca a l'Assoliment	Motivació Intrínseca a les Experiències Estimulants	Autoeficàcia Percebuda	Motivació Superficial	Motivació Profunda	Motivació d'Assoliment	Estratègia Superficial	Estratègia Profunda	Estratègia d'Assoliment	Enfocament Superficial	Enfocament Profund	Enfocament d'Assoliment	Compost Profund - d'Assoliment	Compost Superficial - d'Assoliment	
N Válido	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	14,16	24,26	27,71	51,88	8,34	22,29	18,64	21,63	18,48	17,96	15,45	28,78	3,4469	3,3409	2,9364	3,0338	2,6816	3,0774	3,2396	3,0163	3,0056	3,0121	3,1095	
Mediana	14,00	25,00	29,00	53,00	7,00	23,00	19,00	23,00	19,00	18,00	15,00	29,00	3,4150	3,3300	2,8300	3,0800	2,6600	3,0000	3,3300	3,0400	2,9900	2,9900	3,1150	
Moda	14	25	29	56	4	23	18	23 <sup>a</sup>	22	16 <sup>a</sup>	16	32 <sup>a</sup>	3,33	3,33	2,83	3,16	3,00	3,00	3,33	3,16	3,16	2,99	3,20	
Desviación estándar	,404	5,787	5,340	9,362	4,914	4,928	5,576	4,897	5,320	5,912	4,562	5,377	,61745	,70617	,72421	,70890	,65597	,62506	,53617	,58930	,56377	,50879	,41960	
Curtosis	5,535	,117	1,394	-,611	,337	,639	-,462	-,317	-,573	-,307	-,073	-,510	-,221	,276	,331	-,381	-,160	1,042	,161	-,427	,670	,388	,782	
Error estándar de curtosis	,532	,532	,532	,532	,532	,532	,532	,532	,532	,532	,532	,532	,532	,532	,532	,532	,532	,532	,532	,532	,532	,532	,532	
Mínimo	14	7	8	32	4	6	5	9	6	4	4	17	2,16	1,33	1,50	1,50	1,50	1,11	1,88	1,83	1,50	1,83	2,14	
Máximo	16	38	35	70	23	28	28	28	28	29	26	39	5,00	4,83	5,00	4,67	4,33	5,00	4,33	4,41	4,58	4,49	4,24	

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

**Annex 4. Taula de resultats (I) de la prova de normalitat Komolgorov - Smirnov**

Taula 6

Resultats de la prova de normalitat K-S

		Edat	Rendiment Acadèmic	Autoeficàcia Acadèmica	Autoconcepte Acadèmic	Amotivació	Motivació per Regulació Externa	Motivació per Regulació Introjectada	Motivació per Regulació Identificada	Motivació Intrínseca al Coneixement	Motivació Intrínseca a l'Assoliment	Motivació Intrínseca a les Experiències	Autoeficàcia Percebuda
N		80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Paràmetres normals <sup>a,b</sup>	Media	14,16	24,26	27,71	51,88	8,34	22,29	18,64	21,63	18,48	17,96	15,45	28,78
	Desviació estàndard	,404	5,787	5,340	9,362	4,914	4,928	5,576	4,897	5,320	5,912	4,562	5,377
Màximes diferències extremes	Absoluta	,506	,107	,145	,068	,207	,157	,117	,143	,114	,095	,090	,088
	Positiu	,506	,060	,086	,049	,207	,123	,052	,097	,087	,065	,090	,048
	Negatiu	-,344	-,107	-,145	-,068	-,189	-,157	-,117	-,143	-,114	-,095	-,071	-,088
Estadístic de prova		,506	,107	,145	,068	,207	,157	,117	,143	,114	,095	,090	,088
Sig. asimptòtica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,024 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,200 <sup>c,d</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,009 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,011 <sup>c</sup>	,071 <sup>c</sup>	,175 <sup>c</sup>	,193 <sup>c</sup>

a. La distribució de proba es normal.

b. Se calcula a partir de dades.

c. Correcció de significació de Lilliefors.

d. Això és un límit inferior de la significació verdadera.

**Annex 5. Taula de resultats (II) de la prova de normalitat Komolgorov – Smirnov**

Taula 7

*Resultats de la prova de normalitat K-S (I)*

		Motivació Superficial	Motivació Profunda	Motivació d'Assoliment	Estratègia Superficial	Estratègia Profunda	Estratègia d'Assoliment	Enfocament Superficial	Enfocament Profund	Enfocament d'Assoliment	Compost Profund - d'Assoliment	Compost Superficial - d'Assoliment
N		80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Paràmetres normals <sup>a,b</sup>	Media	3,4469	3,3409	2,9364	3,0338	2,6816	3,0774	3,2396	3,0163	3,0056	3,0121	3,1095
	Desviació estàndard	,61745	,70617	,72421	,70890	,65597	,62506	,53617	,58930	,56377	,50879	,41960
Màximes diferències extremes	Absoluta	,075	,094	,146	,094	,107	,101	,088	,079	,117	,084	,102
	Positivo	,075	,082	,146	,054	,107	,074	,046	,079	,117	,084	,102
	Negativo	-,060	-,094	-,051	-,094	-,062	-,101	-,088	-,066	-,070	-,070	-,080
Estadístic de prova		,075	,094	,146	,094	,107	,101	,088	,079	,117	,084	,102
Sig. asimptòtica (bilateral)		,200 <sup>c,d</sup>	,078 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,080 <sup>c</sup>	,024 <sup>c</sup>	,043 <sup>c</sup>	,192 <sup>c</sup>	,200 <sup>c,d</sup>	,009 <sup>c</sup>	,200 <sup>c,d</sup>	,038 <sup>c</sup>

a. La distribució de proba es normal.

b. Se calcula a partir de dades.

c. Correcció de significació de Lilliefors.

d. Això és un límit inferior de la significació verdadera.



**Annex 6. Taula de resultats del coeficient de correlació de Pearson**

Taula 8

*Resultats del Coeficient de Correlació de Pearson*

		Edat	Rendiment Acadèmic	Autoeficàcia Acadèmica	Autoconcepte Acadèmic	Amotivació	Motivació per Regulació Externa	Motivació per Regulació Introjectada	Motivació per Regulació Identificada	Motivació Intrinsic al Coneixement	Motivació Intrinsic a l'Assoliment	Motivació Intrinsic a les Experiències Estimulants	Autoeficàcia Percebuda	Motivació Superficial	Motivació Profunda	Motivació d'Assoliment	Estratègia Superficial	Estratègia Profunda	Estratègia d'Assoliment	Enfocament Superficial	Enfocament Profund	Enfocament d'Assoliment	Compost Profund - d'Assoliment	Compost Superficial - d'Assoliment
Edat	Correlació de Pearson	1	,144	,022	,106	-,073	-,094	,100	,076	,129	,140	,104	,040	-,238*	,060	-,031	-,168	,076	-,027	-,265*	,073	-,037	,019	-,183
	Sig. (bilateral)		,203	,847	,350	,522	,408	,380	,503	,256	,214	,358	,722	,034	,595	,786	,135	,501	,810	,017	,518	,745	,865	,104
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Rendiment Acadèmic	Correlació de Pearson	,144	1	,355**	,837**	-,318**	-,017	,093	,230*	,332**	,241*	,106	,595**	-,179	,091	-,002	-,247*	-,020	-,091	-,264*	,015	-,052	-,001	-,209
	Sig. (bilateral)	,203		,001	,000	,004	,882	,411	,040	,003	,031	,350	,000	,111	,424	,986	,027	,857	,420	,018	,898	,647	,991	,063
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Autoeficàcia Acadèmica	Correlació de Pearson	,022	,355**	1	,796**	-,300**	,057	,098	,091	,146	,130	,061	,622**	,042	,280*	,095	-,099	,157	,149	-,043	,213	,142	,216	,055
	Sig. (bilateral)	,847	,001		,000	,007	,615	,389	,421	,197	,252	,591	,000	,708	,012	,403	,381	,164	,187	,705	,057	,209	,054	,627
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Autoconcepte Acadèmic	Correlació de Pearson	,106	,837**	,796**	1	-,351**	,033	,112	,199	,303**	,225*	,104	,742**	-,098	,215	,058	-,223*	,077	,028	-,203	,130	,052	,124	-,106



	Sig. (bilateral)	,350	,000	,000		,001	,774	,324	,076	,006	,045	,360	,000	,386	,055	,610	,047	,499	,806	,071	,249	,648	,273	,349
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Amotivació	Correlació de Pearson	-,073	-,318**	-,300**	-,351**	1	-,158	-,087	-,409**	-,302**	-,089	-,185	-,358**	,003	,029	,034	,074	-,195	,070	,036	-,084	,063	-,032	,080
	Sig. (bilateral)	,522	,004	,007	,001		,161	,441	,000	,007	,433	,100	,001	,978	,795	,763	,512	,083	,535	,749	,459	,580	,776	,482
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Motivació per Regulació Externa	Correlació de Pearson	-,094	-,017	,057	,033	-,158	1	,307**	,620**	,147	,034	,042	,019	,282*	-,096	,162	,378**	-,043	-,260*	,396**	-,063	-,039	-,073	,263*
	Sig. (bilateral)	,408	,882	,615	,774	,161		,006	,000	,194	,763	,711	,866	,011	,398	,150	,001	,706	,020	,000	,581	,730	,519	,018
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Motivació per Regulació Introjectada	Correlació de Pearson	,100	,093	,098	,112	-,087	,307**	1	,334**	,504**	,634**	,490**	,218	,240*	,410**	,426**	,020	,224*	,107	,144	,401**	,333**	,405**	,340**
	Sig. (bilateral)	,380	,411	,389	,324	,441	,006		,002	,000	,000	,000	,052	,032	,000	,000	,863	,046	,347	,202	,000	,003	,000	,002
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Motivació per Regulació Identificada	Correlació de Pearson	,076	,230*	,091	,199	-,409**	,620**	,334**	1	,451**	,275*	,298**	,196	,223*	,075	,144	,158	,106	-,235*	,218	,110	-,037	,046	,133
	Sig. (bilateral)	,503	,040	,421	,076	,000	,000	,002		,000	,013	,007	,081	,047	,511	,204	,162	,348	,036	,052	,331	,746	,687	,240
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Motivació Intrínseca al Coneixement	Correlació de Pearson	,129	,332**	,146	,303**	-,302**	,147	,504**	,451**	1	,642**	,549**	,458**	,096	,407**	,309**	-,137	,410**	,178	-,030	,466**	,297**	,446**	,179
	Sig. (bilateral)	,256	,003	,197	,006	,007	,194	,000	,000		,000	,000	,000	,399	,000	,005	,225	,000	,113	,792	,000	,008	,000	,112
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Motivació Intrínseca a l'Assoliment	Correlació de Pearson	,140	,241*	,130	,225*	-,089	,034	,634**	,275*	,642**	1	,556**	,353**	-,026	,318**	,327**	-,148	,258*	,059	-,116	,355**	,243*	,332**	,102
	Sig. (bilateral)	,214	,031	,252	,045	,433	,763	,000	,013	,000		,000	,001	,819	,004	,003	,191	,021	,605	,306	,001	,030	,003	,367
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Motivació Intrínseca a les	Correlació de Pearson	,104	,106	,061	,104	-,185	,042	,490**	,298**	,549**	,556**	1	,215	,034	,434**	,300**	-,212	,291**	,211	-,115	,427**	,310**	,415**	,138
	Sig. (bilateral)	,358	,350	,591	,360	,100	,711	,000	,007	,000	,000		,056	,767	,000	,007	,059	,009	,060	,310	,000	,005	,000	,221
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

Experiències N Estimulants	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Autoeficàcia Percebuda	Correlació de Pearson	,040	,595**	,622**	,742**	-,358**	,019	,218	,196	,458**	,353**	,215	1	-,015	,274*	,172	-,274*	,127	,055	-,192	,186	,139	,202	-,046
	Sig. (bilateral)	,722	,000	,000	,000	,001	,866	,052	,081	,000	,001	,056		,898	,014	,126	,014	,260	,629	,088	,098	,218	,072	,685
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Motivació Superficial	Correlació de Pearson	-,238*	-,179	,042	-,098	,003	,282*	,240*	,223*	,096	-,026	,034	-,015	1	,265*	,480**	,336**	,011	,234*	,774**	,145	,438**	,334**	,787**
	Sig. (bilateral)	,034	,111	,708	,386	,978	,011	,032	,047	,399	,819	,767	,898		,018	,000	,002	,922	,036	,000	,200	,000	,003	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Motivació Profunda	Correlació de Pearson	,060	,091	,280*	,215	,029	-,096	,410**	,075	,407**	,318**	,434**	,274*	,265*	1	,614**	-,231*	,503**	,466**	-,004	,838**	,652**	,848**	,436**
	Sig. (bilateral)	,595	,424	,012	,055	,795	,398	,000	,511	,000	,004	,000	,014	,018		,000	,040	,000	,000	,972	,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Motivació d'Assoliment	Correlació de Pearson	-,031	-,002	,095	,058	,034	,162	,426**	,144	,309**	,327**	,300**	,172	,480**	,614**	1	-,054	,253*	,400**	,231*	,483**	,863**	,756**	,731**
	Sig. (bilateral)	,786	,986	,403	,610	,763	,150	,000	,204	,005	,003	,007	,126	,000	,000		,632	,024	,000	,039	,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Estratègia Superficial	Correlació de Pearson	-,168	-,247*	-,099	-,223*	,074	,378**	,020	,158	-,137	-,148	-,212	-,274*	,336**	-,231*	-,054	1	-,220	-,198	,849**	-,245*	-,143	-,229*	,460**
	Sig. (bilateral)	,135	,027	,381	,047	,512	,001	,863	,162	,225	,191	,059	,014	,002	,040	,632		,050	,078	,000	,028	,204	,041	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Estratègia Profunda	Correlació de Pearson	,076	-,020	,157	,077	-,195	-,043	,224*	,106	,410**	,258*	,291**	,127	,011	,503**	,253*	-,220	1	,411**	-,132	,840**	,389**	,701**	,178
	Sig. (bilateral)	,501	,857	,164	,499	,083	,706	,046	,348	,000	,021	,009	,260	,922	,000	,024	,050		,000	,243	,000	,000	,000	,114
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Estratègia d'Assoliment	Correlació de Pearson	-,027	-,091	,149	,028	,070	-,260*	,107	-,235*	,178	,059	,211	,055	,234*	,466**	,400**	-,198	,411**	1	,009	,445**	,809**	,722**	,532**
	Sig. (bilateral)	,810	,420	,187	,806	,535	,020	,347	,036	,113	,605	,060	,629	,036	,000	,000	,078	,000		,937	,000	,000	,000	,000

	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Enfocament Superficial	Correlació de Pearson	-,265*	-,264*	-,043	-,203	,036	,396**	,144	,218	-,030	-,116	-,115	-,192	,774**	-,004	,231*	,849**	-,132	,009	1	-,077	,154	,040	,746**
	Sig. (bilateral)	,017	,018	,705	,071	,749	,000	,202	,052	,792	,306	,310	,088	,000	,972	,039	,000	,243	,937		,497	,172	,726	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Enfocament Profund	Correlació de Pearson	,073	,015	,213	,130	-,084	-,063	,401**	,110	,466**	,355**	,427**	,186	,145	,838**	,483**	-,245*	,840**	,445**	-,077	1	,556**	,873**	,336**
	Sig. (bilateral)	,518	,898	,057	,249	,459	,581	,000	,331	,000	,001	,000	,098	,200	,000	,000	,028	,000	,000	,497		,000	,000	,002
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Enfocament d'Assoliment	Correlació de Pearson	-,037	-,052	,142	,052	,063	-,039	,333**	-,037	,297**	,243*	,310**	,139	,438**	,652**	,863**	-,143	,389**	,809**	,154	,556**	1	,884**	,763**
	Sig. (bilateral)	,745	,647	,209	,648	,580	,730	,003	,746	,008	,030	,005	,218	,000	,000	,000	,204	,000	,000	,172	,000		,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Compost Profund - d'Assoliment	Correlació de Pearson	,019	-,001	,216	,124	-,032	-,073	,405**	,046	,446**	,332**	,415**	,202	,334**	,848**	,756**	-,229*	,701**	,722**	,040	,873**	,884**	1	,616**
	Sig. (bilateral)	,865	,991	,054	,273	,776	,519	,000	,687	,000	,003	,000	,072	,003	,000	,000	,041	,000	,000	,726	,000	,000		,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Compost Superficial - d'Assoliment	Correlació de Pearson	-,183	-,209	,055	-,106	,080	,263*	,340**	,133	,179	,102	,138	-,046	,787**	,436**	,731**	,460**	,178	,532**	,746**	,336**	,763**	,616**	1
	Sig. (bilateral)	,104	,063	,627	,349	,482	,018	,002	,240	,112	,367	,221	,685	,000	,000	,000	,000	,114	,000	,000	,002	,000	,000	
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

\*. La correlació és significativa a nivell 0,05 (2 cues).

\*\*. La correlació és significativa a nivell 0,01 (2 cues).

## Annex 7. Taula de rangs de la prova de contrast no paramètrica Mann – Whitney

Taula 9

*Rangs de la prova de Mann – Whitney*

Sexe		N	Rang promig	Suma de rangs
Enfocament Superficial	Dona	41	41,88	1717,00
	Home	39	39,05	1523,00
	Total	80		
Enfocament Profund	Dona	41	46,23	1895,50
	Home	39	34,47	1344,50
	Total	80		
Enfocament d'Assoliment	Dona	41	43,41	1780,00
	Home	39	37,44	1460,00
	Total	80		
Autoconcepte Acadèmic	Dona	41	39,07	1602,00
	Home	39	42,00	1638,00
	Total	80		
Motivació per Regulació Externa	Dona	41	39,71	1628,00
	Home	39	41,33	1612,00
	Total	80		
Motivació per Regulació Introjectada	Dona	41	43,26	1773,50
	Home	39	37,60	1466,50
	Total	80		
Motivació per Regulació Identificada	Dona	41	43,17	1770,00
	Home	39	37,69	1470,00
	Total	80		
Motivació Intrínseca al Coneixement	Dona	41	43,61	1788,00
	Home	39	37,23	1452,00
	Total	80		
Motivació Intrínseca a l'Assoliment	Dona	41	42,72	1751,50
	Home	39	38,17	1488,50
	Total	80		
Motivació Intrínseca a les Experiències Estimulants	Dona	41	44,05	1806,00
	Home	39	36,77	1434,00
	Total	80		
Autoeficàcia Percebuda	Dona	41	41,80	1714,00
	Home	39	39,13	1526,00
	Total	80		
Estratègia Superficial	Dona	41	39,52	1620,50
	Home	39	41,53	1619,50
	Total	80		

Estratègia Profunda	Dona	41	46,39	1902,00
	Home	39	34,31	1338,00
	Total	80		
Estratègia d'Assoliment	Dona	41	42,41	1739,00
	Home	39	38,49	1501,00
	Total	80		
Compost Profund - d'Assoliment	Dona	41	46,49	1906,00
	Home	39	34,21	1334,00
	Total	80		
Compost Superficial - d'Assoliment	Dona	41	42,07	1725,00
	Home	39	38,85	1515,00
	Total	80		
Amotivació	Dona	41	36,02	1477,00
	Home	39	45,21	1763,00
	Total	80		
Motivació Superficial	Dona	41	42,54	1744,00
	Home	39	38,36	1496,00
	Total	80		
Motivació Profunda	Dona	41	44,74	1834,50
	Home	39	36,04	1405,50
	Total	80		
Motivació d'Assoliment	Dona	41	42,48	1741,50
	Home	39	38,42	1498,50
	Total	80		
Rendiment Acadèmic	Dona	41	38,12	1563,00
	Home	39	43,00	1677,00
	Total	80		
Autoeficàcia Acadèmica	Dona	41	41,96	1720,50
	Home	39	38,96	1519,50
	Total	80		

**Annex 8. Taula (I) de resultats de la prova de contrast no paramètrica Mann – Whitney**

Taula 10

*Resultats de la prova de contrast no paramètrica Mann – Whitney (I)*

	<b>Rendiment Acadèmic</b>	<b>Autoeficàcia Acadèmica</b>	<b>Autoconcepte Acadèmic</b>	<b>Amotivació</b>	<b>Motivació per Regulació Externa</b>	<b>Motivació per Regulació Introjectada</b>	<b>Motivació per Regulació Identificada</b>	<b>Motivació Intrínseca al Coneixement</b>	<b>Motivació Intrínseca a l'Assoliment</b>	<b>Motivació Intrínseca a les Experiències Estimulants</b>	<b>Autoeficàcia Percebuda</b>
U de Mann-Whitney	702,000	739,500	741,000	616,000	767,000	686,500	690,000	672,000	708,500	654,000	746,000
W de Wilcoxon	1563,000	1519,500	1602,000	1477,000	1628,000	1466,500	1470,000	1452,000	1488,500	1434,000	1526,000
Z	-,941	-,579	-,564	-1,793	-,315	-1,091	-1,057	-1,232	-,878	-1,405	-,516
Sig. asintòtica (bilateral)	,346	,562	,573	,073	,752	,275	,290	,218	,380	,160	,606

a. Variable d'agrupació: Sexe

**Annex 9. Taula (II) de resultats de la prova de contrast no paramètrica Mann – Whitney**

Taula 11

*Resultats de la prova de contrast no paramètrica Mann – Whitney (II)*

	Motivació Superficial	Motivació Profunda	Motivació d'Assoliment	Estratègia Superficial	Estratègia Profunda	Estratègia d'Assoliment	Enfocament Superficial	Enfocament Profund	Enfocament d'Assoliment	Compost Profund - d'Assoliment	Compost Superficial - d'Assoliment
U de Mann-Whitney	716,000	625,500	718,500	759,500	558,000	721,000	743,000	564,500	680,000	554,000	735,000
W de Wilcoxon	1496,000	1405,500	1498,500	1620,500	1338,000	1501,000	1523,000	1344,500	1460,000	1334,000	1515,000
Z	-,807	-1,684	-,783	-,386	-2,333	-,759	-,544	-2,266	-1,152	-2,364	-,621
Sig. asintòtica (bilateral)	,420	,092	,434	,699	,020	,448	,586	,023	,249	,018	,534

a. Variable d'agrupació: Sexe