

UNIVERSITAT de GIRONA
Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia
Departament de Psicologia
Any 2008

**ESTILS DE REGULACIÓ MOTIVACIONAL EN LA
REALITZACIÓ DELS DEURES ACADÈMICS EN ALUMNES DE
4T D'ESO**

Treball de recerca dirigit per la Dra. Esperanza Villar Hoz

ERNEST LUZ i MASERGAS
Girona, Juny de 2008

AGRAÏMENTS

En primer lloc a la Dra. Esperança Villar Hoz, pel seu mestratge i càlid estímul en la direcció d'aquest treball de recerca, sense els quals, malgrat l'aparent contradicció, difícilment hauria pogut trobar la motivació intrínseca suficient per concloure'l.

A Assumpta Ramoneda, directora de l'I.E.S. Jaume Vicens Vives de Girona, pel seu suport i per autoritzar-me d'utilitzar les dades recollides en els qüestionaris d'orientació professional. Vagi també el meu agraïment per la resta d'equip directiu, pels tutors i tutores de 4t d'ESO del curs 2006-07, i pels alumnes que voluntàriament han participat en l'estudi.

A Dolors Falgàs, psicopedagoga de l'I.E.S. Jaume Vicens Vives de Girona, a Núria Gil, de l'E.A.P. i a Nines Agüero, infermera de Salut i Escola, pel recolzament en la meva feina. I també a Montse Juhera per l'ajut rebut en la traducció dels qüestionaris aplicats.

A la Judit i a la Cris, per col·laborar en l'entrada de dades.

Als meus pares.

A la Marta.

I, per descomptat, a la Nora i a la Gemma.

ÍNDEX

<u>AGRAÏMENTS</u>	2
<u>ÍNDEX</u>	3
<u>INTRODUCCIÓ</u>	8
<u>I MARC TEÒRIC</u>	11
1. <u>ELS DEURES ESCOLARS I ELS PROCESSOS D'APRENENTATGE DURANT L'ETAPA D'ENSENYAMENT OBLIGATORI</u>	12
1.1. Concepte general i definició dels deures escolars	12
1.2. Breu apunt històric sobre els deures escolars	14
1.3. El debat sobre la utilitat i els inconvenients dels deures escolars ..	16
1.4. La recerca sobre els deures escolars	22
1.4.1. Deures, estil de regulació i estratègies de maneig.....	22
1.4.2. Deures i rendiment acadèmic.....	23
1.4.3. Deures i gènere.....	25
1.4.4. Deures i suport parental.....	28
1.4.5. Deures, temps i esforç.....	31
1.4.6. Deures i elogi verbal.....	32
1.4.7. Deures i diferències individuals.....	35
1.5. La problemàtica motivacional associada als deures escolars	36

2. LA REALITZACIÓ DELS DEURES COM A PROBLEMA MOTIVACIONAL..... 39

2.1. La justificació d'un abordatge motivacional dels deures escolars.. 39

2.2. Models teòrics explicatius de la motivació aplicats a la tasca de fer els deures escolars..... 40

2.2.1. La Teoria de l'Autodeterminació (*Self Determination Theory –SDT-*) d'E. L. Deci i R. M. Ryan..... 40

2.2.1.1. La Teoria de les Necessitats Psicològiques Bàsiques (*Basic Psychological Needs Theory –BPNT-*)..... 42

2.2.1.2. La Teoria de l'Avaluació Cognitiva (*Cognitive Evaluation Theory –CET-*)..... 44

2.2.1.3. La Teoria de la Integració Organísmica (*Organismic Integration Theory –OIT-*)..... 48

2.2.1.4. La Teoria de les Orientacions de Causalitat (*Causality Orientations Theory –COT-*)..... 53

2.2.2. La Teoria Social Cognitiva (*Self-Efficacy Theory –SET-*) d'A. Bandura..... 56

2.2.3. La Teoria d'Expectativa-Valor (*Expectancy-Value Theory –EVT-*) d'A. Wigfield i J. S. Eccles..... 59

2.2.4. La Teoria del Control de l'Autoregulació (*Control Theory of self-regulation –CT-*) de C. S. Carver i M. F. Scheier..... 61

2.2.5. La Teoria de l'Atribució Causal (*Attributional Theory*) de B. Weiner..... 64

2.2.6. Les Teories d'Assoliment de Fites (*Achievement Goals Theories –AGT-*) de C. S. Dweck i J. G. Nicholls..... 68

2.2.7. La Teoria de la Fluïdesa (*Flow Theory*) de M. Csikszentmihalyi..... 70

2.2.8. Les Teories del Vincle (*Attachment Theories*)..... 71

2.2.9. La Teoria del Maneig del Terror (<i>Terror Management Theory</i> –TMT-), de J. Greenberg, S. Solomon i T. Pyszczynski.....	73
2.2.10. La Teoria de la Motivació i la Preferència pels deures (<i>Homework Motivation and Preference Theory</i> d'E. Hong i R. Milgram).....	77

2.3. Recerca dins del camp educatiu des de la perspectiva de la SDT.. 84

II RECERCA EMPÍRICA..... 87

3. PLANTEJAMENT, OBJECTIUS I HIPÒTESIS..... 88

3.1. Plantejament..... 88

3.2. Objectius i Hipòtesis..... 88

3.2.1. Descriure els estils de regulació per a l'àmbit acadèmic en els alumnes de 4t d'ESO i Hipòtesis 1 a 4.....	88
3.2.2. Descriure les dimensions motivacionals, per a la tasca de fer deures, en alumnes de 4t d'ESO i Hipòtesis 5 a 8.....	90
3.2.3. Analitzar la relació entre els estils de regulació, les dimensions motivacionals i el rendiment acadèmic, per a la tasca de fer deures, en alumnes de 4t d'ESO i Hipòtesis 9 i 10.....	92
3.2.4. Analitzar la relació entre els estils de regulació, les dimensions motivacionals, per a la tasca de fer deures, i la maduresa vocacional, en alumnes de 4t d'ESO i Hipòtesis 11 i 12.....	93
3.2.5. Analitzar la relació entre els estils de regulació, les dimensions motivacionals, per a la tasca de fer deures, i les expectatives d'estudis dels pares envers els seus fills, en alumnes de 4t d'ESO i Hipòtesis 13 a 15.....	95

3.2.6. Analitzar la relació de l'Elecció Percebuda, la Competència Percebuda pel que fa als deures de cada assignatura i la Vinculació amb el professor que la imparteix, i el rendiment acadèmic concret en aquella matèria, en alumnes de 4t d'ESO i Hipòtesi 16.....	96
4. <u>MÈTODE</u>	98
4.1. Subjectes	98
4.2. Instruments	98
4.2.1. Qüestionari de dades sociodemogràfiques i acadèmiques.....	98
4.2.2. Qüestionari d'Autoregulació Acadèmica (<i>Self-Regulation Questionnaire –Academic-</i>) (SRQ-A-).....	99
4.2.3. Inventari de Motivació Intrínseca (<i>Intrinsic Motivation Inventory –IMI-</i>).....	105
4.3. Procediment	108
5. <u>RESULTATS</u>	110
5.1. Descriure els estils de regulació per a l'àmbit acadèmic en els alumnes de 4t d'ESO	110
5.2. Descriure les dimensions motivacionals relacionades amb l'autodeterminació, per a la tasca de fer els deures en alumnes de 4t d'ESO	116
5.3. Analitzar la relació entre els estils de regulació, les dimensions motivacionals per a la tasca de fer els deures, i el rendiment acadèmic, en alumnes de 4t d'ESO	127
5.4. Analitzar la relació entre els estils de regulació, les dimensions motivacionals per a la tasca de fer els deures i la maduresa vocacional, en alumnes de 4t d'ESO	132

5.5. Analitzar la relació entre les expectatives d'estudis dels pares envers els seus fills, els estils de regulació i les dimensions motivacionals per a la tasca de fer els deures.....	136
5.6. Analitzar la relació de la competència percebuda, l'elecció percebuda pel que fa als deures de cada assignatura i la vinculació amb el professor que la imparteix, i el rendiment acadèmic concret aquella matèria, en alumnes de 4t d'ESO.....	138
6. <u>DISCUSSIÓ</u>	140
<u>III CONCLUSIONS</u>	150
7. <u>CONCLUSIONS</u>	151
<u>IV REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES</u> ...	153
8. <u>REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES</u>	154
<u>V ANNEXES</u> ..	193
9. <u>ANNEXES</u>	194
9.1. ANNEX 1. Qüestionari de dades sociodemogràfiques i acadèmiques per a alumnes de 4t d'ESO.....	194
9.2. ANNEX 2. Qüestionari SRQ-A- (versió catalana).....	196
9.3. ANNEX 3. Qüestionari IMI (versió catalana).....	197
9.4. ANNEX 4. Relació de Taules i Figures.....	199
9.5. ANNEX 5. Autorització ús dades d'orientació professional..	203

INTRODUCCIÓ

“Malgrat tot, resoldre un problema que durant molt de temps s’ha resistit a l’habilitat i a la perseverança dels altres, és un iman irresistible en tota l’esfera de l’activitat humana.”

Sir John Hunt
La ascensión al Everest

“Resulta poc menys que un miracle que els moderns mètodes d’instrucció encara no hagin pogut estrangular completament la sagrada curiositat de la investigació”

Albert Einstein

El tema dels deures acadèmics suposa un tema recurrent per a un psicòleg que desenvolupa bona part de la seva tasca professional a un centre de secundària. És, aquest tema, motiu de conversa habitual i debat informal per part dels docents a la sala de professors, alhora que forma part freqüentment de l’ordre del dia de claustres i equips docents.

No cal dir, doncs, que és objecte de demanda d’assessorament i intervenció per part dels tutors i pares dels alumnes.

Vagi per endavant que, sovint, la primera impressió del qui s’endinsa en la recerca existent sobre la qüestió és d’autèntic desconcert. Hom topa de ple amb opinions d’experts defensors a ultrança de les virtuts dels deures, però alhora sobta trobar-se també aferrissats detractors.

I això només pel que fa als diversos autors, ja que el desconcert passa a incrementar-se quan, dins de la comunitat familiar, docent i discent, els comentaris caçats al vol resulten també tan dispars. Els pares i professors, en general, a favor; els

alumnes més aviat no tant, fins al punt que alguns manifesten obertament que odien fer els deures. Diuen González, Lacasa i Albuquerque (1999) que la diferència entre pares i professors es troba en què els primers troben que els deures afavoreixen l'aprenentatge immediat i que els segons els concedeixen més valor a llarg termini.

Al marge de l'interessant debat a l'entorn sobre la utilitat o el perjudici de l'assignació de tasques per fer a casa, el coneixement pel que fa a la motivació pot esdevenir important per al disseny d'aquests deures, per promoure el gust per l'aprenentatge, per elevar el rendiment acadèmic o l'autoestima, per ajudar un alumne a decidir el seu futur professional o per optar per adreçar-se directament al món laboral, entre altres qüestions.

Què en sabem del procés d'autodeterminació i de l'autoregulació en relació als deures pel que fa a alumnes de secundària, concretament els que cursen un nivell tan cabdal com és el quart d'Educació Secundària Obligatòria? Els gaudeixen? Realment els odien?

I què en sabem, aprofundint una mica més, a l'entorn de l'autoregulació pels deures i el rendiment acadèmic global? I en relació a l'assignació de deures i el rendiment de les diverses assignatures que cursen?

Què en sabem, per exemple, de les diferències en aquestes qüestions entre noies i nois?

I què en sabem de les preferències familiars a l'entorn dels estudis que han de cursar els fills en relació al grau d'autodeterminació d'aquests alumnes? Hi ha alguna relació entre una cosa i altra?

Quin és, al capdavall, avui per avui, l'estat de la qüestió?

Si bé existeixen dades d'altres països i estats, pel que fa a tot l'estat espanyol o en llengua castellana són gairebé nul·les (Lacasa, 1999). A Catalunya, inexistent.

Vist això, el principal objectiu d'aquesta recerca no és altre, doncs, que el de fer una prospecció del tema en el nivell de quart d'Educació Secundària Obligatòria al nostre país, a la ciutat de Girona més concretament. Aquesta recerca, però, pretén anar una mica més enllà i busca també aproximar-se a respondre a les qüestions plantejades més amunt.

A la primera part del treball s'exposa la qüestió dels deures a diversos nivells: conceptual, històric, legal i pragmàtic, alhora que es recull i presenta la recerca produïda al respecte. Inclou, també, els diversos models teòrics explicatius de la motivació orientada a la tasca de fer els deures.

A la part segona es poden trobar les dades de la recerca en si, sustentada en el model de la Teoria de l'Autodeterminació de Deci i Ryan, els resultats que ha produït, i la discussió i les conclusions a l'entorn de la mateixa.

El conjunt ve a representar una primera aproximació que posa de manifest la necessitat d'obtenir noves dades a partir de mostres més nombroses i heterogènies per tal de generalitzar les afirmacions provisionals a què arriba.

I MARC TEÒRIC

1. ELS DEURES ESCOLARS I ELS PROCESSOS D'APRENENTATGE DURANT L'ETAPA D'ENSENYAMENT OBLIGATORI

1.1. Concepte general i definició dels deures escolars

Es consideren deures escolars (*homework*) totes aquelles tasques que el professor encarrega de fer als estudiants fora d'horari acadèmic, per tal de complementar les activitats realitzades a classe (*classwork*) (Bempechat, 2004)

Semblant és la definició d'Olympia, Sheridan i Jenson (1994): “treball acadèmic que es proposa a l'escola i que està dissenyat per ampliar la pràctica de les destreses acadèmiques en entorns diferents i fora de l'horari escolar”.

Cooper (2001) concreta encara més dient que són un mètode iniciat pel professor per tal de dirigir els alumnes a estudiar de forma més efectiva i pel seu compte fora de l'escola.

Seguint la definició de Hong, Milgram i Rowell (2004), els deures s'entenen dins del procés que s'esdevé quan l'estudiant inicia, manté l'execució i conclou les tasques que els professors li han assignat, ja sigui a casa, ja sigui en qualsevol altre context no escolar. També des de la consideració dels deures com a procés, d'una forma més genèrica, Gonzàlez, Lacasa i Albuquerque (1999), els conceben com un procés d'aprenentatge formal en context no formal.

En qualsevol cas, tal com indica Cooper (1989a), ens trobem davant d'una estratègia d'ensenyament realment complexe, amb múltiples dimensions a tenir en compte. A la taula següent, proposada per aquest autor, poden observar-se aquestes dimensions que considera.

Taula 1. Els deures: dimensions a tenir presents (Cooper, 1989a)

Factors exògens	Característiques	L'aula	Relacions casa-escola	Treball posterior a l'aula	Resultats i efectes
Habilitats	Quantitat	Materials que s'aporten	Altres activitats extra-escolars	"Feed back"	Milloren el rendiment?
Motivació	Fita	Facilitadors		Qualificacions	Efectes a llarg termini?
Hàbits d'estudi	Grau d'individualització	Suggeriments	Entorn físic, espai, llum, etc.	Comentaris orals o escrits	
Nivell	Possibilitat d'escollir	Relacions amb el currículum	Entorn social i familiar	Discussió a classe	Faciliten les relacions familiars?
Matèria	Data d'entrega				Augmenten les diferències?
	Context social				

Cebaquedas i cols. (1999), proposen una distinció entre un model de deures tradicional o academicista (Cooper, 1989a) i un model de deures innovador (Gallimore, & Tharp, 1991; Goodman, & Goodmann, 1990; Moll, 1990; Moll, & Kurland, 1996).

Les funcions característiques del model tradicional serien les següents:

1.- Memoritzar i assegurar allò que s'ha impartit a classe. Els deures consisteixen en exercicis tancats que exigeixen la posada en pràctica d'estratègies de repàs i la simple recerca de respostes correctes. Els nens i les nenes treballen en solitari, sense necessitat de col·laborar amb altres persones de la seva família.

2.- Ampliar els continguts escolars, però sense suggerir als alumnes recursos més enllà del llibre de text o l'enciclopèdia, dels quals poden copiar literalment noms i dades sense construir significat. Acostumen a ser tasques desmotivadores que es miren de realitzar de forma ràpida i fàcil, sense que hi intervingui en aquest procés la reflexió personal.

Per contra, les funcions del model innovador serien:

1.- Per al professorat els deures passen de ser una forma de descarregar la feina del context de la classe o d'assegurar memorísticament els continguts escolars, per esdevenir una situació privilegiada que permet als pares i als fills compartir valors, creences i coneixements. El professorat facilita les activitats adients i aporta estratègies oportunes a la vegada que orienta els estudiants i també les famílies d'aquests.

2.- Per als alumnes els deures deixen de ser simples exercicis i esdevenen activitats obertes que els permeten connectar amb el seu món quotidià a partir dels seus propis interessos. Es considera que d'aquesta forma pot augmentar la motivació envers la tasca escolar.

3.- Per a les famílies els deures constitueixen una oportunitat de compartir valors i coneixements. Mares i pares poden recolzar els seus fills quan aquests ho necessiten mentre que alhora uns i altres poden esdevenir aprenents actius que manegen instruments i recursos en el procés de construcció conjunta del coneixement.

1.2. Breu apunt històric sobre els deures escolars

Ni la institució escolar ni les tasques que des de l'escola s'han assignat per fer a casa han gaudit sempre d'igual consideració. L'estructura familiar i, sovint, l'economia de la mateixa han influït al respecte. I també les representacions socials sobre els infants i sobre la salut i la malaltia.

Al segle XIX, a diferència d'avui en dia, l'assistència dels nens i nenes a l'escola era incerta. Sovint, les exigències de supervivència de les famílies feien que els infants fossin vistos com una font de riquesa i, per tant, aquests havien d'ajudar a casa. La industrialització promogué un canvi demogràfic i geogràfic. Moltes famílies s'instal·laren a les ciutats emergents per treballar en indústries i fàbriques. També els nens i les nenes. Això, lògicament, feu xocar de cares les famílies amb la institució escolar, ja no diguem amb els deures.

La majoria d'aquestes famílies no podien comprendre el valor educatiu dels deures, sovint centrats en la memorització, i fins i tot estaven considerats la causa de les malalties infantils -físiques, psíquiques i emocionals- perquè impedia a aquests de jugar a l'aire lliure (Hernández, Martínez, & Risueño, 2002).

No és d'estranyar, doncs, que en aquesta època es promoguessin campanyes d'una certa importància en contra dels deures. Amb tot, donat que l'assistència a l'escola no era obligatòria, això legitimava la institució escolar per insistir en el complement de les tasques assignades a aquells que hi podien assistir, ja que, des de dins, els deures eren considerats una eina pedagògica essencial.

Fins els anys 30 del segle XX no es va començar a considerar el context escolar com l'espai de treball del nen. Ara bé, les tasques acadèmiques havien de realitzar-se dins de l'horari de classe i sota la supervisió del mestre o la mestra, en un ambient de treball que gaudia d'unes condicions ambientals difícils de trobar a l'època: il·luminació adequada, entorn silenciós, escriptoris adients, entre altres.

Els deures eren omesos però, per contra, les hores de classe foren incrementades alhora que s'hi intercal·laven estones d'esbarjo per tal de preservar la salut física i l'equilibri mental i emocional dels infants.

Cap als anys 60 del segle passat s'inicia un tomb en la consideració dels deures. A poc a poc es comencen a considerar més importants però sobretot perquè poden obrir les portes del creixement econòmic de les famílies. Aquesta consideració, però, durarà poc temps donat que a la següent dècada es va començar a comparar els estudiants amb els treballadors. Si els segons reposaven en arribar a casa després d'una jornada laboral, perquè no haurien de poder-ho fer els alumnes també? (Hernández, Martínez, & Risueño, 2002).

A l'època actual els deures es consideren importants com a complement de la formació dels estudiants. Amb tot, continua havent-hi autors que els relacionen directament amb les tensions creades en el context familiar i amb la necessitat dels nens i nenes de desenvolupar-se a partir del temps d'oci (Cooper, 2001; Grolnick, 2003).

1.3. El debat sobre la utilitat i els inconvenients dels deures escolars

No hi ha un consens absolut respecte de la utilitat de l'assignació de deures. De fet, sembla que és un debat perenne en educació i que les actituds que susciten, a favor i en contra, segueixen un patró cíclic d'alternança (Gill, & Schlossman, 2000), que no ha promogut canvis sustancials en els comportaments dels alumnes des de mitjans segle passat (Gill, & Schlossman, 2003).

Si ens remuntem a les dècades dels anys seixanta i setanta del segle passat, pel que fa a la literatura nord-americana, ens trobem amb diversos treballs, amb ben poca base empírica, que es limiten a expressar opinions. Així, Goldstein (1960) afirmava que els nens i nenes que feien deures milloraven el rendiment escolar, sobretot en els graus superiors. Venia a reconèixer, però, que fer els deures ajudava més a uns estudiants que no pas a d'altres. Al costat de Goldstein, es pot trobar un altre autor, Mulry (1961), que ja opinava en el seu moment que no hi havia suficient evidència empírica per fer afirmacions com les que feia el seu col·lega.

Més recentment, hom pot trobar també opinions oposades. Alguns autors, per exemple, desaconsellen obertament l'assignació de deures per diversos motius.

Kralovec i Buell (2000) argumenten que els deures contribueixen a mantenir un estil cultural i social competitiu que fomenta el treballar en detriment del benestar personal i familiar. Afegeixen que és un dispositiu que perjudica els alumnes de classes socials menys afavorides donat que els comporta haver de realitzar els seus deures en ambients més empobrits que sovint fa impossible que els puguin completar.

Els qui també fan una crida clara en contra de la pràctica d'assignar tasques per fer a casa són Bennet i Kalish (2006). Aquests autors critiquen tant la quantitat com la qualitat dels deures que s'imposen. Els sembla que perjudiquen la salut dels alumnes i el temps de les famílies. Indiquen, a més, que els professors no estan preparats per assignar-los correctament. Consideren que tant els alumnes com els seus pares haurien d'insistir per tal de què els professors reduïssin la quantitat de deures, de què tinguessin més cura a l'hora de triar què demanen i que no, i de què renunciessin a posar deures per vacances.

Un altre autor, Kohn (2006a), comença per fer una crítica ferotge als investigadors sobre deures. De Cooper (1989a) diu que interpreta els resultats favorablement a l'assignació de deures i també critica altres autors com Marzano, Pickering i Pollock (2001), en la mateixa línia. Indica que, des del seu punt de vista, la recerca ha fracassat en el seu intent de demostrar que els deures són beneficiosos i que l'expectativa en aquest sentit caldria que fos canviada per l'expectativa en el sentit contrari de què no hauríem d'assignar tasques per fer a casa. Els professors només haurien de posar deures quan es demostrés que realment tenen efectes benèfics. Mentrestant, es poden realitzar altres activitats fora d'hores d'escola com ara cuinar, resoldre encaixos, veure la televisió o llegir.

També indica que els professors haurien d'implicar els alumnes a l'hora de decidir què s'enduen per fer a casa i en quina quantitat.

Segons Marzano i Pickering (2007) les al·legacions de Kohn resulten infundades donat que són múltiples les recerques que concedeixen als deures un estatus benèfic per als alumnes en molts sentits.

Per molts autors els deures són un mitjà fonamental per desenvolupar bons hàbits d'estudi i per fomentar les estratègies d'autoregulació desitjables (Cooper, 1989a; Corno, 1994, 1996, 2000; Corno, & Xu, 2004; Epstein, & Van Voorhis, 2001; Warton, 2001; Xu, 2004, 2005; Xu, & Corno, 1998, 2003; Xu, & Yuan, 2003).

També se'ls considera un element essencial per tal de millorar el rendiment acadèmic (Cooper, 1989a; Cooper, & Valentine, 2001; Keith, 1986; Paschall, Weinstein, & Walberg, 1984; Walberg, 1991)

Determinades recerques filen més prim i afirmen, però, que les tasques acadèmiques assignades per casa només aporten resultats positius sota determinades condicions -quantitat adequada de deures- i només per a segons quina tipologia d'estudiants -aquells que es desenvolupen bé habitualment en la tasca de complimentar-los- (Eggen, & Kauchak, 1999).

En aquest sentit, Cebaquedas i col·laboradores (1999) indiquen les característiques desitjables de les tasques acadèmiques, que serien les següents:

- partir dels interessos dels alumnes,
- ser plantejades en termes de situacions reals,
- mesurar la seva dificultat de forma que aquesta no sigui excessiva ni tampoc insuficient,
- proposta de tasques obertes i amb diverses vies de solució,
- facilitar l'ús de materials diversos,
- possibilitar la interacció amb altres persones per buscar-hi significat més enllà de les parets de l'escola,
- fer possible una reflexió guiada i contrastada sobre el propi aprenentatge i
- permetre una reelaboració dels continguts apresos a classe i no només la sola repetició o repàs dels mateixos.

Un exemple de resultat positiu de l'assignació de deures pel que fa al rendiment acadèmic és descrita per Trautwein i cols. (2002), tot i que altres autors han matisat aquesta dada indicant que aquesta clara relació entre variables pot canviar de valor segons les edats que es considerin (Cooper, Robinson, & Patall, 2006).

De fet, la quantitat de deures que s'assignen a l'escola augmenta a mesura que va augmentant l'edat dels estudiants (Cooper, 1989a) i això pot generar canvis pel que fa al compliment, la motivació per completar-los i el rendiment acadèmic.

En aquest sentit, aquells grups d'alumnes als quals no s'han assignat deures o bé no s'han assignat amb massa freqüència puntuen, en general, més baix pel que fa a resultats acadèmics en comparació amb aquells grups d'alumnes als quals s'han assignat deures de forma continuada i en la quantitat justa (Trautwein, Köller, Schmitz, & Baumert, 2002).

Aquesta tasca, la de fer els deures, pot encarar-se de moltes maneres. Alguns alumnes poden gaudir-la plenament en tant que d'altres poden evitar-la i, simplement, no realitzar-la. Per descomptat que també, de ben segur, hi ha alumnes que la realitzen però sense acabar de gaudir-la. Alhora, alguns alumnes poden esmerçar-hi més esforç

en la seva realització i implicar-s'hi més que no pas d'altres. Els resultats de la recerca indiquen una relació positiva entre els resultats acadèmics i l'esforç invertit (Cooper, Lindsay, Nye, & Greathouse, 1998; Keith, 1982; Muhlenbruck, Cooper, Nye, & Lindsay, 2000; Trautwein, & Köller, 2003a, 2003b).

L'assignació de tasques per realitzar a casa pot valorar-se de molt diverses formes pel que fa als alumnes, el professorat, els pares i encara per l'administració pública (Reina, Peinado, & Lacasa, 1999). En general, però, d'acord amb els informes dels propis alumnes, l'assignació de deures és una de les tasques més aversives i desagradables imposades per l'administració educativa (Cooper, 1989b, 2001; Lacasa, Gómez, Reina, & Cosano, 1999).

Per altra banda, les tasques assignades a casa es mostren efectives quan s'adequen al treball realitzat a classe i els professors en fan un seguiment (Cooper, 1989b; Dempster, 1991). En aquestes condicions els alumnes manifesten major comprensió en els seus aprenentatges, un ús més constructiu de la dedicació del temps a l'aula i també millors notes (Brophy, & Good, 1986; Keith, 1982).

En alguns casos, l'assignació de deures pot comportar dificultats de relació i conflictes entre els alumnes i els seus professors, o bé entre els fills i els pares (Grolnick, 2003). Algun autor defineix aquesta situació fins i tot com un camp de batalla (Cooper, 2001).

Es desprèn de tot plegat la importància de la realització dels deures de la forma adequada, amb l'esforç adequat, amb la motivació adequada. I, lògicament, pren també gran importància per al desenvolupament dels estudis dels alumnes de primària i secundària l'aprenentatge del comportament d'autoregulació de la consecució de les tasques acadèmiques assignades per fer a casa (Pomerantz, & Eaton, 2001; Warton, 1997, 2001). És interessant de remarcar, pel que fa a l'esforç que hi dediquen els estudiants, que la recerca desmarca aquesta variable de la variable temps. Més temps de dedicació a la tasca de fer deures no implica necessàriament haver-hi invertit més esforç (De Jong, Westerhof, & Creemers, 2000; Muhlenbruck et al., 2000).

D'altra banda, els deures poden ajudar els nois i noies a desenvolupar millors hàbits d'estudi i a ser més autònoms, i a seguir aprenent durant tota la vida més enllà de contextos d'educació formal (Cooper, 1989a; Cooper, Lindsay, & Nye, 2000; Schunk, & Zimmerman, 1994; Xu & Corno, 1998; Xu, & Yuan, 2003). També poden comportar altre tipus de beneficis no estrictament acadèmics, com ara el valor de la responsabilitat, l'aprenentatge de la gestió del propi temps, i la perseverança i constància a l'hora de completar una tasca (Cooper, Robinson, & Patall, 2006; Corno, & Xu, 2004; Johnson, & Pontius, 1989; Warton, 2001).

En un recull d'avantatges i inconvenients dels deures pel que fa al professorat, que fan González, Lacasa i Albuquerque (1999) queda reflectida la dualitat i la divisió d'opinions. Aquestes autores troben una mica de tot:

Taula 2. Avantatges i inconvenients dels deures d'acord amb el professorat (González, Lacasa, & Albuquerque, 1999)

Avantatges	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar hàbits d'estudi i de treball independent i reflexiu fomentant la disciplina, responsabilitat i iniciativa personal - Facilitar l'èxit en l'aprenentatge a través del reforçament i pràctica d'allò après permetent també acabar tasques no acabades a classe - Ajudar a relacionar l'aprenentatge escolar amb problemes de la vida diària (llar, comunitat) creant un sentit cívic de la responsabilitat - Proporcionar temps en solitari per als esdeveniments viscuts a l'aula - Permetre comprovar les seves capacitats i dificultats davant de qualsevol tasca sense la presència del professorat - Fomentar una relació propera entre l'escola i la llar, de tal manera que la família conegui el treball escolar dels fills i filles
Inconvenients	<ul style="list-style-type: none"> - Escurçar el temps lliure dels nens que poden dedicar a activitats de lleure, joc, relacions socials i activitats de la comunitat - Crear, en ocasions, situacions de conflicte en l'àmbit familiar - Ocasionen, de vegades, interferències en l'aprenentatge quan no hi ha un consens entre la forma d'ensenyar del professor o professora a classe i la dels familiars a casa - Creen situacions poc propícies per a l'aprenentatge a la llar quan aquesta no disposa de condicions aptes per a l'estudi i la realització de tasques - Poden generar actituds negatives envers l'escola i l'aprenentatge

En resum, sembla que les aportacions fetes en relació als deures acadèmics tenen més defensors que detractors i que els resultats de la recerca indiquen clarament que els deures són un element acadèmic benèfic en molts sentits (Bempechat, 2004), però que cal tenir en compte els tipus de deures que s'assignen per tal de no generar rebuig escolar i manca de significació i funcionalitat en el procés de construcció del coneixement (Cebaquedas, Peinado, & Albuquerque; 1999).

Per acabar, i atenent-nos únicament a qüestions de legislació a l'Estat Espanyol, indicar que tant l'actual LOE (*Ley Orgànica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación*) com les lleis que ve a substituir: LOCE (*Ley Orgànica 10/2002, de 23 de Diciembre de Calidad de la Educación*), LOPEG (*Ley Orgànica 9/1995, de 20 de Noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes*) i LOGSE (*Ley Orgànica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*), entre altres, i també la LODE (*Ley Orgànica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación*), que segueix vigent, es mantenen al marge del tema i contempen l'assignació o no de deures com a una qüestió que cada centre pot regular, si és que ho fa, a partir de l'autonomia que els és atorgada. Caldria remuntar-nos a una circular de la *Dirección General de EGB*, publicada pel *Ministerio de Educación y Ciencia* el 1983, en la qual es recomanava la supressió dels deures, per trobar una referència directa al tema que ens ocupa.

Altres països com Finlàndia, Dinamarca, Luxemburg, França, alguns länders alemanys o Grècia han legislat o recomanat més específicament al respecte. En el cas de Bèlgica, per posar un exemple, existeix una llei que estableix per decret el tipus i la durada dels deures escolars. Segons el govern belga, els nens han d'endur-se a casa pocs deures, que han de poder fer-los sols alhora que cal assegurar que tots els alumnes tinguin accés al material necessari per a dur-los a terme.

1.4. La recerca sobre els deures escolars

1.4.1. Deures, estil de regulació i estratègies de maneig

Una altra línia de recerca a l'entorn dels deures s'ha centrat en les estratègies de maneig que els estudiants utilitzen per tal de complir-los (Xu, 1994; Xu, & Corno, 1998, 2003).

L'ús de determinats estils d'autoregulació s'incrementa a l'etapa dels 12 als 13 anys però es mantenen estables en alumnes de 14 a 17 anys (Zimmerman, & Martínez-Pons, 1990). No es disposa d'informació sobre els canvis d'actituds envers els deures en aquestes edats (Sharp, Keys, & Benefield, 2001; Xu, 2006).

Xu i Corno (1998), en un estudi qualitatiu amb 6 nens i els seus pares, conclouen que els pares que ofereixen suport als seus fills en la tasca de fer els deures ho fan o bé suggerint o bé modelant diverses estratègies de (1) maneig del context on treballar, (2) d'organització del temps, (3) de centrar l'atenció, (4) de gestionar la motivació i (5) de control de les emocions –independentment de com es sentien els fills, de les seves capacitats i del nivell d'exigència de la tasca-.

Aquests mateixos autors, han desenvolupat un instrument, un qüestionari sobre els deures (Xu, & Corno, 2003) per avaluar aquest 5 elements considerats, basat en observacions anteriors (Corno, 2000; Xu, 1994; Xu, & Corno, 1998). Es recolzen en estudis d'altres autors sobre les condicions més favorables per afrontar la tasca de fer els deures (Chandler, Argyris, Barnes, Goodman, & Snow, 1986; Delgado-Gaitan, 1992; Leone, & Richards, 1989; McCaslin, & Murdock, 1991; McDermott, Goldman, & Varenne, 1984).

S'espera que la recerca en deures ajudi, en la mesura que li pertoca, a identificar les diferències existents entre diversos grups d'edat pel que fa a motivació i mecanismes d'autoregulació.

Amb tot, sorprenentment, són ben pocs els estudis empírics i els models teòrics que s'han centrat en l'assignació i el compliment dels deures (Sharp, Keys, & Benefield, 2001; Traütwein, & Köller, 2003a; Warton, 2001). No es troben gaires estudis que indaguin en el comportament dels alumnes a l'entorn dels deures pel que fa, per exemple, a motivació o bé a actituds (Corno, 1994; Warton, 2001; Xu, 2005).

1.4.2. Deures i rendiment acadèmic

No existeixen tampoc massa recerques específiques que relacionin deures i rendiment acadèmic. La major part dels mestres i professors assignen tasques a casa per assentar allò que s'ha donat a classe o bé per preparar els temes que presentaran a continuació. No resulta tan comú que els deures tinguin per objectiu generalitzar l'aprenentatge a nous contextos o integrar aquest aprenentatge aplicant habilitats múltiples a l'entorn d'un projecte (Cooper, 1989a; Foyle, 1985; Murphy, & Decker, 1989).

Amb tot, alguns autors no tenen cap dubte en considerar-los un element fonamental per tal de millorar el rendiment acadèmic (Cooper, 1989a; Cooper, & Valentine, 2001; Keith, 1986; Paschal, Weinstein, & Walberg, 1984; Walberg, 1991).

Aquells grups d'alumnes als quals no s'han assignat deures o bé no s'han assignat amb massa freqüència puntuen, en general, més baix pel que fa a resultats acadèmics en comparació amb aquells grups d'alumnes als quals s'han assignat deures de forma continuada i en la quantitat justa (Trautwein, Köller, Schmitz, & Baumert, 2002; Trautwein, 2007). Trautwein (2007) indica que aquest efecte es pot trobar a nivell de grups classes (*class-level effect*).

D'altra banda, s'ha pogut trobar relació positiva entre el rendiment acadèmic i la quantitat de deures que l'estudiant ha pogut completar (*student-level effect*) (Trautwein, 2007). La relació entre el rendiment i la quantitat de tasques assignades pels professors no està tan clara (Cooper, 2001; Cooper, Lindsay, Nye, & Greathouse, 1998).

Els resultats de la recerca sí que apunten clarament al fet de què els resultats acadèmics són superiors si l'esforç invertit és més gran (Cooper, Lindsay, Nye, & Greathouse, 1998; Keith, 1982; Muhlenbruck, Cooper, Nye, & Lindsay, 2000; Trautwein, & Köller, 2003a, 2003b).

Si bé l'esforç es diferencia clarament de la variable temps, com ja es veurà més detalladament en l'apartat corresponent, Neilson (2005) proposa un model que relaciona deures, temps invertit i rendiment acadèmic. Indica que el model implica una correlació negativa entre temps invertit en fer els deures i resultats.

Aquest autor parteix de tres supòsits bàsics:

1.- Existeixen diferències individuals pel que fa a habilitats. Alguns alumnes són millors que d'altres.

2.- Fer els deures és bo si és en petites quantitats.

3.- Estudiants diferents requereixen diferents quantitats de temps per complimentar els mateixos deures.

La conclusió és que els alumnes que inverteixen menys temps en realitzar els seus deures treuen millors resultats acadèmics. I que una quantitat elevada de deures únicament afavorirà aquells estudiants més ben dotats. Sens dubte, cal més recerca en aquest sentit. Aquesta conclusió podria ser consistent amb la recerca de Worrell i cols. (1999) amb nens ben dotats. Els resultats indiquen que aquests nens cometen menys errades en la consecució dels seus deures, i també que els seus pares a partir de primària continuen invertint el mateix temps en donar-los suport.

Els nombrosos resultats positius a favor de l'assignació de deures en relació a l'increment de l'èxit acadèmic procedeixen tant pel que fa a recerques experimentals com a no experimentals (Cooper et al., 2006). Les metaanàlisis realitzades mostraren una major relació deures-èxit acadèmic en cursos superiors i no tant en cursos inferiors. Amb tot, Cooper (1989a) adverteix que alguns d'aquests estudis no eren prou

consistents pel que fa a les metaanàlisis efectuades i que, per tant, cal prendre els resultats que aporten amb una certa precaució.

Algunes investigacions ja han començat a considerar de forma separada l'assignació de deures, per una banda, i el compliment dels deures, per una altra (De Jong, Westerhof, & Creemers, 2000; Muhlenbruck et al., 2000). Els alumnes que inverteixen més temps en la tasca de realització de deures no necessàriament superen els seus companys en resultats acadèmics.

Una dada que aporta Betts (1997) deixa molt clar que els deures plantejats de la forma adequada poden ser molt benèfics pel que fa al rendiment. Aquest autor indica que els estudiants que no han rebut deures per fer durant la seva escolaritat allargaran aquesta un promig de dos anys en relació als seus companys que sí que han rebut assignacions de tasques de mitja hora diària per fer a casa durant les edats de l'ESO.

A un altre nivell, tal com indica Xu (2006), no s'ha pogut trobar relació entre el rendiment acadèmic i les cinc mesures de maneig dels deures que es consideraren en la seva recerca (Xu, & Corno, 2003), entre les quals hi ha l'estil de regulació de la motivació.

1.4.3. Deures i gènere

Una línia de recerca ha estudiat la possibilitat de què existís diferències en relació al comportament de realització dels deures segons el gènere (Xu, 2006). Algunes investigacions han revel·lat que aquestes diferències existeixen en diversos aspectes mentre que d'altres no han trobat dades que avalessin aquesta afirmació.

Dues línies teòriques diferents, des de la sociologia i des de la psicologia, han suggerit diferències.

Des de la perspectiva sociològica s'ha indicat que les noies tenen un sentit ètic més elevat en relació al treball que no pas els nois (Mau, & Lynn, 2000; Warrington, Younger, & Williams, 2000), més confiança en si mateixes (Deslandes, & Cloutier,

2002) i inverteixen més esforços en la seva feina en general i en els deures en particular (Harris, Nixon, & Rudduck, 1993; Mau, & Lynn, 2000).

Harris i cols. (1993) atribueixen aquestes diferències entre els gèneres al fet de què en l'ambient familiar el rol dels homes i les dones es troba diferenciat. Mentre que el rol masculí distingeix perfectament entre el temps dedicat al treball i temps que no ho és (negoci / oci), en el cas de les femines el rol és ben diferent. Elles són les qui organitzen la casa i no fan distincions en relació a diversos tipus de temps. Per aquest motiu, diuen Harris i cols., els nois separen la feina de l'escola i la feina a casa, i les noies s'organitzen millor a l'hora de fer els deures.

En una línia semblant, Durán (1987) parla de temps productiu –el de treball remunerat- i temps reproductiu –el de les tasques domèstiques-, i indica que la incorporació de la dona al món del treball no ha comportat un canvi sustancial en la inversió de temps reproductiu en la línia de més equitat segons el gènere. Les dones, també a la infantesa, es veuen privades de l'ús lúdic del temps (Izquierdo, 1988; Ramos Torres, 1990). Les nenes acostumen a plantejar-se els deures com una tasca que requereix dedicació i esmerar-s'hi mentre que per als nens representa un imperatiu que els priva d'un temps preciós i necessari per al joc. Amb el temps la distància entre els temps d'oci de nois i noies es va ampliant (Ramos Palomo, 1998) i no hi ha, per tant, un repartiment equitatiu d'aquest temps lliure, que, pel que fa a les noies, quedaria sovint cobert per responsabilitats de tipus domèstic (Crouter, & Maguire, 1998; Fiese, Hooker, & Schwagler, 1993).

Probablement els models de socialització familiar sobre l'ús del temps tenen una relació clara pel que fa a l'actitud envers els deures i l'escola en general (Freixas, & Fuentes-Guerra, 1997; Freixas, & Luque, 1998).

Com s'ha indicat, l'atribució de significat en relació al temps de dedicació a la tasca de fer deures també difereix segons el gènere. Mentre que les noies defensen aquest temps com un element important per a la consolidació del coneixement adquirit a l'escola, els nois el conceben com un temps que els impedeix dedicar-se a l'esport o a jugar (Freixas, Reina, & Peinado, 1999).

Des d'una perspectiva psicològica, Covington (1992, 1998) suggereix que els nois necessiten protegir la seva autoestima en major grau que les noies, també en l'àmbit acadèmic. Els nois són més competitius, volen ser millors que els altres –més que no pas les noies- i fan ús d'estratègies defensives per preservar la seva imatge en major mesura que elles.

Jackson (2002, 2003), en la mateixa línia, elabora un llistat d'estratègies autodefensives que utilitzen els nois, entre les quals es poden trobar les de posposar les tasques –els deures-, deixar d'esforçar-se intencionadament, evitar donar l'aparença de treballar i promoure la imatge de rendir sense esforç. El posposar fa que el possible fracàs es pugui atribuir a factors diferents de la manca d'habilitat i, per tant, queda preservada l'autoestima. Com que, a més, donen l'aparença de no esforçar-se, projecten en tothom la imatge de què podrien tenir èxit acadèmic però que no tenir-ne és una elecció que ells fan.

D'acord amb el resultat de diverses recerques les noies organitzen millor el temps que destinen a fer deures, mantenen un ritme més constant i regular –els nois treballen més a embranzides- (Harris et al., 1993), planifiquen millor les execucions dels deures i s'hi esforcen més (Younger, & Warrington, 1996). Els nois prefereixen fer els seus deures per mitjà d'aprenentatges tàctils o cinestèsics mentre que les noies necessiten més llum per dur-los a terme (Hong, & Milgram, 1999). Uns i altres manifesten diferències a l'entorn de la percepció dels elements que els poden distreure – TV, ràdio, escoltar música- (Patton, Stinard, & Routh, 1983) però el grau de molèstia que els representen és semblant (Benson, 1988).

Per la seva banda, Xu (2006) assenyala explícitament la necessitat d'estudiar les diferències de gènere respecte de les diverses estratègies de maneig dels deures, donat que no es disposa de suficients dades sobre aquesta qüestió concreta.

Aquest mateix autor ens indica que existeixen diferències de gènere en tres de les cinc mesures que recull sobre maneig dels deures: (1) organització del context adequat per fer els deures, (2) maneig del temps durant la tasca i (3) control de les emocions durant l'execució. En totes tres les noies puntuen significativament més alt.

En les altres dues mesures, (4) grau d'automotivació i (5) control d'atenció, no hi troba diferències.

També conclou que les noies inverteixen més temps durant la setmana per fer els deures i que els disgusta més el fet d'assistir a classe sense haver-los fet (Xu, 2006). No troba diferències respecte a com nois i noies classifiquen els deures en relació a la resta d'activitats extra-escolars. Tant uns com altres manifesten una actitud molt negativa. El 88% dels nois i el 89% de les noies els cataloguen com l'activitat menys desitjable. Ara bé, les noies els consideren menys avorrits que no pas els nois, si bé tampoc es pot considerar que els trobin interessants. En qualsevol cas, es poden trobar diferències entre nois i noies pel que fa al rendiment acadèmic en general (Hyde, Fennema, & Lamon, 1990).

Finalment, la recerca també assenyala que les famílies d'alumnes de secundària s'impliquen més en els deures de les noies i no tant en els dels nois (Cooper et al., 2000; Xu, 2005).

1.4.4. Deures i suport parental

Malgrat l'existència d'alguns treballs al respecte de la relació entre escola i família pel que fa a la construcció de coneixement (Davidov, 1988a, 1988b; Engeström, 1996; van der Veer, 1998; Vygotski, 1934/87; Vygotski, 1978/86), són poques les aportacions directament relacionades amb el concepte de deures acadèmics.

Des de la psicologia de l'educació es va començar a introduir el tema de la relació dels alumnes i els seus pares a l'hora de fer deures a finals dels anys setanta del segle passat. Es varen generar programes d'educació compensatòria orientats a millorar l'experiència escolar dels nens i nenes de minories poc afavorides. Es tractava d'ensenyar a les mares i als pares determinades formes de conducta que podien reforçar els seus fills quan estiguessin amb ells per fer els deures (Miller, & Kelly, 1991).

D'aleshores ençà disposem, si més no, d'algunes dades d'interés.

Els pares que s'impliquen en els deures dels seus fills, a les edats de segon cicle de secundària i de batxillerat, i els ajuden a gestionar-los, col·laboren en què estructurin millor el seu context de treball, estalviïn temps i manegin millor les emocions que els deures els generen (Xu, 2006).

Majoritàriament són les mares les que s'impliquen més en la tasca de donar suport als seus fills a l'hora de realitzar els deures (Freixas, Reina, & Peinado, 1999; Reina, Peinado, & Lacasa, 1999).

L'actitud dels pares, en general, envers els deures també pot jugar un paper important i estable en l'actitud dels seus fills envers els deures (Cooper et al., 1998; Xu, & Xuan, 2003). Pares i mares projectarien sobre els seus fills allò que esperen d'ells, la qual cosa produiria determinades formes de resposta en els nois i noies com a estudiants (Goodnow, 1990; Goodnow, & Collins, 1990).

Pel que fa a les famílies de procedència cultural diversa, la seva implicació en els deures dels seus fills durant la primària té una incidència cabdal en les estratègies desitjables de maneig dels deures d'aquests més endavant (Xu, 2005; Xu, & Corno, 2003)

Les tasques assignades per casa que comporten la participació dels pares per a la seva consecució es finalitzen i són presentades a l'escola amb més freqüència que les que no requereixen d'aquesta participació paterna. Ara bé, no s'ha pogut relacionar directament implicació paterna amb resultats acadèmics. Algunes recerques, fins i tot, apunten a què els estudiants amb pares més implicats en els deures obtenen resultats més baixos en els exàmens. Assenyalen, però, al fet de què podria ser que aquests estudiants ja no estiguessin obtenint bons resultats abans de la implicació paterna i que precisament per això han requerit de més recolzament (Balli, Wedman, & Demo, 1997; Cooper, Lindsay, & Nye, 2000; Epstein, 1988; Van Voorhis, 2003).

Alguns autors han trobat que els deures poden esdevenir un punt de recolzament per establir relacions entre família i escola. Baumgartner i cols. (Baumgartner, 1993; Baumgartner, Bryan, Donahue, & Nelson, 1993) analitzaren els comentaris que les famílies feien en el retorn dels butlletins de qualificacions en funció de diverses

categories que consideraren: queixes, creences tradicionals o innovadores sobre l'educació, temes relacionats amb la comunicació, la col·laboració de la família en les tasques educatives de l'escola i les característiques del nen o nena. Destaquen les diverses atribucions de significat que les famílies fan respecte dels deures acadèmics. Les queixes, per exemple, representaven més d'un 30% de les respostes.

Segons Lacasa (1999), és molt difícil que aquest nexa entre escola i família es construeixi si no és que els deures que s'assignen als estudiants es preparin d'acord amb criteris ben diferents dels que s'utilitzen en moltes escoles occidentals.

No és d'estranyar, doncs, que hagin sorgit alternatives als deures acadèmics tradicionals per tal de promoure la relació entre la família i l'escola (Epstein, 1994; Epstein, Jackson, & Salinas, 1992; McGowan, 1996; Rich, 1994, 1995a, 1995b), com ara demanar a les famílies què desitgen, fugir de deures estandarditzats, evitar una relació unidireccional escola-família, o emprar materials específics preparats pels propis docents.

El deures, des de la perspectiva del procés de socialització, s'han vingut a considerar també com una eina essencial en aquest sentit (Azmitia, Cooper, García, & Dunbar, 1996), així com un element fonamental d'apropament de significats pel que fa a l'aprenentatge, entre família i escola (Heath, 1983; Moll, & Greenberg, 1990; Snow, & Kurland, 1996).

Per tant, sembla lògic trobar en alguns treballs la vinculació dels deures acadèmics i el suport parental (Lacasa, 1999; Lacasa, Gómez, Reina, & Cosano, 1999; Lacasa, Albuquerque, & Sola, 1999), sustentats en conceptes com ara el de sistemes d'activitat (Álvarez, 1996; Cole, 1996; Rogoff, 1990; Rogoff, 1993; Rogoff, Baker-Sennett, Lacasa, & Goldsmith, 1995), escenaris de desenvolupament (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 1970/1993) o comunitats de pràctica (Lave, & Wenger, 1991).

Pilar Lacasa (1999) suggereix que la qüestió dels deures i la relació parental s'orientaria més en la línia d'oferir als estudiants suport emocional i afectiu durant la consecució de les tasques assignades a casa, més que no pas reproduir a la llar el context escolar i que els progenitors assumissin els rols dels ensenyants, tal com s'esdevé en ocasions.

1.4.5. Deures, temps i esforç

El temps que els estudiants de molts països del món inverteixen en la tasca de fer deures acostuma a ser bastant gran (OECD, 2001), inclòs l'estat espanyol (Lacasa, & Martín del Campo, 1996). La quantitat de deures assignada segons els cursos acostuma a variar. Els professors demanen més deures als alumnes de cursos superiors que no pas als inferiors (e.g., Cooper, 1989a), tal com s'ha indicat.

No deixa de ser curiós el fet de què la major part dels estudis de recerca s'hagin centrat en el temps invertit en fer deures i hagin deixat de banda l'esforç (Cooper, 1989a; Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, 2006; Traütwein, Lüdtke, Kastens, & Köller, 2006). De fet, seguint Carroll (1963), sovint s'ha equiparat el comportament adequat en la consecució dels deures amb el temps que l'alumne hi havia invertit. El model de Carroll pretenia predir els resultats pel que feia a l'aprenentatge en funció dels temps que s'invertia en fer deures i el temps que aquells deures es suposava que requerien. Emfasitzava el paper dels factors motivacionals i dels factors volitius –la perseverança-. Només comptabilitzava com a temps invertit en fer deures el temps *actiu* dins de l'activitat. I, tal com s'ha indicat anteriorment, el temps no s'equiparava a l'esforç. Molt de temps podia reflectir dificultats de concentració o bé de motivació (Traütwein, & Köller, 2003a). Pel que fa al rendiment, doncs, es desprèn que és millor predictor l'esforç que no pas el temps de dedicació (Schmitz, & Skinner, 1993). De fet, estudis recents no mostren relació significativa entre temps invertit i rendiment acadèmic, si bé, cal ser molt curosos a l'hora d'arribar a conclusions donat que algunes variables com ara el tipus d'escola o el nivell d'habilitats cognitives dels alumnes poden influir en la variable temps considerada (Traütwein, 2007).

Vist des d'una perspectiva del desenvolupament, la recerca amb què comptem pel que fa a deures ha estat molt més centrada en valorar la quantitat de temps que no pas la quantitat d'esforç.

L'eficiència de les tasques assignades a casa és òptima si la durada d'aquestes oscil·la entre una hora i mitja, i dues hores i mitja. A primària l'aprofitament és màxim si els deures no arriben a una hora diària. Quan els estudiants dediquen més temps de l'indicat als deures, el rendiment disminueix (Cooper, Robinson, & Patall, 2006).

Els alumnes que reben algun tipus de suport acadèmic complementari fora d'horari escolar sembla que milloren considerablement el comportament pel que fa a l'hàbit d'estudi i la motivació, però aquest canvi no necessàriament afecta de forma directa les notes obtingudes (Cosden, Morrison, Albanese, & Macias, 2001; James-Burdumy, Dynarski, Moore, Deke, Mansfield, Pistorino, & Warner, 2005).

En síntesi, doncs, els resultats de la recerca apunten amb claredat al fet de què els resultats acadèmics són superiors si l'esforç invertit en fer els deures és més gran (Cooper, Lindsay, Nye, & Greathouse, 1998, Keith, 1982; Muhlenbruck, Cooper, Nye, & Lindsay, 2000; Traütwein, & Köller, 2003a, 2003b).

1.4.6. Deures i elogi verbal

Hancock (2001) avalua l'impacte de l'elogi verbal, com a reforçament extern, en el temps de dedicació als deures. Sovint l'elogi ha estat considerat un mediador del desenvolupament de la motivació per a l'estudi i l'aprenentatge des de diverses teories (Mueller, & Dweck, 1998; Thompson, 1997). Aquest autor va trobar que l'elogi verbal, administrat sota les condicions adequades, influïa positivament en el temps destinat a fer els deures que consistien en preparar les lliçons. No va poder concloure, però, que la influència s'estengués als resultats acadèmics.

Les condicions que Hancock (2001) apunta per tal de què l'elogi verbal sigui eficaç són les següents:

- L'elogi ha de ser contingent al comportament que es vol reforçar
- L'elogi ha de fer referència explícita al comportament que es vol reforçar
- L'elogi ha de presentar-se immediatament després del comportament que es vol reforçar
- L'elogi ha de ser creïble per al destinatari (Burden, 1995; Woolfolk, 1998)

El professor ha de concedir l'elogi verbal en les situacions següents:

- Pels assoliments i progressos realitzats durant el període d'instrucció, no solament per la participació
- Quan els alumnes mostren habilitats d'autogestió, com ara quan s'organitzen el temps de forma adequada durant un període de temps assignat per a què una tasca pugui ser finalitzada
- Estant-se d'elogiar immerescudament un alumne, ja sigui perquè aquest no s'ho ha guanyat, ja sigui perquè la tasca era tan senzilla que no era digna de ser elogiada (Eggen, & Kauchak, 1999)

En aquestes condicions l'elogi verbal pot acabar esdevenint un poderós reforçador de l'aprenentatge a l'aula i fora d'ella (McCown, Driscoll, & Roop, 1995).

Algunes recerques, però, han mostrat efectes negatius associats al reforçament extern a partir de l'elogi verbal, sobretot per part de professors que ignoraven les condicions apropiades en què aquest requeria de ser administrat.

El comportament disruptiu del desenvolupament de la classe per part d'alguns alumnes s'inicia i es manté quan el professor empra com a única estratègia de gestió de la motivació dels seus estudiants, l'elogi verbal (Piffner, Rosen, & O'Leary, 1985).

Emmer (1988), per la seva banda, va concloure que l'elogi continuat mostrat després de cada resposta feia perdre la seva credibilitat inclús quan el professor que l'administrava era sincer. A més, si cada resposta és elogiada específicament, l'elogi

comença a semblar forçat i la fluïdesa del desenvolupament de la lliçó es veu afectada (Burden, 1995).

Alguns psicòlegs han suggerit que l'ús dels elogis per part dels professors fa que els seus alumnes es focalitzin en l'acte de guanyar més que no pas en el d'aprendre (Woolfolk, 1998). Altres han assenyalat que l'elogi verbal pot comportar un missatge de control per part del professor en un moment evolutiu dels alumnes en què el que caldria és precisament facilitar la seva autonomia per a l'aprenentatge (Good, & Brophy, 1994; Stipek, 1998).

Molts estudis mostren que molts professors fan ús de l'elogi verbal depenent més de la tipologia dels estudiants (rendiment elevat, bon comportament, atents) que no pas del tipus de respostes que donen. Aquests professors elogien més en base a les respostes que esperen d'obtenir que no pas en funció de les respostes que obtenen en realitat (Brophy, 1981, 1995; Eggen, & Kauchak, 1999).

Un motiu clar per tal d'emprar els elogis verbals ha estat el d'incrementar determinats comportaments vinculats amb l'aprenentatge, com ara el que ens ocupa: la consecució dels deures acadèmics.

Des de la Teoria de l'Autodeterminació (Deci, & Ryan, 1985a), que és el marc teòric en el que es sustenta la present recerca, es considera que el reforçament extern i, per tant, també l'elogi verbal, afecta negativament la motivació intrínseca per dur a terme una tasca (Deci, 1971). L'explicació que donen aquests autors és que s'afavoreix així una percepció externa de causalitat que mina especialment una de les tres necessitats psicològiques bàsiques que contempla la teoria, la necessitat d'autonomia. Els estudis inicials de Deci (1971) s'han replicat i s'han obtingut resultats semblants (Amabile, DeJong, & Lepper, 1976; Deci, 1975; Deci, Koestner, & Ryan, 1999; Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984; Reeve, Nix, & Hamm, 2003; Zuckerman, Porac, Lathin, Smith, & Deci, 1978).

1.4.7. Deures i diferències individuals

Els estudis de què disposem s'han realitzat sobretot en mostres d'alumnes de llar d'infants o de primària (Barker, 1992; Good, 1987).

Tal com s'ha indicat, les tasques assignades per fer a casa sembla que tenen més efecte per a certs grups d'estudiants. Algunes conclusions provisionals que se n'han extret són les següents:

- Els estudiants de més edat sembla que se'n beneficien més, acadèmicament parlant, que els estudiants més joves, potser pel fet de què els estudiants de menys edat tenen menys hàbits d'estudi i es distreuen amb facilitat (Cooper, 1989a; Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong, & Jones, 2001; Leone, & Richards, 1989; Muhlenbruck, Cooper, Nye, & Lindsay, 2000).
- Els estudiants de classes socials més baixes semblen beneficiar-se menys dels deures que no pas aquells estudiants de famílies amb majors ingressos econòmics. Alguns autors consideren que aquests darrers disposen de més recursos –ordinadors, entre altres- i reben major ajut en relació als primers (McDermott, Goldmen, & Varenne, 1984; Scott-Jones, 1984).
- Els estudiants amb necessitats educatives especials es beneficien de les tasques assignades a casa només si disposen de supervisió i seguiment (Cooper, & Nye, 1994; Rosenberg, 1989).
- Es poden trobar diferències entre ètnies en funció de les condicions en què cadascuna d'elles realitza i organitza els deures –el grup d'asiàtics instal·lats als EUA milloren el seu rendiment acadèmic a partir de l'assignació de tasques a casa- (Keith, & Benson, 1992).

1.5. La problemàtica motivacional associada als deures escolars

Malgrat el que Hilgard (1987) enunciat en el seu moment a l'entorn de la motivació, considerant-la essencialment poc menys que moribunda, s'està assistint a un ressorgiment de la recerca en aquest sentit. Tant White (1959) com de Charms (1968) ja havien augurat aquesta consideració per al constructe motivació, indicant, això sí, que caldrien noves formes de pensar-la i enfocar-la.

Les persones, adults i nens, participem d'activitats que gaudim pel sol fet de realitzar-les. Actuem en funció d'aquesta motivació intrínseca quan llegim una bona novel·la i no trobem el moment de deixar-la i posar-nos a dormir, quan resolem un joc d'enginy o un enigma, o bé quan escoltem música o ens impliquem amb alguna afició (Coughlan-Mainard, 2002).

Els nens, fins i tot de ben petits, també participen d'activitats pel goig i el plaer de ser realitzades com ara experimentar amb joguines noves, assajar de fer els primers fonemes o examinar amb gran atenció tot allò que es trobi al seu abast. Les oportunitats per satisfer la seva curiositat innata es veuen eixamplades en el moment en què aprenen a caminar i poden desplaçar-se a la recerca d'allò que els crida l'atenció. És en aquesta etapa quan els pares aprofiten aquesta raixa de motivació intrínseca per tal d'ajudar-los en l'adquisició de les habilitats per al llenguatge parlat, per exemple (Gopnik, Meltzoff, & Kuhl, 1999).

En el moment en què el nen comença l'escola formal –inclús al parvulari– perd capacitat d'autonomia. Ja no disposa de tanta llibertat com tenia per invertir el temps al seu aire.

A mesura que es va fent més gran, el matí s'estructura per preparar l'estona d'escola. Després a l'escola el temps també està pautat. I quan arriba a casa a la tarda, probablement tingui deures per fer (els primers anys pocs o cap però en tindrà més a mesura que vagi promocionant cursos). Existeix, per tant, una davallada en la seva capacitat d'autonomia i també en el temps de relació amb els seus pares.

Des del dia que el nen ingressa a l'escola, la motivació intrínseca del nen envers l'aprenentatge pot estar compromesa (Coughlan-Mainard, 2002). Les dades que aporten els estudis de recerca (Harter, 1996) indiquen que la motivació intrínseca a l'escola és màxima a 3r de primària però que davalla a mesura que l'estudiant ingressa i progressa a la secundària. En la transició de casa a l'escola és on el nen pot perdre l'oportunitat d'implicar-se en un aprenentatge autònom i quan aquest pot ser reemplaçat per un aprenentatge dirigit.

En aquest sentit, Coughlan-Mainard (1998, 2001) troba que un 80% dels estudiants de secundària consideren que la institució educativa no és un context motivador, mentre que a primària obté resultats d'un 9'8%.

Les assignacions més elevades de deures escolars, per tant, poden anar esdevenint un tipus d'activitat associada a períodes de temps en la vida de l'estudiant en què aquests tenen més tendència a funcionar al marge de la motivació intrínseca. A 4t d'ESO, el darrer curs de secundària, és d'esperar que el tipus de regulació que es vincula a la tasca acadèmica en general (i deures en particular) estigui dins de les categories de la motivació extrínseca –seguint el marc teòric de la Teoria de l'Autodeterminació de Deci i Ryan (1985a)- que s'exposarà en el següent apartat.

El comportament vinculat als deures seria, doncs, un tipus de comportament regulat extrínsecament, governat per contingències externes. Difícilment podria vincular-se amb l'estil de Regulació Integrada –quan considero que fer els deures m'aportarà un munt de coses positives i decideixo fer-los i, fins i tot, començo a gaudir quan m'hi poso-, el més autònom dels estils de regulació externs considerats per la SDT (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991), donat que solament es considera que hom pot accedir-hi a l'edat adulta i no els alumnes que cursen 4t d'ESO, que tenen entre 15 i 16 anys d'edat. Els processos d'autoregulació per les tasques acadèmiques en general i els deures en particular es mouran en el contínuum de Regulació Externa –les tasques assignades a casa es realitzaran per tal d'aconseguir algun tipus de premi o per estalviar-se càstigs-, Regulació Introjectada –el comportament de fer els deures es dona per tal evitar perdre autoestima o bé sentir culpabilitat o passar vergonya- i Regulació Identificada –faig els deures perquè començo a considerar que són responsabilitat meva.

Amb tot, alguns autors han considerat el constructe Amotivació –no sentir que es té cap mena de control sobre l'execució dels deures, en el nostre cas concret-, també concebut en la SDT, en les proves psicotècniques emprades en recerca sobre la consecució dels deures (Vallerand, Blais, Briere, & Pelletier, 1989) i s'ha relacionat amb manifestacions psicopatològiques (Coughlan-Mainard, 2002).

Els deures, tot i formar part de les tasques acadèmiques, es consideren un component amb unes característiques que els fan especials. Tal com indica Cooper (1989a), l'assignació de tasques per fer en l'entorn de casa fa que aquestes tasques s'afrontin amb un major grau d'autonomia, amb la possibilitat d'escollir alguns paràmetres com ara quan fer-les, com fer-les o amb qui fer-les, entre altres. Per tant, la naturalesa de la motivació per als deures pot ser en general més autònoma que no pas per a la resta de tasques de classe. Aquest suggeriment de Cooper, que segueixen també Hong i Milgram (2000), val a dir que no resulta consistent amb la resta de conclusions de les altres recerques.

2. LA REALITZACIÓ DELS DEURES COM A PROBLEMA MOTIVACIONAL

2.1. La justificació d'un abordatge motivacional dels deures escolars

És important estudiar diverses variables –gènere i ajut dels pares en fer els deures, entre altres- que poden influir en el desenvolupament de bons hàbits d'estudi, de l'autonomia personal i de l'actitud oberta a l'aprenentatge, més enllà dels contextos formals (Xu, 2006).

Es disposa de poca recerca, i menys encara al nostre país, a l'entorn dels mecanismes i actituds que impliquen els alumnes a fer els deures o sobre els esforços que hi esmercen (Corno, 1994; Cooper, 1989b; Cooper, Lindsay, Nye, & Greathouse, 1998; Warton, 2001; Xu, 2005). El focus de nombrosos estudis ha estat el temps invertit en la seva consecució però s'ha mostrat una variable poc fiable en relació al rendiment acadèmic (Sharp, Keys, & Benefield, 2001).

Tampoc resten prou clares les diferències pel que fa a l'esforç i als estils motivacionals entre els deures i les tasques assignades dins d'horari escolar.

Malgrat les excel·lències de l'assignació de deures (Cooper, 1989a; Keith, 1986; Paschal, Weinstein, & Walberg, 1984), no deixa que els informes rebuts dels propis estudiants els classifiquen com un dels elements més aversius dels que conformen l'aprenentatge acadèmic institucionalitzat (Cooper, 1989a, 2001).

S'espera que la recerca en deures ajudi a identificar les diferències existents entre diversos grups d'edat pel que fa a motivació i mecanismes d'autoregulació.

Amb tot, sorprenentment, són ben pocs els estudis empírics i els models teòrics que s'han centrat en l'assignació i el compliment dels deures (Traütwein, & Köller, 2003a; Warton, 2001). En aquest capítol es presentaran alguns d'aquests treballs amb la finalitat de fer explícites les bases conceptuals que fonamenten la recerca que es presenta a la segona part d'aquest treball.

2.2. Models teòrics explicatius de la motivació per fer els deures escolars

Són nombrosos els enfocaments teòrics que aborden la qüestió motivacional en general. Tots ells poden, d'alguna forma, aplicar-se a la qüestió més específica de la motivació per a les tasques acadèmiques i els deures.

Es presenten, tot seguit, alguns d'aquests enfocaments, començant per la Teoria de l'Autodeterminació (SDT) de Decy i Ryan (1985a), que és el marc teòric que orienta la recerca inclosa en aquest treball.

Alguns d'aquests corpus de teoria són ben coneguts (la Teoria Social Cognitiva –SET- de Bandura o la d'Expectativa-Valor –EVT- de Wigfield i Eccles, per posar dos exemples) mentre que d'altres poden resultar menys familiars (la Teoria de Maneig del Terror –TMT- de Greenberg, Solomon i Pyszczynski). Malgrat tot, m'ha semblat oportú d'incloure aquests marcs teòrics darrers donada l'originalitat i possibilitats que em sembla que poden oferir en un futur.

2.2.1 La Teoria de l'Autodeterminació (*Self-Determination Theory* –SDT-) d'E. L. Deci i R. M. Ryan.

La Teoria de l'Autodeterminació (Self-Determination Theory –SDT-) és un marc teòric concret, que va proposar inicialment Edward Deci (1975), dins de l'ampli ventall de teories que pretenen explicar el fenomen de la motivació humana. La teoria inicial es va anar enriquint amb les aportacions de les recerques posteriors (Deci, & Ryan, 1985a). Actualment, de fet, més que una teoria és un conjunt de teories, quatre en total, que es recolzen les unes a les altres i que es sustenten en uns supòsits bàsics o meta-teoria organísmica-dialèctica (Veure Taula 3).

Deci i Vansteenkiste (2004) l'han definida així, de forma resumida: la SDT és una macro-teoria sobre la motivació, la personalitat i el desenvolupament òptim.

Els autors, Edward L. Deci i Richard M. Ryan, de la universitat de Rochester, a Nova York, parteixen de la base de què els humans som organismes actius, amb tendències innates envers el creixement psicològic i el desenvolupament, que ens esforcem per assolir reptes i desafiaments de forma progressiva i que ens orientem a integrar les nostres experiències vitals en relació a un sentit coherent de nosaltres mateixos, del nostre *self*, del nostre jo (Deci, & Ryan, 1985a, 1991). Aquestes tendències innates no es desenvoluparien de forma automàtica sinó que, seguint els autors, requeririen d'un context social favorable per tal de realitzar-se de forma efectiva. Aquest ambient social mediatitzaria, ja sigui alimentant, ja sigui frustrant, les tendències naturals envers la proactivitat i el creixement personal.

De fet, estaríem parlant d'una meta-teoria organísmica-dialèctica que inclouria 3 elements essencials que, alhora, encaixarien en bona part amb els supòsits del moviment de la psicologia positiva (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon, & King, 2001).

Les tres premisses o assumpcions teòriques serien les que segueixen:

1.- Els éssers humans som inherentment éssers proactius amb la capacitat de manejar tant les forces internes com les externes. No som organismes passius davant d'aquestes forces. En relació a aquesta primera premissa existeix un consens elevat compartit pels teòrics de la psicologia positiva (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000).

2.- Els éssers humans som sistemes autoorganitzats que tenim una tendència al creixement, al desenvolupament i al funcionament integrat. No som simples productes de l'aprenentatge social o de la programació. Pel que fa a aquesta segona premissa, solament és compartida per alguns dels psicòlegs adscrits al moviment de la psicologia positiva donat que sovint el creixement s'atribueix o bé a les variables ambientals o bé a les genètiques (Massimini, & Delle Fave, 2000).

3.- Malgrat que l'activitat i l'òptim funcionament són inherents a l'organisme, aquests no afluïren de forma automàtica. Es requereix d'un context social nodridor.

La teoria permet identificar aquells elements necessaris per a facilitar el creixement i desenvolupament del potencial humà (Ryan, 1993). Les persones estan intrínsecament motivades per satisfer les seves necessitats bàsiques, sempre i quan el seu entorn hi acompanyi.

La dialèctica entre les tendències innates esmentades i el context social és la base de la Teoria de l'Autodeterminació per tal d'explicar i predir el comportament humà, l'experiència i el desenvolupament.

Taula 3. Les 4 Sub-Teories que conformen la SDT

Basic Psychological Needs Theory (BPNT) / Teoria de les Necessitats Psicològiques Bàsiques Relació necessitats / objectius, necessitats / benestar, universalitat...
Cognitive Evaluation Theory (CET) / Teoria de l'Avaluació Cognitiva Com els esdeveniments faciliten o minen la motivació intrínseca
Organismic Integration Theory (OIT) / Teoria de la Integració Organísmica Autonomia relativa de la motivació extrínseca i factors que faciliten la internalització de la motivació extrínseca
Causality Orientations Theory (COT) / Teoria de les Orientacions de Causalitat Diferències individuals en l'estil motivacional en general

2.2.1.1 *La Teoria de les Necessitats Psicològiques Bàsiques (Basic Psychological Needs Theory –BPNT-)*

La teoria de les necessitats psicològiques bàsiques (Basic Psychological Needs Theory –BPNT-) desenvolupa el concepte de necessitats bàsiques, innates (no apreses, per tant), naturals, universals i essencials a un nivell psicològic, i les relaciona amb la salut, la proactivitat i el benestar a aquest nivell. Queden definides, en conjunt, tres necessitats bàsiques que són la necessitat d'autonomia –*autonomy*-, la necessitat de competència –*competence*- i la necessitat de vinculació social –*relatedness*- (Deci, 1975; Deci, & Ryan, 1991; Ryan, 1993, 1995; Ryan, & Deci, 2000).

Aquestes tres necessitats bàsiques psicològiques actuen independentment de moments evolutius i edats, gèneres, races i cultures (Chirkov, Ryan, Kim, & Kaplan, 2003; Ryan i Deci, 2000).

Altres autors havien parlat amb anterioritat d'aquestes tres necessitats; tant pel que fa a l'autonomia (deCharms, 1968), com pel que fa a la competència (Harter, 1978; White, 1959, 1963), com també de la vinculació social (Baumeister, & Leary, 1995; Reis, 1994; Richer, & Vallerand, 1998).

La necessitat d'autonomia es defineix com el desig de tenir iniciativa en la regulació de les pròpies accions, és a dir, d'experimentar que es participa d'una activitat per voluntat pròpia i es disposa de capacitat per poder decidir quelcom al respecte. El nostre comportament es duria a terme en coherència amb el propi sentit del jo, interessos i valors inclosos. Convé aclarir, tal com indiquen Chirkov i cols. (2003), que ser autònom no significa ser independent dels altres sinó que implicaria més aviat el poder tenir la sensació de què es té accés a un cert grau de llibertat i a la possibilitat d'escollir pel que fa a com relacionar-se o respondre a les demandes dels altres.

La necessitat de competència implica que l'individu s'orienta per ser eficient en l'entorn que l'envolta (White, 1959). En el transcurs de la vida les persones afrontem el nostre món intentant de dominar-lo i de sentir que podem ser eficients quan ens hi apliquem. Diversos autors, des de marcs conceptuals diferents de la SDT, han considerat la importància d'aquesta necessitat com a eix central de les seves teories (Bandura, 1986 –autoeficàcia-; Ford, 1992; Locke, & Lathan, 1990).

La necessitat de vinculació social reflexa el desig d'interactuar, de sentir-se unit i acceptat pels altres significatius (Baumeister, & Leary, 1995).

Quan aquestes tres necessitats bàsiques estan satisfetes, les persones es desenvolupen de forma saludable i satisfactòria, però, per contra, si aquestes necessitats bàsiques es troben frustrades, les persones mostren evidència clara de malaltia, malestar, passivitat, fragmentació, alienació i, en general, funcionament vital insatisfactori. El costat fosc del comportament humà s'explicaria en termes de frustració d'aquestes necessitats.

Així, doncs, els humans tendirem a apropar-nos a aquells contextos i situacions que satisfan aquestes necessitats i, per contra, tendirem a allunyar-nos d'aquells contextos i situacions que ens resulten frustrants (Deci, & Vansteenkiste, 2004).

Quan la persona percep que el seu entorn social afavoreix el sentiment d'autonomia, de competència i de vinculació social, aquesta percepció tindrà un impacte positiu sobre la motivació. I quan, per contra, la persona percep que el seu entorn social tendeix a influir negativament sobre la seva necessitat d'autonomia, competència i vinculació social, tendirà a notar un impacte negatiu sobre la seva motivació (Carratalà, 2004).

2.2.1.2 La Teoria de l'Avaluació Cognitiva (Cognitive Evaluation Theory –CET-)

La Teoria de l'Avaluació Cognitiva –CET- fou presentada per Deci i Ryan (1980) com a una sub-teoria dins de la Teoria de l'Autodeterminació (SDT) per tal de determinar els factors específics que influïen en la motivació intrínseca (Ryan, & Deci, 2000).

El concepte de motivació intrínseca sorgí a partir dels treballs de Harlow (1953) i de White (1959) com a oposició a les teories conductistes dominants a l'època (Deci, & Vansteenkiste, 2004).

Els comportaments motivats intrínsecament serien aquells que no són generats per necessitats fisiològiques o per premis o recompenses sinó aquells comportaments que es realitzen per la satisfacció espontània de dur-los a terme, més que no pas per conseqüències associades als mateixos (Deci, & Vansteenkiste, 2004).

Existeixen factors socials i contextuals que afavoreixen la motivació intrínseca i factors socials i contextuals que la socaven i minen, segons la CET. Aquest tipus de motivació, inherent en els humans, pot ser catalitzada si la persona es troba sota

determinades condicions. O, com diuen els autors, florirà si les circumstàncies ho permeten.

El coneixement de quins són els factors que faciliten i fomenten la motivació intrínseca i també quins són aquells factors que la frustren pot oferir una visió clara de com podem estructurar els contextos de relació per tal de què aflorin els aspectes i les cares més positives de la naturalesa humana i estalviar l'alienació (Ryan, & Deci, 2000).

Fou White (1959) qui suggerí inicialment que a la base dels comportaments motivats intrínsecament s'hi podria trobar la necessitat de competència. Considerava que les persones ens implicàvem en activitats diverses per tal d'experimentar un sentiment d'eficiència i de gaudi. DeCharms (1968) considerava que era més aviat la necessitat d'autonomia la que orientava els comportaments motivats intrínsecament.

De fet, la CET se centra i focalitza en les necessitats de competència i d'autonomia més que no pas en la necessitat de vinculació, que tot i considerar-se important pel que fa a la motivació intrínseca (Frodi, Bridges, & Grolnick, 1985), sembla que pren un caire no tan integral com les dues primeres. Malgrat això, resulta evident, tal com indiquen els teòrics del vincle (Bowlby, 1979), que el comportament exploratori dels infants és més evident quan existeix un vincle significatiu i fort en relació als pares. Frodi i cols. (1985) prediren més comportament exploratori en infants que rebien suport a l'autonomia per part de la mare però també en relació al vincle.

En aquest mateix sentit, la SDT, ha generat la hipòtesi de què es donarà un increment en motivació intrínseca en tots aquells contextos en el transcurs de la vida que siguin favorables a què la persona es senti segura i vinculada a algú significatiu. Anderson, Manoogian i Reznick (1976) trobaren que aquells nens que s'aplicaven a una tasca interessant en presència d'un adult desconegut que els ignorava i no responia a les seves demandes puntuaven baix en motivació intrínseca. Ryan i Grolnick (1986) observaren baixos nivells de motivació intrínseca en estudiants que percebien els seus mestres com a persones fredes i poc implicades.

Certament, tal com indiquem Deci i Ryan (2000), alguns comportaments intrínsecament motivats es donen en condicions de solitud i això no representa un

inconvenient ni un impediment per tal de què aquests comportaments es duguin a terme. Ara bé, una base relacional segura sembla ser important per tal de què aquests comportaments intrínsecament motivats tinguin lloc i s'evidenciïn.

La necessitat d'integrar els resultats inicials d'estudis de laboratori a l'entorn de la influència de factors externs com ara premis, recompenses o *feedback* en relació a la motivació intrínseca, fou el que va empènyer a Deci i Ryan a formular la teoria. Esdeveniments socials i contextuals (*feedback*, comunicacions, recompenses) que tendeixen a augmentar el sentiment de competència personal en les persones poden augmentar alhora la motivació intrínseca. Els desafiaments i propòsits òptims i ben formulats i plantejats, un *feedback* d'eficàcia i eficiència o el sentiment de llibertat, poden facilitar també la motivació intrínseca.

Els primers estudis sobre el tema mostraren que un *feedback* de rendiment positiu elevava la motivació intrínseca i un *feedback* negatiu pel que feia al rendiment disminuïa la motivació intrínseca (Deci, 1975); o bé que la competència percebuda mediatitzava aquests efectes (Vallerand, & Reid, 1984).

Deci (1971) va estudiar els efectes de les recompenses extrínseques en relació a la motivació intrínseca d'un grup de persones implicades en una activitat interessant. Els resultats indicaren que quan les persones rebien una recompensa extrínseca tangible (p. e. diners) per dur a terme una activitat interessant, aleshores es mostraven menys interessats en dur-la a terme i els resultava menys agradable de fer, comparats amb aquelles persones a les quals se'ls demanava que fessin la mateixa activitat però sense donar-los cap recompensa. Aquest curiós i controvertit resultat ha estat replicat nombroses vegades (Deci, Koestner, & Ryan, 1999). Deci (1975) interpretà que els premis o recompenses afavorien una percepció externa de control (external perceived locus of causality –EPLOC-) i això minava el sentiment d'autonomia i per tant, també la motivació intrínseca. Malgrat el dissentiment d'alguns autors (Eisenberger, & Cameron, 1996), altres recerques dutes a terme amb altres tipus de controls externs com ara els terminis (Amabile, DeJong, & Lepper, 1976) o la possibilitat / impossibilitat d'escollir (Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984; Reeve, Nix, & Hamm, 2003; Zuckerman, Porac, Lathin, Smith, & Deci, 1978) apunten en la mateixa direcció.

Tots aquells elements que comporten percepció externa minen la motivació intrínseca (afegir-hi mesures de pressió, objectius imposats, avaluacions, ...) i aquells que incideixen a l'inversa (possibilitat d'elecció, acceptació i reconeixement dels sentiments i significats, oportunitats per a autodirigir-se, ...), la fomenten (Deci, & Ryan, 1985a),

Val a dir, però, que estudis posteriors (Fisher, 1978; Ryan, 1982) mostraren que el sentiment de competència no farà elevar la motivació intrínseca si no va acompanyat també d'un sentit d'autonomia o, parlant en termes atribucionals, de la percepció de control intern (*internal perceived locus of causality* –IPLOC-) (deCharms, 1968). A les persones no solament ens cal experimentar un sentiment de competència o d'autoeficàcia per elevar la nostra motivació intrínseca, ens cal, a més, vivenciar el nostre comportament com a autodeterminat.

Sigui com sigui, la major part de la recerca sobre esdeveniments contextuais i motivació intrínseca s'ha centrat en el tema de l'autonomia *versus* el control, més que no pas en la competència (Ryan, & Deci, 2000).

Pel que fa referència a estudis desenvolupats en context escolar, s'ha trobat que aquells professors que donen suport a l'autonomia dels seus alumnes (en contrast amb aquells que controlen els seus alumnes), catalitzen en aquests darrers una major motivació intrínseca i una major curiositat i desig pels reptes i els desafiaments personals (Deci, Nezleck, & Sheinman, 1981; Fink, Boggiano, & Barrett, 1990; Ryan, Grolnick, 1986). Aquells estudiants que estan sotmesos a unes condicions més controladores no solament perden iniciativa sinó que perden efectivitat pel que fa a l'aprenentatge, especialment en aquells aprenentatges implicats en el procés de conceptualització i en la creativitat (Amabile, 1996; Grolnick, & Ryan, 1987; Utman, 1997).

Resultats similars es donen en referència a pares que donen suport a l'autonomia dels seus fills envers els pares que mostren un estil educatiu més controlador. Els fills dels primers es troben més motivats intrínsecament (Grolnick, Deci, & Ryan, 1997).

Quan aquest suport a l'autonomia i la competència s'ofereixen per part de pares i professors en relació a altres disciplines com ara la música i l'esport, els resultats són congruents amb els anteriorment esmentats (Frederick, & Ryan, 1995).

2.2.1.3 *La Teoria de la Integració Organísmica (Organismic Integration Theory –OIT-)*

Vist que els contextos socials i les percepcions individuals de les situacions diverses varien moltíssim, la teoria de la integració organísmica contempla un triple constructe pel que fa a la motivació: motivació intrínseca, motivació extrínseca i amotivació (Deci, & Ryan, 1985b, 1991; Vallerand, 1997).

Quan una persona es comporta de forma amotivada es vol indicar que aquesta persona percep que no controla el seu entorn, que els resultats que obté són viscuts com a independents de les seves accions, que no posseeix cap expectativa de reforçament i que, en conseqüència, la seva conducta no està motivada per res, no té propòsit, direcció, sentit o intenció. Li sembla que res no pot canviar la seva situació actual.

Pel que fa a la motivació intrínseca, aquesta ha estat definida en diverses ocasions per Deci i Ryan. La motivació intrínseca seria:

- El constructe que descriu la natural inclinació envers l'assimilació, el domini, l'interès espontani i l'exploració, que són tan essencials en el desenvolupament social i cognitiu, i que representa una font de gaudi i de vitalitat al llarg de la vida (Ryan, 1995)
- “La manifestació prototípica de la tendència humana envers l'aprenentatge i la creativitat” (Deci, & Ryan, 2000, p. 69)
- “La tendència inherent a buscar la novetat i el canvi, a estendre i exercitar les pròpies capacitats” (Deci, & Ryan, 2000, p. 70)

- “La materialització de la proactivitat, la naturalesa orientada al creixement dels éssers humans, la base de l’aprenentatge i el desenvolupament” (Deci, & Vansteenkiste, 2004, p. 26)

La recerca que en el seu moment tingué lloc en relació amb la motivació intrínseca i la motivació extrínseca es dugué a terme amb la idea de poder establir diferents tipus de motivació. Fins aquell moment la majoria de teories entenien el constructe motivació com un constructe unitari que variava en quantitat però no en qualitat (es podia estar més o menys motivat, però no motivat intrínsecament o extrínsecament) (Deci, & Vansteenkiste, 2004).

Conceptualment, la motivació intrínseca es considera el prototipus de l’autonomia, que implica una tendència al creixement i a una implicació en les tasques que aflora des d’un sentit ple de volició. En contrast, la motivació extrínseca no pot separar-se de les conseqüències i contingències.

Diversos estudis mostren, però, que hom pot actuar influït per diversos motivadors externs (recompenses tangibles, terminis, avaluacions), que tendeixen a fomentar la sensació de què el comportament es troba controlat però, alhora, aquest actuar per obtenir resultats extrínsecs pot donar-se a través d’una regulació relativament autodeterminada.

D’acord amb la SDT (Ryan, Connell, & Deci, 1985), mentre que la motivació intrínseca és un constructe invariable i autònom, la motivació extrínseca pot variar en funció del grau en què aquesta és autònoma. Ryan i cols. utilitzen el concepte d’internalització per tal d’explicar que la regulació extrínsecament motivada del comportament dels humans pot ser més o menys autònoma, més o menys plenament integrada en el jo de cada persona.

S’han realitzat estudis pel que fa a la motivació intrínseca en diversos àmbits. En l’àmbit de l’esport, per exemple, s’ha demostrat la importància d’aquesta triple estructura (amotivació, motivació extrínseca i motivació intrínseca) per entendre els processos psicològics subjacents a la conducta dels esportistes (Frederick, & Ryan,

1995; Ryan, Connell, & Deci, 1985; Vallerand, 1997; Vallerand, & Reid, 1990; Whitehead, & Corbin, 1997).

La teoria de la integració organísmica es sustenta en el concepte d'internalització, en relació al procés de desenvolupament des de l'amotivació, passant per la motivació extrínseca, fins arribar a la motivació intrínseca. La internalització seria el procés d'adquirir i anar incorporant la capacitat d'autoregular-se.

La motivació extrínseca es desplega, segons els autors de la SDT, en quatre graus d'internalització: externa, introjectada, identificada i integrada. En cada tipus va variant el grau d'autonomia implicat. La figura 1 mostra gràficament les diferents tipologies de motivació extrínseca, camí de pas en el contínuum des de l'amotivació fins a la motivació intrínseca.

Conducta	No Autodeterminada ←.....→ Autodeterminada					
Tipus de motivació	Amotivació	Motivació extrínseca				Motivació intrínseca
Tipus de regulació	Sense regulació	Regulació Externa	Regulació Introjectada	Regulació Identificada	Regulació Integrada	Regulació Intrínseca
Locus de causalitat	Impersonal	Extern	Poc extern	Poc intern	Intern	Intern
Processos reguladors rellevants	No intencional No valorat Incompetència Pèrdua de control	Obediència Recompenses externes Càstigs	Autocontrol Implicació de l'ego Recompenses internes Càstigs	Importància Personal Valoració conscient	Congruència Consciència Síntesi amb un mateix	Interès Gaudi Satisfacció inherent

Figura 1. Contínuum d'Autodeterminació mostrant els tipus de motivació, els estils de regulació, el locus de causalitat i els processos reguladors rellevants (Ryan, & Deci, 2000).

Dins de la motivació extrínseca, la menys autònoma és la Regulació Externa. Aquest tipus de motivació actuaria quan les persones fem quelcom per tal d'assolir una recompensa o bé per tal d'estalviar-nos un càstig, per exemple. La persona no sent que regula el seu comportament. Aquest tipus de regulació s'assimila a la forma d'actuar que descriu Skinner (1953) quan exposa el condicionament operant.

El comportament regulat extrínsecament, per tal d'evitar perdre autoestima i estalviar-nos vergonya, culpabilitat o neguit, és un comportament que es desenvolupa per mitjà d'una Regulació Introjectada, una internalització parcial. Igual com passa amb la Regulació Externa, el comportament es troba relativament controlat. En el primer cas, les fonts de pressió són externes i, en el segon cas, les fonts de pressió i control provenen del nostre interior mateix. Aquest seria el punt que les diferenciaria.

Per contra, quan les persones podem començar a identificar i acceptar que som agents actius del nostre comportament, de forma més o menys plena, i quan podem començar a fer-nos responsables de les conseqüències del mateix, podem dir que comença a actuar un altre tipus de regulació més o menys autònoma anomenada Regulació Identificada.

I finalment, quan la persona pot integrar la identificació del seu comportament (tant causes com conseqüències) amb la resta d'aspectes que conformen el seu jo, es pot considerar que aquella persona està actuant d'acord amb una Regulació Integrada, la més autònoma de les modalitats de motivació extrínseca.

Seguint la teoria de l'autodeterminació, les necessitats psicològiques bàsiques juguen un paper clau en el procés d'internalització. S'avança en el camí dels diversos tipus de regulacions quan:

- a) la persona es sent vinculada a algú important a la seva vida
- b) la persona es sent competent i autònoma pel que fa al seu funcionament dins del context social que li toca de viure

Els autors de la SDT s'afanyen a afegir, però, que el compliment d'aquestes dues condicions no assegura que el comportament dels humans arribi necessàriament a donar-se per mitjà d'una Regulació Identificada o Integrada.

Un exemple relacionat amb el tema dels deures podria ser quan un nen o una nena rep estimació només de forma contingent al compliment d'aquests. En un cas així, l'estimació o el *feedback* positiu esdevindria una aproximació controladora a la

socialització. Així doncs, s'obtidria més aviat introjecció que no pas identificació o integració (Assor, Roth, & Deci, 2004).

Per altra banda, i serveixi com a exemple extret de la recerca al respecte, els alumnes de 5è curs, fills de pares que els animaven a ser autònoms, puntuaven alt en Regulació Identificada quan havien d'enfrontar la feina d'escola (Grolnick, & Ryan, 1989) o bé quan, ja a secundària, decidien buscar feina o fer amistats (Soenens, & Vansteenkiste, 2003).

Algunes conclusions a què s'ha pogut arribar (Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994) són les següents:

- Quan es dóna suport a l'autonomia a les persones, aquestes tendeixen a actuar amb un estil de regulació tendent a l'autodeterminació –Regulació Identificada- quan es tracta d'abordar tasques avorrides de forma autònoma.
- Quan es dóna poc suport a l'autonomia, la tendència és que les persones actuïn de forma introjectada.
- Quan es dóna molt suport a l'autonomia, la tendència és que les persones actuïn de forma integrada.

La consideració conjunta de la motivació intrínseca i de la motivació extrínseca internalitzada fa que es pugui concloure que el tipus de motivació i d'autoregulació es troben íntimament relacionats amb la necessitat psicològica bàsica d'autonomia o bé, segons com es miri, amb la seva antítesi, el control.

2.2.1.4 *La Teoria de les Orientacions de Causalitat* (*Causality Orientations Theory –COT-*)

La Teoria de les Orientacions de Causalitat es refereix a les diferències individuals en relació a la tendència envers el comportament autodeterminat o en l'estil motivacional en general.

Seguint la SDT, les persones podem situar-nos en posicions diferents segons estiguem orientades d'una o altra forma pel que fa a la causalitat. A saber:

- a) Persones orientades a l'autonomia, que implica que aquestes persones regulen el seu comportament en base als seus propis interessos i valors interns.
- b) Persones orientades al control, que implica que aquestes persones regulen el seu comportament en base a controls i directives que els indiquen com han de comportar-se.
- c) Persones orientades de forma impersonal, que implica que aquestes persones regulen el seu comportament enfocant indicadors d'ineficàcia i sense cap mena de sentit de la intencionalitat.

Aquestes tres orientacions de causalitat són representatives, respectivament, de les tendències generals envers:

- a) La motivació intrínseca i la motivació extrínseca ben integrada.
- b) La regulació externa i introjectada.
- c) L'amotivació i manca d'intencionalitat en l'acció.

Als estudis inicials a l'entorn dels constructes d'autonomia i control, mesurats amb l'Escala General d'Orientacions de Causalitat (*General Causality Orientations*

Scale –GCOS-), Deci i Ryan (1985b) obtingueren puntuacions per a cada tipus d'orientació que reflexaven la força de la tendència general.

L'autonomia es va poder relacionar positivament amb la tendència a l'autorealització, amb l'autoestima, amb el desenvolupament del jo i amb altres indicadors de benestar. Per contra, tal com s'esperava, l'orientació pel control no correlacionava positivament amb el benestar però sí que ho feia amb l'autoconsciència pública i el patró de conducta tipus A (i el tema coronari associat), indicant clarament que aquestes persones tendien a focalitzar-se cap enfora i sentint-se, a més, pressionats.

Per altra banda, tot un seguit d'estudis relacionats (Koestner, Bernieri, & Zuckerman, 1992) exploraren la relació entre les orientacions a l'autonomia i pel control pel que feia a la integració de la personalitat. Establerts grups diferenciats, més autònoms *versus* més controlats, en funció de les puntuacions que el conjunt de persones obtingueren en les proves corresponents, s'examinà la consistència entre la seva forma de comportar-se, trets i actituds. Els resultats mostraren que en aquelles persones orientades a l'autonomia existia una forta relació positiva entre comportaments i autoinformes de trets i actituds mentre que en el grup de persones orientades al control les correlacions foren febles o inclús negatives.

Aquest tipus d'estudi aporta un lligam empíric entre els conceptes d'autonomia i integració (en els quals la regulació és més autònoma) i una major congruència entre personalitat, consciència i conducta.

Es pot concloure que l'autonomia entesa de forma genèrica i les orientacions de control són predictives dels estils reguladors en diversos àmbits (Vallerand, 1997).

Donant suport a aquesta conclusió trobem un estudi de Williams i Deci (1996) en el qual les puntuacions de les orientacions de causalitat prediren els estils de regulació dels estudiants en relació a l'aprenentatge i també prediren en pacients els estils reguladors en relació a la pèrdua de pes i l'exercici (Williams, Grow, Freedman, Ryan, & Deci, 1996).

Hodgins, Koestner i Duncan (1996) examinaren com les orientacions a l'autonomia o pel control es relacionaven amb el funcionament interpersonal en relacions diverses. Els resultats indicaren que l'orientació a l'autonomia correlacionava positivament amb interaccions honestes, naturals i satisfactòries amb pares i amics mentre que l'orientació pel control correlacionava positivament amb el funcionament defensiu. Dit d'una altra manera, tenir una orientació genèrica envers l'autonomia es relaciona amb tenir relacions personals més positives i satisfactòries.

Aquests resultats són especialment interessants pel que aporten de claredat a la qüestió de si l'autonomia i la vinculació són aspectes de l'experiència humana, incompatibles i competidors entre si (Blos, 1979; Jordan, Kaplan, Miller, Stiver, & Surrey, 1991).

Seguint Angyal (1965), els autors de la Teoria de l'Autodeterminació consideren dues vies importants pel que fa al desenvolupament humà. Ambdues requereixen que les necessitats psicològiques bàsiques estiguin ateses i cobertes (Ryan, 1993). En la naturalesa dels humans existeix la tendència a desenvolupar-se buscant un major grau d'autonomia (que representaria una major integració del jo) i buscant una major vinculació (que representaria l'assimilació i integració de la persona dins del context social que li pertoca). No solament no estariem parlant de trajectòries contraposades sinó que ambdues estarien col·laborant activament en el desenvolupament saludable.

La suposada incompatibilitat afloraria només quan el context social s'estructurés de forma que les necessitats de l'una (autonomia, per exemple) es gressin en contra de l'altre (vinculació). En aquest sentit, un estudi d'Assor, Roth i Deci (2000) amb adolescents mostra que la utilització de l'estimació amb condicions com a estratègia disciplinària aplicada per alguns pares (la qual cosa implica que els nois hagin de sotmetre la seva autonomia per guanyar-se la seva estimació) es va associar no solament amb el sentiment dels nois de sentir-se en l'obligació de mostrar-se d'una determinada forma sinó també amb el sentiment de ser menys estimats que altres companys i experimentar més ira generalitzada i ressentiment acumulat envers els seus pares.

El distanciament i la independència són, de fet, incompatibles amb la vinculació, i la confusió existent entre l'autonomia i la vinculació pot provenir probablement d'una

interpretació equivocada de l'autonomia entesa com a distanciament o independència. Ser autònom no significa estar desvinculat o al marge, independent dels altres. De fet Ryan i Lynch (1989) han mostrat clarament que l'autonomia pot estar relacionada en un sentit positiu amb la vinculació i amb el benestar.

L'autonomia implica un funcionament d'acord amb la pròpia voluntat i lliure arbitri, un comportament sorgit de la integració del ser un mateix o del jo, responsabilitzar-se de les pròpies actuacions. No implica estar separat dels altres, no relacionar-s'hi o actuar amb absoluta independència o autarquia.

Pel que fa a la impersonalitat i l'amotivació, la recerca de Deci i Ryan (1985b) sobre orientacions de causalitat també mostrà que l'orientació impersonal s'associava amb un *locus of control* extern (i. e., la creença de què hom no pot controlar els resultats de les seves accions) i amb l'auto-derogació i la depressió, implicant una relació negativa amb el benestar a nivell general. Aquests resultats són consistents amb els resultats de la recerca de Pelletier i cols. (1999) sobre els pensaments associats a l'amotivació en l'àmbit de les relacions amb altres persones.

L'amotivació i l'orientació de causalitat impersonal sorgeixen com a resultat de mancances en la satisfacció de les necessitats bàsiques de la SDT. No només implica manca d'autonomia, també implica mancances en competència i/o en vinculació. S'associa també a rendiment baix i a deficiències en salut mental (Ryan, Deci, & Grolnick, 1995).

2.2.2. La Teoria Social Cognitiva (*Self-Efficacy Theory* –SET– d'A. Bandura).

Són moltes les teories que, de més a prop o de més lluny, consideren el concepte de motivació. La Teoria de l'Autodeterminació comparteix amb elles algunes coses i se n'allunya en unes altres. Deci i Ryan (2000) revisen algunes d'aquestes teories i en descriuen aquells aspectes comuns i aquells que les separen de la SDT, centrant-se sobretot en les tres necessitats psicològiques bàsiques, un dels eixos fonamentals de la teoria.

Als anys 50 les teories sobre el control del comportament s'anaren centrant més aviat en les expectatives en relació als reforçaments en temps futur (Skinner, 1953; Rotter, 1954, 1966) i menys en reforçaments pensats en temps passat. És en aquesta dècada quan es comença a parlar de l'apropament o l'enfocament de l'aprenentatge social. Les teories emmarcades dins de l'aprenentatge social, la més coneguda de les quals i possiblement la que ha fet més fortuna és la Teoria Social Cognitiva –més coneguda sovint com a Teoria de l'Autoeficàcia- de Bandura (1996), són exemples de l'anomenat model standard dins de les ciències socials (Tooby, & Cosmides, 1992) ja que contempnen o consideren el repertori de conductes i el constructe d'autoconcepte com a elements adquirits a partir del context social.

La Teoria de l'Autoeficàcia s'ha centrat, específicament, en el punt en el qual les persones ens sentim amb la capacitat de dur a terme determinades actuacions que ens poden permetre d'assolir aquells resultats i objectius desitjats (Bandura, 1977). Donat que disposem de la capacitat i la possibilitat d'alterar el context, d'establir incentius per nosaltres mateixos i crear-nos autoincentius cognitius, els humans som capaços, segons Bandura, de gestionar la nostra pròpia motivació i de ser agents actius en les nostres vides. Aquest autor ha proposat que el sentiment de *competència* és el mecanisme central de la iniciativa humana a l'hora de dur a terme aquestes actuacions de tipus instrumental orientades a assolir els resultats desitjats.

La Teoria de l'Autoeficàcia és, de fet, una evolució de les teories de l'estímul, és a dir, de les teories que es centren en com les persones s'esforcen per tal d'assolir els reforçaments desitjats. Amb tot, la teoria ha estat descrita en ocasions com a una teoria de l'organisme-actiu o una teoria de l'agència humana (subjecte actiu, proactiu), generant confusió a l'entorn dels supòsits bàsics que la sustenten.

De fet, la teoria contempla solament un tipus de comportaments motivats, els determinants dels quals serien els resultats desitjats o la sensació de poder-los assolir. Tota activitat motivada és considerada "agent" (vs. pacient) perquè implica els comportaments individuals quan les persones es senten capaces d'assolir els resultats desitjats. Donat que la teoria no distingeix entre comportaments autònoms i comportaments controlats es manté, almenys implícitament, que les persones que són

controlades per contingències de recompensa o d'altres circumstàncies de control, són també agents actius en la mesura en què es senten capacitades per dur a terme aquestes activitats, ja sigui sota coacció o per seducció. En aquest punt afloren les inconsistències, segons Deci i Ryan, de la meta-teoria que sustenta la Teoria de l'Autoeficàcia: sense el reconeixement de l'activitat intrínseca i la tendència inherent al creixement aquesta teoria no està equipada i sustentada suficientment per entomar una conceptualització de l'agència humana d'una forma complexa i significativa.

Pel que fa al concepte d'*autonomia*, Bandura (1989) considera que aquesta seria evident si "els humans fóssim agents enterament independents de les pròpies accions", una consideració aquesta que li permeté espolsar-se del damunt el constructe. Seguint Deci i Ryan, aquests autors indiquen que la definició de Bandura no guarda relació amb el concepte d'autonomia contingut a la SDT i que, referint-se a la definició de Bandura, és inconsistent amb la forma com el tracten els filòsofs moderns (e.g., Dworkin, 1988; Ricoeur, 1966). Conclouen que la Teoria de l'Autoeficàcia ha evitat tractar el tema de l'autonomia humana, un tema cabdal. Per contra, altres teories que contemplen el concepte de control admeten que el constructe autonomia no pot ser reduït al de "control percebut" (e.g., Little, Hawley, Henrich, & Marsland, 2002; E. A. Skinner, 1995).

La Teoria de l'Autoeficàcia es refereix, doncs, bàsicament a la competència apuntant explícitament, tal com postula White (1959), a la naturalesa innata de la motivació que la sustenta. La competència percebuda o autoeficàcia s'adquireix en àmbits específics i només té valor en aquells àmbits concrets en què existeix la possibilitat d'assolir els resultats desitjats. De tot plegat es desprèn que aquesta és adquirida per mitjà de processos semblants als del reforçament secundari.

Així doncs, el punt de vista de la Teoria de l'Autoeficàcia es manté en clar contrast amb la idea de necessitat de competència, que implica que l'experiència de competència personal és una font de satisfacció i una contribució més enllà de la satisfacció obtinguda pels resultats que aquesta competència permet assolir.

En termes de la SDT, la important implicació de contemplar l'eficàcia com a instrument de l'assoliment d'objectius i no parant esment, així, a la necessitat de competència o a les altres necessitats psicològiques, és el punt en el qual hom pot

distingir entre el concepte de necessitats i els processos i continguts dels propòsits de fita. No hi ha distinció dins de les teories de l'aprenentatge social entre els comportaments autònoms i aquells que són controlats, essent aquesta la principal crítica que els teòrics de la SDT fan a la Teoria de l'Autoeficàcia.

2.2.3. La Teoria d'Expectativa-Valor (*Expectancy-Value Theory* – EVT-) d'A. Wigfield i J. S. Eccles.

En una de les primeres propostes a l'entorn de la motivació, Lewin, a principis del segle XX, va emprar el terme “valència” per indicar el valor que la persona atorgava a algun element del seu entorn en funció del seu potencial per satisfer alguna de les seves necessitats (Weiner, 1992).

Partint d'aquesta base, dècades més tard, als 50s i 60s, Atkinson (1957, 1964) va fer l'intent d'aïllar el que ell considerava els determinants de la conducta i especificar relacions matemàtiques entre ells. Va considerar *els motius o necessitats d'assoliment* – tret de personalitat bastant estable i durador que porta les persones a esforçar-se per tal d'assolir l'èxit i a experimentar una gran satisfacció personal una vegada assolit-, la *probabilitat d'èxit* –o expectativa de què una determinada acció permeti d'assolir el propòsit plantejat- i *el valor d'incentiu d'èxit* –disposició afectiva o capacitat per experimentar sentiments positius després d'haver assolit una tasca complexa exitosament-.

Atkinson, que considerava la variable *dificultat* com una variable important a l'hora d'assolir l'èxit, va acabar definint l'expectativa d'èxit com a producte dels tres factors anteriors. Però també la por al fracàs.

L'expectativa d'èxit seria el conjunt de les anticipacions afectives positives, associades a la satisfacció i l'orgull després d'haver assolit èxits en el passat. La por al fracàs seria la conseqüència de la vergonya posterior a fracassos previs.

La Teoria de l'Expectativa-Valor de Wigfield i Eccles (2000, 2002) es basa en la idea de què les persones es troben motivades per tal d'assolir allò que consideren

important, de valor. Aquests autors es recolzen en els treballs previs d'Atkinson donat que ambdues propostes associen i vinculen l'elecció, la persistència i els resultats, amb els pensaments de les persones referits a les seves expectatives i al valor que assignen a les tasques. A diferència d'Atkinson, però, consideren molts més determinants de l'expectativa i el valor i, a més, s'assumeix que expectativa i valor es troben relacionats entre sí però no pas de forma inversa tal com considerava Atkinson.

Actualment, tal com indiquen Eccles i Wigfield (1995), la seva teoria dona més importància al constructe *expectativa* –que passa a assemblar-se cada vegada més al d'autoeficàcia-, i menys al de *valor*.

Aquests autors es centren sobretot en els factors conscients que incideixen en el procés d'elecció, tot i que no neguen l'existència d'elements inconscients (Wigfield, & Eccles, 1992). Consideren la influència de determinants ambientals a l'hora de considerar quin és el valor d'una activitat, com ara l'entorn socio-cultural –estereotips culturals o estatus socio-cultural-, i les expectatives i conductes socialitzadores –consideracions de pares i professors- (McIver, Young, & Washburn, 2002).

A banda de condicionants externs, la Teoria de l'Expectativa-Valor té en compte també uns condicionants personals a l'hora d'assignar valor a una tasca. Aquests condicionants personals, en el nostre cas, serien la percepció que en té l'alumne de les actituds, expectatives i pensaments de pares i professors, les fites que aquest es planteja, les percepcions que té d'ell mateix, la competència percebuda, les experiències prèvies i la percepció d'autoeficàcia, la interpretació i el significat que atribueix a les seves vivències, i la memòria afectiva.

Els dos factors clau, però, sobre els que s'assenta la teoria són, per una banda, l'expectativa d'èxit –pensament de l'alumne sobre la seva capacitat d'afrontar amb èxit una tasca present o futura- i el valor subjectiu de la tasca –incentiu per implicar-se en aquesta tasca (Eccles, & Wigfield, 2002).

El valor subjectiu de la tasca el conformarien quatre elements bàsics:

- La importància que s'atribueix a l'obtenció de bons resultats

- L'interès intrínsec o gaudi que experimenta l'alumne
- El valor extrínsec o utilitat que té per a l'alumne el fet de dur a terme aquella tasca
- El cost o percepció dels efectes negatius vinculats al fet de dur a terme aquella tasca.

Darrerament s'han incorporat altres elements que incidirien en el valor. Serien la dificultat –probabilitat subjectiva d'èxit a l'hora de realitzar una tasca- i el valor cultural –judici ètic, moral o social a l'entorn de la realització d'una activitat-.

El model d'Expectativa-Valor compta amb nombrosos estudis que han obtingut correlacions positives entre el constructe expectativa i el constructe valor (Battle, & Wigfield, 2003; Berndt, & Miller, 1990; DeBacker, & Nelson, 1999; Eccles, & Wigfield, 1995; Ethington, 1991; MacIver, Stipek, & Daniels, 1991; Pintrich, & De Groot, 1990; Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbreton, Freedman-Doan, & Blumenfeld, 1997).

2.2.4. La Teoria del Control de l'Autoregulació (*Control Theory of self-regulation* –CT-) de C. S. Carver i M. F. Scheier.

La Teoria del Control de l'Autoregulació de Carver i Scheier (1998) és una teoria d'orientació cibernètica centrada en el mecanisme d'autocorrecció (Miller, Galanter, & Pribram, 1960) i que considera que els organismes s'adrecen cap a les fites que aquests organismes valoren positivament. Estem davant doncs, en primer terme, d'una teoria dels mecanismes que impliquen els humans en la consecució de fites en funció del *feedback* rellevant que aquests reben respecte de la seva eficàcia.

Els autors de la Teoria del Control de l'Autoregulació s'han centrat més en respondre a la pregunta de com s'ha seleccionat el propòsit de fita mentre que la SDT ha volgut respondre al què i al perquè de la selecció d'aquests objectius. Això no treu que

Carver i Scheier s'hagin plantejat també la pregunta del per què ens comportem de la forma com ho fem, i que per tal de respondre-la s'hagin recolzat en les seves eines cibernètiques, i que hagin fet ús, tanmateix, de la teoria de les necessitats bàsiques de la SDT per explicar el procés de persistència i manteniment de l'esforç.

Amb tot, les diferències entre una teoria i altra són ben paleses. Per exemple, pel que fa al constructe d'autonomia. Carver i Scheier (1999a, 1999b) suggereixen que es tracta d'un concepte il·lusori i fan l'assaig d'interpretar-lo segons els conceptes de la teoria del control. Organitzen la teoria a l'entorn de dos tipus de regulació i dels conceptes "apropament" i "evitació" així com en el BAS (Behavioral Activation System) *versus* el BIS (Behavioral Inhibition System), els dos sistemes biològics hipotètics proposats per Gray en la seva teoria de la personalitat basada en una disposició biològica de les persones envers un o altre (Gray, 1981, 1990). El BAS detectaria els senyals que prediuen la futura aparició d'estímuls atractius i agradables mentre que el BIS, per contra, detectaria aquells senyals ambientals que implicarien la predicció d'estímuls aversius i desagradables. El primer estaria a la base d'una dimensió de sensibilitat a la recompensa o impulsivitat, relacionat amb la recerca de la novetat, el psicoticisme, l'extraversió i l'afecte positiu, mentre que el segon es vincularia a la sensibilitat al càstig o l'ansietat i lligaria amb les dimensions neuroticisme, evitació del dolor i afecte negatiu (Cloninger, 1986, 1998; Clark, & Watson, 1999; Pickering, & Gray, 1999).

Tornant a Carver i Scheier, argumenten que la qualitat de la regulació és diferent segons les fites i els resultats assolits, i suggereixen que la distinció que la SDT fa de la regulació autònoma envers la regulació controlada pot ser explicada en termes d'apropament o evitació. La motivació autònoma seria la resultant del fet de què el BAS dominés –apropament- i la motivació controlada seria la resultant del fet de què fos el BIS el que dominés –evitació-.

Deci i Ryan consideren, però, que existeix una evidència important del fet de què la distinció que Carver i Scheier fan entre apropiament i evitació no pot abastar la distinció que ells fan entre autonomia i control ni tampoc pot justificar les diverses tipologies pel que fa al comportament que proposa l'enfocament de la SDT. L'exemple més clar el mostrarien els resultats, replicats a bastament, de què la voluntat d'assolir

recompenses tangibles dona com a resultat l'ensorrament dels nivells d'autonomia i motivació intrínseca (Deci, Koestner, & Ryan, 1999).

El comportament orientat a l'assoliment de recompenses o premis és, en molts casos, un comportament d'aproximació, comportament que alhora acostuma a anar associat a una percepció externa del lloc de control de la causalitat (Reeve, Nix, & Hamm, 1999), esdevenint, per tant, un comportament que no pot ser considerat autònom. Aquesta disminució de l'interès i de la persistència del comportament d'elegir lliurement, des de la Teoria del Control hauria de ser atribuïda a l'evitació més que no pas a l'apropament i és l'exemple més clar de què la teoria no pot explicar satisfactòriament aquests resultats. Tampoc pot explicar les distincions subtils entre els diversos tipus de motivació de la SDT solament a partir del concepte d'apropament (Koestner, & Losier, 2002).

Des de la SDT es pot considerar que alguns comportaments autònoms ho són també d'evitació, com ara quan hom decideix deixar de fumar per tal d'estalviar-se els riscos per la salut que es deriven d'una tal pràctica (Williams, Gagné, Ryan, & Deci, 2000, 2002). Aquí l'autonomia implicaria d'alguna forma evitació i, per tant, resultaria també difícil d'explicar per part de la teoria del Control.

Malgrat que, tal com s'ha dit, Deci i Ryan no consideren que els conceptes d'autonomia i control puguin ser reduïts als conceptes d'apropament i d'evitació sí que contempen i accepten que els comportaments controlats sovint es donen per tal d'evitar càstigs o sancions i que aquestes són les condicions contextuais que afavoreixen que es donin. No poden identificar-se uns conceptes amb els altres però són susceptibles de ser investigades i identificades les relacions i correlacions que es poden donar entre ambdós conjunts.

Es poden considerar més diferències entre la Teoria del Control i la SDT en relació al tema del contingut de la fita o l'objectiu. Des de la Teoria de l'Autodeterminació s'ha estudiat la qüestió de com els diversos continguts de fita poden generar més o menys salut o benestar en funció de si ajuden a satisfer o no les tres necessitats psicològiques bàsiques. Els enfocaments cibernètics, com ara la Teoria del Control, prescindeixen del concepte de necessitats intrínseques i, com a conseqüència

d'això, no poden contemplar cap mena de jerarquia de motius organísmicament determinats. Carver i Scheier (1999a) consideren les necessitats bàsiques de la SDT senzillament com a un altre conjunt de continguts de fita alhora que posen en dubte la condició d'universalitat d'aquestes necessitats. No especifiquen continguts concrets per a la naturalesa humana, desprenent-se d'aquest fet de què consideren els organismes essencialment buits i altament programables.

2.2.5. La Teoria de l'Atribució Causal (*Attributional Theory*) de B. Weiner.

La Teoria de l'Atribució Causal de Weiner (1986, 2000, 2001) descriu els raonaments a l'entorn de les causes i conseqüències dels comportaments, i la forma en què els pensaments influeixen en les expectatives i el comportament de les persones. Ha estat i és una teoria de gran influència en diversos camps com el clínic, l'ocupacional i també l'educatiu.

La teoria es sustenta en dos supòsits bàsics.

El primer fa referència a la necessitat que tenim els humans de comprendre i, en certa forma, dominar l'ambient que ens envolta i la nostra pròpia vida, per tal de poder-los predir i controlar.

El segon supòsit es centra en el fet de què mirem d'entendre, especialment, els determinants causals de la pròpia conducta i també la dels altres.

A més de les evidències que la recerca en atribució ha mostrat en entorns de laboratori, existeix també prou evidència empírica de què els humans realitzem atribucions a la vida real en general (Weiner, 1986, 1992), i també, més concretament, els alumnes pel que fa a l'àmbit acadèmic (Cabanach, & Valle, 1998; Möller, & Köller, 2000; Navas, Castejón, & Sampascual, 2000; Sampascual, Navas, & Castejón, 1994).

Weiner (1986) defineix el concepte de "causa", constructe central en la seva teoria, de la següent manera: "construcció generada pel que percep, sigui aquest actor o

observador, per mirar d'explicar la relació entre una acció i un resultat". Té a veure, doncs, amb el per què un resultat s'ha esdevingut i no pas amb el per què s'ha executat una acció. Metallidou i Efklides (2001) assenyalen específicament que a la Teoria de l'Atribució Causal li interessen les causes percebudes per la persona, que, a voltes, no coincideixen per res amb les causes reals d'un resultat.

Quan es produeix un resultat –ja sigui aquest inesperat, important, negatiu o bé nou- i en funció de factors ambientals i personals implicats que la mediatitzen, la persona realitza una atribució causal de l'èxit o el fracàs.

Entre els factors ambientals esmentats s'hi troba la informació específica –dades concretes de què disposa la persona i que li aporten un coneixement directe de les causes del seu comportament-, el *feedback* d'altri –comentari per part del professor, en el cas dels alumnes, o el gest d'oferir ajut, o l'assignació de l'estudiant a un grup determinat segons el nivell, ...-, i la interacció de la persona amb el grup –p.e., en el context acadèmic, si ha suspès solament un alumne aquella prova, si ha suspès solament aquella prova o bé gairebé totes, ...-.

I pel que fa als factors personals, Weiner (1986, 2000, 2001) destaca:

- a) els principis i esquemes causals –pensaments diversos a l'entorn de la causalitat-,
- b) l'esbiaix en l'atribució –esquemes inferencials incorrectes-. Els més comuns:
 - a. l'errada fonamental d'atribució, adscriuint la conducta dels altres a factors de personalitat o de caràcter i la pròpia a les circumstàncies.
 - b. la perspectiva actor-observador –en general, des de la perspectiva d'actor es fan atribucions de tipus ambiental mentre que, des de la perspectiva d'observador, les atribucions acostumen a fer-se en funció de les característiques de l'actor-,

- c. l'esbiaix defensiu o autoprotector –assumir la responsabilitat dels èxits i defugir-la enfront dels fracassos-,
 - d. el centrament en el propi jo –quan hom assumeix la responsabilitat d'un resultat exitós o desastrós malgrat la influència d'altres factors-
 - e. l'efecte de fals consens –que es dóna quan algú considera el seu comportament representatiu de la forma habitual de comportar-se tothom en una situació semblant-.
- c) el coneixement previ –informació prèvia, sobre diversos temes, que dirigeix d'alguna forma el procés atribucional-. Es distingeix el coneixement metacognitiu i el general (Metallidou, & Efklides, 2001).
 - d) estil atribucional –es tracta d'una característica cognitiva de la persona que condiciona la seva forma habitual d'interpretar els esdeviments que li passen, més aviat optimista o pessimista, especialment els fracassos-.

En el context educatiu, però també de forma genèrica, aquestes atribucions causals poden estar referides a la pròpia capacitat –el grau en què es consideren pròpies les habilitats, aptituds o coneixements previs com a rellevants per a la tasca encomanada-, a l'esforç invertit –intensitat amb què s'ha mirat de complimentar la tasca, així com el temps invertit-, a la tasca en qüestió –facilitat o dificultat, novetat-, a l'estratègia emprada –processos escollits i aplicats per millorar el procés d'aprenentatge, en estudiants-, als professors o a altres influències –personalitat o destresa didàctica, per posar dos exemples-, i, fins i tot, a la sort o l'atzar –el pes assignat a aquest factor en la consecució dels resultats- (Barca, Peralbo, & Brenla, 2004; Barca, Peralbo, & Muñoz, 2003; Bornholt, & Möller, 2003; Flammer, & Schmid, 2003; Manassero, & Vázquez, 1995, 1998; Pérez-García, & Sanjuán, 1999; Sanjuán, 1998; Weiner, 1986, 1992).

Cadascuna d'aquestes atribucions causals posseeix unes característiques determinades, les dimensions causals, que condicionaran les conseqüències en la

persona a nivell psicològic (cognitives –expectatives i fites que la persona es planteja- i afectives –emocionals: orgull, indefensió, ...-) i, finalment, també les conseqüències a nivell del seu comportament –petició d’ajut, elecció de determinades tasques en detriment d’algunes altres, la persistència en les mateixes o l’esforç implicat- (Alderman, 1999; Graham, 1991; Hareli, & Weiner, 2002; Pintrich, & Schunk, 1996; Weiner, 1985, 1986).

Les diverses atribucions causals comentades són classificades en la teoria segons tres dimensions diferenciades (Barca, Peralbo, & Brenlla, 2004; Hareli, & Weiner, 2000; Pintrich, & Schunk, 1996):

a) *Locus of control* –lloc on es situa la causa, ja sigui dins de la persona o *internalitat*, ja sigui fora d’ella o *externalitat*-,

b) Estabilitat –en la tradició de la diferenciació *estat-tret*, aquesta dimensió fa referència a la forma en com es categoritzen les causes, ja sigui com a factors fixes en diferents circumstàncies, permanents en el temps i, per tant, difícils de modificar (estables), o com a realitats variants i canviants (inestables)-,

c) Controlabilitat –percepció que la persona té a l’entorn de la seva capacitat d’influència sobre una determinada causa i a la possibilitat de modificació de la mateixa, donant lloc així a la dicotomia *controlable-incontrolable*-.

Malgrat que la teoria inicial proposa aquestes tres dimensions, n’existeixen d’altres a tenir presents com ara la globalitat *versus* l’especificitat, o la intencionalitat, per posar dos exemples.

2.2.6. Les Teories d'Assoliment de Fites (*Achievement Goals Theories* –AGT-) de C. S. Dweck i J. G. Nicholls.

Nicholls (1984) i Dweck (1986) descrigueren teories que diferenciaven la consecució de les fites en termes de contrast entre la competència demostrada i la competència desenvolupada.

Segons Nicholls, alguns individus procuren mostrar una habilitat alta en allò que fan, la qual cosa es relacionaria amb un focus extern d'autoavaluació, mentre que altres persones donen menys importància a l'autoavaluació i la seva posició relativa respecte dels altres. Quan es dóna una implicació en la tasca l'objectiu està més en la línia de millorar el mestratge i la competència. Dweck ho explicava de la següent manera: la implicació en el resultat comporta un test continu, en relació als altres, pel que fa a habilitats mentre que la implicació en l'aprenentatge comporta el centrament en la incorporació d'aspectes nous per la persona.

La implicació del jo així com l'actitud d'intentar assolir fites de resultats es relacionen amb la voluntat de les persones d'assolir judicis positius o estalviar-se'n de negatius pel que fa a les pròpies habilitats. Per contra la implicació en la tasca i en l'aprenentatge es relacionen més aviat amb la voluntat de millorar les pròpies habilitats així com la pròpia competència.

Quan les persones s'orienten envers la consecució de fites de resultat, segons Dweck (1999), es senten orgullosos de si mateixes encara que els objectius siguin senzills i sustenten la seva autoestima en el fet de poder demostrar als altres com en són de competents alhora que es senten impotents quan afronten la possibilitat del fracàs personal. Dweck i Reppucci (1973) arribaren a la conclusió de que aquelles persones que s'orienten a la consecució d'objectius de resultat tenen la tendència a autoculpabilitzar-se –i a culpar a la seva manca d'habilitats- dels fracassos que els esdevenen. Per altra banda, les persones que s'impliquen en tasques orientades a l'aprenentatge, busquen desafiaments i propòsits, augmenten la seva autoestima i prenen una actitud més constructiva envers els propis fracassos (Nicholls, 1984).

Dweck (1985) informà que era la motivació intrínseca la que iniciava, mantenia i recompensava les activitats dels nens orientades a l'aprenentatge, mentre que els objectius de resultat o rendiment minaven la motivació intrínseca. Es delineà, així, una clara connexió entre motivació intrínseca i objectius d'aprenentatge, per una banda, i motivació extrínseca i objectius de rendiment, per l'altra. Nicholls (1984), per la seva part, indicà una connexió semblant entre la implicació en la tasca i la motivació intrínseca, i la implicació del jo i la motivació extrínseca. Aquestes consideracions es troben clarament en la línia de la SDT de Deci i Ryan (Rawsthorne, & Elliot, 1999; Ryan, 1982; Utman, 1997).

Els conceptes de fites o objectius d'aprenentatge i d'implicació en la tasca sembla que encaixen prou bé amb el de motivació intrínseca però no es pot dir el mateix pel que a objectius de rendiment i a participació o implicació del jo amb el constructe de la motivació extrínseca. La SDT considera un ventall ampli de possibilitats dins de la motivació extrínseca, possibilitats que difereixen molt en relació al grau d'autodeterminació i també pel que fa als efectes en el rendiment. Hi ha graus d'interiorització i això implica que la consecució d'objectius de rendiment pot donar-se per raons de control extern (*-external perceived locus of control-* EPLOC) o per raons relativament autònomes (*-internal perceived locus of control-* IPLOC). La implicació del jo seria únicament un tipus de motivació extrínseca, dins d'un espectre més ampli d'opcions.

És important remarcar, però, la coincidència d'aquestes teories amb la SDT pel que fa a la importància de dissenyar contextos favorables a l'aprenentatge. Ambdós corpus teòrics remarquen que l'ús de recompenses en funció dels rendiments i les comparacions socials emprades com a estratègies motivacionals comporten múltiples costos que sovint resten amagats. També ambdues concepcions teòriques suggereixen que els alumnes tendeixen a rendir més i a sentir-se més a gust en els contextos d'aula en què se senten menys avaluats i són estimulats en el desig intrínsec d'aprendre.

2.2.7. La Teoria de la Fluïdesa (*Flow Theory*, de M. Csikszentmihalyi).

La Teoria de la Fluïdesa (Csikszentmihalyi, 1975) pren com a eix central el constructe de la motivació intrínseca, igual com la SDT. El concepte de fluïdesa fa referència a l'experiència d'estar completament absorbt en l'activitat que s'està duent a terme així com una vivència de gaudi intens al marge de la consciència d'un mateix. Quan una persona experimenta fluïdesa es diu que l'activitat en la qual es troba implicat és de caire autotèlic, la qual cosa significa que el propòsit de l'activitat es troba en la seva realització. Sovint es parla de l'estat de fluïdesa com el prototip d'activitat motivada intrínsecament. D'acord amb Csikszentmihalyi, les persones experimentaran fluïdesa quan les demandes que requereix l'activitat es troben equilibrades amb les capacitats que posseeix cadascú per desenvolupar-la.

Deci (1975) i Csikszentmihalyi estan d'acord en considerar que el comportament intrínsecament motivat requereix un grau òptim de desafiament. Un grau de desafiament elevat en funció de les capacitats de l'individu el porta a neguitejar-se i al desencís mentre que si el grau de desafiament és baix la persona experimentarà avorriment i alienació. El postulat del desafiament òptim és plenament consistent amb l'especificació de la competència com a necessitat bàsica que fa la SDT com a base per a la motivació intrínseca (Deci, & Ryan, 1980).

Un altre punt de convergència entre ambdues teories fa referència a la consideració que ambdues prenen a l'entorn de l'experiència del gaudi. Csikszentmihalyi (1990) es centra, sobretot, en la satisfacció inherent i el gaudi que comporta tota acció eficaç, a diferència d'altres teories en què la satisfacció és la conseqüència d'instrumentalitzar els incentius i assolir els resultats desitjats. Aquest gaudi associat a l'acció i fruit de la realització de l'acció en si mateixa encaixa amb el concepte de significació funcional de l'actuar com a determinant suficient per a generar motivació (Deci, & Ryan, 1985a).

Existeixen també interessants punts de divergència entre una teoria i l'altra. Per començar, la Teoria de la Fluïdesa o del Fluxe no contempla el concepte formal d'autonomia, tot i haver-la esmentat en ocasions, i recolza la motivació intrínseca

solament en la concepció del desafiament òptim, més proper a la necessitat de competència de la SDT que no pas a la d'autonomia pròpiament dita. Deci i Ryan consideren, per la seva banda, que aquest desafiament òptim que postula Csikszentmihalyi mai no podrà generar motivació intrínseca o fluïdesa si no és que les persones no poden experimentar-se com a entitats autònomes, és a dir, funcionant amb una percepció de control interna (IPLOC).

Un altre punt de divergència es refereix a l'assumpció de les necessitats bàsiques. La Teoria de la Fluïdesa no considera necessari contemplar aquests constructes, que, per contra, conformen una de les quatre sub-teories bàsiques dins del macro-marc teòric de la Teoria de l'Autodeterminació i que, a més, poden encaixar perfectament amb el concepte de fluïdesa i explicar perquè uns contextos són favorables a l'aflorament de motivació intrínseca –i fluïdesa- i d'altres no ho són. És per aquest motiu que els autors de la SDT consideren que la Teoria de la Fluïdesa no es troba esmentada en la literatura que tracta dels contextos que fomenten o sagnen la motivació intrínseca. Enfocar únicament el desenvolupament òptim deixa fora la qüestió del lloc de control percebut pel que fa a la causalitat.

Tampoc la Teoria de la Fluïdesa contempla l'existència de diversos graus de motivació extrínseca resultants dels diversos graus de regulació més o menys autònoma del jo en les persones. Des del punt de vista de la SDT, es requereixen els conceptes d'internalització i de necessitat de vinculació per tal d'explicar els canvis culturals i les variacions (Inghilleri, 1999) amb els quals els teòrics de la fluïdesa no compten per tal de donar explicació a aquests fenòmens (Csikszentmihalyi, & Massimini, 1985).

2.2.8. Les Teories del Vincle (*Attachment Theories*)

Dins de la psicologia social, de la personalitat i del desenvolupament ha tingut una gran rellevança la recerca pel que fa a les relacions d'intimitat (Reis, & Patrick, 1996). Bona part d'aquesta recerca s'ha desenvolupat des de l'estructura teòrica relacionada amb el concepte de vincle (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Shaver, Hazan, & Bradshaw, 1988) tot i que també s'ha abordat el tema des d'altres

perspectives (Blais, Sabourin, Boucher, & Vallerand, 1990; Rusbult, & van Lange, 1996).

El corpus teòric de les teories del vincle postulen que les relacions primerenques que els nens i nenes mantenen amb els seus cuidadors esdevenen el prototipus de relació que marcarà la pauta per a les relacions posteriors. La implicació d'aquesta idea és clara: les primeres relacions són cabdals per tal d'assegurar les vinculacions saludables amb altres significatius i per a la salut i el benestar en general.

Ja en els inicis d'aquests plantejaments (Bowlby, 1958) es va assumir el fet de que les persones sentim una necessitat innata de vinculació. Els enfocaments més recents assumeixen també de forma implícita aquest enunciat. S'accepta de forma consensuada que aquesta necessitat és universal i que la seva frustració comporta la malaltia, postulat aquest que es mostra plenament d'acord amb la SDT.

La Teoria de l'Autodeterminació, que es sustenta en l'existència de les necessitats psicològiques bàsiques, no s'estructura a l'entorn de la força que aquestes necessitats prenen sinó en les orientacions de causalitat que són les resultants del desenvolupament de l'individu en contacte amb un context social que fomenta o frustra les necessitats que aquest manifesta. En canvi, dins de les teories del vincle, el concepte central pel que fa a les diferències individuals no és el grau de necessitat amb què una persona pot requerir la vinculació sinó l'estil de vinculació personal, resultant en aquest cas de la dinàmica que s'estableix entre els assaigs dels nens per relacionar-se i la naturalesa del seu context social (cuidadors), que fomenta o frustra aquests assaigs.

La SDT i les Teories del Vincle empren, ambdues, les diferències individuals pel que fa als estils de regulació, en el primer cas, i els estils d'interacció, en el segon, per tal de predir el comportament, l'afecte i el benestar. Ambdós enfocaments són aproximacions dialèctiques, entre aspectes individuals i context social.

En la Teoria de l'Autodeterminació es considera que una forta orientació envers l'autonomia es relaciona amb la salut psicològica. En les Teories del Vincle el que es relaciona amb la salut psicològica és l'experiència d'un estil de vinculació ferm i segur.

Trobem, però, algunes diferències importants entre un enfocament teòric i l'altre. Des de les Teories del Vincle es considera que l'estil de vinculació personal (de més segur a més insegur) es desenvolupa per mitjà de la relació primerenca amb el cuidador. S'assumeix també que aquest estil de vinculació és relativament estable en el temps i generalitzable a la resta de relacions que la persona estableix amb altri. La SDT emfasitza més el context social immediat. No desestima que les relacions primerenques puguin tenir una certa incidència en la forma com les persones es relacionen amb els congèneres, però dona més importància al suport que les persones reben en relació a satisfer les seves necessitats psicològiques bàsiques a l'hora de predir i entendre el sentiment de vinculació envers altres persones. Deci i Ryan (2000) argumenten que els humans mostrem variacions significatives pel que fa a la seguretat que podem sentir a l'entorn d'una relació concreta de vinculació i que aquestes variacions poden explicar-se en funció del suport o no que rebem a l'hora de satisfer les tres necessitats ja esmentades.

La recerca de La Guardia, Ryan, Couchman i Deci (2000) confirma aquestes conclusions. Estudiaren les variacions en la relació de vinculació entre algunes persones i les seves mares, pares, parelles i amics íntims. Les variacions podien explicar-se en funció del suport que es rebia pel que fa a la satisfacció de les necessitats de competència, autonomia i vinculació. Fins i tot quan es donaven importants diferències individuals entre els participants pel que feia als vincles primerencs establerts amb els seus respectius cuidadors.

2.2.9. La Teoria del Maneig del Terror (*Terror Management Theory* –TMT-), de J. Greenberg, S. Solomon i T. Pyszczynski.

Des de fa més de deu anys l'equip que conformen Greenberg, Solomon i Pyszczynski (1997) ha estat investigant els processos a partir dels quals les persones adquirim l'autoestima així com els valors que ens sustenten, de la cultura que ens toca viure.

La Teoria del Maneig del Terror –TMT- que aquests autors proposen es recolza en les idees de Becker (1973) sobre la negació de la mort i suggereix que els humans

som una espècie única pel que fa a la capacitat de prendre consciència de què algun dia morirem, consciència aquesta que ens pot fer sentir terroritzats. Segons la TMT l'evitació de l'ansietat que es genera, profunda i sovint inconscient, és una motivació central en les persones que ens porta a adoptar pràctiques, creences i valors que extraiem del nostre entorn cultural. Per mitjà d'un procés d'encobriment de l'ansietat i de dissolució de la persona dins dels estàndards socials, aquesta obté una autoestima elevada alhora que desvia el terror associat a la mort i a la degradació inevitable que aquesta comporta. Identificant-se amb els significats socials predominants en l'ambient cultural els humans podem mantenir un sentit de continuïtat i evitar els sentiments d'aïllament, isolament i desemparança.

La TMT comparteix amb les teories de l'aprenentatge social i de l'interaccionisme simbòlic un element cabdal: la idea de què els valors, les conductes i l'autoestima s'assimilen a partir de l'ambient cultural en el que ens trobem immersos. Per contra, la teoria contempla l'existència d'un element molt interessant: una motivació dinàmica profunda com és la necessitat de tot humà de defensar-se contra el terror potencialment paralitzant de la seva condició d'ésser mortal.

És lògic, doncs, que la TMT giri a l'entorn del procés de reducció de l'ansietat i que en aquest sentit comparteixi paral·lelismes amb la teoria de Hull del maneig de l'ansietat que sosté que molts comportaments són adquirits en funció de la seva capacitat de reduir el neguit o manejar el dolor. Com que la teoria de Hull i altres en la mateixa línia han tingut dificultats per explicar els comportaments de curiositat o d'exploració en termes de reducció d'ansietat (White, 1959), no és d'estranyar que també la TMT hagi tingut dificultats a l'hora d'intentar explicar els fenòmens associats a la motivació pel creixement en funció de les dinàmiques de maneig del terror, bàsicament perquè la motivació intrínseca i altres tendències envers la competència, l'autonomia i la vinculació ja es manifesten molt abans que els nens desenvolupin la capacitat de poder prendre consciència de la seva futura inexistència

Vista aquesta inconsistència i recolzant-se en els treballs de Rank (1989), actualment des de la TMT és proposa un model de doble procés, en el qual es contempen motivacions defensives al costat de motivacions envers el creixement

(Greenberg, Pyszczynski, & Solomon, 1995). És en aquest punt on la SDT i la TMT poden trobar elements de compatibilitat.

Des de la SDT, la internalització de la cultura pot variar en funció del grau en què la persona l'assimili. La introjecció vindria a ser la forma més defensiva d'internalització (amb el grau d'autoestima corresponent) mentre que la integració seria la forma més autèntica d'internalització. Deci i Ryan (2000) consideren que determinades manifestacions humanes com ara el comportament prosocial o l'esforç per intentar adequar-se als estàndards socials i culturals que es troben vinculats a l'evidència clara de la pròpia mortalitat tant podrien ser considerats comportaments controlats, resultat del procés d'introjecció, com també autònoms ja que la presa de consciència de la pròpia mortalitat podria reactivar el focus de les necessitats bàsiques intrínseques, com ara la de la intimitat dins de les relacions humanes. Així, l'explicació d'aquest tipus de comportaments podria recolzar-se en processos defensius, tot i que no es requereixen necessàriament aquests processos per ser explicats.

La confrontació amb la mort és, veritablement, un gran desafiament en la vida de les persones, un desafiament inevitable si volem sentir-nos de forma òptima amb nosaltres mateixos i amb la nostra vida. Algunes persones, sens dubte, tracten aquest tema de forma absolutament defensiva. Per d'altres, aquesta consciència de la mort les pot portar a adoptar un major i més autèntic compromís amb la vida, que, en definitiva, el que ve a significar és que aquestes persones integren la seva condició de mortals dins del seu concepte de jo, la qual cosa els permet de funcionar de forma més autònoma i orientada a la satisfacció de les seves necessitats intrínseques. Hom pot trobar dins de la literatura i la filosofia nombrosos exemples de persones que han esdevingut més autònomes i autèntiques quan s'han vist abocades a experiències properes a la mort.

Vist des d'un altre punt de vista, quan es considera l'etiologia dels comportaments defensius, controlats i inautèntics per part de la SDT el que s'acostuma a trobar és una frustració de les tres necessitats psicològiques bàsiques. L'ansietat associada a la mort es contempla, doncs, com a una emoció que pot ser gestionada i regulada pels mateixos processos que concerneixen a les tres necessitats psicològiques bàsiques. No cal considerar una nova necessitat bàsica: la necessitat d'evitar l'ansietat que produeix la mort. Ja n'hi hauria prou amb les tres que sí que es postulen des de la

SDT. L'existència de la mort i la possibilitat de què aquesta s'esdevingui es pot viure com a una amenaça de pèrdua de les relacions de vinculació que les persones poden haver construït així com també la pèrdua irreparable de la continuïtat de tots aquells projectes personals autònoms que hom valora. Al cap i a la fi, la mort representa l'aturada de totes les satisfaccions de necessitats i l'acabament de l'auto-organització.

La SDT ha demostrat per mitjà de nombrosos estudis experimentals que determinades condicions poden comportar la satisfacció o la frustració de les tres necessitats psicològiques bàsiques així com també poden afectar la persistència, la qualitat de l'experiència, la creativitat i el benestar de les persones. Per veure'n l'aplicabilitat al món real s'han estudiat diversos ambients com ara les escoles (e.g., Ryan, & Grolnick, 1986), els ambulatoris (e.g., Williams, Grow, Freedman, Ryan, & Deci, 1996) o el lloc de treball (e.g., Deci, Connell, & Ryan, 1989). Aquests estudis de camp han demostrat clarament que quan les persones pateixen privacions en la possibilitat de satisfer les necessitats d'autonomia, competència i vinculació, aquestes pateixen en termes de motivació i de benestar. De forma semblant, la TMT ha mostrat en nombrosos estudis experimentals que la consciència de la mort pot, sota condicions específiques, desencadenar determinats tipus de comportaments. Amb tot, la recerca basada en la TMT encara no ha pogut establir clarament el grau en què la consciència de la mort impressiona les persones en la seva vida quotidiana i quines haurien de ser les intervencions socials i/o contextuals que caldria aplicar per tal de facilitar els aspectes positius associats a aquesta consciència i mitigar els negatius.

Malgrat que Deci i Ryan estan d'acord amb els autors de la TMT en relació amb el fet de què l'ansietat existencial és una característica que pot aplicar-se a l'espècie humana, consideren que aquest fet, juntament amb el coneixement dels processos defensius que s'hi poden associar, no aporten direccions clares sobre les que actuar per tal de promoure el canvi social positiu, o sigui, aquell que promou el creixement i el benestar de les persones.

2.2.10. La Teoria de la Motivació i la Preferència pels deures (*Homework Motivation and Preference Theory*), d'E. Hong i R. Milgram.

Hong i Milgram (2000) han desenvolupat un model teòric adreçat a explicar el compliment o no dels deures assignats així com també l'execució exitosa o el fracàs en aquesta tasca.

Pretén, a més, l'aplicació pràctica dels elements que conformen aquest model; és a dir, prevenir les actituds negatives envers els deures i el baix rendiment escolar, per una part, i ajudar a aquells estudiants que han generat una actitud negativa, a canviar-la, i millorar pel que fa al correcte desenvolupament i consecució dels mateixos.

Té en consideració no només els alumnes (fan els deures assignats, cadascú amb el seu propi perfil motivacional i preferencial) sinó també les figures parentals (proveeixen del context en què la tasca de fer deures es realitza), els professors (assignen els deures a fer) i els assessors o orientadors acadèmics (donen suport i informació a totes les parts implicades). La teoria es sustenta en nombrosos estudis empírics (Hong, & Lee, 2000; Hong, & Milgram, 1999; Hong, Milgram, & Perkins, 1995; Hong, Tomoff, Wozniak, Carter, & Topham, 2000; Hong, Topham, Carter, Wozniak, Tomoff, & Lee, 2000) i es centra en els constructes de motivació i de preferència.

Els autors parteixen de la base de què els deures són una estratègia que fomenta l'aprenentatge i l'èxit pel que fa al rendiment acadèmic (Bursuck, 1995; Cooper, 1994; Cooper, Lindsay, Nye, & Greathouse, 1998; Keith, & Benson, 1992), malgrat que són conscients que alguns autors assenyalen que aquest paper positiu és, si més no, dubtós (Gill, & Schlossman, 1996; Jones, & Ross, 1964). De fet, aquesta divisió d'opinions es pot trobar també entre els mateixos estudiants. Alguns d'ells els consideren necessaris i un gran ajut de cares a obtenir uns bons resultats (O'Rourke-Ferrara, 1998), en tant que d'altres pensen que no tenen cap mena de valor (Bryan, & Nelson, 1994).

Són conscients de què aquesta dicotomia pel que fa al posicionament respecte dels deures pot observar-se, igualment, en professors i pares (Bryan, & Sullivan-

Burstein, 1997) i que una assignació de deures feta de forma inapropiada, ja sigui pel que fa a la quantitat, la qualitat, la supervisió, la correcció, etc... pot generar problemes diversos com ara el sorgiment d'una actitud negativa envers ells i, per extensió, a l'escola en el seu conjunt (Bryan, & Burstein, 2004).

Els deures són un tipus de tasca que resta afectada per tot un conjunt de factors que no tenen res a veure amb el context escolar. Hong i Milgram indiquen que l'ambient de casa, la influència dels pares, germans i amics, el temps que cada alumne dedica a les activitats extraescolars, són factors, tots ells, a tenir en compte (Hong, 2001; Rowell, & LaLonde, 2001). A més, cal tenir presents les diferències individuals entre els estudiants tant pel que fa a la motivació per fer els deures com les preferències específiques en relació al quan, on, com i amb qui s'estimen més de fer-los (Hong, & Lee, 1999, 2000; Hong, & Milgram, 2000).

En aquest sentit, a professors i a pares els pot resultar difícil de comprendre les diferències existents entre els alumnes i fills pel que fa a l'aprenentatge en general i als deures en particular (Campbell, 1990; Hong, Tomoff, Wozniak, Carter, & Topham, 2000; Hong, Topham, Carter, Wozniak, Tomoff, & Lee, 2000; Mills, & Stevens, 1998; Pettigrew, & Buell, 1989).

Són ben pocs els estudis que han tocat aquesta qüestió de les diferències individuals i les preferències, la qüestió de quin ambient a casa afavoreix la consecució dels deures i el compliment satisfactori dels mateixos (Hong, Tomoff, Wozniak, Carter, & Topham, 2000; Marino, 1993; Ohayon, 1999).

El model de la Motivació i la Preferència defineix el rendiment pel que fa als deures com el procés que s'esdevé quan l'estudiant comença a fer els deures, manté l'esforç a l'hora de realitzar-los i els completa en el context de casa o en qualsevol altre context no escolar.

Els deures, per definició, es fan sense la direcció del professor i, per tant, els alumnes tenen un cert marge d'elecció en qüestions com ara si els fan tots o no, el temps que invertiran, l'esforç que aplicaran, la forma de fer-los, ... (Hong, Milgram, & Rowell, 2004). Vinculant aquest model a la Teoria de l'Autodeterminació (SDT) de Deci i Ryan,

podríem indicar que, a priori, la consecució de la tasca de realitzar els deures ofereix als alumnes un grau d'autonomia més gran que no pas les tasques realitzades dins l'horari escolar.

Alguns estudis empírics que sustenten el model de Hong i Milgram són els següents:

- Estudi comparatiu entre l'estil d'aprenentatge d'un alumne a l'escola i l'estil de realització dels deures a casa i en context no escolar. Semblants però perfectament distingibles (Hong, Milgram, & Perkins, 1995; Perkins, & Milgram, 1996). A casa els nois i noies enfocaven els deures amb major grau d'autonomia.
- Estudi sobre les preferències i formes d'estudiar tant a casa com a l'escola. Semblances i diferències (Hong, & Milgram, 1999). Els alumnes que podien realitzar els seus deures d'acord amb les seves preferències a l'hora d'escollir el seu entorn es diferenciaven d'aquells que no estaven autoritzats a fer-ho en relació a una major motivació i un major compliment dels mateixos, tant en estudiants nord-americans com coreans.
- Estudi que relaciona la motivació i preferència en relació als deures, per una banda, i l'actitud envers els deures, per una altra (Hong, 2001). Es dona un actitud més positiva en relació als deures si és possible escollir diverses variables en la seva consecució –ordre de realització, context, modalitat d'execució o possibilitat d'estar sol o acompanyat.
- Aplicació d'una intervenció aplicant el model de Hong i Milgram en grups control i experimental i comprovant els resultats acadèmics dels tres exàmens posteriors a la intervenció (Dunn, Deckinger, Withers, & Katzenstein, 1990; Jonassen, & AGrabowski, 1993). El rendiment havia millorat.

Els components conceptuals del model es divideixen en dues categories, tal com s'ha indicat: la motivació i la preferència.

La primera categoria –motivació- proposa les fonts de motivació (motivació generada per un mateix o automotivació, motivació generada pels pares, motivació generada pels professors) així com la força dels motius (promptitud, persistència) que explicarien l'activació inicial del procés de fer deures i el grau de rendiment en aquests. Els autors consideren la promptitud i la persistència com si fossin característiques de personalitat relativament estables (Hong, Milgram, & Rowell, 2004).

Aquesta primera categoria oferiria respostes a preguntes com ara “per què l'estudiant segueix les indicacions del professor a l'hora de fer deures i com fer-los?” o “què influeix en el fet de què un alumne comenci i completi els seus deures de grat?”

La segona categoria –preferència- fa referència a la forma com l'estudiant desenvoluparà els seus deures, des del principi fins al final. En aquest punt s'inclourien les preferències personals i interpersonals de cadascú en relació al com, on, quan i amb qui és millor fer els deures. Els autors proposen quatre sub-categories:

- a) Organització (estructura, ordre, lloc, moment del dia)
- b) Context (so, llum, temperatura, mobiliari)
- c) Estil o modalitat d'aprenentatge (auditiu, visual, tàctil, cinestèsic, estat corporal i mobilitat)
- d) Context interpersonal (sol, companys, presència de figures d'autoritat)

Aquesta segona categoria intentaria de respondre qüestions de l'estil “quines són les preferències intrapersonals i interpersonals en relació a com, on, quan i amb qui es realitzen els deures?”.

Fins i tot, per tal d'avaluar tots aquests aspectes, Hong i Milgram (1998, 2001) han desenvolupat el HMPQ (*Homework Motivation and Preference Questionnaire*), una

prova que ofereix, a través de 21 ítems, un perfil individual en relació a la motivació i les preferències pel que fa als deures, per a alumnes de primària i secundària. La validació del mateix, les anàlisis factorials, consistència interna i demés anàlisis poden trobar-se a Hong i Milgram (2000) i a Ohayon (1999). D'aquest instrument, l'HMPQ, se n'obté un perfil de motivació i preferència pels deures (HMPP). La interpretació dels diversos ítems es troba recollida a la Taula 4 (Hong, & Milgram, 1998, 2001).

**Taula 4. Perfil de motivació i preferència pels deures (HMPQ):
Interpretació de les 21 puntuacions. Baixes *versus* Altes**

Components	Puntuació baixa	Puntuació alta
MOTIVACIÓ		
Font de la motivació		
Automotivació	La motivació per fer els deures és feble	La motivació per fer els deures és forta
Motivació pels pares	Motivació feble pels pares	Motivació forta pels pares
Motivació pels mestres	Motivació feble pels mestres	Motivació forta pels mestres
Força de la motivació		
Promptitud o prestesa	Posposa l'inici dels deures	Afronta els deures de seguida
Persistència	Baix nivell de persistència en completar els deures	Alt nivell de persistència en completar els deures
PREFERÈNCIA		
Organització		
Estructura	Prefereix indicacions i instruccions no estructurades	Prefereix indicacions i instruccions estructurades
Ordre	No hi ha un criteri d'ordre per afrontar la tasca de fer deures. Ordre aleatori	Té un criteri clar d'ordre per afrontar la tasca de fer deures. P.e.: primer els més senzills
Lloc	Tendència a fer deures a diversos llocs	Tendència a fer els deures al mateix lloc
Temps	Tendència a fer els deures en diferents moments del dia	Tendència a fer els deures a la mateixa hora
Context		
So	Prefereix un lloc silenciós	Prefereix so de fons. P.e.: música
Llum	Prefereix llum suau	Prefereix llum intensa
Temperatura	Prefereix un ambient fresc	Prefereix un ambient càlid
Disseny de mobiliari	Prefereix mobiliari informal. P.e.: llit, sofà...	Prefereix mobiliari formal. P.e.: escriptori, cadira...
Modalitats perceptives		
Auditiu	No té especial preferència per aprendre escoltant	Prefereix aprendre escoltant
Visual	No té especial preferència per aprendre visualitzant el material	Prefereix aprendre visualitzant el material
Tàctil	No té especial preferència per aprendre a través de tocar i manipular el material	Prefereix aprendre tocant i manipulant el material
Cinestèsic	No té especial preferència per aprendre a través de sensacions corporals	Prefereix aprendre a través de sensacions corporals
Estat corporal	No té especial preferència per fer els deures tot menjant	Prefereix fer els deures tot menjant
Mobilitat	No té especial preferència per moure's mentre està fent els deures	Prefereix moure's mentre està fent els deures
Interpersonal		
Sol – Amb companys	Prefereix fer els deures sol	Prefereix fer els deures amb companys
Figures d'autoritat	No vol la presència de figures d'autoritat (p.e.: els pares) mentre està fent els deures	Vol la presència de figures d'autoritat (p.e.: els pares) mentre està fent els deures

Destaquen la importància de la implicació tant de pares, de professors i també dels assessors o orientadors acadèmics així com dels propis alumnes, a parts iguals, en l'objectiu de què aquests darrers assumeixin la tasca dels deures d'una forma constructiva, amb una actitud favorable, una motivació elevada i una tria de preferència adequada, per tal d'obtenir un bon rendiment acadèmic (Jenson, Sheridan, Olympia, & Andrews, 1995).

Des d'aquest model teòric s'han desenvolupat dos programes d'intervenció: el primer més aviat centrat en la prevenció (proactiu) i el segon en el tractament (reactiu).

El programa de prevenció inclou (1) una sessió d'orientació a l'aula amb l'objectiu de què els alumnes coneguin quin és el seu estil motivacional a l'hora de fer deures així com les preferències i eleccions que facilitaran la consecució dels mateixos (s'administra l'HMPQ i s'autocorregeix), (2) una sessió d'assessorament als professors, als quals es dóna a conèixer els diversos aspectes del model teòric (als quals també s'administra l'HMPQ) i (3) un taller amb els pares i mares, amb l'objectiu que coneguin més els seus fills i així poder oferir-los i facilitar-los les condicions idònies, en tots sentits, per realitzar els seus deures.

El programa de tractament es centra en el treball de l'assessor acadèmic (*school counselor*), que organitza sessions individuals o en petit grup, d'autoconeixement i de seguiment del progressos dels alumnes, en coordinació constant i permanent amb els professors i les famílies. Comenten, tanmateix, que alguns alumnes requeriran un suport en habilitats d'aprenentatge donat que no consideren que aquest model teòric expliqui, de forma general, el fracàs en la consecució dels deures sinó que, solament, exposa unes quantes idees que poden facilitar-lo (Rowell, & Hong, 2002).

En conjunt, pot afegir-se que els autors han desenvolupat programes d'intervenció amb activitats suggerides, tant per a professors, per a pares i també per als orientadors escolars, detallats més explícitament a Hong, Milgram i Rowell (2004).

2.3. Recerca dins del camp educatiu des de la perspectiva de la SDT

Són múltiples els estudis que han aplicat la Teoria de l'Autodeterminació al context educatiu. Comentem alguns dels més representatius així com les conclusions a què apunten tots ells.

Deci (1971) i posteriors recerques dins de la SDT (Deci, Koestner, & Ryan, 1999, 2001) assenyalen el fet de què els reforçadors externs –premis i càstigs- socaven la motivació intrínseca, no tant els elogis verbals com les recompenses tangibles, en nens i adolescents, per tasques acadèmiques. Aquests estudis desmenteixen conclusions d'altres recerques (Cameron, & Pierce, 1994, 1996), dutes a terme des de concepcions teòriques diferenciades, que havien considerat que no es produïen efectes consistents en aquest sentit.

La recerca ha indicat que s'afavoreix la motivació intrínseca si els professors plantegen les tasques acadèmiques com a oportunitats interessants d'aprenentatge, si ofereixen als seus estudiants la possibilitat d'escollir-les així com si estan dissenyades per a generar en ells el grau just de repte i desafiament (Cordova, & Lepper, 1996; Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981; Harter, 1974; Reeve, Bolt, & Cai, 1999; Ryan, & Grolnick, 1986; Zuckerman, Porac, Lathin, Smith, & Deci, 1978).

Els alumnes que perceben que els seus professors els donen suport per ser autònoms en les seves tasques manifesten un increment en la seva percepció de competència així com en el gaudi que experimenten en l'aprenentatge i en els nivells d'autoregulació més interns, a la vegada que redueixen els nivells d'ansietat durant el curs (Black, & Deci, 2000; Grolnick, & Ryan, 1989; Ryan, & Connell, 1989; Vallerand, & Bissonnette, 1992; Vallerant, Fortier, & Guay, 1997; Williams, & Deci, 1996). Algun estudi s'ha realitzat atenent a grups (1) amb tasques acadèmiques no dirigides, (2) sota condicions de control i (3) de suport a l'autonomia. El grup que rebia suport a l'autonomia incrementava la seva rutina d'aprenentatge, l'interés per aprendre i els coneixements conceptuals, al contrari que el grup d'alumnes sotmesos a control de les tasques, que, en seguiment setmanal, mostraven un deteriorament en la rutina d'aprenentatge (Grolnick, & Ryan, 1987).

Altres estudis encara han mostrat que l'autonomia percebuda pot esdevenir un bon predictor a l'hora d'escollir especialitat professional de medicina en nivells universitaris o a l'hora de sentir-se bé o gaudir dels estudis, en universitaris de dret (Sheldon, & Krieger, 2007; Williams, Saizow, Ross, & Deci, 1997; Williams, Weiner, Markakis, Reeve, & Deci, 1994).

Connell i Wellborn (1990) trobaren que els estudiants que afrontaven les seves tasques acadèmiques amb un major nivell de motivació intrínseca o bé amb nivells més autònoms de regulació externa obtenien millor rendiment que no pas aquells alumnes que es movien en nivells menys autònoms de regulació externa (introjectada i externa). En la mateixa línia apunten el treball de Pintrich i DeGroot (1990), i també estudis que han permès vincular motivació intrínseca amb aprenentatge de qualitat i ajustament acadèmic (Benware, & Deci, 1984; Ryan, & Grolnick, 1986). La conclusió a què han arribat els autors de la SDT és que alts nivells de motivació intrínseca correlacionen amb alts nivells d'èxit acadèmic i d'adaptació en alumnes d'institut (Burton, Lydon, D'Alessandro, & Koestner, 2006). Coughlan-Mainard (2002), per contra, no obté correlació en aquest sentit.

Els deures s'han pogut relacionat amb estils de regulació més externs que no pas la resta de tasques acadèmiques implicades en el context de classe (Grolnick, & Ryan, 1987).

La recerca també ha pogut vincular les tipologies de regulació externa menys autònomes amb estrès i dificultats de salut. Les demandes de tot el que comporta sentir-se mancat de salut té efectes en la implicació educativa de l'alumne dins de l'aula (Deci, & Ryan, 1987, 1991, 2000; Gottfried, 1985; Connell, & Wellborn, 1990).

Nombroses investigacions han indicat un lligam entre la necessitat psicològica bàsica de vinculació que contempla la SDT i la motivació. Un bon nivell de vinculació amb els pares i els professors fa que la vulnerabilitat de la motivació acadèmica sigui menor en estudiants sotmesos a influències negatives per part dels seus iguals (Wenzel, 1999; Eccles, Midgley, Buchanan, Reuman, Flanagan, & MacIver, 1993; Connell, & Wellborn, 1990). El rol que juguen els iguals i la vinculació amb ells també resulta important per al rendiment acadèmic, no tant per a la motivació per tasques

acadèmiques (Harter, 1996; Buhrmester, & Furman, 1986; Murdock, 1999; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994; Steinberg, Brown, & Dornbusch, 1996; Steinberg, Dornbusch, & Brown, 1992).

Algun estudi ha relacionat la vinculació amb pares, professors i amics amb l'autoestima dels adolescents (Ryan, Stiller, & Lynch, 1994)

La percepció dels alumnes adolescents en relació a si els seus pares els animen i afavoreixen la seva autonomia correlaciona positivament amb el grau de benestar dels nois i noies així com també amb estils de regulació acadèmica més autònoms (Niemic, Lynch, Vansteenkiste, Bernstein, Deci, & Ryan, 2006).

En síntesi, doncs, la SDT sembla constituir un bon marc teòric per abordar la recerca motivacional sobre la tasca de fer els deures acadèmics. Des d'aquest plantejament s'aborda la investigació que es presenta en la part empírica del treball.

II RECERCA EMPÍRICA

3. PLANTEJAMENT, OBJECTIUS I HIPÒTESIS

3.1. Plantejament

El tema dels deures és un tema poc estudiat al nostre país. Una primera aproximació a la recollida de dades i una anàlisi inicial ens oferirà un punt de partida des del qual començar a construir futura recerca.

La literatura científica a l'entorn de la qüestió que ens ocupa ens indica la direcció a seguir. Cal plantejar-se l'estudi dels estils de regulació i les dimensions motivacionals així com també la qüestió de les diferències de gènere i la relació dels deures amb el rendiment acadèmic i la maduresa vocacional, com a temes que poden resultar interessants per al disseny d'intervencions que puguin ajudar a millorar l'execució de les tasques que s'assignen a casa així com totes aquells aspectes que s'hi puguin vincular.

Els objectius de la present recerca i les hipòtesis relacionades amb cadascun d'ells poden consultar-se tot seguit.

3.2. Objectius i Hipòtesis

3.2.1. Descriure els estils de regulació per a l'àmbit acadèmic en els alumnes de 4t d'ESO

Donada la manca a Catalunya d'estudis i dades referides concretament a com s'autoregulen els estudiants de 4t d'ESO a l'hora d'afrontar la tasca de fer deures i altres qüestions referides a l'àmbit acadèmic, resulta indicat fer un estudi descriptiu dels resultats en aquest sentit. S'obtenen dades a l'entorn del seu Índex d'Autonomia Relativa –RAI- i dels diversos estils d'autoregulació (Externa, Introjectada, Identificada i Motivació Intrínseca) que contempla la SDT en l'edat dels alumnes que conformen la mostra.

L'Índex d'Autonomia Relativa Global –RAI Global- pot descompondre's en quatre elements: l'Índex d'Autonomia Relativa a l'hora d'afrontar els deures –RAI Deures-, l'Índex d'Autonomia Relativa a l'hora de desenvolupar les tasques de classe –RAI Classe-, l'Índex d'Autonomia Relativa a l'hora de respondre qüestions difícils a classe –RAI Qüestions Difícils- i l'Índex d'Autonomia Relativa a l'hora d'intentar fer les coses bé a l'institut –RAI Institut-. Interessa poder obtenir informació sobre l'estil de regulació dels alumnes de 4t d'ESO en relació a les quatre activitats assenyalades.

S'estudia també la relació entre els diversos RAI contemplats.

Cal indicar explícitament que les dades s'ofereixen per al conjunt de la mostra i també segons la variable gènere. Es pretenen estudiar així les diferències entre nois i noies.

Aquesta darrera precisió és vàlida per als tres primers objectius que es formulen a continuació, i serà obviada per tal d'evitar incórrer en redundàncies.

Les hipòtesis que es vinculen a aquest primer objectiu són les següents:

Hipòtesi 1

Els alumnes de 4t d'ESO es mostraran poc autodeterminats (puntuacions per sobre de 2.5 en estils de Regulació Externa, Introjectada i Identificada, i puntuació per sota de 2.5 en Motivació Intrínseca) en relació a l'àmbit acadèmic.

Els barems de cada escala oscil·len entre els valors 1 i 4.

Hipòtesi 2

Els alumnes de 4t d'ESO obtindran un Índex d'Autonomia Relativa Global negatiu. Els Índex d'Autonomia Relativa parcials (Deures, Classe, Qüestions Difícils i Institut) també obtindran resultats negatius, tant per al conjunt de la mostra com en nois i noies per separat.

Hipòtesi 3a

El RAI Deures oferirà els resultats més baixos en relació amb la resta de RAI's parcials i Global.

Hipòtesi 3b

Els diferents Índex d'Autonomia Relativa calculats de manera global i per a cada una de les situacions acadèmiques (índex parcials per als Deures, Classe, Qüestions Difícils i Institut) mostraran relacions positives entre ells, posant de manifest un patró consistent d'autodeterminació en relació amb les demandes acadèmiques.

Hipòtesi 4

Les noies obtindran puntuacions més altes que els noisen els diversos estils d'autoregulació i en els RAI –tant Global com parcials-.

3.2.2. Descriure les dimensions motivacionals vinculades a l'autodeterminació per a la tasca de fer deures en alumnes de 4t d'ESO

Tampoc no disposem de dades que recullin de forma sistemàtica el grau d'Interès/Gaudi, Competència Percebuda, Esforç/Importància, Pressió/Tensió, Elecció Percebuda, Valor/Utilitat, i Vinculació de l'estudiant amb el professor, pel que fa a diverses assignatures (Català, Castellà, Matemàtiques, Anglès, Tecnologia i les assignatures que més i menys agraden).

S'aportaran unes primeres dades a l'entorn d'aquestes qüestions per als estudiants de 4t d'ESO catalans.

Les hipòtesis cinquena a vuitena, exposades a continuació, es troben relacionades amb aquest segon objectiu.

Hipòtesi 5

Els alumnes de 4t d'ESO puntuaran per sota del valor 4 en les dimensions motivacionals de l'Inventari de Motivació Intrínseca –IMI-, especialment en l'escala que avalua explícitament Motivació Intrínseca (Interés/Gaudi), i també en les escales de Competència Percebuda, Elecció Percebuda i Vinculació, per a la tasca de fer els deures en totes les matèries.

Les escales de l'IMI puntuen entre els valors 1 i 7.

Hipòtesi 6

L'Assignatura que menys agrada serà l'assignatura que puntuarà significativament més baix en relació a la resta d'assignatures per a totes les escales, a excepció feta de l'escala de Pressió / Tensió; i l'Assignatura que més agrada serà la que estadísticament i de forma significativa puntuarà més alt, obviant també l'escala esmentada abans.

Hipòtesi 7

Les puntuacions obtingudes en les diferents dimensions motivacionals relacionades amb l'autodeterminació, avaluades a través de l'Inventari de Motivació Intrínseca –IMI-, correlacionaran positivament entre totes les matèries acadèmiques de forma significativa.

Hipòtesi 8

Les noies obtindran puntuacions significativament més altes que els nois en totes les dimensions motivacionals de l'Inventari de Motivació Intrínseca –IMI-, per a totes les assignatures.

3.2.3. Analitzar la relació entre els estils de regulació, les dimensions motivacionals per a la tasca de fer els deures i el rendiment acadèmic en alumnes de 4t d'ESO

Es presenta, en primer lloc, una descripció del rendiment acadèmic dels alumnes de 4t d'ESO, globalment i per assignatures, tant pel conjunt de la mostra com segons el gènere. S'analitzen, com ja s'ha comentat, les possibles diferències en rendiment acadèmic entre noies i nois.

Es vol estudiar també la possible relació entre els diversos estils de regulació per a l'àmbit acadèmic (Regulació Externa, Regulació Introjectada, Regulació Identificada i Motivació Intrínseca) i el rendiment acadèmic dels alumnes de 4t d'ESO que configuren el grup d'estudi.

Paral·lelament també es pretén cercar l'existència de relacions entre les dimensions motivacionals (Interés/Gaudi, Competència Percebuda, Esforç/Importància, Pressió/Tensió, Elecció Percebuda, Valor/Utilitat, i Vinculació) pel que fa a la tasca de fer deures en les diverses assignatures i el rendiment acadèmic en les mateixes.

Les nostres hipòtesis per a aquest tercer objectiu són les següents:

Hipòtesi 9

Les noies obtindran qualificacions acadèmiques més altes que els nois en totes les assignatures.

Hipòtesi 10a

Es preveu una correlació positiva entre el rendiment acadèmic i els diferents estils de regulació per a l'àmbit acadèmic (Regulació Externa, Regulació Introjectada, Regulació Identificada i Motivació Intrínseca) i també per a l'Índex d'Autonomia Relativa Global i els l'Índex d'Autonomia Relativa parcials.

Hipòtesi 10b

Es preveu una correlació positiva entre les diverses dimensions motivacionals de l'Inventari de Motivació Intrínseca –IMI- per a la realització dels deures i el rendiment acadèmic, a excepció feta de l'Escala de Pressió / Tensió que es preveu negativa.

3.2.4. Analitzar la relació entre els estils de regulació, les dimensions motivacionals per a la tasca de fer deures i la maduresa vocacional, en alumnes de 4t d'ESO

Interessa estudiar si existeix alguna relació entre els estils de regulació i la maduresa vocacional mesurada a partir de quatre qüestions plantejades als alumnes de la mostra, per una banda, i entre les dimensions motivacionals i la maduresa vocacional, per una altra.

Les quatre qüestions esmentades fan referència a a) l'existència o no de projecte professional a 10 anys vista, b) al fet de si requereixen d'informació professional o no per a poder-se decidir, c) si tenen dubtes o no en tenen sobre la seva decisió acadèmica per al curs següent al 4t d'ESO, i d) si sol·liciten o no entrevista amb l'orientador professional.

En aquest cas les nostres hipòtesis s'han formulat de la següent manera:

Hipòtesi 11a

Els alumnes de 4t d'ESO amb una major maduresa vocacional, que manifestin un projecte professional concret al cap de 10 anys puntuaran significativament més alt en estils de regulació més intern com la Regulació Identificada i la Motivació Intrínseca que els seus companys amb puntuacions més baixes de maduresa vocacional. Els Índex d'Autonomia Relativa també seran significativament més elevats en relació als seus companys.

Hipòtesi 11b

Els alumnes de 4t d'ESO amb una major maduresa vocacional que demanin informació professional puntuaran significativament més alt en estils de regulació més intern com la Regulació Identificada i la Motivació Intrínseca que els seus companys amb puntuacions més baixes de maduresa vocacional. Els Índex d'Autonomia Relativa també seran significativament més elevats en relació als seus companys.

Hipòtesi 11c

Els alumnes de 4t d'ESO amb una major maduresa vocacional que manifestin dubtes puntuaran significativament més alt en estils de regulació més intern com la Regulació Identificada i la Motivació Intrínseca que els seus companys amb puntuacions més baixes de maduresa vocacional. Els Índex d'Autonomia Relativa també seran significativament més elevats en relació als seus companys.

Hipòtesi 11d

Els alumnes de 4t d'ESO amb una major maduresa vocacional que sol·licitin entrevista d'orientació, puntuaran significativament més alt en estils de regulació més intern com la Regulació Identificada i la Motivació Intrínseca que els seus companys amb puntuacions més baixes de maduresa vocacional. Els Índex d'Autonomia Relativa també seran significativament més elevats en relació als seus companys.

Hipòtesi 12

Els alumnes de 4t d'ESO amb una major maduresa vocacional, que manifestin un projecte professional concret al cap de 10 anys, que demanin informació professional, que manifestin dubtes i que sol·licitin entrevista d'orientació, puntuaran més alt en les diverses dimensions motivacionals de l'Inventari de Motivació Intrínseca –IMI- que els seus companys, tret de l'escala de Pressió / Tensió, en què esperem obtenir resultats en la direcció contrària.

3.2.5. Analitzar la relació entre els estils de regulació, les dimensions motivacionals per a la tasca de fer deures i les expectatives d'estudis dels pares envers els seus fills, en alumnes de 4t d'ESO

Es pretén estudiar la relació entre el suport a l'autonomia per part dels pares i les puntuacions obtingudes en els estils de regulació per a les tasques acadèmiques, en primer lloc, i les diverses dimensions motivacionals per a la realització dels deures acadèmics, en segon lloc. El suport a l'autonomia s'ha definit en funció de les expectatives que els pares tenen envers els seus fills en relació als estudis que hauran de cursar el proper any acadèmic (No tenen expectatives, Batxillerat o El que el meu fill o filla vulgui).

L'únic cas d'un alumne que refereix que els seus pares tenien preferències per tal de què cursés Cicles Formatius s'ha desestimat, donat que impedia, en ser cas únic, l'aplicació de determinades proves estadístiques.

Les nostres hipòtesis en relació a l'objectiu cinquè es formulen tot seguit.

Hipòtesi 13:

Els alumnes que rebin un major suport a l'autonomia acadèmica per part dels seus pares obtindran puntuacions significativament més altes que els seus companys en els estils d'autoregulació més autodeterminats (Motivació Intrínseca i Regulació Identificada).

Hipòtesi 14:

Els alumnes amb pares que prefereixen l'opció de Batxillerat puntuaran significativament més alt en Competència Percebuda.

Hipòtesi 15:

Els alumnes amb pares que permeten escollir els seus fills allò que vulguin puntuaran significativament més alt en Elecció Percebuda.

3.2.6. Analitzar la relació de l'Elecció Percebuda, la Competència Percebuda pel que fa als deures de cada assignatura i la Vinculació amb el professor que la imparteix, i el rendiment acadèmic concret en aquella matèria, en alumnes de 4t d'ESO

Es vol estudiar la relació existent entre el rendiment acadèmic que obtenen els alumnes de 4t d'ESO en assignatures concretes (Català, Castellà, Matemàtiques, Anglès, Tecnologia, l'Assignatura que més agrada i l'Assignatura que menys agrada) i les puntuacions en tres escales de l'IMI (Elecció Percebuda, Competència Percebuda i Vinculació) en les assignatures esmentades.

S'escullen concretament les escales d'Elecció Percebuda –o Autonomia-, de Competència Percebuda i Vinculació perquè es corresponen de ple amb les tres necessitats psicològiques bàsiques que contempla la Teoria de l'Autodeterminació –SDT-, que és la teoria que emmarca la present recerca.

La literatura al respecte apunta que cal esperar relació positiva significativament estadística entre aquestes escales i la variable rendiment acadèmic.

La hipòtesi única a l'entorn d'aquest darrer objectiu pren la forma següent:

Hipòtesi 16:

Existirà una relació positiva estadísticament significativa entre les puntuacions de les escales d'Elecció Percebuda, Competència Percebuda i Vinculació amb el professor, i els resultats acadèmics per a cadascuna de les assignatures contemplades.

4. MÈTODE

4.1. Subjectes

La mostra la conformen 53 estudiants de classe mitjana-alta, de 4t d'ESO –grups A, B i C- de l'I.E.S. Jaume Vicens Vives de Girona-, dels quals 30 (56,6 %) són Noies i 23 (43,4 %) són Nois.

La mitjana d'edat és de 15.19 anys (SD = .487) -1 alumne de 14 anys, 42 alumnes de 15, 9 alumnes de 16 i 1 alumne de 17 anys-.

4.2. Instruments

4.2.1. Qüestionari de dades sociodemogràfiques i acadèmiques

El Qüestionari de dades sociodemogràfiques i acadèmiques és un qüestionari d'elaboració pròpia que porta set anys administrant-se als alumnes de 4t d'ESO de l'I.E.S. Jaume Vicens Vives de Girona seguint el protocol del Programa d'Orientació Professional i Vocacional, inclòs al Projecte d'Acció Tutorial –PAT- del centre, conjuntament amb altres instruments.

Recull dades personals de l'alumne entre les que inclou un autoregistre de la seva manera de ser, i la seva percepció a l'entorn de l'existència o no d'entrebancs que, al seu entendre, puguin ajudar l'orientador a explicar-se el seu rendiment acadèmic.

El qüestionari, demana també dades a nivell familiar sobre pares i germans, sobre la percepció de l'alumne de les preferències dels pares a l'entorn dels estudis a seguir i sobre l'estructura familiar, entre altres informacions.

En l'apartat acadèmic, l'alumne respon a preguntes sobre els resultats del curs anterior, sobre els resultats del trimestre anterior –el qüestionari s'administra al segon trimestre de curs, entre gener i març-, sobre les preferències quant a assignatures i també sobre les seves expectatives d'èxit a 4t.

Finalment, s'obtenen també dades sobre els dubtes que poden tenir a l'entorn de la seva orientació professional, sobre la necessitat d'informar-se, sobre la seva percepció com a futurs professionals passats deu anys i sobre la conveniència o no d'entrevistar-se amb l'orientador professional.

Un model de Qüestionari de dades sociodemogràfiques i acadèmiques pot consultar-se a l'Annex 1.

4.2.2. Qüestionari d'Autoregulació Acadèmica (*Self-regulation Questionnaire –Academic-, -SRQ-A-*) (Connell, & Ryan, 1985)

Els Qüestionaris d'Autoregulació –SRQ- en els diversos àmbits que els autors de la SDT han considerat, i que es troben enunciats més endavant, són instruments desenvolupats per avaluar les diferències individuals en relació a la motivació o a l'estil de regulació, ja sigui per a una activitat concreta i determinada com pot ser fer exercici físic o bé per a un patró de conductes com pot ser implicar-se en tasques de caire religiós.

Deci i Ryan no consideren els estils de regulació com si fossin “trets” estables dins de la forma de comportar-se de les persones. Els tracten com a elements susceptibles de canviar, flexibles, en funció del context en què els humans ens desenvolupem però no pas de la mateixa forma com es considera el concepte d'“estat”, que seria molt més variable en funció del moment i del lloc.

El format d'aquest tipus de qüestionaris fou introduït per Connell i Ryan (1985). Es demana el perquè es duen a terme determinats comportaments (o patrons de comportament) i s'ofereixen diverses possibilitats de resposta que han estat prèviament

seleccionades per tal d'adaptar-se als diversos estils de regulació i de motivació que la Teoria de l'Autodeterminació contempla.

Els dos primers qüestionaris d'autoregulació desenvolupats (l'Acadèmic i el Prosocial) són d'aplicació a primària i secundària. Els estudis de validació d'aquests instruments es troba a Ryan i Connell (1989).

Posteriorment s'han desenvolupat altres qüestionaris per a altres àmbits i també pensats per avaluar els estils de regulació de persones adultes. Existeixen, fins i tot, SRQ's per ser aplicats a l'àmbit polític (Losier, & Koestner, 1999) i a l'esforç personal (Sheldon, & Elliot, 1998; Sheldon, & Kastner, 1998).

De forma genèrica, de cada SRQ s'obtenen diverses puntuacions referides a cada un dels estils de regulació contemplats o sub-escala. Cal indicar, però, que no tots els diversos qüestionaris d'autoregulació desenvolupats consideren el mateix nombre de sub-escala. Per comprendre aquestes diferències cal atendre les següents consideracions:

1.- És molt improbable que en la infantesa o en l'adolescència es doni de forma plena l'estil de Regulació Integrada i, per tant, aquells qüestionaris desenvolupats per a nens i adolescents no disposen d'aquesta sub-escala. És el cas del qüestionari emprat en aquesta recerca, l'SRQ-Acadèmic-.

2.- Determinats comportaments, per la seva pròpia naturalesa, no poden ser considerats intrínsecament motivats. Un exemple seria la conducta de deixar de fumar. És per això que en aquests qüestionaris no apareix la sub-escala referida a la motivació intrínseca.

3.- El concepte d'Amotivació es considera rellevant per algunes qüestions contemplades en la recerca però no per unes altres. És per això que en alguns qüestionaris (e.g., *The Academic Motivation Scale*; Vallerand, Blais, Briere, & Pelletier 1989) apareix aquesta sub-escala i en d'altres no, com és el cas també de l'SRQ -A-.

4.- Alguns qüestionaris tenen interès només quan es pot obtenir una avaluació de dues macro-sub-escala: la sub-escala de control i la sub-escala d'autonomia. En aquests qüestionaris –i no és el cas del que s'empra en aquesta recerca-, els estils de Regulació Externa i Introjectada conformen la sub-escala de control i els estils de Regulació Identificada, Integrada i/o Motivació Intrínseca conformen la d'autonomia.

En tots els qüestionaris d'autoregulació es pot obtenir una puntuació global anomenada Índex d'Autonomia Relativa (*Relative Autonomy Index* –RAI-), resultant de la combinació ponderada de les diverses sub-escala que conformen el qüestionari. Les sub-escala de Regulació Externa i Introjectada es ponderen negativament i les sub-escala de regulació Identificada i de Motivació Intrínseca ho fan positivament. Més endavant s'inclou la fórmula que permet obtenir el RAI del qüestionari emprat en aquesta recerca.

Un RAI puntuarà negativament si l'estil regulatori tendeix a ser de control i puntuarà positivament si l'estil regulatori tendeix a l'autonomia.

Els investigadors que prenen com a marc teòric la SDT han emprat de tres formes diferents els valors obtinguts en aquest tipus de qüestionaris:

- a) Prenent cada sub-escala per separat per analitzar les diferències individuals per a cadascuna d'elles.
- b) Obtenint el RAI a partir de la combinació de les diverses sub-escala (e.g., Grolnick, & Ryan, 1989).
- c) Obtenint una puntuació per a un estil de regulació de control i una altra per a un estil de regulació d'autonomia, fent els promitjos de les sub-escala que s'han indicat amb anterioritat (e.g., Williams, Grow, Freedman, Ryan, & Deci, 1996).

Deci i Ryan suggereixen a la web de la SDT que és probable que calguin petites adaptacions dels qüestionaris per anar-los ajustant a les noves preguntes que es plantegi la recerca. Indiquen que aquesta circumstància és plenament assumible si el procés de

validació dels nous instruments es realitza correctament i si es respecta l'esperit i els conceptes de base que conformen el marc teòric.

En referència concreta a l'SRQ-A (*Self Regulation Questionnaire -Academic-*), aquest qüestionari avalua els motius que porten els alumnes a realitzar diverses tasques escolars com ara els deures, la participació a classe o l'estudi a l'aula, i els situa en relació a un contínuum d'externalitat o internalitat.

Els motius intrínsecs per fer les tasques escolars puntuen alt en internalitat (com per exemple fer els deures perquè és divertit o perquè em suposen un repte o desafiament).

D'altres motius referits a controls externs poderosos puntuen alt en la direcció de la motivació externa (com per exemple quan els deures es fan atenent a raons com ara estalviar-se un càstig).

Alguns altres motius internalitzats al·legats a l'hora de realitzar tasques escolars puntuen de forma intermèdia (com ara fer deures perquè són importants per aprendre o pel futur).

En conjunt, els resultats poden condensar-se en una única valoració (si es vol). És l'Índex d'Autonomia Relativa (RAI –*Relative Autonomy Index-*), ja esmentat, i que mostra el grau en què cada alumne és més o menys autodeterminat pel que fa, en aquest cas, a l'àmbit acadèmic.

A la pàgina web de la Facultat d'Educació de la Universitat de Rochester, a la qual pertanyen Deci i Ryan -<http://www.psych.rochester.edu/SDT>-, pot descarregar-se aquest qüestionari a efectes de ser emprat en noves investigacions. Al costat d'aquest SRQ-A- s'hi poden trobar diversos qüestionaris d'autoregulació aplicats a altres àmbits d'intervenció (prosocialitat, salut, aprenentatge –per a adults-, gimnàstica / exercici físic, religió i amistat).

L'SRQ-A- s'ha emprat com a instrument en nombroses recerques a diversos països (Grolnick, Ryan, & Deci, 1991; Grolnick, & Ryan, 1987, 1989; Miserandino,

1996; Patrick, Skinner, & Connell, 1993; Hayamizu, 1997; Yamauchi, & Tanaka, 1998).

De l'SRQ-A- existeix, també, una versió de 17 ítems especialment dissenyada per a alumnes amb dificultats d'aprenentatge (versió LD, *learning disabilities*), que és una modificació de les primeres escales. Els autors varen trobar impediments a l'hora d'aplicar la versió estàndard amb aquesta tipologia d'alumnes (Deci, Hodges, Pierson, & Tomassone, 1992) i varen considerar la possibilitat de crear un instrument semblant que pogués resultar més senzill de comprendre i, per tant, de respondre a aquesta tipologia d'alumnes.

Hom pot trobar una primera versió de l'SRQ-A-, de 26 ítems (Connell, & Ryan, 1984) i una segona versió, de 32 ítems (Ryan, & Connell, 1989), que és la utilitzada en aquesta recerca. El desenvolupament i validació de la primera versió de l'escala es pot consultar a Connell i Ryan (1984) i la segona versió a Ryan i Connell (1989). Avalua, concretament, els estils d'autoregulació d'alumnes de primària a partir de vuit anys, i de secundària –d'acord amb la Teoria de l'Autodeterminació- en l'àmbit acadèmic. Els autors han desenvolupat també un instrument comparable per a adults, que han anomenat *Learning Self-Regulation Questionnaire*.

En la present recerca l'SRQ-A- ha estat aplicat bàsicament amb l'objectiu de valorar en quin grau els/les alumnes es troben autodeterminats en relació als deures acadèmics, però també en relació al seu treball a classe, a respondre qüestions difícils, i a fer-ho bé a l'institut.

L'SRQ-A formula als alumnes 4 preguntes:

A.- *Per què faig els meus deures?*

B.- *Per què treballo en les tasques de classe?*

C.- *Per què intento respondre les qüestions difícils a classe?*

D.- *Per què intento de fer-ho bé a l'institut?*

i els demana que puntuïn les diverses respostes (8 ítems per a cada pregunta) en base als barems següents:

Molt cert (4 punts)

Bastant cert (3 punts)

No massa cert (2 punts)

Gens cert (1 punt)

Una puntuació alta en l'escala corresponent indica un alt grau de funcionament acadèmic en relació a aquell estil regulador.

L'SRQ-A- utilitza quatre sub-escals. A saber:

- (1) Regulació Externa,
- (2) Regulació Introjectada
- (3) Regulació Identificada
- (4) Motivació Intrínseca

La consistència interna entre les quatre sub-escals va situar-se entre els valors .76, el més baix i .92 el més alt. En l'estudi inicial de Ryan i Connell (1989) s'obtingueren valors per a l'alfa de Cronbach entre $\alpha = .62$ i $\alpha = .82$ per a les quatre categories. Grolnick i Ryan (1989), valors entre $\alpha = .75$ i $\alpha = .88$. I finalment, Patrick i cols. (1993), valors de $\alpha = .78$ per a la Regulació Externa, $\alpha = .75$ per a la Regulació Introjectada, $\alpha = .61$ per a la Regulació Identificada i $\alpha = .85$ per a la Motivació Intrínseca.

Per a la nostra recerca les α de Cronbach ens mostren els resultats següents: Regulació Externa, $\alpha = .79$; Regulació Introjectada, $\alpha = .79$; Regulació Identificada, $\alpha = .85$; i Motivació Intrínseca, $\alpha = .86$.

A més, tal com s'ha indicat anteriorment, l'instrument permet obtenir un Índex d'Autonomia Relativa (RAI –*Relative Autonomy Index*-) Global.

Per obtenir els resultats de l'SRQ-A- en primer lloc es recull la puntuació promig de cadascuna de les quatre sub-escals. Els ítems que corresponen a cada sub-escala són els següents:

Regulació Externa: 2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28, 32

Regulació Introjectada: 1, 4, 10, 12, 17, 18, 26, 29, 31

Regulació Identificada: 5, 8, 11, 16, 21, 23, 30

Motivació Intrínseca: 3, 7, 13, 15, 19, 22, 27

I, finalment, es pot obtenir l'Índex d'Autonomia Relativa emprant la fórmula que combina les diverses sub-escales. La fórmula en qüestió és:

$$2 \times M. \text{ intrínseca} + R. \text{ Identificada} - R. \text{ Introjectada} - 2 \times R. \text{ Externa}$$

Utilitzant els ítems corresponents als Deures, a les tasques de Classe, a respondre Qüestions Difícils i a fer-ho be a l'Institut, per a cada un dels estils d'autoregulació que contempla (Regulació Externa, Regulació Introjectada, Regulació Identificada i Motivació Intrínseca), i aplicant la fórmula, és possible obtenir –i així s'ha fet en la present recerca- uns Índex d'Autonomia Relativa parcials: El RAI Deures, el RAI Classe, el RAI Qüestions Difícils i el RAI Institut.

Aquest valors ens permeten situar els alumnes en un contínuum d'autodeterminació per a cadascuna de les 4 qüestions plantejades.

4.2.3 Inventari de Motivació Intrínseca (*Intrinsic Motivation Inventory* –IMI-) (Ryan, Mims, & Koestner, 1983)

L'Inventari de Motivació Intrínseca –IMI- és un instrument de mesura desenvolupat per tal d'avaluar l'experiència subjectiva dels participants en experiments de laboratori pel que fa a la tasca concreta que es vulgui estudiar. És aplicable, per tant, a qualsevol tasca concreta, la qual cosa comporta l'adaptació del text del qüestionari en funció de cada objectiu de recerca. En el nostre cas, els deures acadèmics per a diverses assignatures, tal com han estat definits.

De fet, en la pròpia traducció al català de l'IMI s'especifica en les instruccions escrites per respondre'l la definició concreta del que entenem per "deures", segons el marc teòric utilitzat.

L'IMI ha estat emprat en nombroses recerques a l'entorn de la Motivació Intrínseca i dels estils de regulació (e.g., Breva, Galindo, & Arias, 2008; Ryan, 1982; Ryan, Mims, & Koestner, 1983; Plant, & Ryan, 1985; Ryan, Connell, & Plant, 1990; Ryan, Koestner, & Deci, 1991; Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994).

Avalua els participants pel que fa a Interès / Gaudi (*Interest / Enjoyment*), a Competència Percebuda (*Perceived Competence*), a l'Esforç (*Effort*), al Valor / Utilitat (*Value / Usefulness*), a Pressió / Tensió (*Pressure / Tension*) i a Elecció Percebuda (*Perceived Choice*) mentre s'està realitzant una determinada tasca. Així doncs, podem extreure'n sis puntuacions diferents, cadascuna referida a una sub-escala concreta. Encara podem trobar una setena sub-escala que és la que permet avaluar les experiències de Vinculació.

Les respostes es donen en base a una escala tipus *Likert*, de 7 punts.

Avui per avui, des de la SDT, es consideren els valors de la sub-escala Interès / Gaudi com la mesura d'autoregistre que avalua concretament la Motivació Intrínseca. Els autors indiquen, molt oportunitat, que malgrat que el nom genèric de l'inventari sigui el d'Inventari de Motivació Intrínseca, solament és aquesta sub-escala que hem assenyalat la que mesura en realitat Motivació Intrínseca. És per aquest motiu que la sub-escala d'Interès / Gaudi consta sovint de més ítems que la resta de sub-escalas.

Les sub-escalas de Competència Percebuda i Elecció Percebuda es consideren predictors positius del comportament i l'autoregistre de la Motivació Intrínseca. La sub-escala Esforç es considera una variable separada que només és pertinent en relació a determinades qüestions concretes. I pel que fa a la sub-escala de Valor / Utilitat, el seu ús s'orienta sobre tot a recerques sobre internalització (e.g., Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994). Els autors consideren que la persona s'inicia en el procés d'internalització i va esdevenint autoregulada amb respecte a determinades activitats en la mesura en què les vivencia com a útils o valuoses per a si mateixa.

Finalment, la sub-escala de Vinculació és pertinent quan les recerques tracten qüestions relacionades amb les relacions interpersonals, la creació de lligams d'amistat, etc...

L'IMI consta d'un nombre divers d'ítems segons la sub-escala que es consideri, amb coherència en les diverses anàlisis realitzades a partir de la varietat de tasques que es poden avaluar, les condicions i els contextos contemplats. El criteri per incloure els ítems ha estat el de que puntuessin almenys 0.6 en les anàlisis factorials de la sub-escala corresponent.

Les recerques realitzades no indiquen que tingui importància a l'hora d'obtenir els resultats de l'IMI, ni l'ordre de presentació dels ítems ni tampoc la inclusió o exclusió d'alguna de les sub-escalaes que el conformen. És per tant, poc habitual, que s'incloguin tots els ítems de l'IMI en els estudis de recerca. Els investigadors acostumen a emprar solament aquelles sub-escalaes que els són rellevants per al seu estudi.

Els ítems de l'IMI sovint són modificats, lleugerament, per tal de ser adaptats a les activitats específiques que es pretén estudiar. Per posar un exemple, en el cas de la nostra recerca, l'ítem:

Aquesta activitat em suposa molt d'esforç,

ha quedat modificat de la següent forma:

Aquests deures em suposen molt d'esforç.

Aquest tipus de modificacions lleus mantenen la validesa de la prova. Amb tot, però, lògicament, els autors de la SDT recomanen precaució a l'hora de fer les interpretacions de resultats.

A la pàgina web de l'IMI, inclosa dins de la SDT, es poden trobar cinc seccions. Primer, una versió completa de l'inventari, de 45 ítems, amb la informació pertinent per què cada investigador pugui construir la seva pròpia versió i puntuar-la.

Després es poden trobar quatre versions específiques de l'IMI emprades en recerques anteriors i que mostren clarament les diverses formes en què aquest instrument ha estat emprat. Hom es troba, per exemple, amb un nombre d'ítems variable a les sub-escalaes segons la versió considerada, aplicades a activitats també ben diverses.

Inicialment es presenta una escala estàndard de 22 ítems, emprada a recerques ben diferents, i que consta de solament 4 sub-escalaes: Interès / Gaudi, Competència Percebuda, Elecció Percebuda i Pressió / Tensió. Després una altra de 25 ítems, utilitzada per estudiar la internalització, que inclou només tres sub-escalaes: Valor / Utilitat, Interès / Gaudi i Elecció Percebuda.

I finalment una versió de 29 ítems relacionada amb el tema de la vinculació i que consta de 5 sub-escalaes: Vinculació, Interès / Gaudi, Elecció Percebuda, Pressió / Tensió, i Esforç.

McAuley, Duncan i Tammen (1989) en un estudi sobre validesa de l'IMI trobaren que aquesta es podia considerar “forta”, amb valors de coeficient alfa de Cronbach per a les diverses escalaes que consideraren entre $\alpha = .84$ i $\alpha = .68$, de la mateixa manera que Tsigilis i Theodosiou (2003) pogueren constatar resultats semblants en la versió grega de l'IMI.

Els valors de l' α de Cronbach per al nostre estudi oscil·len entre $\alpha = .93$ i $\alpha = .58$ –en el cas de l'escala de Vinculació per al Català-. La majoria d' α puntuen entre els valors $\alpha = .75$ i $\alpha = .9$.

4.3. Procediment

Els alumnes de 4t d'ESO dels cursos A, B i C de l'any acadèmic 2006-07, de l'I.E.S. Jaume Vicens Vives de Girona, varen participar voluntàriament en la present recerca.

Com a pas previ s'havia informat a la Direcció del centre per, en primer lloc, poder fer ús de forma confidencial de les dades del Qüestionari sociodemogràfic que

s'administra dins del Projecte d'Orientació Professional i Vocacional de l'IES i, en segon lloc, per administrar als alumnes de 4t curs els dos qüestionaris que es requerien: el Qüestionari d'Autoregulació Acadèmica (SRQ-A-) i l'Inventari de Motivació Intrínseca (IMI), que serien utilitzats i inclosos, igualment, en la recollida d'informació del procés d'orientació esmentat. L'autorització corresponent es pot trobar a l'Annex 5.

El Qüestionari de dades sociodemogràfiques s'administra pels tutors i tutores de 4t durant les hores de tutoria, a l'aula corresponent, a inicis del segon trimestre de curs, al gener.

L'SRQ –A- i l'IMI també varen ser administrats pels tutors i tutores de 4t d'ESO durant les hores de tutoria, durant el segon trimestre de curs. Es va informar als alumnes que es recollirien dades a l'entorn dels seus deures per ser emprades confidencialment en la recerca. S'havia informat als tutors i tutores prèviament sobre les instruccions a donar, escrites en els mateixos qüestionaris, i que havien de llegir en el moment de l'administració.

Va ser duta a terme una traducció de les dues escales en anglès a la llengua catalana, revisada per una de les professores d'anglès del centre que, a la vegada, exercia de tutora d'un dels grups de 4t.

Es varen desestimar un total de 21 alumnes que no havien complimentat adequadament els qüestionaris o bé que no els havien pogut concloure tots ells.

Alguns Qüestionaris de dades sociodemogràfiques varen ser acabats de complimentar per mitjà d'entrevista personal amb cadascun dels alumnes. Aquestes entrevistes d'orientació també formen part del protocol del Projecte d'Orientació Professional i Vocacional de l'I.E.S. Jaume Vicens Vives.

5. RESULTATS

L'anàlisi dels resultats s'ha dut a terme mitjançant el paquet estadístic SPSS per a windows, versions 14 i 15. S'ha establert un nivell de significació $\alpha = .05$.

5.1. Descriure els estils de regulació per a l'àmbit acadèmic en els alumnes de 4t d'ESO

Per a l'anàlisi del primer objectiu de la investigació, els resultats sobre els estils de regulació que es presenten a continuació s'han obtingut per mitjà del Qüestionari d'Autoregulació per a l'àmbit Acadèmic (*Self Regulation Questionnaire –Academic- o SRQ –A-*). Aquest instrument (Ryan, & Connell, 1989) avalua la mostra en funció de diverses categories d'estils de regulació: Regulació Extrínseca o Externa, Regulació Introjectada, Regulació Identificada i Motivació Intrínseca¹. El rang de resposta per als ítems que integren el qüestionari oscil·len entre el valor 1 (gens cert) i el valor 4 (molt cert). Les puntuacions per als diferents estils de regulació representen la puntuació mitjana dels ítems que formen cada subescala i, per tant, oscil·len també entre 1 i 4.

En aquesta recerca s'han tingut en compte diverses dimensions dins de l'àmbit acadèmic: la motivació per fer els deures, per treballar en les tasques de classe, per respondre qüestions difícils a classe, i per fer-ho bé a l'institut.

Totes aquestes dimensions acadèmiques han pogut ser avaluades en funció dels diversos estils de regulació esmentats.

Finalment, l'SRQ –A- permet calcular l'Índex d'Autonomia Relativa (Relative Autonomy Index –RAI-) de tipus Global i també uns Índex d'Autonomia Relativa parcials referits a cadascuna de les dimensions de l'àmbit acadèmic. Així doncs, s'ha obtingut un RAI Deures, un RAI Classe, un RAI Qüestions Difícils i un RAI Institut.

¹ L'escala de Regulació Integrada, que Deci i Ryan consideren en la SDT, la més propera a la de Motivació Intrínseca, no es contempla a l'edat dels subjectes (Mitjana = 15.19 anys) que conformen la mostra.

Els valors del RAI Global i de la resta de RAI parcials oscil·len entre les puntuacions de +9 i -9. Una puntuació positiva ens indica presència d'autonomia en relació a les tasques acadèmiques en general o per a cadascun dels índexs parcials, mentre que una puntuació negativa ens indica manca d'autonomia.

Si els valors són elevats i en positiu la tendència a l'autonomia és alta, i si els valors són molt negatius això ens indicaria una mancança considerable en el grau d'autonomia.

En relació amb la primera hipòtesi de la investigació, referida al nivell d'autodeterminació dels estudiants de 4t d'ESO, la figura 2 i la taula 5 mostren les puntuacions mitjanes (*M*) i les desviacions típiques (*DT*) en els diferents estils de regulació per al conjunt de la mostra i per sexe. També s'ha dut a terme una prova t de Student de comparació de les puntuacions mitjanes de nois i noies per als diferents estils de regulació amb l'objectiu de contrastar les possibles diferències de gènere.

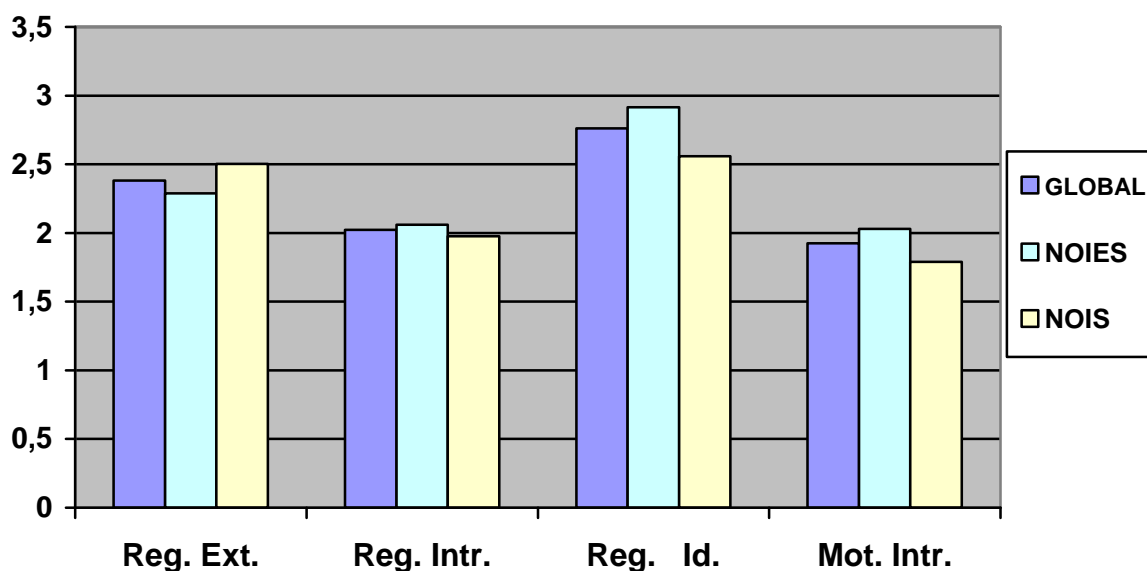


Figura 2. Puntuacions mitjanes en els diferents estils de regulació referits a l'àmbit Acadèmic (Global, Noies i Nois).

Taula 5. Puntuacions mitjanes (Global, Noies i Nois) i Desviacions Típiques (DT) per als diferents estils de regulació referits a l'àmbit Acadèmic

	Reg. Ext. M (DT)	Reg. Intr. M (DT)	Reg. Id. M (DT)	Mot. Intr. M (DT)
Global	2.382 (.599)	2.024 (.504)	2.76 (.688)	1.925 (.645)
Noies	2.289 (.555)	2.059 (.421)	2.914 (.665)	2.029 (.721)
Nois	2.503 (.644)	1.977 (.603)	2.559 (.68)	1.79 (.513)
t (51) Noies / Nois	-1.300	.586	1.909	1.350

D'acord amb les dades que mostra la taula 5, l'alumnat de 4t d'ESO que ha participat en la recerca puntua en Regulació Identificada per damunt de la resta d'escala, un estil d'autoregulació que indica tendència envers la internalitat.

També l'escala de Regulació Externa, la menys autònoma de totes elles, obté una puntuació elevada. Concretament aquesta escala avalua el grau en què els alumnes enfronten la seva tasca com a estudiants a partir de la motivació per obtenir recompenses i evitar-se càstigs.

En tercer lloc es troba l'escala de Regulació Introjectada i, en darrer terme, la de Motivació Intrínseca, que avalua específicament internalitat i major grau d'autonomia.

La nostra primera hipòtesi es compleix parcialment. Anticipàvem que els resultats en Regulació Externa, Introjectada i Identificada puntuarien per sobre de 2.5 solament es tercer d'aquests tres tipus d'autoregulació obté la puntuació esperada. Sí que es compleix per la banda de la Motivació Intrínseca, que ha puntuat per dessota de 2.5, tal com indicava la nostra hipòtesi.

Si ens fixem específicament en la variable gènere, els nois puntuen més alt que les noies en l'escala de Regulació Externa mentre que elles els superen en la resta d'escala. Tanmateix, en la prova t de comparació de mitjanes no afloren diferències estadísticament significatives en funció del gènere. Únicament en l'escala de Regulació Identificada (apareix una significació residual ($t(51) = 1.909$, $p = .062$), essent les noies les que obtenen una puntuació mitjana més alta. La manca de diferències

estadísticament significatives en els estils de regulació entre nois i noies no permeten acceptar la hipòtesi d'una major autodeterminació en el cas de les noies, malgrat les dades apunten en aquesta direcció.

Pel que fa a la segona hipòtesi plantejada, l'Índex d'Autonomia Relativa Global per al conjunt de la mostra –RAI Global-, que mesura el grau en què els alumnes de 4t d'ESO afronten de forma més o menys autodeterminada les tasques acadèmiques, presenta un valor negatiu discret ($M = -.211$, $DT = 1.653$), indicatiu d'una feble tendència envers la motivació externa, així com també el fet de què els estils de regulació més externs, en conjunt, s'imposen lleugerament als més interns, en la línia del que anticipava la nostra hipòtesi 2 (figura 3).

Ara bé, si ens fixem únicament en el valor que s'obté del RAI parcial referit a la tasca de fer els deures, obtenim també un valor negatiu ($M = -2.053$, $DT = 2.233$) però molt més pronunciat que no el del RAI Global o la resta de parcials per al conjunt de la mostra –que puntuen en positiu-.

S'esperava que també els resultats de la resta de RAI parcials obtinguessin resultats negatius i no només el RAI Deures però la nostra hipòtesi no s'ha complert en la seva totalitat. És vàlida per al RAI Global i el RAI Deures únicament.

La hipòtesi 3a, en canvi, es confirma plenament donat que, de les diverses qüestions acadèmiques contemplades, fer els deures és precisament la menys autodeterminada de totes, la més allunyada del gaudi implícit en la seva realització.

Solament el RAI parcial del conjunt de la mostra referit al perquè es responen les qüestions difícils a classe obté un valor positiu més marcat ($M = 1.585$, $DT = 2.287$), la qual cosa assenyalava al fet de què les intervencions a classe a l'hora de participar en la resolució de plantejaments complicats dels alumnes de 4t d'ESO es fan amb una certa independència de l'obtenció d'un premi o l'evitació d'una recriminació.

En conjunt es confirmen gairebé de forma global les nostres primeres hipòtesis, que s'han formulat en la línia d'obtenir un grau baix d'autodeterminació en tots els àmbits acadèmics contemplats, a excepció feta del RAI Qüestions Difícils.

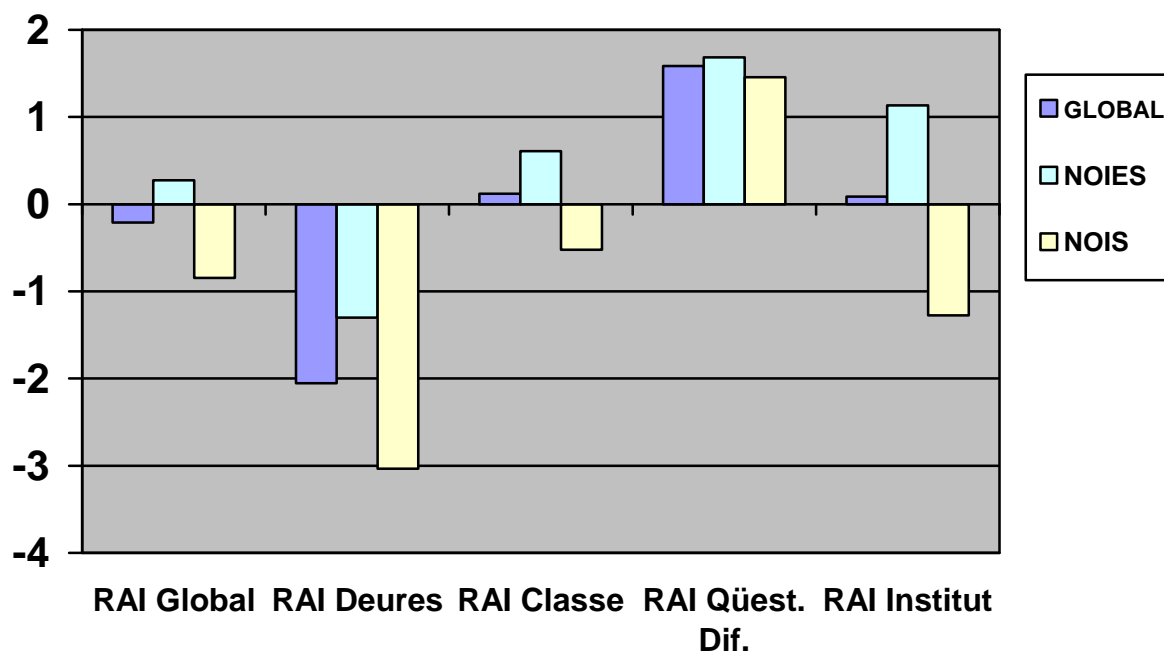


Figura 3. Puntuacions mitjanes en el RAI Global, RAI i els diferents RAI parcials per a l'àmbit Acadèmic.

Taula 6. Puntuacions mitjanes i Desviacions Típiques (DT) per al RAI Global, i els diferents RAI parcials referits a l'àmbit Acadèmic

	RAI Global M (DT)	RAI Deures M (DT)	RAI Classe M (DT)	RAI Qu. Dif. M (DT)	RAI Institut. M (DT)
Global	-.211 (1.653)	-2.053 (2.233)	.119 (2.168)	1.585 (2.287)	.088 (2.448)
Noies	.274 (1.656)	-1.3 (2.292)	.61 (2.012)	1.683 (2.373)	1.133 (2.257)
Nois	-.845 (1.45)	-3.035 (1.754)	-.522 (2.238)	1.456 (2.215)	-1.275 (2.004)
t (51) Noies / Nois	2.571*	3.014**	1.933	.355	4.04***

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

En relació amb la hipòtesi 3b, per tal d'analitzar la relació entre el RAI Global i la resta de RAIs parcials, s'han calculat els coeficients de correlació producte-moment de Pearson. Els resultats mostren una relació positiva i estadísticament significativa entre l'Índex d'Autonomia Relativa Global (RAI Global) i la resta de RAI parcials (RAI Deures, RAI Classe i RAI Qüest. Dif.). Els resultats es mostren a la taula 7 i confirmen la hipòtesi proposada.

Taula 7. Coeficients de correlació de Pearson entre el RAI Global, RAI Deures, RAI Classe, RAI Qüestions Difícils i RAI Institut

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) RAI	-				
(2) RAI Deures	.675**	-			
(3) RAI Classe	.651**	.201	-		
(4) RAI Qü. Dif.	.656**	.258	.225	-	
(5) RAI Institut	.718**	.370**	.549**	.404**	-

**p < .01

D'acord amb el que planteja la hipòtesi 4 en el sentit que les noies obtindran puntuacions més altes en tots els índex d'autonomia relativa (global i parcials), els resultats obtinguts permeten acceptar només parcialment la hipòtesi. La comparativa entre noies i nois mostra diferències considerables tant pel que fa als valors del RAI Global com en els RAI parcials (veure Taula 6).

Les noies obtenen una única puntuació negativa en autonomia relativa als deures. Elles no es senten autodeterminades pel que fa a la realització de les tasques assignades a casa, tot i que els nois encara obtenen una puntuació més baixa.

Els, per la seva banda, obtenen una única puntuació positiva en els RAI: la de perquè respondre qüestions difícils a classe. En tota la resta els RAI són negatius. Els nois s'orienten envers els estils de regulació més externs, en contraposició a les noies, que assumeixen, si bé discretament, posicions cap a l'autodeterminació.

També la prova t d'Student de comparació de mitjanes ens ofereix evidència, en aquest cas, de diferències estadísticament significatives segons el gènere. Aquestes

diferències es constaten en l'escala general del RAI, en el RAI Deures i, sobretot, en el RAI parcial que mesura el perquè es fan les coses bé a l'institut.

Les noies, per tant, afronten en general les tasques acadèmiques de forma més autodeterminada que no pas els nois; principalment quan s'impliquen en els deures escolars i fer-ho bé a l'institut, tal com prediu la hipòtesi 4 de la investigació. No es confirma tanmateix la major autodeterminació de les noies en referència a les tasques de classe i la resposta a qüestions difícils.

5.2. Descriure les dimensions motivacionals relacionades amb l'autodeterminació, per a la tasca de fer els deures en alumnes de 4t d'ESO

Amb la finalitat d'analitzar les dimensions motivacionals implicades en la realització dels deures escolars, tal com planteja el segon objectiu, s'ha utilitzat l'Inventari de Motivació Intrínseca (*Intrinsic Motivation Inventory* –IMI–) de Ryan, Mims i Koestner (1983).

Les diverses dimensions motivacionals avaluades per a la tasca de fer els deures són les següents: 1) Interès / Gaudi, 2) Competència Percebuda, 3) Esforç / Importància, 4) Pressió / Tensió, 5) Elecció Percebuda, 6) Valor / Utilitat, i 7) Vinculació. El rang de resposta per als ítems que integren el qüestionari oscil·len entre el valor 1 (gens cert) i el valor 7 (molt cert). Les puntuacions per a les diferents dimensions motivacionals representen la puntuació mitjana dels ítems que formen cada subescala i, per tant, oscil·len també entre 1 i 7.

Les 6 primeres dimensions motivacionals estan referides a la tasca de fer deures per a diverses assignatures considerades: 1) Català, 2) Castellà, 3) Matemàtiques, 4) Anglès, 5) Tecnologia, 6) L'assignatura que més agrada, i 7) L'assignatura que menys agrada.

La darrera escala, Vinculació, es valora atenent al professor o professora que imparteix cadascuna de les matèries enumerades.

Es presenten en primer lloc els resultats de les diferents dimensions motivacionals obtinguts en l'IMI per al conjunt d'assignatures avaluades (puntuació mitjana de totes les assignatures analitzades conjuntament). Posteriorment es fa una anàlisi diferenciada per assignatures i, finalment, es calculen els coeficients de correlació producte-moment per al conjunt d'assignatures en les diferents dimensions motivacionals.

Les puntuacions en les diverses escales per al conjunt de la mostra són discretes totes elles i oscil·len entre els valors de l'escala de Competència Percebuda ($M = 3.829$) i els de la de Pressió / Tensió ($M = 2.58$), que es desmarca de la resta d'escales que obtenen, de fet, puntuacions semblants entre elles. Aquest darrer resultat apunta al fet de que els alumnes de 4t d'ESO senten poca pressió o tensió quan enfronten els seus deures.

La següent escala amb menor puntuació darrera de Pressió / Tensió és l'escala d'Interès / Gaudi, que és la que mesura, específicament, Motivació Intrínseca. Per tant, la tasca de fer deures és valorada per als alumnes com una tasca que no els acaba d'interessar i de la qual no en gaudeixen massa.

Atenent-nos a aquests resultats confirmem plenament la nostra cinquena hipòtesi, que ens indicava que les diverses escales puntuarien per dessota de la mitjana de l'escala ($M = 4$). S'esperava, a més, que la Motivació Intrínseca fos l'escala amb menor puntuació i solament ha puntuat menys l'escala de Pressió / Tensió.

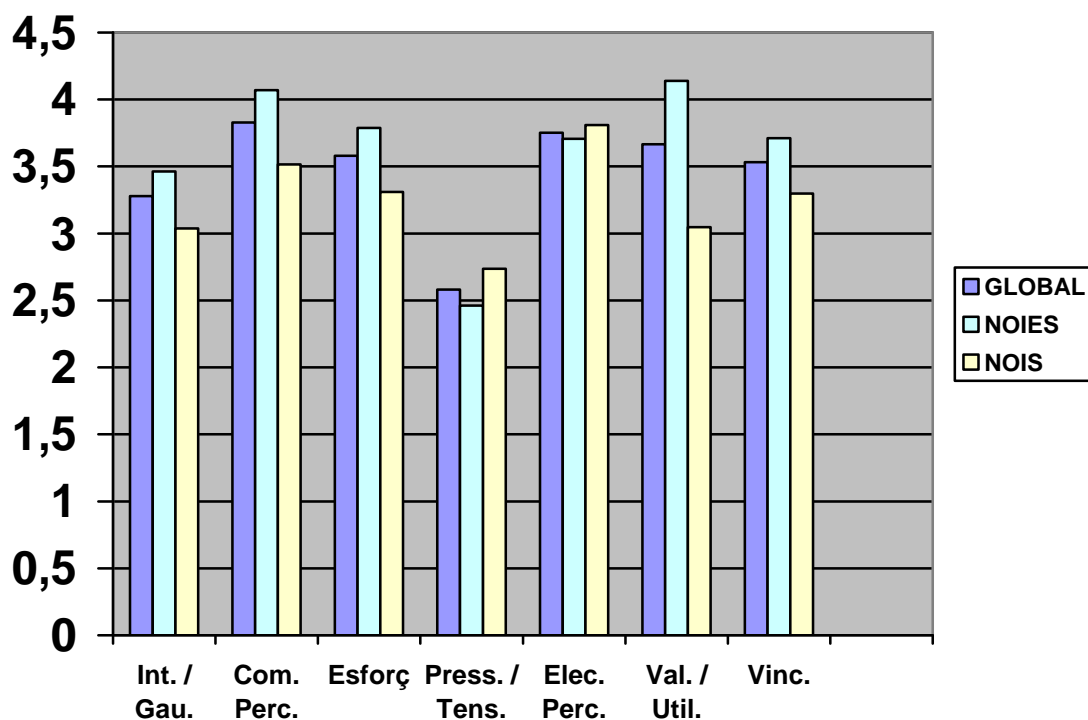


Figura 4. Puntuacions mitjanes (Global, Noies i Nois) per a les escales de l'IMI (Interès/Gaudi, Competència Percebuda, Esforç/Importància, Pressió/Tensió, Elecció Percebuda, Valor/Utilitat i Vinculació) en relació a la tasca de fer deures.

Taula 8. Mitjanes (Global, Noies i Nois) i Desviacions Típiques (DT) per a les escales de l'IMI (Interès/Gaudi, Competència Percebuda, Esforç/Importància, Pressió/Tensió, Elecció Percebuda, Valor/Utilitat i Vinculació) en relació a la tasca de fer deures

	Int. / Gau. M (DT)	Com. Perc. M (DT)	Esforç M (DT)	Pres./Tens. M (DT)	Elec. Perc. M (DT)	Val./Util. M (DT)	Vinc. M (DT)
Global	3.278 (1.017)	3.829 (.833)	3.58 (.684)	2.58 (1.305)	3.752 (.995)	3.665 (1.337)	3.531 (.698)
Noies	3.463 (.902)	4.069 (.781)	3.787 (.594)	2.461 (1.361)	3.707 (.987)	4.139 (1.221)	3.71 (.631)
Nois	3.037 (1.124)	3.515 (.81)	3.31 (.712)	2.735 (1.241)	3.81 (1.024)	3.046 (1.247)	3.297 (.726)
t (51) (Noies / Nois)	1.530	2.519*	2.656*	-.754	-.368	3.199**	2.215*

* p < .05

**p < .005

Pel que fa a l'anàlisi de resultats segons les diverses assignatures considerades, a la figura 5 i a la taula 9 es mostren les puntuacions mitjanes i les desviacions típiques de les diverses escales de dimensió motivacional de l'IMI (rang de puntuacions entre 1 i 7).

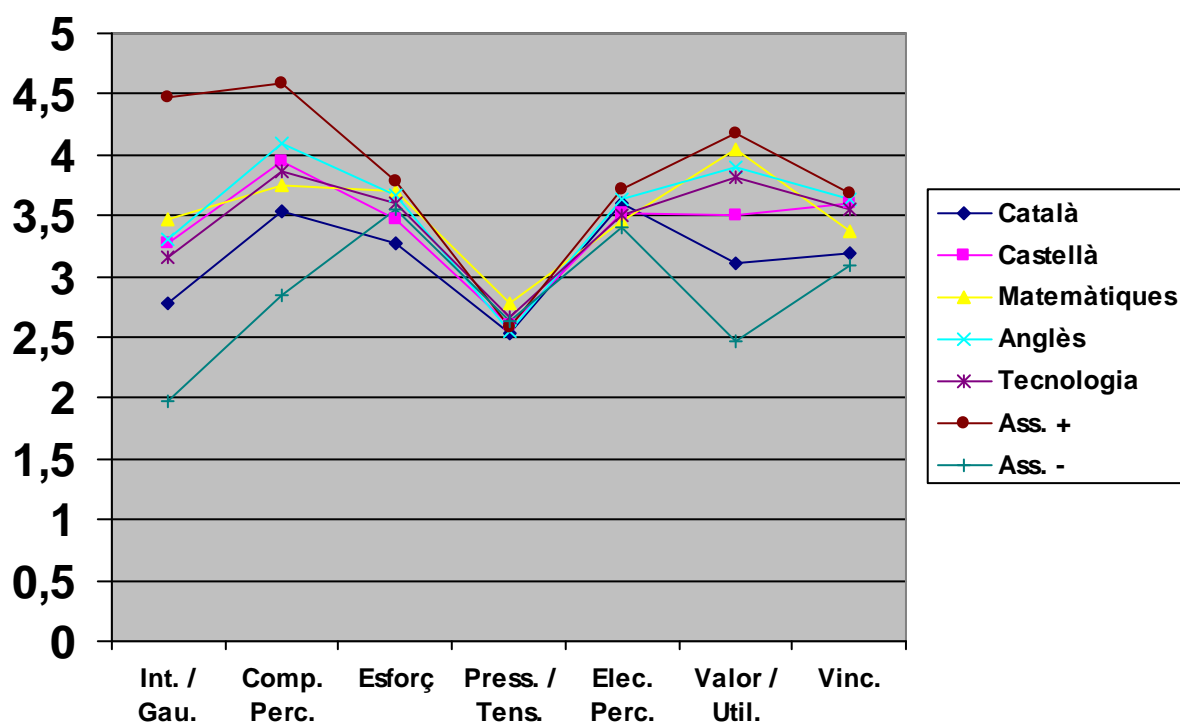


Figura 5. Puntuacions mitjanes de les escales de l'IMI (Interès/Gaudi, Competència Percebuda, Esforç/Importància, Pressió/Tensió, Elecció Percebuda, Valor/Utilitat i Vinculació) per a les diverses assignatures contemplades (Català, Castellà, Matemàtiques, Anglès, Tecnologia, Assignatura que agrada +, i Assignatura que agrada -) per al conjunt de la mostra.

Taula 9. Mitjanes i Desviacions Típiques (DT) per a les escales de l'IMI (Interès/Gaudi, Competència Percebuda, Esforç/Importància, Pressió/Tensió, Elecció Percebuda, Valor/Utilitat i Vinculació) en relació a la tasca de fer deures en les diferents assignatures, per al conjunt de la mostra.

	Int. / Gau.	Com. Per.	Esforç	Pres. / Te.	Elec. Per.	Val / Util.	Vinc.
Català	2.772 (1.395)	3.541 (1.229)	3.269 (.81)	2.527 (1.32)	3.599 (1.31)	3.103 (1.673)	3.185 (.957)
Castellà	3.266 (1.486)	3.955 (1.25)	3.469 (.85)	2.604 (1.485)	3.517 (1.306)	3.495 (1.752)	3.599 (.999)
Matemàtiques	3.475 (1.638)	3.756 (1.4)	3.7 (1.009)	2.781 (1.611)	3.448 (1.333)	4.04 (1.948)	3.367 (1.087)
Anglès	3.305 (1.712)	4.093 (1.518)	3.661 (.985)	2.55 (1.471)	3.635 (1.397)	3.902 (1.835)	3.637 (1.04)
Tecnologia	3.156 (1.453)	3.864 (1.264)	3.6 (.93)	2.658 (1.465)	3.511 (1.297)	3.809 (1.926)	3.553 (1.025)
Assig. +	4.47 (1.728)	4.582 (1.351)	3.787 (1.016)	2.583 (1.452)	3.717 (1.364)	4.174 (1.997)	3.684 (1)
Assig. -	1.978 (.981)	2.851 (1.267)	3.556 (.877)	2.635 (1.283)	3.413 (1.31)	2.472 (1.442)	3.087 (1)

L'Assignatura que més agrada als estudiants és la que puntua més alt en les diverses dimensions motivacionals, tret de l'escala de Pressió / Tensió, en la que totes les matèries puntuen de forma semblant.

Els resultats indiquen també que l'Assignatura que menys agrada és la que puntua més baix en la majoria de dimensions motivacionals, llevat de les escales de Pressió / Tensió, i Esforç, en què l'assignatura de Català obté menys puntuació.

Si obviem l'assignatura que menys agrada i ens fixem en el Català, observem que aquesta matèria obté les puntuacions més baixes en totes les dimensions motivacionals, a excepció única de l'escala d'Elecció Percebuda. Es mostra, doncs, com l'assignatura els deures de la qual menys motiven els estudiants de 4t d'ESO que conformen la mostra, i el professor amb qui menys es vinculen.

Prenent en consideració les dimensions motivacionals, la figura 5 ens mostra diferències entre les diverses assignatures pel que fa a l'escala específica de motivació intrínseca (Interès / Gaudi). També pot observar-se amb claredat que els alumnes de 4t d'ESO manifesten experimentar un grau baix de tensió o de pressió (Pressió / Tensió) en totes les assignatures. Els deures no representen per ells una activitat especialment estressant.

Amb l'objectiu de contrastar la hipòtesi 7, s'han calculat els coeficients de correlació de Pearson entre les diferents assignatures per a cada una de les dimensions motivacionals avaluades a través de l'IMI.

Les dades mostren una correlació positiva i estadísticament significativa entre tots valors obtinguts pels alumnes de la mostra per les diverses assignatures en les escales Esforç, Pressió / Tensió, Elecció Percebuda i Valor / Utilitat. Els resultats poden consultar-se tot seguit a les taules 10 a 13 respectivament.

Taula 10. Coeficients de correlació de Pearson per a les escales d'Esforç / Importància de totes les assignatures contemplades

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Cat.	-						
(2) Cast.	.647**	-					
(3) Mat.	.457**	.773**	-				
(4) Ang.	.689**	.714**	.511**	-			
(5) Tec.	.561**	.757**	.812**	.632**	-		
(6) As. +	.372**	.701**	.662**	.628**	.79**	-	
(7) As. -	.662**	.391**	.381**	.518**	.44**	.359**	-

* p < .05 **p < .01

Taula 11. Coeficients de correlació de Pearson per a les escales de Pressió / Tensió de totes les assignatures contemplades

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Cat.	-						
(2) Cast.	.917**	-					
(3) Mat.	.851**	.902**	-				
(4) Ang.	.888**	.96**	.881**	-			
(5) Tec.	.912**	.975**	.956**	.938**	-		
(6) As. +	.845**	.964**	.91**	.935**	.967**	-	
(7) As. -	.845**	.831**	.894**	.807**	.863**	.793**	-

* p < .05 **p < .01

Taula 12. Coeficients de correlació de Pearson per a les escales d'Elecció Percebuda de totes les assignatures contemplades

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Cat.	-						
(2) Cast.	.912**	-					
(3) Mat.	.669**	.773**	-				
(4) Ang.	.914**	.952**	.686**	-			
(5) Tec.	.807**	.846**	.804**	.837**	-		
(6) As. +	.793**	.846**	.739**	.831**	.849**	-	
(7) As. -	.784**	.761**	.745**	.724**	.69**	.538**	-

* p < .05 **p < .01

Taula 13. Coeficients de correlació de Pearson per a les escales de Valor / Utilitat de totes les assignatures contemplades

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Cat.	-						
(2) Cast.	.776**	-					
(3) Mat.	.467**	.634**	-				
(4) Ang.	.637**	.783**	.65**	-			
(5) Tec.	.541**	.717**	.863**	.751**	-		
(6) As. +	.624**	.693**	.746**	.817**	.856**	-	
(7) As. -	.617**	.515**	.42**	.406**	.482**	.36**	-

* p < .05 **p < .01

Com es pot comprovar a la Taula 14, totes les correlacions entre assignatures en l'escala d'Interés / Gaudi són positives i estadísticament significatives, amb l'única excepció de la correlació entre les assignatures de Matemàtica per una banda, i les assignatures de Català i la que menys agrada per l'altra. També entre l'Assignatura que menys agrada i la que més agrada.

Taula 14. Coeficients de correlació de Pearson per a les escales d'Interés / Gaudi de totes les assignatures contemplades

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Cat.	-						
(2) Cast.	.8**	-					
(3) Mat.	.195	.386**	-				
(4) Ang.	.617**	.754**	.357**	-			
(5) Tec.	.276*	.458**	.719**	.352*	-		
(6) As. +	.424*	.549**	.582**	.669**	.553**	-	
(7) As. -	.415**	.491**	.258	.33*	.35*	.091	-

* p < .05 **p < .01

En l'escala de Competència Percebuda les correlacions són també positives i estadísticament significatives en gairebé totes les assignatures. S'observen excepcions entre les assignatures de Català per una banda i les assignatures de Matemàtiques, Tecnologia i l'Assignatura que menys agrada per l'altra. De fet, aquesta darrera només correlaciona de manera significativa amb l'assignatura de Matemàtiques i amb la Tecnologia (veure Taula 15).

Taula 15. Coeficients de correlació de Pearson per a les escales de Competència Percebuda de totes les assignatures contemplades

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Cat.	-						
(2) Cast.	.718**	-					
(3) Mat.	.12	.348*	-				
(4) Ang.	.643**	.626**	.293*	-			
(5) Tec.	.25	.448**	.674**	.401**	-		
(6) As. +	.439**	.617**	.365*	.563**	.54**	-	
(7) As. -	.222	.141	.373*	.146	.404**	.83	-

* p < .05 **p < .01

En referència a l'escala de Vinculació solament un valor de la r de Pearson no mostra correlació estadísticament significativa, si bé es troba molt a prop de la significació. Es tracta de la relació entre l'Anglès i l'Assignatura que menys agrada (veure Taula 16).

Taula 16. Coeficients de correlació de Pearson $-r-$ per a les escales de Vinculació de totes les assignatures contemplades

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Cat.	-						
(2) Cast.	.279*	-					
(3) Mat.	.281*	.321*	-				
(4) Ang.	.464**	.639**	.481**	-			
(5) Tec.	.472**	.626**	.528**	.719**	-		
(6) As. +	.524**	.47**	.527**	.683**	.63**	-	
(7) As. -	.577**	.305*	.564**	.288	.548**	.434**	-

* $p < .05$ ** $p < .01$

En general, doncs, tret d'excepcions puntuals, els alumnes de 4t d'ESO puntuen de forma consistent en les diverses dimensions motivacionals per a totes les assignatures contemplades, tal com apuntava la nostra hipòtesi 7.

La hipòtesi 8 estableix l'existència de diferències en les diferents dimensions motivacionals relacionades amb l'autodeterminació en funció del gènere. Per tal de comprovar aquesta hipòtesi s'han dut a terme diverses proves t d'Student entre les puntuacions mitjanes de nois i noies en cada una de les escales de l'IMI. Els resultats indiquen l'existència de diferències significatives en algunes escales i segons les assignatures (veure Taula 17). Passem a veure-ho amb més detall.

Les noies gaudeixen més que els nois a l'hora de fer els deures d'Anglès i de l'Assignatura que més els agrada.

Elles també es senten més competents fent els deures de les tres llengües així com de l'assignatura que més els agrada; alhora que s'esforcen més que no pas els nois en les tasques que se'ls assignen per fer a casa de Català, Matemàtiques i l'assignatura que menys els agrada.

Pel que fa a les escales de Pressió / Tensió i Elecció Percebuda no afloren diferències significatives, però on sí que se'n detecten en totes les assignatures tret de la que menys agrada és respecte del Valor / Utilitat que hi troben als deures acadèmics. Les noies els consideren més útils que no pas els nois.

Finalment el grau de Vinculació és bastant semblant en totes les assignatures. Únicament apareix que les noies es vinculen de forma més significativa amb el professor o professora de l'Assignatura que més els agrada.

En resum i en relació a l'anàlisi en funció del gènere les noies puntuen significativament per damunt dels nois en 4 de les 7 escales de l'IMI, en la direcció que prediu la hipòtesi 8: Competència Percebuda, Esforç / Importància, Valor / Utilitat, i Vinculació; és a dir, es perceben més competents que els nois a l'hora de fer deures, s'hi esforcen més, els atorguen major valor i utilitat, i, finalment, es vinculen més amb el professorat.

No apareixen diferències significatives segons el gènere en les escales d'Interès / Gaudi, Pressió / Tensió, i Elecció Percebuda.

Els resultats ens permeten confirmar parcialment la vuitena hipòtesi.

Taula 17. Mitjanes i Desviacions Típiques (DT) per a les escales de l'IMI (Interès/Gaudi, Competència Percebuda, Esforç/Importància, Pressió/Tensió, Elecció Percebuda, Valor/Utilitat i Vinculació) en relació a la tasca de fer deures en les diferents assignatures, segons gènere (D = Dona, H = Home)

		Int. / Gau.	Com. Per.	Esforç	Pres. / Te.	Elec. Per.	Val / Util.	Vinc.
Català	D	3.224 (1.491)	4.054 (1.14)	3.487 (0.818)	2.407 (1.357)	3.629 (1.261)	3.667 (1.731)	3.364 (1.019)
	H	2.156 (1.03)	2.841 (1.029)	2.973 (.734)	2.69 (1.313)	3.559 (1.431)	2.298 (1.331)	2.94 (.851)
	t	2.889	3.95***	2.336*	-.756	.186	3.045**	1.587
Castellà	D	3.652 (1.389)	4.467 (0.974)	3.633 (.739)	2.453 (1.519)	3.515 (1.207)	3.975 (1.742)	3.59 (.965)
	H	2.74 (1.517)	3.258 (1.295)	3.245 (.972)	2.809 (1.482)	3.519 (1.487)	2.809 (1.654)	3.611 (1.088)
	t	2.251	3.844***	1.636	-.843	-.013	2.4*	-.074
Matemàtiques	D	3.843 (1.709)	4.055 (1.321)	3.967 (.81)	2.64 (1.652)	3.5 (1.309)	4.742 (1.73)	3.539 (.97)
	H	2.974 (1.467)	3.349 (1.465)	3.336 (1.172)	2.973 (1.61)	3.377 (1.423)	3.036 (1.929)	3.132 (1.235)
	t	1.922	1.819	2.295*	-.725	.322	3.306**	1.334
Anglès	D	3.852 (1.738)	4.511 (1.423)	3.827 (.889)	2.4 (1.47)	3.628 (1.306)	4.508 (1.691)	3.8 (.985)
	H	2.558 (1.442)	3.522 (1.522)	3.436 (1.103)	2.754 (1.516)	3.644 (1.573)	3.036 (1.808)	3.42 (1.116)
	t	2.846**	2.405*	1.412	-.848	-.039	2.975**	1.303
Tecnologia	D	3.195 (1.415)	3.926 (1.206)	3.687 (.803)	2.507 (1.5)	3.533 (1.25)	4.292 (1.88)	3.698 (.897)
	H	3.104 (1.569)	3.779 (1.393)	3.482 (1.107)	2.864 (1.466)	3.468 (1.416)	3.119 (1.916)	3.354 (1.192)
	t	.221	.406	.774	-.858	.202	2.175*	1.188
Assig. +	D	5.118 (1.503)	4.909 (1.26)	3.841 (.842)	2.421 (1.4)	3.97 (1.282)	4.931 (1.813)	3.949 (1.006)
	H	3.48 (1.844)	4.056 (1.58)	3.7 (1.405)	2.844 (1.762)	3.31 (1.645)	2.882 (2.0975)	3.272 (1.075)
	t	3.374**	2.046*	.432	-.913	1.536	3.491**	2.167*
Assig. -	D	1.842 (.852)	2.845 (1.433)	3.814 (.862)	2.636 (1.505)	3.32 (1.368)	2.768 (1.747)	3.3 (1.109)
	H	2.19 (1.31)	2.861 (1.283)	3.156 (.944)	2.633 (1.208)	3.556 (1.499)	1.985 (1.099)	2.799 (1.01)
	t	-1.093	-.038	2.436*	.006	-.549	1.655	1.471

* p < .05

**p < .005

*** p < .0001

5.3. Analitzar la relació entre els estils de regulació, les dimensions motivacionals per a la tasca de fer els deures, i el rendiment acadèmic, en alumnes de 4t d'ESO

En aquest apartat es presenta, en primer lloc, una anàlisi descriptiva dels resultats acadèmics dels alumnes que conformen la mostra (Global, Noies i Nois) i les diferències en aquests resultats en funció del gènere. - prova t d'Student per a la comparació de mitjanes-. Posteriorment es calculen els coeficients de correlació de Pearson, d'una banda entre els estils de regulació per a la tasca de fer deures (Regulació Externa, Regulació Introjectada, Regulació Identificada, Motivació Intrínseca) i els resultats acadèmics, i, d'altra banda, entre les diverses dimensions motivacionals (Interès / Gaudi, Competència Percebuda, Esforç / Importància, Pressió / Tensió, Elecció Percebuda, Valor / Utilitat, i Vinculació) i els resultats acadèmics.

Quant a l'anàlisi descriptiva de les notes obtingudes pels alumnes de 4t d'ESO, sobre una escala d'1 a 10, els resultats acadèmics es presenten a continuació en la Figura 6 i la Taula 18. Es mostra la Nota Global en cada assignatura per a noies i nois i la Nota Global de 4t, La taula mostra també els resultats de la prova t d'Student de comparació de mitjanes dels resultats acadèmics segons el gènere.

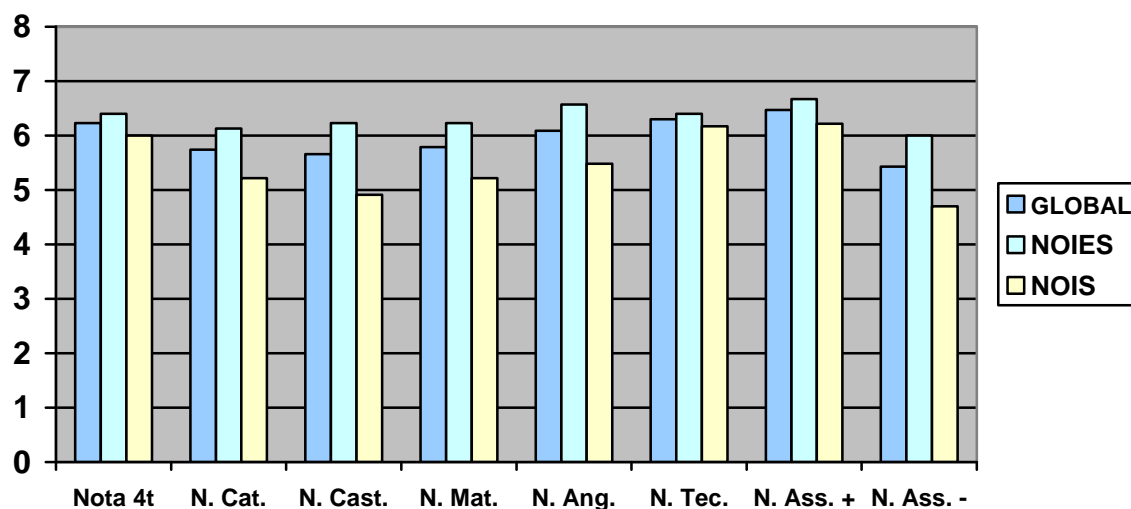


Figura 6. Puntuacions mitjanes (Global, Noies i Nois) de la nota final de 4t, i per a cada assignatura (Català, Castellà, Matemàtiques, Anglès, Tecnologia, Assignatura que agrada +, i Assignatura que agrada -).

Taula 18. Mitjanes, Desviacions Típiques (*DT*) i prova t de la Nota Global de 4t d'ESO i per a les diverses assignatures, per al conjunt de la mostra i segons gènere

	Nota 4t	N. Cat.	N. Cast.	N. Mat.	N. Ang.	N. Tec.	N. As. +	N. As. -
Global	6.23 (1.45)	5.74 (1.862)	5.66 (1.829)	5.79 (1.915)	6.09 (2.096)	6.3 (1.947)	6.47 (1.987)	5.43 (2.062)
Noies	6.4 (1.499)	6.13 (2.047)	6.23 (1.977)	6.23 (1.794)	6.57 (2.223)	6.4 (2.094)	6.67 (1.845)	6 (2.197)
Nois	6 (1.382)	5.22 (1.476)	4.91 (1.311)	5.22 (1.953)	5.48 (1.78)	6.17 (1.775)	6.22 (2.173)	4.7 (1.636)
T (51)	.995	1.813	2.767*	1.966	1.921	.416	.813	2.383*
Noies/Nois								

* $p < .05$

Els resultats en les diverses assignatures per al conjunt de la mostra oscil·len entre la puntuació de l'Assignatura que més agrada ($M = 6.27$) i la puntuació en l'Assignatura que menys agrada ($M = 5.43$). Per assignatures concretes, les que obtenen puntuacions més elevades són la Tecnologia, l'Anglès, les Matemàtiques i, finalment, el Català i el Castellà (veure Taula 18).

En relació amb la hipòtesi 9, l'anàlisi dels resultats acadèmics en funció del gènere indiquen que les noies superen els nois en totes les assignatures contemplades. Tanmateix, els resultats de la prova t d'Student per a mostres independents, realitzada per tal de comparar les mitjanes de resultats de nois i noies, indiquen que només dues d'aquestes puntuacions mostren diferències estadísticament significatives: Castellà i l'Assignatura que menys agrada. També es dona una significació residual en tres matèries més, Matemàtiques $-t(51) = 1.966, p = .055-$, Anglès $-t(51) = 1.921, p = .06-$, i Català $-t(51) = 1.813, p = .076-$.

Aquests resultats ens permeten confirmar parcialment la novena hipòtesi. Per confirmar-la plenament les noies haurien d'haver puntual significativament més alt en totes les assignatures.

D'acord amb la literatura revisada a la primera part del treball, la hipòtesi 10a prediu l'existència d'una relació positiva entre l'estil de regulació intrínseca i els resultats acadèmics. L'anàlisi dels coeficients de correlació calculats entre les diferents escales dels estils de regulació (SRQ -A-) i el rendiment acadèmic global de 4t i per a cada assignatura no mostra cap relació estadísticament significativa entre les variables, excepció feta de la relació entre la nota de català per al conjunt de la mostra i la Motivació Intrínseca ($r = .278, p < .05$).

Pràcticament no s'han trobat tampoc relacions estadísticament significatives entre els resultats acadèmics de les diverses assignatures, o la Nota Global de 4t d'ESO, i els Índex d'Autonomia Relativa. Solament el RAI Institut correlaciona positivament de forma significativa amb els resultats acadèmics de Català ($r = .331, p < .05$), Castellà ($r = .298, p < .05$) i l'Assignatura que menys agrada ($r = .311, p < .05$), indicant que una major autodeterminació en aquestes matèries està associada a un millor rendiment acadèmic.

Pel que fa a la nostra hipòtesi 10a els resultats semblen rebutjar-la gairebé de forma global, si exceptuem els valors obtinguts en les correlacions d'algunes assignatures i el RAI Institut.

La hipòtesi 10b, per la seva banda, planteja l'existència d'una relació positiva entre les dimensions motivacionals d'Interès / Gaudi, Competència Percebuda, Esforç/Importància, Elecció percebuda, Valor/Utilitat i Vinculació amb el professor i el rendiment acadèmic a totes les assignatures. Amb l'objectiu de contrastar aquesta hipòtesi, s'han calculat els coeficients de correlació entre aquestes variables, tal com mostra la Taula 19.

Taula 19. Coeficients de correlació de Pearson entre les dimensions motivacionals de l'IMI, la nota Global de 4t d'ESO i les notes per assignatures

	Nota Global	Nota Cat	Nota Cast	Nota Mat	Nota Ang	Nota Tecn	Nota Assig+	Nota Assig-
Interès / Gaudi	.177	.265	.312*	.222	.233	.185	.241	.336*
Compet. Percebuda	.392**	.439**	.523**	.387**	.414**	.263	.284*	.46**
Esforç / Import.	.286*	.38**	.402**	.329*	.312*	.254	.214	.329*
Pressió / Tensió	-.279*	-.217	-.244	-.186	-.211	-.224	-.079	-.182
Elecció Percebuda	.219	.264	.243	.052	.257	.132	.254	.305*
Valor / Utilitat	.208	.374**	.367**	.217	.259	.205	.166	.323*
Vinculació professor	.181	.374**	.421**	.208	.274*	.096	.337*	.342*

* p < .05 **p < .01

Per que fa a la relació entre l'escala d'Interès / Gaudi i els resultats acadèmics, no s'observen relacions estadísticament significatives en cap assignatura, tret del Castellà.

En canvi, per l'escala de Competència Percebuda, els resultats apunten en la direcció contrària: sí que es troben correlacions positives i estadísticament significatives entre els valors d'aquesta escala i els resultats que obtenen en els alumnes de 4t, tant a nivell Global com per les diverses assignatures. Únicament en queda exclosa l'assignatura de Tecnologia.

També la dimensió Esforç / Importància apareix relacionada positivament amb els resultats acadèmics de la majoria d'assignatures –en quedarien fora la Tecnologia i l'Assignatura que resulta més agradable per als alumnes–.

Els resultats mostren també que no existeix una relació estadísticament significativa entre l'escala de Pressió / Tensió i els resultats de les diverses assignatures per separat, però que sí que existeix aquesta relació, en sentit negatiu, quan es considera la Nota Global del 4t curs d'ESO.

Per a l'escala d'Elecció Percebuda únicament trobem una relació positiva amb la nota de l'Assignatura que menys agrada. Per a la resta no.

Les puntuacions obtingudes pels alumnes de 4t en Valor / Utilitat en relació als deures acadèmics correlacionen positivament i de manera estadísticament significativa amb les qualificacions de Català, Castellà i l'Assignatura que menys agrada.

I, finalment, també poden observar-se algunes relacions positives i estadísticament significatives entre la Vinculació dels alumnes amb el professor i els resultats acadèmics de les assignatures de Català, Castellà, Anglès, l'Assignatura que més agrada i l'Assignatura que menys agrada. Aquells alumnes que han establert un bon vincle amb els professors de les assignatures de llengües i de les assignatures que els agraden més i menys obtenen millors qualificacions en aquelles matèries en concret, d'acord amb el preveia la nostra hipòtesi 10b.

En conjunt, doncs, solament podem confirmar parcialment la nostra hipòtesi desena en el seu apartat b donat que hem obtingut correlacions estadísticament significatives solament entre algunes assignatures i algunes dimensions motivacionals.

5.4. Analitzar la relació entre els estils de regulació, les dimensions motivacionals per a la tasca de fer els deures i la maduresa vocacional, en alumnes de 4t d'ESO

El quart objectiu del treball es proposava l'anàlisi de la relació entre els estils de regulació i la maduresa vocacional, per una banda, i, per una altra, la relació entre les dimensions motivacionals vinculades a l'autodeterminació i la maduresa vocacional. La maduresa vocacional es defineix en aquest treball com el fet de tenir un projecte professional a 10 anys vista, la demanda d'informació professional, la manifestació de dubtes sobre l'orientació professional, i el fet de demanar entrevista d'orientació vocacional.

Pel que fa a la primera de les dimensions que defineixen la maduresa vocacional (l'existència o no de projecte professional concret a 10 anys vista), s'han dut a terme diverses proves t d'Student amb l'objectiu de comparar les puntuacions mitjanes en els diferents estils de regulació entre el grup d'estudiants que afirma tenir un projecte professional i aquells que no en tenen cap. Els resultats de la prova t no mostren diferències estadísticament significatives entre un grup i l'altre en relació als estils de regulació (Regulació Externa, Regulació Introjectada, Regulació Identificada i Motivació Intrínseca) i tampoc en referència als Índex d'Autonomia Relativa Global i parcials (RAI Deures, RAI Classe, RAI Qüestions Difícils i RAI Institut).

Haver construït un projecte professional concret a 10 anys vista o no, no sembla que sigui un factor que es relacioni de forma significativa amb l'estil d'autoregulació amb què els alumnes de 4t d'ESO afronten les seves tasques acadèmiques en conjunt i la resta de tasques parcials. En aquest sentit es rebutjaria la nostra hipòtesi onzena, en el seu apartat a.

Per contra, sí que afloren diferències estadísticament significatives en la segona dimensió de maduresa vocacional entre els alumnes que requereixen d'informació professional i els que no pel que fa als estils de regulació. Els alumnes que no requereixen d'informació puntuen significativament més alt en Regulació Externa i també en Regulació Introjectada.

En la taula següent es poden consultar els resultats.

Taula 20. Mitjanes (M) i Desviacions Típiques (DT) de les puntuacions en els diversos estils de regulació per a les tasques acadèmiques segons si els alumnes de 4t de la mostra sol·liciten informació professional (n = 35) o NO la sol·liciten (n = 18)

	NO sol·licita informació		SÍ sol·licita informació		t	P
	M	DT	M	DT		
Regulació Externa	2.898	.422	2.268	.546	3.523	.001**
Regulació Introjectada	2.326	.53	1.827	.484	2.847	.007**
Regulació Identificada	2.917	.702	2.703	.69	.878	.386
Motivació Intrínseca	2.037	.609	1.823	.557	1.06	.297

** p < .01

També s'observen diferències estadísticament significatives en relació als Índex d'Autonomia Relativa Global i a l'Índex d'Autonomia Relativa pel que fa als Deures entre els alumnes que demanen informació i els que no. Els primers puntuen més alt que els segons, en el sentit indicat per la hipòtesi 11b d'una major autodeterminació entre els estudiants amb una major maduresa vocacional. Vegeu la taula a continuació.

Taula 21. Mitjanes (M) i Desviacions Típiques (DT) de les puntuacions en els diversos Índex d'Autonomia Relativa global i parcials segons si els alumnes de 4t de la mostra sol·liciten informació professional (n = 30) o NO la sol·liciten (n = 23)

	NO sol·licita informació		SÍ sol·licita informació		t	P
	M	DT	M	DT		
RAI						
Global	-1.232	1.815	-.012	1.3	2.149	.039*
RAI						
Deures	-3.375	2.133	-1.86	1.863	2.21	.034*
RAI						
Classe	-.333	2.049	.36	2.21	.914	.367
RAI						
Qüest. Dif.	.583	2.5	1.84	2.035	1.632	.112
RAI						
Institut	-1.056	2.53	-.067	2.197	1.221	.23

* $p < .05$

La tercera dimensió considerada en relació amb la maduresa vocacional té a veure amb el fet de tenir dubtes sobre l'orientació professional. En referència als grups d'alumnes que s'estableixen en funció de la resposta afirmativa o no a aquesta qüestió solament s'observen diferències estadísticament significatives en els estils de regulació entre uns i altres pel que fa a la puntuació en l'escala de Regulació Externa -t (51) = 2.452, $p = .019$ -. Els alumnes que no expressen dubtes ($M = 2.737$, $DT = .567$) puntuen més alt en aquesta escala que els sí n'expressen ($M = 2.23$, $DT = .581$) i, per tant, els segons afronten les tasques acadèmiques amb un estil més autodeterminat. En aquest punt concret es confirma la nostra hipòtesi en el seu apartat c.

Ni en els Índex d'Autonomia Relativa ni tampoc en les diferents dimensions de motivació s'han observat diferències estadísticament significatives entre ambdós grups, per bé que en el RAI Deures el valor la prova t presenta una significació de .079, que s'aproparia al grau de significació en el sentit de què els alumnes que expressen dubtes sobre el seu futur professional afrontarien de forma més autònoma les tasques assignades per fer a casa.

La nostra hipòtesi 11c, en conjunt, queda confirmada de forma molt parcial.

I, finalment, pràcticament no s'han observat diferències estadísticament significatives entre els alumnes que demanen entrevista d'orientació i els que no la sol·liciten quant als estils de regulació. Solament en la puntuació en Regulació Introjectada es constata l'existència de diferències estadísticament significatives entre els dos grups.

Els alumnes que sol·liciten entrevista puntuen més alt en Regulació Introjectada ($M = 2.452$, $DT = .575$) que els que no en sol·liciten ($M = 2.147$, $DT = .845$). El valor de la t d'Student és 2.118 i ($p = .041$).

La hipòtesi 11d queda, per tant, gairebé totalment rebutjada.

La hipòtesi 12 estableix que els alumnes amb una major maduresa vocacional (que tinguin un projecte professional, demanin informació, manifestin dubtes, i sol·licitin entrevista d'orientació), puntuaran més alt en les diferents dimensions motivacionals relacionades amb l'autodeterminació. Els resultats de les diferents proves t d'Student realitzades entre els dos grups d'alta i baixa maduresa vocacional en cada una de les quatre variables considerades no mostren diferències estadísticament significatives entre les puntuacions mitjanes d'ambdós grups quant a les dimensions motivacionals de l'IMI.

Es rebutja, per tant, la hipòtesi dotzena.

5.5. Analitzar la relació entre les expectatives d'estudis dels pares envers els seus fills, els estils de regulació i les dimensions motivacionals per a la tasca de fer els deures

Amb la finalitat d'analitzar la relació entre el suport a l'autonomia per part dels pares, els estils de regulació dels estudiants de 4t d'ESO i les dimensions motivacionals associades a l'autodeterminació, s'han establert tres grups en funció de la variable "Preferències Paternes":

- 1) Els meus pares NO tenen preferències,
- 2) Els meus pares estaran d'acord amb allò que jo vulgui (major suport a l'autonomia),
- 3) Els meus pares volen que jo faci Batxillerat

S'ha descartat el grup d'alumnes els pares dels quals volien que el seu fill cursés un cicle formatiu de grau mitjà donat que aquest grup comptava amb un únic representant.

En relació amb aquest cinquè objectiu, la hipòtesi 13 estableix que els estudiants que gaudeixen de més autonomia en relació amb l'elecció dels estudis que faran en acabar l'ESO mostraran també puntuacions més altes en els estils de regulació més autodeterminada. Per tal de comprovar aquesta hipòtesi, s'han realitzat diferents anàlisis de la variança unifactorials de comparació de mitjanes en els diferents estils de regulació entre els tres grups de suport parental a l'autonomia. Els resultats obtinguts en les ANOVA realitzades pel que fa als diversos estils de regulació per als tres grups d'alumnes que s'han establert segons les preferències familiars no mostren diferències estadísticament significatives en cap dels estils de regulació (Regulació Externa, Regulació Introjectada, Regulació Identificada i Motivació Intrínseca), ni en els Índex d'Autonomia Relativa Global i parcials.

De la mateixa manera, s'han dut a terme també diferents ANOVA unifactorials amb la finalitat de comparar les puntuacions mitjanes en les diferents dimensions motivacionals relacionades amb l'autodeterminació entre els tres grups de preferències paternes. Tampoc en aquest cas s'observen diferències estadísticament significatives entre els tres grups en cap de les dimensions motivacionals.

En definitiva, doncs, els resultats no permeten confirmar la hipòtesi 13.

Quant a les anàlisis realitzades per tal de contrastar la hipòtesi 14, cal destacar que la mitjana de puntuació en Competència Percebuda és més elevada en el grup d'alumnes els pares dels quals prefereixen que facin Batxillerat ($M = 3.912$, $DT = .943$) que en els altres dos grups (alumnes amb pares que no tenen preferències a l'entorn del que han de cursar l'any següent ($M = 3.71$, $DT = .655$) i alumnes amb pares que estan d'acord amb allò que el seu fill esculli ($M = 3.781$, $DT = .932$). Aquestes diferències, però, no arriben a ser estadísticament significatives al nivell de significació establert, i, per tant, no podem confirmar aquesta 14a hipòtesi.

Pel que fa a la mitjana de puntuació en Elecció Percebuda del grup d'alumnes que tenen pares que manifesten estar d'acord amb allò que escullin els seus fills en relació als estudis a cursar el curs vinent ($M = 4.38$, $DT = .932$), aquesta és més alta que la del grup d'alumnes amb pares que no tenen preferències al respecte ($M = 3.74$, $DT = .744$) i la del grup amb pares que prefereixen que cursin Batxillerat ($M = 3.711$, $DT = 1.093$), en el sentit que preveu la hipòtesi 15. Tampoc, però, arriba a trobar-se significació estadística en la diferència de mitjanes i la nostra hipòtesi, per tant, queda rebutjada.

5.6. Analitzar la relació de la competència percebuda, l'elecció percebuda pel que fa als deures de cada assignatura i la vinculació amb el professor que la imparteix, i el rendiment acadèmic concret aquella matèria, en alumnes de 4t d'ESO

Els resultats de les anàlisis de correlació entre les dimensions de Competència i Elecció Percebuda i la Vinculació amb el professor del qüestionari IMI i les qualificacions de les diferents matèries de 4t d'ESO, efectuades per tal de donar resposta al sisé objectiu de la investigació, indiquen que en algunes assignatures es dona una relació positiva i estadísticament significativa entre la Competència Percebuda pels alumnes en aquella assignatura concreta i el seu rendiment acadèmic en la matèria. Aquesta relació s'ha manifestat en el Català, les Matemàtiques, l'Anglès i en l'Assignatura que menys agrada, tal com es mostra a la taula següent.

Taula 22. Coeficients de correlació de Pearson –r- i grau de significació-p- entre les escales de Competència Percebuda en cada assignatura i el rendiment acadèmic en cadascuna d'elles

	Català	Castellà	Matemàtiques	Anglès	Tecnologia	Assig. +	Assig. –
r	.389	.244	.564	.458	.107	.169	.37
p	.004	.078	.0005	.001	.446	.225	.006

Pel que fa a la relació entre l'escala d'Elecció Percebuda per a cada assignatura i el rendiment acadèmic corresponent, no s'observa cap relació estadísticament significativa entre unes i altres mesures.

Tanmateix, sí s'observen corelacions estadísticament significatives entre l'escala de Vinculació amb el professor i el rendiment acadèmic en les assignatures de Català ($r = .283$, $p = .04$) i l'Assignatura que menys agrada ($r = .392$, $p = .004$).

La hipòtesi 16 es confirmaria de forma parcial per a les dimensions de Competència Percebuda i Vinculació, i es rebutjaria per a la dimensió Elecció Percebuda.

6. DISCUSSIÓ

Pel que fa al nostre primer objectiu, estudiar els estils d'autoregulació dels alumnes de 4t d'ESO en relació a l'àmbit acadèmic en general i els deures en particular, trobem que els estudiants afronten aquestes qüestions a partir d'un estil de regulació preferent que marca una tendència discreta envers l'autodeterminació (Regulació Identificada), tot i que les puntuacions en Regulació Externa i Regulació Introjectada són bastant elevades. L'escala que puntua més baix és la de Motivació Intrínseca.

Semblaria, doncs, seguint la Teoria de l'Autodeterminació de Deci i Ryan (1985a) i la definició de cadascun dels estils de regulació segons la mateixa (Ryan, & Deci, 2000), que els alumnes de 4t d'ESO es troben en un moment en què comencen a adonar-se de la importància personal que pot suposar per a ells enfrontar l'àmbit acadèmic amb sentit de responsabilitat i que comencen a intuir que poden esdevenir agents actius del seu comportament en aquest àmbit, ja sigui pel que fa al compliment de la tasca de fer deures, ja sigui en qualsevol altra tasca de caire escolar. Amb tot, cal comentar també els valors que obtenen les escales de Regulació Externa i Introjectada, prou elevats com per considerar que els alumnes de la mostra es regulen, tanmateix, per mitjà de recompenses i càstigs, a la vegada que per evitar sentir remordiments o malestar, o perdre autoestima, sempre en relació al tema acadèmic que ens ocupa.

Es confirma, per tant, la primera de les nostres hipòtesis, la que contemplava que els alumnes de 4t es mostrarien més aviat poc autodeterminats en relació a l'àmbit acadèmic. Com es comenta a continuació, els resultats dels RAI –Índex d'Autonomia Relativa- Global i parcials apunten en la mateixa direcció –hipòtesi 2, que també es confirma-.

Centrant-nos concretament en els deures, l'Índex d'Autonomia Relativa que avalua el grau d'autodeterminació en la seva consecució resulta ser el més baix de tots. De totes les qüestions estudiades (Deures, Classe, Qüestions Difícils i Institut), la menys autònoma és la que es relaciona amb els deures acadèmics (hipòtesi 3). Aquest resultat esdevé consistent amb les conclusions d'altres recerques que indiquen que l'assignació de deures és considerada pels alumnes una de les tasques més aversives i desagradables que els imposa l'administració (Cooper, 1989a, 2001; Lacasa, Gómez, Reina, &

Cosano, 1999). O amb els resultats de Xu (2006) en què el 88% dels nois i el 89% de les noies classifiquen els deures com l'activitat acadèmica menys desitjable.

Per contra, les dades contrasten amb el que comenta Cooper (1989a), que considera que els deures seran enfrontats amb un major grau d'autonomia que no pas la resta de tasques acadèmiques donat que, com que són tasques assignades per fer a casa, això implica poder escollir alguns paràmetres com el moment de fer-les, el lloc o si es complimentaran conjuntament amb algú altre.

I contrasten també amb les afirmacions de Hong i Milgram (2000), dins de la Teoria de la Motivació i la Preferència pels deures. Aquests són considerats una tasca que, per definició, es realitza sense la presència explícita del professor i els alumnes poden escollir com organitzar-se a l'entorn d'alguns paràmetres com ara el lloc on es complimentaran aquests deures, quan es faran o amb qui (Hong, Milgram, & Rowell), i que, per tant, és més autònoma que no pas la resta d'activitats acadèmiques. Els resultats contradiuen aquesta afirmació. Com ja s'ha indicat, la tasca de fer els deures es mostra com la tasca menys autodeterminada de totes les contemplades a la nostra recerca.

Pel que sembla, doncs, l'afirmació de què els deures resulten una tasca ben poc plaent i autònoma podria ser vàlida també per als alumnes catalans, tot i que caldria ampliar la mostra i diversificar les dades de tal forma que abarquessin tot el territori nacional, per poder-ho confirmar. Caldria també una anàlisi més exhaustiva a l'entorn de la tipologia dels deures, la quantitat i la correcció, entre altres qüestions.

En la hipòtesi 3 s'apuntava també que es trobarien correlacions entre el RAI global i els RAI parcials. Els resultats així ho indiquen. L'Índex d'Autonomia Relativa global pot ser un bon indicador de l'estil més o menys autodeterminat amb que s'enfronten els deures, i a l'inversa. Dit d'una altra forma, sembla que l'alumne que es mostra més autodeterminat pel que fa als deures també es mostrarà més autodeterminat per les tasques acadèmiques en general; i l'alumne que es mostri més o menys autodeterminat en relació a l'àmbit escolar també es mostrarà més o menys autodeterminat a l'hora de fer les tasques assignades a casa, sempre atenent-nos a una

relació positiva al respecte, tal com indiquen els resultats de Coughlan-Mainard (2002) amb el marc teòric de la SDT de fons.

Pel que fa al gènere, la nostra hipòtesi anticipava que es trobarien diferències entre nois i noies pel que fa a estils de regulació i també els diversos RAI. No hem pogut confirmar-ho pels estils de regulació, tot i que pot observar-se que les mitjanes d'uns i altres són diferents. Els nois puntuen més en Regulació Externa, la menys autodeterminada de les escales, i les noies puntuen més en Motivació Intrínseca, la més autodeterminada de les escales. Solament en Regulació Identificada s'obté una significació marginal ($t = 1.909$, $p = .062$), que ens indica que les noies puntuen més alt en aquesta escala, indicadora de tendència a l'autodeterminació, prop del nivell de significació estadística establert.

Per contra, en l'anàlisi de resultats dels RAI sí que se'ns mostren diferències de gènere. Les noies apareixen com a més autodeterminades en tres de les cinc mesures. En primer lloc en l'Índex d'Autonomia Relativa global referit a l'àmbit acadèmic, però també de forma molt clara en la voluntat de fer bé la seva tasca acadèmica a l'institut i, finalment, en l'autonomia a l'hora de fer els deures. Harris i cols. (1993) ja havien apuntat al fet de què les noies s'organitzaven millor en la tasca de fer els deures, i altres autors (Durán, 1987; Izquierdo, 1988; Ramos Torres, 1990) que el significat que tenia la tasca de fer deures segons si s'era noi o noia no era el mateix. Per als nois suposaven la privació de temps de joc, per a les noies una dedicació en la qual calia esmerar-s'hi.

També s'ha suggerit que els nois utilitzen estratègies autodefensives per protegir la seva autoestima en major grau que les noies (Covington, 1992, 1998) i que eviten donar l'aparença de treballar a l'hora que promouen la imatge de rendir sense esforçar-se (Jackson, 2002, 2003). El resultat del RAI Institut seria consistent amb les aportacions d'aquests autors.

Si bé Xu (2006) troba diferències de gènere en tres dels cinc paràmetres que considera, no arriba a obtenir-ne pel que fa a grau d'automotivació pels deures. Afegeix, però, que no es disposa de suficient dades per a aquestes qüestions concretes.

La nostra quarta hipòtesi sobre diferències de gènere es confirma, doncs, parcialment, pel que fa a determinats Índex d'Autonomia Relativa. No se'ns confirma pel que fa a estils de regulació i en referència als RAI Classe i Qüestions Difícils.

En les escales de dimensions motivacionals de l'IMI –Inventari de Motivació Intrínseca- hem obtingut resultats discrets per al conjunt de la mostra. Els deures no representen, aparentment, una situació que els impliqui sentir-se pressionats o amb tensió. Semblaria que viuen l'assignació de tasques a classe amb tranquil·litat.

La baixa puntuació en Interès / Gaudi, l'escala que mesura específicament Motivació Intrínseca segons la SDT (Deci, & Ryan, 2004), indica que els deures acadèmics no són considerats per als alumnes de 4t d'ESO com una tasca agradable de dur a terme per si mateixa, en general. Ja s'han indicat altres autors que han obtingut resultats congruents al respecte.

La hipòtesi 5, doncs, també es confirma. Els valors obtinguts de les dimensions motivacionals han resultat discrets, especialment aquell relacionat amb la motivació intrínseca. Alguns autors ja havien indicat que la motivació intrínseca es troba compromesa a partir de què el nen ingressa a l'escola, que el nivell màxim el trobem a 3r de primària i que després va descendint a mesura que l'alumne progressa a la secundària (Coughlan-Mainard, 2002; Harter, 1996).

Congruentment amb aquests resultats i consistents també amb les conclusions de les recerques anteriors, les escales de Competència Percebuda, Elecció Percebuda –o autonomia- i Vinculació, les tres necessitats psicològiques bàsiques que contempla la sub-teoria BPNT –Basic Psychological Needs Theory-, dins de la SDT (Deci, 1975; Deci, & Ryan, 1985a; Deci, & Ryan, 1991), puntuen per sota de la mitjana de puntuacions de l'IMI ($M = 4$). L'assignació de deures, doncs, a part de fer sentir poc gaudi als alumnes de 4t, sembla que no els fa sentir especialment competents, amb la sensació de què no els trien o escullen, i que no es relacionen amb la vinculació amb el professor o la professora de la matèria corresponent.

Es confirma, si més no en part, –hipòtesi 6-, que és l'assignatura que els alumnes consideren com la que menys agrada la que puntua més baix en les dimensions

motivacionals a excepció feta de les escales de Pressió / Tensió, i Esforç, en què el Català obté la puntuació més baixa. Com era d'esperar l'Assignatura que menys agrada és la menys motivadora de les assignatures contemplades en la recerca.

Els alumnes de 4t d'ESO puntuen de forma consistent en les diverses dimensions motivacionals per a les diferents assignatures. La poca Motivació Intrínseca que experimenten envers els deures d'una assignatura serà semblant al gaudi que experimenten en relació als deures de qualsevol altra. Aquest punt també resulta vàlid per a la Competència Percebuda, Elecció Percebuda, Valor o Utilitat, i la resta d'escales, i confirma la nostra setena hipòtesi.

La nostra vuitena hipòtesi es referia a l'obtenció de diferències significatives entre noies i nois per a les diverses dimensions motivacionals de totes les assignatures considerades. Els resultats mostren que les noies gaudeixen més dels deures d'Anglès i de l'Assignatura que més els agrada; que es senten més competents a l'hora de realitzar les tasques assignades a casa per a les matèries de llengües i l'Assignatura que més els agrada; que s'esforcen més en la seva realització per al Català, les Matemàtiques i l'Assignatura que menys els agrada; que valoren i troben més útils els deures assignats en totes les assignatures i, finalment, que es vinculen més que no pas els nois amb el professor o professora de l'Assignatura que més els agrada.

El fet de què les noies atribueixin major significat a l'inversió del temps en el compliment dels deures en totes les assignatures és una dada consistent amb anteriors recerques (Freixas, Reina, & Peinado, 1999) a l'estat espanyol.

Es confirma, doncs, en part la hipòtesi. Alguns d'aquests resultats es mostren consistents amb recerques anteriors. Deslandes i Cloutier (2002) han indicat que les noies mostren més confiança en si mateixes. Altres autors (Mau, & Lynn, 2000; Warrington, Younger, & Williams) que les noies tenen un sentit ètic més elevat en relació al treball que no pas els nois. I encara, sobre l'esforç concretament, que les noies s'esforcen més que no pas els nois en fer la seva feina acadèmica en general i els deures en particular (Harris, Nixon, & Rudduck, 1993; Mau, & Lynn, 2000; Younger, & Warrington, 1996).

D'acord amb les aportacions de Hyde, Fennema i Lamon (1990), la nostra hipòtesi 9 postulava que trobaríem diferències significatives entre nois i noies pel que feia al rendiment acadèmic en general i en les diverses assignatures en particular. De fet, els resultats indiquen que les noies superen els nois en totes les assignatures contemplades però solament aquestes diferències se'ns mostren estadísticament significatives en Castellà i l'Assignatura que menys agrada. Val a dir, però, que aflora una significació residual en tres matèries més: Matemàtiques, Anglès i Català. Podem confirmar, parcialment, també aquesta hipòtesi.

Obtenim confirmació parcial de la nostra hipòtesi desena. El rendiment acadèmic, mesurat a partir de les notes dels alumnes es relaciona amb algunes dimensions motivacionals per a algunes assignatures.

En aquest sentit, la motivació intrínseca pels deures (escala d'Interés / Gaudi) es mostra positivament relacionada amb els resultats de Castellà i de l'Assignatura que menys agrada. Aquest resultat esdevindria congruent amb algunes recerques fetes des del marc teòric de la SDT, en les quals els alumnes amb un nivell més autònom de regulació o que puntuaven alt en motivació intrínseca obtenien un millor rendiment objectiu (qualificacions) o una major percepció subjectiva de progrés en les competències assolides (Breva, Galindo, & Arias, 2008; Connell, & Wellborn, 1990; Jimerson, Egeland, & Teo, 1999; Pintrich, & DeGroot, 1990), però en contradicció amb els resultats que obté Coughlan-Mainard (2002). Segons aquesta autora no es dona relació entre la motivació intrínseca i el rendiment. Tampoc Vansteenkiste i cols. (2004) troben resultats concloents en aquest sentit

La Competència Percebuda s'ha pogut relacionar amb la nota global de 4t d'ESO i amb les notes de les assignatures de Català, Castellà, Matemàtiques, Anglès, Assignatura que més agrada i Assignatura que menys agrada. Resultats semblants es donen en la recerca de Breva i cols. (2008) amb estudiants de psicologia a la Universitat de Sevilla.

La variable esforç, per la seva banda, mostra una relació significativa amb la Nota Global i amb les de Català, Castellà, Matemàtiques, Anglès i l'Assignatura que menys agrada. Els estudis fets al respecte es mostren consistents amb aquesta dada en

concret (Cooper, Lindsay, Nye, & Greathouse, 1998; Keith, 1982; Muhlenbruck, Cooper, Nye, & Lindsay, 2000; Trautwein, & Köller, 2003a, 2003b). Únicament en queden al marge les assignatures de Tecnologia i la que més agrada.)

L'escala de Pressió / Tensió correlaciona negativament de forma estadísticament significativa amb la Nota Global de 4t. Aquells alumnes que es senten menys pressionats i tensos obtenen millors qualificacions acadèmiques.

Els alumnes que puntuen alt Elecció Percebuda solament mostren diferències significatives amb els alumnes que puntuen baix en relació als resultats de l'Assignatura que menys agrada.

Les puntuacions elevades en Valor / Utilitat dels deures de Català, Castellà i l'Assignatura que menys agrada dels alumnes de 4t es relacionen positivament de forma significativa amb les notes que obtenen en aquestes matèries.

I, finalment, els alumnes que expressen sentir-se fortament vinculats amb els professors que imparteixen les assignatures de Català, Castellà, Anglès i les Assignatures que més i menys agraden, obtenen uns resultats significativament més elevats que els seus companys en aquests assignatures.

En relació a la nostra hipòtesi número 11, en els seus diversos apartats, que pretenia trobar relació positiva entre la maduresa professional per una banda i els estils de regulació i les dimensions motivacionals per l'altra, els resultats aporten alguna informació d'interès.

En primer terme trobem que els alumnes que no sol·liciten informació es desmarquen en les seves puntuacions d'aquells que sí que en requereixen en dos estils de regulació: la Regulació Externa i la Regulació Introjectada. Aquesta dada suggereix que els alumnes que no fan la demanda de ser informats són alumnes motivats preferentment per estils poc autònoms. Els seus companys, per contra, semblen prendre en major grau la iniciativa a l'hora d'obtenir les informacions que els poden facilitar la seva decisió professional o vocacional en un futur immediat. Resultats semblants es donen en dos dels Índex d'Autonomia Relativa, el Global (RAI Global) i el que es

relaciona amb els deures acadèmics (RAI Deures) i, per tant, sembla que els alumnes que tenen consciència de què els manca alguna informació concreta són alumnes més autònoms pel que fa a les seves tasques acadèmiques en general i pel que fa al compliment de les assignacions dels deures.

En la mateixa línia, els alumnes que no expressen dubtes i que semblen poc implicats, per tant, en la seva decisió vocacional, puntuen també més alt en Regulació Externa.

Pel que fa a la qüestió referent a la demanda o no d'entrevista de selecció, ens trobem que els que sí la sol·liciten puntuen significativament més alt que els alumnes que no en sol·liciten en l'estil de Regulació Introjectada. Aquesta modalitat d'autoregulació en concret indica una tendència discreta a l'autodeterminació i, aquests resultats, per tant, també serien consistents amb les explicacions anteriors. Els alumnes que fan demanda d'entrevista estan més motivats en un estil de regulació de les tasques acadèmiques més extern que no pas els seus companys que no en fan demanda.

No s'han obtingut diferències entre els alumnes en funció de la maduresa vocacional pel que fa a les diverses dimensions motivacionals. Haver construït o no un projecte professional de futur no sembla relacionar-se de forma significativa amb cap estil d'autoregulació en concret ni tampoc amb cap de les dimensions motivacionals considerades. La hipòtesi 12a s'ha confirmat solament de forma parcial.

Les hipòtesis 13 a 15 es relacionen amb les preferències dels pares a l'entorn dels estudis dels seus fills el curs següent i els diversos estils de regulació, a més de les dimensions motivacionals de Competència Percebuda, Elecció Percebuda.

Els diversos grups d'alumnes considerats (pares que no tenen preferències a l'entorn del que han d'estudiar els seus fills els curs vinent, pares que es mostraran d'acord amb allò que els seus fills escullin, i pares que prefereixen que els seus fills facin Batxillerat) no permeten extreure cap conclusió a l'entorn dels estils de regulació, índexs d'autonomia i dimensions motivacionals. Es postulava que els alumnes el pares dels quals suposadament donen més suport a l'autonomia puntuarien més alt en els

estils més propers a l'autodeterminació (Grolnick, Deci, & Ryan, 1997). Malgrat la hipòtesi no ha pogut ser confirmada, les dades apunten en la direcció plantejada.

En relació amb la hipòtesi 14, una anàlisi més concreta revela que el grup d'alumnes amb pares que prefereixen que els seus fills facin Batxillerat puntua més alt en Competència Percebuda que els seus companys. Les diferències, però, no són estadísticament significatives i no se'n pot extreure cap conclusió al respecte. També cal més recerca i noves dades a l'entorn d'aquesta qüestió, per estudiar si el fet de què els alumnes es sentin més competents a l'hora de fer els seus deures influeix en les preferències dels pares perquè els seus fills facin batxillerat, o a la inversa.

El mateix ens succeeix en el cas de la hipòtesi 15 d'acord amb la qual s'esperava trobar diferències significatives entre els diversos grups d'alumnes establerts segons les preferències parentals i la dimensió d'Elecció Percebuda. No es confirma la hipòtesi donat que els alumnes amb pares que els permeten escollir els estudis no puntuen significativament més alt que els seus companys, tot i que la mitjana en puntuació sí que resulta ser la més elevada. Disposem d'una mostra petita i caldria ampliar-la per verificar si els resultats que hem obtingut es repliquen o obtenim confirmació del que anticipàvem que obtindríem, seguint la línia dels autors de la SDT (Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994).

Per altra banda, l'ítem que considerem com a indicador de suport a l'autonomia potser no acaba de mesurar aquest suport. L'ítem que indica que els pares no tenen preferències a l'entorn del que estudiïn els seus fills també podria ser percebut pels alumnes com una mostra de suport a l'autonomia. Com acabem d'indicar, resulten necessàries més dades i més recerca al respecte.

Tal com s'indica des de la SDT (Assor, Roth, & Deci, 2000; Blos, 1979; Jordan, Kaplan, Miller, Stiver, & Surrey, 1991), es poden donar situacions d'incompatibilitat pel que fa a la satisfacció de dues de les tres necessitats psicològiques bàsiques, concretament l'autonomia i la vinculació. Es pot donar el cas de què alguns alumnes, per establir un bon vincle amb els seus pares, renunciïn a l'autonomia, a la possibilitat d'escollir, per fer-los contents o evitar disgustar-los. En propers estudis podria tenir-se

present aquesta possibilitat i recollir informació a l'entorn de la vinculació paterna per poder-ne fer ús.

Pel que fa a la darrera hipòtesi, s'anticipava que es donaria una relació positiva entre les escales d'Elecció Percebuda a l'hora de fer els deures, Competència Percebuda en el mateix sentit i Vinculació amb el professor de cada assignatura, en relació amb els resultats acadèmics de les diverses matèries considerades.

La hipòtesi s'ha pogut confirmar pel que fa a Competència Percebuda en relació a 4 de les 7 assignatures contemplades (Català, Matemàtiques, Anglès i Assignatura que menys agrada). No ha estat així en les tres restants.

I si bé en Elecció Percebuda no s'ha observat una relació significativa amb el rendiment acadèmic en cap de les matèries, sí que en Vinculació s'ha confirmat la nostra hipòtesi en dues assignatures: Català i la que menys agrada.

III CONCLUSIONS

7. CONCLUSIONS

La present recerca apunta al fet de què els alumnes de 4t d'ESO regulen el seu comportament acadèmic a partir d'un estil motivacional de tipus controlat més que no pas autònom. Pel que fa concretament als deures, els resultats en aquest sentit resulten encara més evidents, fent-se patent que esdevenen una tasca que els desperta ben poc gaudi i benestar intrínsec. Trobem, per tant, una relació entre la regulació conductual dels alumnes pel que fa als deures i l'estil de regulació pel que fa al conjunt de les tasques acadèmiques.

Els deures, si més no en el format i en les condicions en què són plantejats, se'ns presenten com un dispositiu acadèmic que no estimula especialment la satisfacció de les tres necessitats psicològiques bàsiques que consideren Deci i Ryan en la SDT: autonomia, competència i vinculació.

Les conclusions provisionals obtingudes indiquen que els resultats en estils de regulació i dimensions motivacionals referides als deures acadèmics no difereixen substancialment respecte de les diverses assignatures considerades.

D'acord amb altres recerques consultades, el rendiment acadèmic es relaciona positivament amb l'esforç invertit en el compliment dels deures assignats. En el nostre cas això es confirma per a cinc de les set assignatures contemplades (Català, Castellà, Matemàtiques, Anglès i l'Assignatura que menys agrada). En resten fora la Tecnologia i l'Assignatura que més agrada. Caldria comprovar si el mateix és cert per a la resta d'alumnes catalans o espanyols.

Els diversos resultats apunten al fet de què els alumnes que no s'impliquen en la recerca o demanda d'informació professional que poden necessitar, que no manifesten dubtes a l'entorn de la seva decisió professional, i que no sol·liciten entrevista d'orientació, enfronten les seves tasques acadèmiques en general, i els seus deures en particular, a partir d'estils de regulació poc autònoms.

En referència a les tres necessitats psicològiques bàsiques que contempla la SDT (Autonomia, Competència i Vinculació) sembla que és la necessitat de Competència a l'hora de fer els deures la que es relaciona més directament amb el rendiment acadèmic en diverses assignatures.

Pel que fa al gènere, les noies de 4t d'ESO es mostren més autodeterminades que no pas els nois en relació a l'àmbit acadèmic en general i també concretament pel que fa a la tasca de fer els deures. Obtenen millors resultats que els nois alhora que es desmarquen d'aquests en algunes dimensions motivacionals en relació a assignatures concretes.

Elles troben més utilitat a l'assignació de deures acadèmics que no pas els nois, a la vegada que es senten més competents a l'hora de realitzar els deures de llengües, entre altres diferències.

IV REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Alderman, M. K. (1999). *Motivation for achievement. Possibilities for teaching and learning*. Londres: LEA.

Álvarez, A. (1996). *Los marcos culturales de actividad y el desarrollo de las funciones psicológicas*. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Social y Metodología. Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. New York: Westview Press.

Amabile, T. M., DeJong, W., & Lepper, M. (1976). Effects of externally imposed deadlines on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 92-98.

Anderson, R., Manoogian, S. T., & Reznick, J. S. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 915-922.

Angyal, A. (1965). *Neurosis and treatment: A holistic theory*. New York: Wiley.

Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2000). *Relations of the perceptions of parental conditional love to children's affects and motivation*. Unpublished manuscript, Ben Gurion University, Beer-Sheva, Israel (citat per Deci, & Ryan, 2000).

Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72, 47-88.

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 64, 381-390.

- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand
- Azmitia, M., Cooper, C., García, E. E., & Dunbar, N. D. (1996). The ecology of family guidance in low-income Mexican-American and European-American families. *Social Development, 5* (1), 1-23.
- Balli, S. J., Wedman, J. F., & Demo, D. H. (1997). Family involvement with middle-grades homework: Effects of differential prompting. *Journal of Experimental Education, 66*, 31-48.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N J: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*, 1175-1184.
- Bandura, A. (1996). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barca, A., Peralbo, M., & Brenlla, J. C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicotema, 16*(1), 94-103.
- Barca, A., Peralbo, M., & Muñoz, M. A. (2003). Atribuciones causales y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria: un estudio a partir de la sub-escala de atribuciones causales y multiatribucionales. *Psicología: Teoría, Investigación e Práctica, 1*, 17-30.
- Barker, K. (1992). Workshop summary: The many faces of motivation in the learning process. *Aspects of Educational and Training Technology Series, 25*, 39-41.
- Baumeister, R., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497-529.

Battle, A., & Wigfield, A. (2003). College women's value orientations toward family, career and graduate school. *Journal of Vocational Behavior, 62*, 56-75.

Baumgartner, D. (1993). Reflections on "Thanks for asking: Parents comments about homework, test, and grades". *Exceptionality, 4* (3), 199-203.

Baumgartner, D., Bryan, T., Donahue, M., & Nelson, C. (1993). Thanks for asking: Parents comments about homework, test, and grades. *Exceptionality, 4* (3), 177-185.

Becker, E. (1973). *Denial of death*. New York: Free Press.

Bempechat, J. (2004). The Motivational Benefits of Homework: A Social-Cognitive Perspective. *Theory Into Practice, 43*(3), pp. 189-196.

Benson, R. (1988). Helping pupils overcome homework distractions. *Clearing House, 61*, 370-372.

Bernware, C., & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal, 21*, 755-765.

Berndt, T. J., & Miller, K. E. (1990). Expectancies, values and achievement in junior high school. *Journal of Educational Psychology, 82*(2), 319-326.

Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education, 84*, 740-756.

Blais, M. R., Sabourin, S., Boucher, C., & Vallerand, R. (1990). Toward a motivational model of couple happiness. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 1021-1031.

Blos, P. (1979). *The adolescent passage*. New York: International Universities Press.

Boletín Oficial del Estado (B.O.E.) n. 159, de 4 de Julio de 1985, págs. 21015 a 21022. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación –LODE-.

Boletín Oficial del Estado (B.O.E.) n. 238, de 4 de Octubre de 1990, págs. 28927 a 28942. Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE-.

Boletín Oficial del Estado (B.O.E.) n. 278, de 21 de Noviembre de 1995, págs. 33651 a 33665. Ley Orgánica 9/1995 de 20 de Noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes –LOPEG-.

Boletín Oficial del Estado (B.O.E.) n. 307, de 24 de Diciembre de 2002, págs. 45188 a 45220. Ley Orgánica 10/2002 de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación –LOCE-.

Boletín Oficial del Estado (B.O.E.) n. 106, de 4 de Mayo de 2006, págs. 17158 a 17207. Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, de Educación –LOE-.

Bornholt, L., & Möller, J. (2003). Attributions about achievement and intentions about further study in social context. *Social Psychology of Education*, 6, 217-231.

Bowlby, J. (1958). The nature of a child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 99, 265-272.

Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.

Breva, A., Galindo, M. P., & Arias, M. A. (2008). *Motivación intrínseca y aprendizaje académico en estudiantes de psicología: Un estudio de investigación-acción basado en la teoría de la autodeterminación*. A. I. Etxebarria i alt. (Eds.) Emoción y Motivación. Contribuciones actuales. Guipuzkoa: Asociación de Motivación y Emoción.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. R. (1970/1993). Educación de los niños en dos culturas (Títol original: *Two worlds of childhood, U.S. and U.S.S.R.*, publicat per Ussell Sage Foundation). Madrid: Aprendizaje-Visor.

Brophy, J. (1981). On praising effectively. *Elementary School Journal*, 81, 269-278.

Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34, 75-85.

Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline: Methods to facilitate cooperation and instruction*. White Plains, NY: Longman.

Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U., & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 750-762.

Bryan, T., & Burstein, K. (2004). Improving homework completion and academic performance: Lessons from special education. *Theory Into Practice*, 43(3), 213 – 219.

Bryan, T., & Nelson, C. (1994). Doing homework: Perspectives of elementary and junior high school students. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 488-499.

Bryan, T., & Sullivan-Burstein, K. (1997). Homework how-to's. *Teaching Exceptional Children*, 29, 32-37.

Buhrmester, D., & Furman, W. (1986). The changing function of friends in childhood: A Neo-Sullivanian perspective. A V. K. Derlega, & B. A. Winstead (Eds.), *Friendship and social interaction* (p. 41-62). New York: Springer-Verlag.

Bursuck, W. D. (Ed.). (1995). *Homework: Issues and practices for students with learning disabilities*. Austin, TX: Pro.ed.

Cabanach, R., & Valle, A. (1998). Las atribuciones causales. A J. A. González-Pienda, & J. C. Núñez (Eds.), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.

Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363-423.

Cameron, J., & Pierce, W. D. (1996). The debate about rewards and intrinsic motivation: Protests and accusations do not alter the results. *Review of Educational Research*, 66, 39-52.

Campbell, L. J. (1990). Using individual learning style inventories and group teaching methods in a sixth grade classroom. Practicum report, Nova University, MI. (ERIC Document Reproduction Service No ED336687)

Carratala, E. (2004). Análisis de la teoría de metas de logro y de la autodeterminación en los planos de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana (Tesi doctoral). Universitat de València. Servei de Publicacions.

Carroll, J. b. (1963). A model of school learning. *Teachers' College Record*, 64, 723-733.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1999a). A few more themes, a lot more issues: Commentary on the commentaries. A R. S. Wyer, Jr. (Ed.), *Perspectives on behavioral self-regulation: Advances in social cognition* (Vol. 12, pp. 261-302). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1999b). Themes and issues in the self-regulation of behavior. A R. S. Wyer, Jr. (Ed.), *Perspectives on behavioral self-regulation: Advances in social cognition* (Vol, 12, pp. 1-105). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Cebaquedas, R. P., Peinado, C., & Albuquerque, M. (1999). Algunas reflexiones sobre los “deberes tradicionales” desde la práctica del aula. *Cultura y Educación*, 13, 61-70.

Chandler, J., Argyris, D., Barnes, W., Goodman, I., & Snow, C. (1986). Parents as teachers: Observations of low-income parents and children in a homework-like task. A. B. Schieffelin & P. Gilmore (Eds.), *Ethnographic studies of literacy* (pp. 177-187). Norwood, NJ: Ablex.

Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination perspective on internalization of cultural orientations, gender, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 105-115.

Clark, L. A., & Watson, D. (1999). Temperament: a new paradigm for trait psychology. A. Pervin, L. A., & John, O. P. (Eds.), *Handbook of personality: theory and research*. The Guilford Press: New York.

Cloninger, C. R. (1986). A unified biosocial theory of personality and its role in the development of anxiety states. *Psychiatric Developments*, 3, 167-226.

Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1984). A developmental theory of motivation in the classroom. *Teacher Education Quarterly*, 4, 64-77.

Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1985, April). *Internalization and self-regulation: From theory to assessment*. Paper presented at the meeting of the Society of Research in Child Development, Toronto, Canada.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1990). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system process. *Minnesota Symposia on Child Psychology*, 23, 43-47.

Cooper, H. (1989a). *Homework*. White Plains, NY: Longman.

Cooper, H. (1989b). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.

Cooper, H. (1994). *The battle over homework: An administrator's guide to setting sound and effective policies*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Cooper, H. (2001). *The battle over homework* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Cooper, H., Lindsay, J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family and parenting style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487.

Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83.

Cooper, H., & Nye, B. (1994). Homework for students with learning disabilities: The implications of research for policy and practice. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 470-479.

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76, 1-62.

Cooper, H., & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36, 143-153.

Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, 715-730.

Corno, L. (1994). Student volition and education: Outcomes, influences, and practices. A. D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance* (pp. 229-251). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27-30.

Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100, 529-548.

Corno, L., & Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory Into Practice*, 43, 227-233.

Cosden, M., Morrison, G., Albanese, A. L., & Macias, S. (2001). When homework is not home work: After-school programs for homework assistance. *Educational Psychologist*, 36(3), 211-221.

Coughlan-Mainard, K. (1998). Achievement motivation in adolescents. Poster presentation at joint meeting of Western Psychological Assn. and Rocky Mtn.

Coughlan-Mainard, K. (2001). Assessment of needs in a chronically truant population of high school students. Unpublished raw data.

Coughlan-Mainard, K. (2002). Why go to school? Why do homework?: Motivational correlates for school and homework in high school students. *American Education Research Association*, New Orleans, LA, April 1-5.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Covington, M. V. (1998). *The will to learn: A guide for motivating young people*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Crouter, A. C., & Maguire, M. A. (1998). Seasonal and Weekly Rhythms: Windows into Variability in Family Socialization Experiences in Early Adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 82, 69-82.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*. New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M., & Massimini, F. (1985). On the psychological selection of bio-cultural information. *New Ideas in Psychology*, 3, 115-138.

DeBacker, T. K., & Nelson, R. M. (1999). Variations on an expectancy-value model of motivation in science. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 71-94.

Davidov, V. (1988a). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico* (1ª ed. en rus 1896). Moscú: Editorial Progreso.

Davidov, V. (1988b). Learning activity: The main problems needing further research. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, 1 (1-2), 29-36.

deCharms, R. (1968). *Personal causation: the internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.

Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580-590.

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.

Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 457-471.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 25*, 627-668.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research, 71*, 1-27.

Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*, 1-10.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. A L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). New York: Academic.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985b). The General Causality Orientations Scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*, 109-134.

Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1024-1037.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. A R. Dienstbier (Ed). *Nebraska symposium on motivation. Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11* (4), 227-268.

Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations towards control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology, 73*, 642-650.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*, 325-346.

Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerca di Psicologia, 1* (27), 23-40.

De Jong, R., Westerhof, K. J., & Creemers, B. P. M. (2000). Homework and student math achievement in junior high schools. *Educational Research and Evaluation, 6*, 130-157.

Delgado-Gaitan, C. (1992). School matters in the Mexican-American home: Socializing children to education. *American Educational Research Journal, 29*, 495-513.

Dempster, F. (1991). Synthesis of research on reviews and tests. *Educational Leadership, 48* (7), 71-76.

Deslandes, R., & Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International, 23*, 220-232.

Dunn, R., Deckinger, E. L., Withers, P., & Katzenstein, H. (1990). Should college students be taught how to do homework? The effects of studying marketing through individual perceptual strengths. *Illinois School Research and Development, 26*, 96-113.

Durán, M. A. (1987). *De puertas adentro*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Dweck, C. S. (1985). Intrinsic motivation, perceived control, and self-evaluation maintenance: An achievement goal analysis. A C. Ames, & R. E. Ames (Eds.). *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 289-305). New York: Academic.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*, 1040-1048.

Dweck, C. S. (1999). *Self theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.

Dweck, C. S., Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, *25*, 109-116.

Dworkin, G. (1988). *The theory and practice of autonomy*. New York: Cambridge University Press.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & MacIver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, *48*, 90-101.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: the structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *21*(3), 215-225.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*, 109-132.

Eggen, P., & Kauchak, D. (1999). *Educational Psychology: Windows on classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Eisenberger, R., & Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: Reality of myth? *American Psychologist, 51*, 1153-1166.

Emmer, E. (1988). Praise and the instructional process. *Journal of Classroom Interaction, 23*, 32-39.

Engeström, I. (1996). *Non scolae sed vitae discimus*: Toward overcoming the encapsulation of school learning. A H. Daniels (Ed.), *An introduction to Vygotski* (pp. 151-170). London & New York: Routledge.

Epstein, J. (1994). Make language arts a family affair. Interactive homework that goes to parents's heads! *Instructor, January*, 17-19.

Epstein, J. L. (1998). *Homework practices, achievement, and behaviors of elementary school students*. Baltimore: Center for Research on Elementary and Middle Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED301322).

Epstein, J. L., Jackson, V. E., & Salinas, K. C. (1992). *Manual for teachers : Teachers involve parents in schoolwork (TIPS) language arts and science health interactive homework in the middle grades*. Center on Families, Communities, Schools, And Children's Learning. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.

Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist, 36*, 181-193.

Ethington, C. A. (1991). A test of a model of achievement behaviours. *American Educational Research Journal, 28*(1), 155-172.

Fiese, B., Hooker, K. L., & Schwagler, J. (1993). Family rituals in the early stages of parenthood. *Journal of Marriage and the Family, 55*, 633-642.

Flammer, A., & Schmid, D. (2003). Attribution of conditions for school performance. *European Journal of Psychology of Education, XVIII*(4), 337-355.

Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 916-924.

Fisher, C. D. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 21, 273-288.

Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.

Foyle, H. C. (1985). *The effects of preparation and practice homework on student achievement in tenth-grade American History* (Doctoral dissertation, Kansas State University, 1985). Dissertation Abstracts International, 45, 8A.

Frederick, C. M., & Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.

Freixas, A., & Fuentes-Guerra, M. (1997). Haciendo visible el género en el aula: clima de clase y acción del profesorado. *Cultura y Educación*, 8, 13-25.

Freixas, A., & Luque, A. (1998). ¿A favor de las niñas? Notas en el debate sobre la escuela coeducativa. *Cultura y Educación*, 9, 51-62.

Freixas, A., Reina, A., & Peinado, C. (1999). Deberes y tiempo libre durante el curso académico. Los primeros pasos hacia una socialización apropiada al sexo. *Cultura y Educación*, 13, 49-59.

Frodi, A., Bridges, L., & Grolnick, W. S. (1985). Correlates of mastery-related behavior: A short term longitudinal study of infants in their second year. *Child Development*, 56, 1291-1298.

Gallimore, R., & Tharp, R. (1991). Teaching mind in society: Teaching, schooling and literate discourse. A L. C. Moll (Ed.), *Vygotski and Education* (pp. 175-205). Cambridge: Cambridge University Press.

Gill, B., & Schlossman, S. (1996). "A sin against childhood": Progressive education and the crusade to abolish homework, 1897-1941. *American Journal of Education*, 105, 27-66.

Goldstein, A. (1960). Does homework help? A review of research. *The Elementary School Journal*, 40 (January), 212-224.

González, P., Lacasa, P., & Albuquerque, M. (1999). Los deberes escolares: ¿Qué hay y qué buscamos?. *Cultura y Educación*, 13, 21-36.

Good, T. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 37(4), 32-47.

Good, T., & Brophy, J. (1994). *Looking in classroom* (6th ed.). New York: Harper Collins.

Goodman, Y. M., & Goodmann, K. S. (1990). Vygotski in a whole language perspective. A L. C. Moll (Ed.), *Vygotski and education* (pp. 223-250). Cambridge: Cambridge University Press.

Goodnow, J. (1990). The socialization of cognition. A J. Stigler, R. Shweder, & G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 259-286). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Goodnow, J., & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents. The nature, sources and consequences of parents' ideas*. Hove & Londres: The Guilford Press.

Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (1999). *The scientist in the crib: Minds, brains and how children learn* (pp. 85-88, 196) New York, William Morrow and Company Inc.

Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.

Graham, S. (1991). A review of attribution theory in a achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3(1), 5-39.

Gray, J. A. (1981). A critique of Eysenck's theory of personality. A H. J. Eysenck (Ed.). *A model of personality* (pp. 246-276). New York: Springer.

Gray, J. A. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Cognition and Emotion*, 4, 269-288.

Greenberg, J., Pyszczynski, T., & Solomon, S. (1995), Toward a dual motive depth psychology of self and social behavior. A M. Kernis (Ed.). *Efficacy, agency and self-esteem* (pp. 73-97). New York: Plenum.

Greenberg, J., Solomon, S., & Pyszczynski, T. (1997). Terror Management Theory of self-esteem and cultural worldviews: Empirical assessments and conceptual refinements. A M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 61-139). New York: Academic.

Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997), Internalization within the family. A J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in schools. *Journal of Educational Psychology, 81*, 143-154.

Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school performance: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83*, 508-517.

Hareli, S., & Weiner, B. (2000). Accounts of success as determinants of perceived arrogance and modesty. *Motivation and Emotion, 24*(3), 215-236.

Hareli, S., & Weiner, B. (2002). Dislike and envy as antecedents of pleasure at another's misfortune. *Motivation and Emotion, 26*(4), 257-277.

Harlow, H. F. (1953). Mice, monkeys, men, and motives. *Psychological Review, 60*, 23-32.

Harris, S., Nixon, J., & Rudduck, J. (1993). School work, homework and gender. *Gender and Education, 5*, 3-14.

Harter, S. (1974). Pleasure derived by children from cognitive challenge and mastery. *Child Development, 45*, 661-669.

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development, 1*, 661-669.

Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. A. J. Juvonen & K. R. Wentzell (Eds.), *Social Motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 11-42). Cambridge: Cambridge University Press.

Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese Psychological Research, 39*, 98-108.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hernández, R., Martínez, R., & Risueño, V. (2002). La pequeña història de los deberes ¿Y en Europa, qué? *Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos/as (CEAPA)*, 72 (Noviembre/Diciembre de 2002), 16-19.

Hilgard, E. R. (1987). *Psychology in America: A historical survey*. Orlando, FL: Harcourt, Brace, Jovanovich.

Hodgins, H. S., Koestner, R., Duncan, N. (1996). On the compatibility of autonomy and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 227-237.

Hong, E. (2001). Homework style, homework environment, and academic achievement. *Learning Environments Research*, 4, 7-23.

Hong, E., & Lee, K. (1999, April). *Chinese parents' awareness of their children's homework style and homework behaviour and its effect on achievement*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

Hong, E., & Lee, K. (2000). Preferred homework style and homework environment in high- versus low- achieving Chinese students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20 (2), 125-137.

Hong, E., & Milgram, R. M. (1998, 2001). *Homework motivation and preference questionnaire*. University of Nevada, College of Education, Las Vegas, and Tel Aviv University, School of Education, Israel.

Hong, E., & Milgram, R. M. (1999). Preferred and actual homework style: A cross-cultural examination. *Educational Research*, 41, 251-265.

Hong, E., & Milgram, R. M. (2000). *Homework: Motivation and learning preference*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Hong, E., Milgram, R. M., & Perkins, P. G. (1995). Homework style and homework behaviour of Korean and American children. *Journal of Research and Development in Education*, 28, 197-207.

Hong, E., Milgram, R. M., & Rowell, L. L. (2004). Homework motivation preference: A learner-centered homework approach. *Theory into Practice*, 43 (3), 197-204.

Hong, E., Tomoff, J., Wozniak, E., Carter, S., & Topham, A. (2000, April). *Parent and student attitudes toward homework intervention and their effects on homework achievement and attitude*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Hong, E., Topham, A., Carter, S., Wozniak, E., Tomoff, J., & Lee, K. (2000). A cross-cultural examination of the kinds of homework children prefer. *Journal of Research and Development in Education*, 34, 28-39.

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., De Jong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-209.

Inghilleri, P. (1999). *From subjective experience to cultural change* (E. Bartoli, Trans.). New York: Cambridge University Press.

Izquierdo, M. J. (1988). *La desigualdad de las mujeres en el uso del tiempo*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Jackson, C. (2002). 'Laddishness' as a self-worth protection strategy. *Gender and Education*, 14, 37-51.

Jackson, C. (2003). Motives for 'laddishness' at school: Fear of failure and fear of the 'feminine'. *British Educational Research Journal*, 29, 583-598.

James-Burdumy, S., Dynarski, M., Moore, M., Deke, J., Mansfield, W., Pistorino, C., & Warner, E. (2005). *When Schools Stay Open Late: The National Evaluation of the 21st Century Community Learning Centers Program Final Report*. Washington, D. C.: Department of Education / Institute of Educational Sciences National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Jenson, W. R., Sheridan, W. M., Olympia, D., & Andrews, D. (1995). *Homework and students with learning disabilities and behaviour disorders: A practical, parent-based approach*. A. W. D. Bursuck (Ed.), *Homework: Issues and practices for students with learning disabilities* (pp. 107-123). Austin, TX: Pro.ed.

Jimerson, S., Egeland, B., & Teo, A. (1999). A longitudinal study of achievement trajectories: Factors associated with change. *Journal of Educational Psychology, 91*, 116-126,

Johnson, J. K., & Pontius, A. (1989). Homework: A survey of teacher beliefs and practices. *Research in Education, 41*, 71-78.

Jonassen, D. H., & Gravowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Jones, R. D., & Ross, C. (1964). Abolish homework: Let supervised schoolwork take its place. *Clearing House, 39*, 206-209.

Jordan, J. V., Kaplan, A. G., Miller, J. B., Stiver, I. P., & Surrey, J. L. (1991). *Women's growth in connection: Writings from The Stone Center*, New York: Guilford.

Keith, T. Z. (1982). Time spent on homework and high school grades: A large-sample path analysis. *Journal of Educational Psychology, 74*, 248-253.

Keith, T. Z. (1986). *Homework*. West Lafayette: Kappa Delta Pi.

Keith, T. Z., & Benson, M. J. (1992). Effects of manipulable influences on high school grades across five ethnic groups. *Journal of Educational Research, 86*, 85-93.

Koestner, R., Bernieri, F., & Zuckerman, M. (1992). Self-determination and consistency between attitudes, traits, and behaviors. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 52-59.

Koestner, R., & Losier, G. F. (2002). Distinguishing three ways of being highly motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. A E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 101-121). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., Holt, K. (1984). Settings limits on children's behavior: The differential effect of controlling versus informational style on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.

Kohn, A. (2006). *Abusing research: The study of homework and other examples*. Phi Delta Kappan, 8-22.

La Guardia, J., Ryan, R. M., Couchman, C., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation insecurity of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367-384.

Lacasa, P. (1999). Más allá de los deberes escolares. A modo de introducción. *Cultura y Educación*, 13, 5-19.

Lacasa, P., Albuquerque, M., & Sola, I. (1999). ¿Se aprenden matemáticas haciendo los deberes?. *Cultura y Educación*, 13, 89-100.

Lacasa, P., Gómez, M., Reina, A., & Cosano, C. P. (1999). Los deberes escolares en una clase de lengua. *Cultura y Educación*, 13, 71-87.

Lacasa, P., & Martín del Campo, B. (1996). Los deberes: ¿Un puente entre la escuela y el hogar? *Cultura y Educación*, 6, 45-62.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Leone, C. M., & Richards, M. H. (1989). Classwork and homework in early adolescence: The ecology of achievement. *Journal of Youth and Adolescence, 18*, 531-548.

Little, T. D., Hawley, P. H., Henrich, C. C., & Marsland, K. W. (2002). Three views of the agentic self: A developmental synthesis. A R. M. Ryan & E. L Deci (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y.: Rochester University Press.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, N J: Prentice Hall.

Losier, G. F., & Koestner, R. (1999). Intrinsic versus identified regulation in distinct political campaigns: The consequences of following politics for pleasure versus personal meaningfulness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*, 287-298.

Manassero, M. A., & Vázquez, A. (1995). La atribución causal y la predicción de logro escolar: patrones causales, dimensionales y emocionales. *Estudios de Psicología, 54*, 3-22.

Manassero, M. A., & Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema, 10*(2), 333-351.

Marino, J. F. (1993). Homework: A fresh approach to a perennial problem. *Momentum, 24*, 69-71.

Mau, W., & Lynn, R. (2000). Gender differences in homework and test scores in mathematics, reading and science at tenth and twelfth grade. *Psychology, Evolution and Gender, 2*, 119-125.

Massimini, F., & Delle Fave, A. (2000). Individual development in a bio-cultural perspective. *American Psychologist, 55*, 24-33.

McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.

McCaslin, M., & Murdock, T. B. (1991). The emergent interaction of home and school in the development of students' adaptative learning. A M. Maehr, & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 213-259). Greenwich, CT: JAI Press.

McCown, R., Driscoll, M., & Roop, P. G. (1995). *Educational psychology: A learning-centered approach to classroom practice* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

McDermott, R. P., Goldman, S. V., & Varenne, H. (1984). When school goes home: Some problems in the organization of homework. *Teachers College Record*, 85, 391-409.

McGowan, M. (1996). Homework. *Child Education*, April, 75.

McIver, D., Stipek, D. J., & Daniels, D. H. (1991). Explaining within-semester changes in student effort in junior high school and senior high school courses. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 201-211.

McIver, D., Young, E. M., & Washburn, B. (2002). Instructional practices and motivation during middle school (with special attention to science). A A. Wigfield, & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. NY: Academic Press.

Metallidou, P., & Efklides, A. (2001). The effects of general success-related beliefs and specific metacognitive experiences on causal attributions. A A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (eds.), *Trends and prospects in motivation research*. Dordrech: Kluwer.

Miller, D. L., & Kelly, M. L. (1991). Interventions for improving homework performance: A critical review. *School Psychology Quarterly*, 6 (3), 174-185.

Miller, G. A., Galanter, E., & Pribam, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt.

Mills, M., & Stevens, P. (1998). *Improving writing and problem solving skills of middle school students*. Master's action research project, Saint Xavier University and IRI/Skylight, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 429 876)

Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.

Moll, L. (Ed.) (1990). *Vygotski and education. Instructional implications and applications of socio-historical psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Moll, L., & Greenberg, J. B. (1990). Creating zones of possibilities: Combining social context for instruction. A L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of socio-historical psychology* (pp. 318-348). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Moll, L., & Kurland, B. F. (1996). Biliteracy development in classroom. A D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp. 220-246). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Möller, J., & Köller, O. (2000). Spontaneous and reactive attributions following academic achievement. *Social Psychology of Education*, 4, 67-86.

Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-53.

Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B., & Lindsay, J. J. (2000). Homework and achievement: Explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3, 295-317.

- Mulry, J. G. (1961). We need research on homework. *Journal of the National Education Association, 50*, 49.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology, 91*, 62-75.
- Murphy, J., & Decker, K. (1989). Teachers' use of homework in high school. *Journal of Educational Research, 82*(5), 261-269.
- Navas, L., Castejón, J., & Sampascual, G. (2000). Un contraste del modelo atribucional de la motivación de Weiner en modelos educativos. *Revista de Psicología Social, 15*(2), 69-85.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence, 29*, 761-775.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life: First results from the OECD Programme for International Student Assessment*. Paris, France: Author.
- Ohayon, Y. (1999). *Preferred and actual homework motivation and preference in high and low creative thinking children*. Unpublished master's thesis, Tel Aviv University, Israel.
- Olympia, D. E., Sheridan, S. M., & Jenson, W. (1994). Homework: A natural means of home-school collaboration. *School Psychology Quarterly, 9* (1), 60-80.
- O'Rourke-Ferrara, C. (1998). *Did you complete all your homework tonight, dear?* (ERIC Document Reproduction Service No ED 425 862).

Paschal, R. A., Weinstein, T., & Walberg, H. J. (1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 78, 97-104.

Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781-791.

Patton, J. E., Stinard, T. A., & Routh, D. K. (1983). Where do children study? *Journal of Educational Research*, 76, 280-286.

Pérez-García, A. M., & Sanjuán, P. (1999). Procesos atributivos. Análisis dimensionales de los factores causales. *Boletín de Psicología*, 62, 91-101.

Perkins, P. G., & Milgram, R. M. (1996). Parent involvement in homework: A double-edged sword. *International Journal of Adolescence and Youth*, 6, 195-203.

Pettigrew, F., & Buell, C. (1989). Preservice and experienced teachers' ability to diagnose learning styles. *Journal of Educational Research*, 82, 187-189.

Pfiffner, L. J., Rosen, L. A., & O'Leary, S. G. (1985). The efficacy of an all-positive approach to classroom management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 257-261.

Pickering, A. D., & Gray, J. A. (1999). The neuroscience of personality. A. Pervin, L. A., & John, O. P. (Eds.). *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 277-299). New York: The Guilford Press.

Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education. Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

- Plant, R. W., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally-controlling styles. *Journal of Personality*, 53, 435-449.
- Pomerantz, E. M., & Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, 37, 174-186.
- Ramos Palomo, M^a D. (1998). *La medida del mundo. Género y usos del tiempo en Andalucía*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Ramos Torres, R. (1990). *Cronos dividido. Uso del tiempo y desigualdad entre mujeres y hombres en España*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Rank, O. (1989). *Art and artist: Creative urge and personality development*. New York: Norton.
- Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 326-344.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology* 91, 537-548.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (1999). The experience of self-determination in intrinsic motivation. Unpublished manuscript, University of Iowa (citat per Deci, & Ryan, 2000)
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375-392.
- Reina, A., Peinado, C., & Lacasa, P. (1999). ¿Qué piensan de los deberes las niñas, los niños y sus familias?. *Cultura y Educación*, 13, 37-48.

Reis, H. T. (1994). Domains of experience: Investigating relationship processes from three perspectives. A R. Erber, & R. Gilmour (Eds.), *Theoretical frameworks for personal relationships* (pp. 87-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Reis, H. T., & Patrick, B. P. (1996). Attachment and intimacy: Component processes. A E. T. Higgins, & A. W. Kruglanski (Eds.) *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 523-563), New York; Guilford.

Rich, D. (1994). How to connect home and school. Start with these send-home thinking skills and activities. *Instructor*, September, 35-36.

Rich, D. (1995a). Home-style number sense. Families activities that build math skills. *Instructor*, April, 23.

Rich, D. (1995b). Responsibility begins at home. *Instructor*, January/February, 26-27.

Richer, S., & Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'Échelle du sentiment d'appartenance sociale (Construction and validation of the Relatedness Feeling Scale). *Revue européenne de psychologie appliquée*, 48, 129-137.

Ricoeur, P. (1966). *Freedom and nature : The voluntary and the involuntary* (E. V. Kohak, Trans.). Chicago: Northwestern University Press.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context* (Trad. Cast.: *Aprendices del pensamiento*. Madrid: Paidós). New York: Oxford University Press.

Rogoff, B. (1993). Introduction. The concepts of guided participation and cultural universals and variation. A B. Rogoff, J. Mistry, A. Goncu, & C. Mosier (Eds.), *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. Monographs of Society for Research in Child Development. Serial N. 236* (Vol. 236, pp. 1-18).

Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P., & Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. A. J. J. Goodnow, P. J. Miller, & F. Kessel (Eds.), *Cultural practices as contexts for development* (Vol. 67/Spring 1995, pp. 45-67). San Francisco: Jossey-Bass.

Rosenberg, M. S. (1989). The effects of daily homework assignments on the acquisition of basic skills by students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 314-323.

Rotter, J. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1, Whole No 609). Pp. 1-28.

Rowell, L. L., & Hong, E. (2002). The role of school counsellors in homework intervention. *Professional School Counseling*.

Rowell, L. L., & LaLonde, R. (2001). *The social construction of adolescent male reluctance to talk about personal concerns: An ethnographic approach to guidance and counselling in a high school setting*. Manuscript submitted for publication.

Rusbult, C. E., & van Lange, R. A. M. (1996). Interdependence Processes. A. E. T. Higgins, & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic processes* (pp. 564-596). New York: Guilford.

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.

Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. A. R. Dienstbier (Ed), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 40, pp. 1-56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, *63*, 397-427.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 749-761.

Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in educations. A C. Ames and R. E. Ames (Eds.), *Research on motivations in educations: The classroom milieu*. Bew Tirj: Academic Press.

Ryan, R. M., Connell, J. P., & Plant, R. W. (1990). Emotions in non-directed text learning. *Learning and Individual Differences*, *2*, 1-17.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivations, social development and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78.

Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). *Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology*. A D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology Vol. 1* (pp. 618-655). New York: Wiley.

Ryan, R. M., & Frederick, C. M. (1997). On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, *65*, 529-565.

Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*, 550-558.

Ryan, R. M., Koestner, R., & Deci, E. L. (1991). Varied forms of persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, *15*, 185-205.

Ryan, R. M., & Lynch, J. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development, 60*, 340-356.

Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 736-750.

Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 14*, 226-249.

Sampascual, G., Navas, L., & Castejón, J. L. (1994). Procesos atribucionales en la educación secundaria obligatoria: un análisis para la reflexión. *Revista de Psicología General y Aplicada, 47*(4), 449-459.

Sanjuán, P. (1998). Atribuciones de resultado para éxito y fracaso entre sujetos Tipo-A y Tipo-B. *Apuntes de Psicología, 16*(1-2), 37-46.

Schmitz, B., & Skinner, E. (1993). Perceived control, effort, and academic performance: Interindividual, intraindividual, and multivariate time-series analyses. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 1010-1028.

Scott-Jones, D. (1984). Family influences on cognitive development and school achievement. *Review of Research in Education, 11*, 259-304.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.

Sharp, C., Keys, W., & Benefield, P. (2001). *Homework: a Review of Recent Research*. Slough: NFER.

Shaver, P., Hazan, C., & Bradshaw, D. (1988). Love as attachment: The integration of three behavioral systems. A. R. J. Sternberg, & M. L. Barnes (Eds.). *The psychology of love* (pp. 68-99). New Haven, CT: Yale University Press.

Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1998). Not all personal goals are "personal": Comparing autonomous and controlling goals on effort and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*, 546-557.

Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*, 1319-1331.

Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary? *American Psychologist, 56*, 216-217.

Sheldon, K. M., & Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 883-897.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.

Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Snow, C. E., & Kurland, B. F. (1996). Sticking to the point: talk about magnets as a context for engaging in scientific discourse. A. D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp. 189-220). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2003). *Parenting and autonomy in adolescence: an investigation of the relationship between authoritative parenting and self-determination in three life-domains*. Unpublished manuscript, Department of Psychology, University of Leuven. (Citat per Deci & Vansteenkiste, 2004).

Steinberg, L., Brown, B. B., & Dornbusch, S. M. (1996). *Beyond the classroom*. Chap.8: The power of peers. New York: Simon & Schuster.

Steinberg, L., Dornbusch, S. M., & Brown, B. B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement. *American Psychologist, 47*, 723-729.

Stipek, D. (1998). *Motivation to learn* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Thompson, T. (1997). Do we need to train teachers how to administer praise? Self-worth theory says we do. *Learning and Instruction*, 7(1), 49-63.

Tooby, J., & Cosmides, L. (1992). The psychological foundations of culture. A. J. H. Barkow, L. Cosmides, & J. Tooby (Eds.), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (pp. 19-136). New York: Oxford University Press.

Traütwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17, 372-388.

Traütwein, U., & Köller, O. (2003a). The relationship between homework and achievement –still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15, 115-145.

Traütwein, U., & Köller, O. (2003b). Was lang währt, wird nicht immer gut Zur Rolle selbstregulativer Strategien bei der Hausaufgabenerledigung (Time investment does not always pay off: The role of self-regulatory strategies in homework execution). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (German Journal of Educational Psychology)*, 17, 199-209.

Traütwein, U., Lüdtke, O., Kastens, C., & Köller, O. (2006). Effort on homework in grades 5-9: Development, motivational antecedents and the association with effort on classwork. *Child Development*, 77(4), 1094-1111.

Traütwein, U., Köller, O., Schmitz, B., & Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis of 7th grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 26-50.

Tsigilis, N., & Theodosiou, A. (2003). Temporal stability of the Intrinsic Motivation Inventory. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 271-280.

Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A metaanalysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170-182.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. A. M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). San Diego: Academic.

Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599–620.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction and validation of the academic motivation scale. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.

Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.

Van Voorhis, F. L. (2003). Interactive homework in middle school: Effects on family involvements and science achievement. *Journal of Educational Research*, 96(6), 323-338.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goals contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.

Veer, R. v. d. (1998). From concept attainment to knowledge formation. *Mind, Culture, and Activity: An International Journal*, 5 (2), 89-94.

Vygotski, L. (1934/87). *Thought and Language*. Newly revised and edited by Alex Kozulin. Cambridge, MA: The MIT Press.

Vygotski, L. (1978/1986). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman. Harvard, MA: Harvard University Press.

Walberg, H. J. (1991). Does homework help? *The School Community Journal*, 1, 13-15.

Warrington, M., Younger, M., & Williams, J. (2000). Student attitudes, image and the gender gap. *British Educational Research Journal*, 26, 393-407.

Warton, P. M. (1997). Learning about responsibility: Lessons from homework. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 213-221.

Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist*, 36, 155-165.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Londres: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1992). *Human motivation. Metaphors, theories and research*. London: Sage.

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.

Weiner, B. (2001). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. A. F. Salili, C. Y. Chiu, & Y. Y. Hong (Eds.), *Student motivation. The culture and context of learning*. N. Y.: Kluwer.

Wenzell, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology, 91*, 76-97.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*, 297-333.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: a theoretical analysis. *Developmental Review, 12*, 265-310.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success and achievement values from childhood through adolescence. A. A. Wigfield, & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. NY: Academic Press.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J. A., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: a 3-years study. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 451-469.

Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 767-779.

Williams, G. C., Gagné, M., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Supporting autonomy to motivate smoking cessation: A test of self-determination theory. Unpublished manuscript, University of Rochester, Rochester, NY. (Citat per Deci, & Ryan, 2000).

Williams, G.C., Gagné, M., Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. *Health Psychology, 21*, 40-50.

Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 115-126.

Williams, G. C., Saizow, R., Ross, L., & Deci, E. L. (1997). Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery. *Social Science and Medicine*, *45*, 1705-1713.

Williams, G. C., Weiner, M. W., Markakis, K. M., Reeve, J., & Deci, E. L. (1994). Medical students' motivation for internal medicine. *Journal of General Internal Medicine*, *9*, 327-333.

Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology* (7th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Xu, J. (1994). *Doing homework: A study of possibilities*. Unpublished doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University, New York.

Xu, J. (2004). Family help and homework management in urban and rural secondary schools. *Teachers College Record*, *106*, 1786-1803.

Xu, J. (2005). Purposes for doing homework reported by middle and high school students. *The Journal of Educational Research*, *99*, 46-55.

Xu, J. (2006). Gender and homework management reported by high school students. *Educational Psychology*, *26*(1), 73-91.

Xu, J. & Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record*, *100*, 402-436.

Xu, J. & Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *Elementary School Journal*, *103*, 503-518.

Xu, J. & Yuan, R. (2003). Doing homework: Listening to estudents' parents', and teachers' voices in one urban middle school community. *School Community Journal*, 13, 25-44.

Yamauchi, H., & Tanaka, K. (1998). Relations of autonomy, self-referenced beliefs and self-regulated learning among Japanese children. *Psychological Reports*, 82, 803-816.

Younger, M., & Warrington, M. (1996). Differential achievement of girls and boys at GCSE: Some observations from the perspective of one school. *British Journal Of Sociology of Education*, 17, 299-313.

Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446.

V ANNEXES

9. ANNEXES

9.1. ANNEX 1: Qüestionari de dades sociodemogràfiques i acadèmiques per a alumnes de 4t d'ESO

LES TEVES DADES PERSONALS

El teu Nom i Cognoms

La teva edat i data de naixement:

El teu Curs i grup:

El/la teu/teva Tutor/a:

Has hagut de repetir algun curs?

T'atreviries a definir, en poques paraules, la teva manera de ser –si t'és possible–

T'ha passat alguna cosa important darrerament, alguna cosa que consideris que pot haver influït en el teu rendiment escolar? La malaltia o mort d'algú, algun accident o malaltia que hakis patit tu, la separació dels pares... Ens ho podries explicar breument, si et sembla ?

LA TEVA FAMÍLIA

Què espera la teva família que facis el curs vinent, si és que tenen preferències?

Tenen estudis els teus pares?

Quins?

La mare:

El pare:

Tens germans o germanes?

Quants germans i quantes germanes?

Quines són les seves edats?

Algun d'ells estudia?

Què fan?

Amb qui vius?

ELS TEUS ESTUDIS I EL TEU FUTUR

Vas aprovar el 3r d'ESO?

T'ha quedat alguna assignatura al primer trimestre de 4t d'ESO?
En cas afirmatiu, quina/es?

Ara que ja has fet la primera avaluació, veus possibilitats d'obtenir el Graduat en ESO a fi de curs?

Quines són les 3 assignatures que més t'agraden?
I les 3 que menys?

El curs vinent,

De voler fer BATXILLERAT, tens decidit quina opció triaràs?

De voler fer algun CICLE FORMATIU, tens decidit quina opció triaràs?

De voler anar a estudiar alguna altra cosa, tens decidit quina opció triaràs?

De voler anar a treballar, tens decidit quina opció triaràs?

Explica breument com t'imagines a tu mateix/a d'aquí a 10 anys. Hauries estudiat?
Estaries treballant? Quin lloc ocuparies? Quin seria el lloc ideal per a tu? Què és el que faria aquest lloc ideal per a tu?

ELS TEUS DUBTES –si és que els tens–

Necessites algun tipus d'informació que ajudaria a acabar-te de decidir?

Quina?

En cas de tenir-ne, podries plantejar els 3 dubtes que consideris més importants en forma de pregunta?

1.-

2.-

3.-

Et seria d'utilitat una entrevista amb l'orientador professional?

9.2. ANNEX 2. Questionari SRQ-A- (versió catalana) (Ryan, & Connell, 1989)

Nom i Cognoms..... Curs..... Edat..... Sexe H D (Encercla el que correspongui)

A continuació trobaràs una sèrie d'afirmacions a l'entorn dels deures i les tasques de classe. Cal que entenguis com a deures totes aquelles tasques que el/la professor/a de l'assignatura corresponent t'indica que facis a casa (exercicis, fitxes, redaccions, treballs, lectures, resums,...) a excepció de les tasques d'estudi pròpiament dites orientades a preparar l'examen corresponent. Cal que entenguis com a tasques acadèmiques totes aquelles tasques que es realitzen en horari escolar dins de l'aula corresponent. Els barems a utilitzar són els següents:

Molt cert = 4 Bastant cert = 3 No massa cert = 2 Gens cert = 1

	Molt cert	Bastant cert	No massa cert	Gens cert
	4	3	2	1
A. Per què faig els meus deures?				
Perquè vull que el professor pensi que sóc un(a) bon(a) estudiant				
Perquè tindrè problemes si no els faig				
Perquè és divertit				
Perquè em sentiré malament amb mi mateix(a) si no els faig				
Perquè vull entendre el tema				
Perquè suposo que és el que s'ha de fer				
Perquè gaudeixo fent els meus deures				
Perquè és important per a mi fer els meus deures				
B. Perquè treballo en les tasques de classe?				
Perquè el professor no em renyi				
Perquè vull que el professor pensi que sóc un(a) bon(a) estudiant				
Perquè vull aprendre coses noves				
Perquè passaré vergonya si no ho faig				
Perquè és divertit				
Perquè és la norma				
Perquè gaudeixo fent la tasca de classe				
Perquè és important per a mi treballar en les meves tasques de classe				
C. Per què intento respondre les qüestions difícils a classe?				
Perquè vull que els altres estudiants pensin que sóc llest(a)				
Perquè sento vergonya de mi mateix(a) quan no ho intento				
Perquè gaudeixo responent qüestions difícils				
Perquè suposo que és el que s'ha de fer				
Per esbrinar si estic encertat(da) o equivocat(da)				
Perquè és divertit respondre qüestions difícils				
Perquè és important per a mi intentar respondre qüestions difícils a classe				
Perquè vull que el professor digui coses agradables sobre mi				
D. Per què intento de fer-ho bé a l'institut?				
Perquè suposo que és el que s'ha de fer				
Per a què els professors pensin que sóc un(a) bon(a) estudiant				
Perquè gaudeixo fent bé les meves tasques de classe				
Perquè tindrè problemes si no ho faig bé				
Perquè em sentiré malament amb mi mateix(a) si no ho faig bé				
Perquè és important per a mi intentar de fer-ho bé a l'institut				
Perquè em sentiré realment orgullós(a) de mi mateix(a) si ho faig bé				
Perquè potser obtindrè un premi si ho faig bé				

9.3. ANNEX 3. Qüestionari IMI (versió catalana) (Ryan, Mims, & Koestner, 1983)

Nom i Cognoms..... Curs..... Edat..... Sexe H D (Encercla el que correspongui)

A continuació trobaràs una sèrie d'afirmacions a l'entorn dels deures. Cal que entenguis com a deures totes aquelles tasques que el/la professor/a de l'assignatura corresponent t'indica que facis a casa (exercicis, fitxes, redaccions, treballs, lectures, resums,...) a excepció de les tasques d'estudi pròpiament dites orientades a preparar l'examen corresponent. Els barems a utilitzar són els següents:

1 2 3 4 5 6 7
Gens cert Bastant cert Molt cert

Anota a cada espai, per als deures de cada assignatura, el número que correspongui, segons el teu parer.

	Assignatures						
	Català	Castellà	Matemàtiques	Anglès	Tecnologia	La que + t'agrada	La que - t'agrada
M'ho passo molt bé mentre estic fent aquests deures							
Aquests deures són agradables de fer							
Aquests deures se'm fan avorrits							
Aquests deures no m'atrauen gens							
Aquests deures em resulten molt interessants							
Aquests deures em resulten bastant agradables							
Quan estic fent aquests deures, sento que se'm fan molt agradables de fer							
Considero que se'm dona molt bé fer aquests deures							
Crec que jo puc fer molt bé aquests deures en comparació amb altres alumnes							
En acabar-los, sento que he fet els deures de forma bastant competent							
Estic satisfet(a) amb el rendiment obtingut una vegada acabats els deures							
Me'n surto força bé a l'hora de fer aquests deures							
No me'n surto massa bé amb aquests deures							
Aquests deures em suposen molt d'esforç							
No m'esforço al màxim per fer bé aquests deures							
M'hi esforço molt en fer aquests deures							
És molt important per a mi fer bé aquests deures							
No gasto massa energies en fer aquests deures							
No estic gens nerviós(a) quan estic fent aquests deures							
Em sento molt tens(a) quan estic fent aquests deures							
Estic molt relaxat(da) quan estic fent aquests deures							
Estic ansiós(a) quan estic fent aquests deures							
Em sento pressionat(da) quan estic fent aquests deures							
Considero que puc decidir algunes coses a l'hora de fer aquests deures							
Sento que no he escollit personalment fer aquests deures							
No he tingut cap possibilitat d'escollir entre fer aquesta tasca o no fer-la							
Em sento obligat(da) a fer aquests deures							
Faig aquests deures perquè no tinc alternativa							
Faig aquests deures perquè jo ho he decidit							
Faig aquests deures perquè és la meva obligació fer-los							
Crec que val la pena fer aquests deures							
Estic ben predisposat(da) a tornar a fer aquests deures perquè en trec un profit							
Considero que fer aquests deures em pot fer molt de servei							
Considero que aquests deures són importants							

Anota a cada espai, per al(la) professor(a) de cada assignatura, el número que correspongui, segons el teu parer.

Em sento realment distant d'aquest(a) professor(a)							
Dubto de si realment podrem arribar a ser amics(gues) amb aquest(a) professor (a)							
Sento que puc confiar realment en aquest(a) professor(a)							
M'agradaria tenir l'oportunitat de relacionar-me més sovint amb aquest(a) professor (a)							
Realment preferiria no haver-me de relacionar en el futur amb aquest(a) professor(a)							
No sé si realment puc confiar en aquest(a) professor(a)							
És probable que aquest(a) professor(a) i jo esdevinguem amics(gues) si ens relacionem molt							
Em sento proper(a) a aquest professor(a)							

Acaba de completar les afirmacions següents, si us plau:

Per l'assignatura de **CATALÀ**:

Considero que fer aquests deures em serà útil per

Considero que fer aquests deures és important perquè pot

Crec que fer aquests deures pot ajudar-me a

Per l'assignatura de **CASTELLÀ**:

Considero que fer aquests deures em serà útil per

Considero que fer aquests deures és important perquè pot

Crec que fer aquests deures pot ajudar-me a

Per l'assignatura de **MATEMÀTIQUES**:

Considero que fer aquests deures em serà útil per

Considero que fer aquests deures és important perquè pot

Crec que fer aquests deures pot ajudar-me a

Per l'assignatura d'**ANGLÈS**:

Considero que fer aquests deures em serà útil per

Considero que fer aquests deures és important perquè pot

Crec que fer aquests deures pot ajudar-me a

Per l'assignatura de **TECNOLOGIA**:

Considero que fer aquests deures em serà útil per

Considero que fer aquests deures és important perquè pot

Crec que fer aquests deures pot ajudar-me a

Per l'assignatura **QUE MÉS M'AGRADA**:

Considero que fer aquests deures em serà útil per

Considero que fer aquests deures és important perquè pot

Crec que fer aquests deures pot ajudar-me a

Per l'assignatura **QUE MENYS M'AGRADA**:

Considero que fer aquests deures em serà útil per

Considero que fer aquests deures és important perquè pot

Crec que fer aquests deures pot ajudar-me a

9.4. ANNEX 4. Relació de Taules i Figures

9.4.1 Taules

9.4.1.1 Taula 1. <i>Els deures: dimensions a tenir presents (Cooper, 1989a)</i>	13
9.4.1.2 Taula 2. <i>Avantatges i inconvenients dels deures d'acord amb el professorat (González, Lacasa, & Albuquerque, 1999)</i>	20
9.4.1.3 Taula 3. <i>Les 4 Sub-Teories que conformen la SDT</i>	42
9.4.1.4 Taula 4. <i>Perfil de motivació i preferència pels deures (HMPP): Interpretació de les 21 puntuacions. Baixes versus Altes (Hong, & Milgram, 1998, 2001)</i>	82
9.4.1.5 Taula 5. <i>Mitjanes (Global, Noies i Nois) i Desviacions Típiques (DT) per a Regulació Externa, Regulació Introjectada, Regulació Identificada i Motivació Intrínseca, per a l'àmbit acadèmic</i>	112
9.4.1.6 Taula 6. <i>Mitjanes (Global, Noies i Nois) i Desviacions Típiques (DT) per a RAI Global, RAI Deures, RAI Classe, RAI Qüestions Difícils i RAI Institut, per a l'àmbit Acadèmic</i>	114
9.4.1.7 Taula 7. <i>Coefficients de correlació de Pearson $-r$ entre el RAI Global, RAI Deures, RAI Classe, RAI Qüestions Difícils i RAI Institut</i>	115
9.4.1.8 Taula 8. <i>Mitjanes (Global, Noies i Nois) i Desviacions Típiques (DT) per a les escales de l'IMI (Interès/Gaudi, Competència Percebuda, Esforç/Importància, Pressió/Tensió, Elecció Percebuda, Valor/Utilitat i Vinculació) en relació a la tasca de fer deures</i>	118

- 9.4.1.9 Taula 9. *Mitjanes i Desviacions Típiques (DT) per a les escales de l'IMI (Interès/Gaudi, Competència Percebuda, Esforç/Importància, Pressió/Tensió, Elecció Percebuda, Valor/Utilitat i Vinculació) en relació a la tasca de fer deures en les diferents assignatures, per al conjunt de la mostra.....* 120
- 9.4.1.10 Taula 10. *Coeficients de correlació de Pearson $-r$ per a les escales d'Esforç / Importància de totes les assignatures contemplades.....* 121
- 9.4.1.11 Taula 11. *Coeficients de correlació de Pearson $-r$ per a les escales de Pressió / Tensió de totes les assignatures contemplades.....* 121
- 9.4.1.12 Taula 12. *Coeficients de correlació de Pearson $-r$ per a les escales d'Elecció Percebuda de totes les assignatures contemplades.....* 122
- 9.4.1.13 Taula 13. *Coeficients de correlació de Pearson $-r$ per a les escales de Valor / Utilitat de totes les assignatures contemplades.....* 122
- 9.4.1.14 Taula 14. *Coeficients de correlació de Pearson $-r$ per a les escales d'Interés / Gaudi de totes les assignatures contemplades.....* 123
- 9.4.1.15 Taula 15. *Coeficients de correlació de Pearson $-r$ per a les escales de Competència Percebuda de totes les assignatures contemplades.....* 123
- 9.4.1.16 Taula 16. *Coeficients de correlació de Pearson $-r$ per a les escales de Vinculació de totes les assignatures contemplades.....* 124

- 9.4.1.17 Taula 17. *Mitjanes i Desviacions Típiques (DT) per a les escales de l'IMI (Interès/Gaudi, Competència Percebuda, Esforç/Importància, Pressió/Tensió, Elecció Percebuda, Valor/Utilitat i Vinculació) en relació a la tasca de fer deures en les diferents assignatures, segons gènere (D = Dona, H = Home).....* 126
- 9.4.1.18 Taula 18. *Mitjanes, Desviacions Típiques (DT) i prova t de la nota final de 4t d'ESO global i per a les diverses assignatures, per al conjunt de la mostra i segons gènere.....* 128
- 9.4.1.19 Taula 19. *Coefficients de correlació de Pearson $-r$ entre les dimensions motivacionals de l'IMI i els resultats acadèmics global de 4t d'ESO i per assignatures.....* 130
- 9.4.1.20 Taula 20. *Mitjanes (M) i Desviacions Típiques (DT) de les puntuacions en els diversos estils de regulació per a les tasques acadèmiques segons si els alumnes de 4t de la mostra sol·liciten informació professional (n = 25) o NO la sol·liciten (n = 12).....* 133
- 9.4.1.21 Taula 21. *Mitjanes (M) i Desviacions Típiques (DT) de les puntuacions en els diversos Índex d'Autonomia Relativa global i parcials segons si els alumnes de 4t de la mostra sol·liciten informació professional (n = 25) o NO la sol·liciten (n = 12).....* 134
- 9.4.1.22 Taula 22. *Coefficients de correlació de Pearson $-r$ i grau de significació $-p$ entre les escales de Competència Percebuda en cada assignatura i el rendiment acadèmic en cadascuna d'elles.....* 138

9.4.2 Figures

- 9.4.2.1 *Figura 1. Contínuum d'Autodeterminació mostrant els tipus de motivació, els estils de regulació, el locus de causalitat i els processos reguladors rellevants (Ryan, & Deci, 2000).....* 50
- 9.4.2.2 *Figura 2. Gràfic de comparativa de mitjanes (Noies, Nois i Global) per a Regulació Externa, Regulació Introjectada, Regulació Identificada i Motivació Intrínseca, per a l'àmbit acadèmic.....* 111
- 9.4.2.3 *Figura 3. Gràfic de comparativa de mitjanes (Global, Noies i Nois) per a RAI Global, RAI Deures, RAI Classe, RAI Qüestions Difícils i RAI Institut, per a l'àmbit Acadèmic.....* 114
- 9.4.2.4 *Figura 4. Gràfic de comparativa de mitjanes (Global, Noies i Nois) per a les escales de l'IMI (Interès/Gaudi, Competència Percebuda, Esforç/Importància, Pressió/Tensió, Elecció Percebuda, Valor/Utilitat i Vinculació) en relació a la tasca de fer deures.....* 118
- 9.4.2.5 *Figura 5. Gràfic de comparativa de mitjanes de les escales de l'IMI (Interès/Gaudi, Competència Percebuda, Esforç/Importància, Pressió/Tensió, Elecció Percebuda, Valor/Utilitat i Vinculació) per a les diverses assignatures contemplades (Català, Castellà, Matemàtiques, Anglès, Tecnologia, Assignatura que agrada +, i Assignatura que agrada -).....* 119
- 9.4.2.6 *Figura 6. Gràfic de comparativa de mitjanes (Global, Noies i Nois) de la nota final de 4t, i per a cada assignatura contemplada (Català, Castellà, Matemàtiques, Anglès, Tecnologia, Assignatura que agrada +, i Assignatura que agrada -).....* 128

9.5. ANNEX 5. Autorització d'ús de dades d'orientació professional

AUTORITZACIÓ D'US DE DADES D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL

Ernest Luz i Masergas, professor associat de l'Àrea de Psicologia Bàsica del Departament de Psicologia de la Universitat de Girona,

DEMANA:


Poder utilitzar les dades recollides en les proves d'orientació professional amb els alumnes de 4t d'ESO de l'IES Vicens Vives, amb finalitats d'investigació per al treball de recerca i els estudis de doctorat, comproment-se a tractar-les amb absoluta confidencialitat i a comunicar els resultats de la recerca al centre.

Assumpta Ramoneda i Torné, directora de l'I.E.S. Jaume Vicens Vives de Girona,

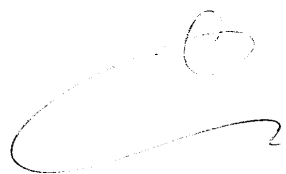
AUTORITZA:

A Ernest Luz i Masergas a fer us, confidencialment, de les esmentades dades amb finalitats de recerca.

I perquè així consti, signen el present document,



Assumpta Ramoneda i Torné
Directora de l'IES Jaume Vicens Vives



Ernest Luz i Masergas
Professor associat de la UdG

Ciutat de Girona a 22 de febrer de 2007.

