



Estudi dels hàbits i tècniques d'estudi,  
l'autoconcepte i la seva relació amb  
els resultats acadèmics en estudiants  
d'Educació Secundària de les  
Comarques Gironines

Oriol Casellas i Ventura

Treball de fi de grau en Psicologia

Universitat de Girona

Curs 2020 – 2021

Tutor: Dr. Marc Pérez Burriel

Data d'entrega: 01/06/2021

# ÍNDEX

<b>Resum</b> .....	<b>4</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Introducció</b> .....	<b>5</b>
1.1. Justificació, interès i rellevància del tema.....	5
1.2. Contextualització.....	6
1.3. Fonamentació teòrica .....	7
1.3.1. Postmodernisme, eines TIC i canvi de paradigma en el sistema educatiu.....	7
1.3.2. La nova generació estudiantil: Millennials i Generació Z.....	9
1.3.3. Hàbits i tècniques d'estudi .....	13
1.3.4. Autoconcepte.....	15
<b>2. Objectius i hipòtesis</b> .....	<b>18</b>
2.1. Objectius.....	18
2.1.1. Objectiu General.....	18
2.1.2. Objectius específics .....	18
2.2. Hipòtesis .....	19
2.2.1. Hipòtesi general.....	19
2.2.2. Hipòtesis específiques .....	19
<b>3. Metodologia</b> .....	<b>20</b>
3.1. Recerca d'informació .....	20
3.2. Disseny .....	20
3.3. Instruments .....	20
3.4. Aplicació dels qüestionaris .....	21
3.5. Participants .....	22
3.6. Anàlisi estadístic .....	22

<b>4. Resultats .....</b>	<b>23</b>
4.1. Descriptius de la mostra .....	24
4.2. Matrius de correlacions .....	27
4.3. Models de regressió.....	28
4.3.1. Model de regressió simple .....	28
4.3.2. Model de regressió múltiple.....	30
<b>5. Conclusions i Discussió .....</b>	<b>33</b>
5.1. Conclusions.....	33
5.2. Discussió.....	35
<b>6. Limitacions i orientacions futures .....</b>	<b>39</b>
<b>7. Referències bibliogràfiques.....</b>	<b>41</b>
<b>7. Annexos .....</b>	<b>47</b>
7.1. Qüestionari de Google.....	47
7.2. Excel i formulació .....	74
7.2.1. Excel .....	74
7.2.2. Formulació .....	79

## **Resum**

L'objectiu principal d'aquest treball és estudiar la relació dels hàbits i tècniques d'estudi i l'autoconcepte amb els resultats acadèmics en estudiants d'Educació Secundària de les comarques gironines. Per tal d'assolir aquest objectiu, s'ha administrat els tests "Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio" (CHTE) i "Autoconcepto Factor 5" (AF-5). En la investigació, han participat 152 alumnes de primer i segon d'ESO de 4 escoles diferents de les comarques gironines. Per mitjà d'un anàlisi quantitatiu, s'ha pogut concloure que els hàbits i tècniques d'estudi, tot i correlacionar significativament amb els resultats acadèmics, no predeuen la variabilitat d'aquests. Per altra banda, l'autoconcepte acadèmic es presenta com a bon predictor de la variabilitat dels resultats acadèmics.

Paraules clau: hàbits i tècniques d'estudi, autoconcepte, educació secundària, sistema educatiu, noves generacions

## **Abstract**

The main objective of this study is to investigate the relationship between study habits and techniques and self-concept with academic results of secondary school students in the Girona region. In order to achieve this objective, the tests "Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio" (CHTE) and "Autoconcepto Factor 5" (AF-5) were administered. The research involved 152 students coursing first and second of ESO from 4 different schools in the Girona region. Employing a quantitative analysis, it was possible to conclude that study habits and techniques, even though they correlate significantly with academic results, do not predict the variability of these results. On the other hand, academic self-concept is a good variability predictor of academic results.

Key words: study habits and techniques, self-concept, secondary education, education system, new generations.

## **1. Introducció**

### **1.1. Justificació, interès i rellevància del tema**

En iniciar aquest projecte, tenia molt clar que volia estudiar alguna cosa relacionada amb l'educació, ja que vaig considerar que és un camp en constant desenvolupament i en el qual una bona feina podria significar una millora real en aquest àmbit. Així doncs, el primer que vaig pensar va ser en dissenyar un programa de gamificació enfocat a millorar la motivació dels nens i nenes que estan cursant educació primària. Essent un tema actualment de moda, inicialment pretenia programar una espècie de joc relacionat amb alguna assignatura específica, tal com matemàtiques, amb la finalitat d'ajudar i millorar no només la comprensió del temari sinó també la motivació i la diversió dels infants aprenent l'assignatura.

Va ser aleshores que vaig començar a buscar articles per a començar a construir el marc teòric, iniciant amb la cerca d'articles relacionats amb la motivació dels nens i nenes que comprenien aquestes edats i a poder ser, relacionats amb l'educació i la gamificació. Després d'observar que aquest era un camp abastament estudiat en l'actualitat per pedagogs i pedagogues, així com també per psicòlegs educatius, juntament amb la dificultat de programar tot el que vindria a ser el joc com a eina per a la qualificació de l'assignatura, vaig parlar amb el meu tutor Marc i finalment vaig decidir decantar-me per altres temes també relacionats amb l'educació.

Durant aquest període vaig començar les pràctiques en un centre escolar, i va ser allà que me'n vaig adonar que els hàbits i tècniques d'estudi eren un factor clau per l'aprenentatge i el bon rendiment dels nens i nenes que estaven cursant Educació Secundària Obligatòria. Així doncs, vaig veure la possibilitat d'estudiar si existeix una relació directe en tenir uns bons hàbits i tècniques d'estudi i l'obtenció d'un bon rendiment acadèmic. En aquest projecte d'estudi implicaria escoles i instituts on es cursa aquesta etapa escolar amb la finalitat d'aconseguir una bona mostra. Amb aquesta idea, doncs, vaig començar a buscar articles relacionats amb la temàtica i a partir d'aquí vaig trobar que l'autoconcepte

correlacionava significativament i explicava en gran part la variabilitat del rendiment acadèmic dels estudiants. Concretament, l'autoconcepte acadèmic correlacionava significativament amb el rendiment acadèmic en aquesta etapa escolar.

Finalment, amb el meu tutor, vam decidir realitzar l'anàlisi tant de l'autoconcepte acadèmic com dels hàbits i tècniques d'estudi en estudiants de l'etapa de Secundària obligatòria i la seva afectació en els resultats acadèmics d'aquests.

## **1.2. Contextualització**

Aquesta investigació s'ha dut a terme durant el període de desescalada de restriccions provocades a causa de la pandèmia per coronavirus (SARS-CoV-2). Aquest virus, el qual provoca la malaltia COVID-19, va ser identificat el 7 de gener de 2020 per les autoritats xineses i es va anar escampant pel món fins que el 30 de Gener de 2020 va ser declarat com a una emergència internacional.

Al territori espanyol, es va declarar l'estat d'alarma el 14 de març de 2020 per tal de frenar el contagi del virus, prohibint sortir de la llar a la població durant un llarg període de temps (Real Decreto 463/2020, de 14 de Marzo). A dia d'avui, ens trobem en un moment on seguim amb gran quantitat de restriccions, entre les quals moltes afecten a les estudiants.

La situació ha condicionat en molts àmbits a la població, havent d'adaptar el seu dia a dia al nou funcionament, majoritàriament online i des de casa. En el cas de l'educació, tant professors com alumnes s'han vist obligats a adaptar-se a una nova metodologia on la presencialitat no està contemplada per evitar contagis, fent-ho a través de la pantalla de l'ordinador. Així, l'educació en línia ha anat progressivament agafant consistència després de molts mesos de pandèmia, finalment aconseguint adaptar-se en certa mesura amb l'educació presencial. No obstant, hi ha situacions, com per exemple a l'hora de realitzar un examen, on no s'ha pogut igualar les mesures presencials i en les quals les afectacions són greus.

La recollida de dades per aquest estudi, a causa de la pandèmia, s'ha dut a terme online per mitjà d'un qüestionari que s'ha fet arribar a les escoles, entre el 10 de Març i el 28 d'Abril de 2021.

### **1.3. Fonamentació teòrica**

#### **1.3.1. Postmodernisme, eines TIC i canvi de paradigma en el sistema educatiu**

El postmodernisme s'ha definit de diferents maneres segons els autors i no sembla que s'arribi a una conclusió clara. Segons Nebreda, postmodernitat és un terme lax i ambigu que ha englobat moltes coses diferents (Nebreda, 1993, p. 7). Per Featherstone, parlar de postmodernisme és suggerir un canvi o una ruptura amb la modernitat, que comporta l'aparició d'una nova totalitat social amb els seus propis principis diferents d'organització (Featherstone, 2000, p. 24). Lyotard (1994), explica que la postmodernitat designa l'estat de cultura després de les transformacions que van afectar les regles del joc de la ciència, de la literatura i de les arts a partir de finals del segle dinou. Eagleton (1998), senyala que el terme al·ludeix a un període històric específic, que qüestiona les nocions clàssiques de la veritat, de la raó, de la identitat i de la objectivitat, de la idea de progrés o d'emancipació universal, dels sistemes únics, de les grans narratives i dels fonaments definits d'explicació. Segons Jameson, la manera més segura de comprendre el concepte d'allò postmodern és considerar-lo com un intent de pensar històricament el present en una època que ha oblidat com es pensa històricament (Jameson, 2001, p. 9). Panikkar indica que la clau del postmodernisme consisteix en l'aspiració al coneixement objectiu de la realitat, anomenat segons aquest "el mite" del coneixement objectiu de la realitat, on el mite és allò en el que es creu sense creure que es creu, i que es pren com a natural (Panikkar, 2007). No obstant, el debat actual postmodernista allò que discuteix precisament és si existeix realitat, irrealitat o multiplicitat de realitats (Lyon, 1994). Segons Cabrera, en referència a la concepció del coneixement associada al postmodernisme, aquest es concep en permanent canvi. Un canvi que, alhora, s'entén com a mecanisme d'ajust progressiu a la realitat, de manera que

predomina la creença que el coneixement sempre és com un moviment d'aproximació gradual a la veritat absoluta (Cabrera, 2005, p. 47). Definir postmodernisme, doncs, no és quelcom senzill, ja que no se sap amb exactitud si aquest fenomen, relativament recent, representa un nou període en la civilització, és un canvi paradigmàtic, un moviment cultural o també pot ser considerat com una revalidació crítica dels models de pensament moderns (Lampert, 2008).

Taylor (2005), fa incís en la teoria que les generacions actuals de joves són producte de les influències del postmodernisme, el qual impacta decisivament en els seus estils de vida i aprenentatge. D'aquesta manera, l'educació s'ha vist immersa en un canvi de paradigma. Segons Thomas Khun (1962), un paradigma es defineix com el conjunt d'idees que faciliten la comunicació dintre d'una comunitat, en aquest cas la comunitat educativa. En referència a l'afectació del postmodernisme en els nous paradigmes del sistema educatiu, segons Sauvé l'educació postmoderna adopta generalment una postura epistemològica relativista (té en compte la interacció subjecte-objecte), inductiva, eminentment socio-constructivista i crítica, que reconeix la naturalesa complexa, única i contextual dels objectes del coneixement. L'epistemologia reconstructiva postmoderna valora el diàleg dels diversos tipus de coneixement -científic, experiencial, tradicional, entre d'altres-, en els quals la disciplina ja no és el principal organitzador. Més que una justificació de les opcions teòriques i estratègiques, es prefereix un procés dialèctic entre la teoria i la pràctica i una avaluació continuada dels processos (Sauvé, 1999).

Rodríguez, explica que el model de sistema educatiu del segle vint ha quedat obsolet, deixant enrere les estratègies docents basades en metodologies expositives, els continguts curriculars amb una visió formal, la gestió de l'aula centralitzada en el docent, el sistema d'avaluació purament quantitatiu i les estratègies d'aprenentatge limitades a retenir informació, llegir, escoltar o observar. Així, el nou paradigma del sistema educatiu del segle vint-i-u centra les estratègies docents en metodologies interactives i col·laboratives, en les que els continguts curriculars tenen un enfocament aplicat, la gestió de l'aula està centralitzada en l'alumnat, el sistema d'avaluació és qualitatiu però de la mateixa manera formatiu i formador i les estratègies d'aprenentatge consisteixen en



desenvolupar un coneixement estratègic, creatiu, actiu i aplicat (Rodríguez-López, 2014). Aquest canvi de paradigma, comença ja a finals del segle vint, on un gran nombre d'autors i autores van fer incís en la necessitat de canvis en el sistema educatiu (Lickona, 1991; Buxarrais *et al.*, 1995; Coll *et al.*, 1992; Aguerrondo, 1993).

Carlota Pérez (2002), explica que la humanitat es troba actualment en el “punt de viratge” d’una transformació tecnològica sense precedents. Així, aquesta transformació ve donada en gran part -a part de la influència del postmodernisme- pel desenvolupament de les TIC (Tecnologies de la Informació i Comunicació) a nivell social, la qual cosa permet afirmar que les societats més avançades han entrat a la dita societat del coneixement (UNESCO, 2005). Si bé és cert que la societat s’ha vist involucrada en aquesta nova etapa tecnològica, la forma en la que aquest desenvolupament tecnològic s’ha introduït en el camp de l’educació, ja sigui en l’educació a distància o com a suport a la presencialitat, no ha sigut determinant. Si s’agafa com a criteri en quina mesura la incursió de les TIC ha impactat de manera significativa l’educació, en el sentit de si les noves tecnologies estan participant d’un canvi profund en els paradigmes educatius prevalents, en la forma en què s’aprèn, s’ensenya i s’avalua, els canvis semblen ser més aviat modestos (Natriello, 2005).

Així doncs, ens trobem davant d’un canvi de paradigma en el sistema educatiu, creat a partir de les influències del postmodernisme i de la incorporació de les TIC.

### **1.3.2. La nova generació estudiantil: Millennials i Generació Z**

El terme generació fa referència a un grup d’edat que comparteix al llarg de la història un conjunt d’experiències formatives que els distingeixen dels seus antecessors (Gilburg, 2007, citat per Domínguez, 2013). Per tant, una generació es defineix pel conjunt de valors compartits, les percepcions i les maneres d’acostar-se i observar la realitat (Cuesta, 2008). Així, una generació està formada per persones les quals una mateixa valoració en la història els proporciona una imatge col·lectiva (Howe & Strauss, 1991). No obstant, no tots els membres d’una generació compartiran exactament les mateixes característiques i, alguns

segurament, estaran en contra d'aquestes. Tot i així, indistintament, aquestes característiques fonamentals els definiran en el món habitat per la seva generació (Howe i Strauss, 2003).

Neil Howe i William Strauss (1993, 2003), han anomenat el jovent actual com a "Millennials", conformat per les persones nascudes entre els anys 1981 i 2000, les quals han crescut en temps de prosperitat, tenen grans expectatives i busquen el significat de la seva feina (Howe & Strauss, 2000). Els Millennials s'integren bé en la diversitat i és la primera generació que concep la tecnologia com quelcom garantit. Així, pels estudiants d'aquesta generació, la tecnologia no és només una eina per realitzar una feina, sinó que forma part integral de les seves vides (Shallcross, 2009). Aquestes persones, nascudes i educades en ambients altament tecnològics, consideren que la seva proximitat i acostament al coneixement ha de ser el més ràpid, entretingut i senzill possible per tal d'optimitzar així el temps dedicat en funció dels resultats (Taylor, 2005).

Howe i Strauss (2003), en la seva publicació *Millenials go to college*, detallen set característiques de personalitat que descriuen a la generació: especials, protegits, confiats, orientats a treballar en equip, convencionals, pressionats i exitosos. Segons diferents autors, els joves nascuts entre el 1981 i el 2000 són descrits com els estudiants més desvinculats acadèmicament i menys complidors, amb les puntuacions més baixes pel que fa al temps dedicat a estudiar i les puntuacions més altes en l'avorriment i la tardança (Astin *et al.*, 2002; Sax *et al.*, 2002). Així mateix, altres estudis parlen de la nova generació com la generació més incívica (Amada, 1992; Morrissette, 2001; Sacks, 1996). Aquest fet -la baixa activitat cívica- apunta a una pobra ciutadania, a una inculcació deficient d'estàndards de comportament social i a un vincle dèbil amb les estructures socials tradicionals (Galston, 2001).

A nivell laboral, es mouen d'una feina a una altra sense donar massa explicacions i solen avaluar positivament els llocs de treball en funció de la flexibilitat de l'horari i el temps lliure, el treball en equip i les noves experiències, així com també prefereixen la pràctica a la teoria, les tasques grupals a les individuals i la informació en format digital en comptes d'obtenir-la en llibres o de forma escrita (Cuesta *et al.*, 2008, p. 77).

Howe i Strauss (2003), senyalen que les institucions universitàries han d'estar preparades per treballar amb la població descrita, ja que les característiques que exhibeixen els integrants d'aquesta generació romandran durant els seus anys d'estudi fins la graduació. Entre els diversos problemes que presenten els estudiants d'aquesta generació, predominen l'abús de substàncies, comportaments violents, ansietat i canvis d'humor, desordres de personalitat, desordres alimentaris i problemes específics d'aprenentatge (Humphrey, Kitchens & Patrick, 2000). Broido (2004), estableix que els estudiants de la generació Millennial són diferents a la dels seus antecessors en molts aspectes i per tal que les institucions d'educació superior siguin exitoses, han de respondre a aquestes diferències. Els professionals que es desenvolupen en oficines d'assumptes estudiantils, hauran d'exercir una funció de facilitadors, educadors i mentors per ajudar activament als estudiants amb les seves necessitats emocionals i acadèmiques en la seva vida universitària, així com promoure el seu desenvolupament personal (Pope *et al.*, 2004).

La posició de Cuesta, Ibañez, Tagliabue i Zangaro és que quan els estudiants ingressen en etapes formatives superiors, experimenten un salt entre les seves expectatives i la realitat curricular existent, la qual cosa en molts casos condueix a la frustració o al fracàs. Els investigadors atribueixen aquesta causa a que la seva pertinença generacional els converteix en estudiants amb característiques i competències que no responen a les exigències i modalitats d'ensenyança i aprenentatge vigents en les institucions d'educació superior (Cuesta *et al.*, 2008, p. 78). D'aquesta manera, moltes universitats han modificat els seus programes curriculars, els seus serveis i cursos per adaptar-se a les noves generacions d'estudiants deguda a l'accentuació al llarg dels anys d'aquesta manera nova i diferent de funcionar (Oblinger, 2003). No obstant, en el mercat laboral encara no s'hi troba aquest canvi de paradigma i, per tant, els canvis en el sistema educatiu no expliquen la realitat que es trobarà el jovent un cop finalitzin els seus estudis, sinó que tindrà una implicació social en aquests reduint les possibilitats de trobar feina i limitant la promoció personal i professional. Per tant, augmentarà la probabilitat de marginació, atur, delinqüència, entre d'altres (Mogulescu, 2002; Blaya, 2003; Delgado & Álvarez, 2004).

Per altra banda, la generació Millennial ha sigut l'antecessora de la següent: la Generació Z. Aquesta comprèn totes aquelles persones nascudes a partir de l'any 2000 i, segons Prensky (2001), són definits com aquells individus que naixeren en l'era digital i que són usuaris permanents de les tecnologies amb una habilitat perfeccionada, els quals anomena "nadius digitals". Aquesta generació ha crescut immersa en les TIC, per la qual cosa naveguen per les xarxes amb fluïdesa, són hàbils en l'ús de diferents dispositius, utilitzen reproductors d'àudio i vídeo digitalitzats, capturen fotos que editen i envien i creen els seus propis vídeos, presentacions multimèdia, música, etc. (Burcaglia, 2013).

El grup que conforma la Generació Z posseeix característiques psicològiques i ideològiques que obliguen a les institucions educatives a modificar completament els seus mètodes de funcionament per atraure'ls, motivar-los i retenir-los (Días *et al.*, 2015). Donat que la vida dels membres d'aquesta generació transita i es resol a través de diferents pantalles, es pot percebre que la seva capacitat d'atenció i el seu pensament lògic i racional estan essent substituïts per una capacitat d'atenció discontinuada i un pensament superficial. Van d'un tema a un altre, la qual cosa els porta a no llegir necessàriament una pàgina de dalt a baix ni de dreta esquerra, sinó que escanegen i salten les pàgines buscant paraules clau (Días *et al.*, 2015). Altres particularitats que presenta la Generació Z és que són impacients, emprenedors, els preocupa l'economia i estan desitjosos per començar a treballar (Reig & Vílchez, 2013). Així mateix, tenen en compte l'autoocupació molt més que la generació Millennial, ja que no donen importància a una carrera professional i als estudis formals. Altrament, intenten canviar el món i viuen en un entorn multigeneracional, on comparteixen els valors de la generació anterior (Reig & Vílchez, 2013).

A partir de tota la informació descrita anteriorment, en el present treball es vol estudiar si existeix alguna relació entre les noves generacions i la capacitat de disposar d'hàbits i tècniques d'estudi. Per altra banda, es pretén estudiar el nivell d'autoconcepte que presenten i si aquest té relació amb els resultats acadèmics.

### 1.3.3. Hàbits i tècniques d'estudi

En tot procés pedagògic és fonamental l'aprenentatge i no l'ensenyança (UNESCO, 1995, citat per Tünnermann, 1995). L'estudi és el mitjà fonamental per accedir a l'aprenentatge, i un mètode és un camí per aconseguir millor un objectiu. Per tant, un mètode d'estudi és el camí o procés per arribar a l'aprenentatge (Álvarez & Fernández, 2002).

Vicuña (1999) afirma que un hàbit és un patró conductual après que es presenta de manera mecànica davant situacions específiques, que és generalment d'estil rutinari, i on l'individu ja no ha de pensar ni decidir sobre la forma d'actuar. Els hàbits s'organitzen en jerarquia en funció del número de reforços que les conductes hagin rebut, desenvolupant diferents nivells de potencial, així aquelles conductes de major intensitat seran les primeres en presentar-se degut a que reben menor tendència inhibidora.

Segons Kancepolski *et al.* (2006), els hàbits d'estudi tenen com a objectiu aconseguir l'aprenentatge, entès aquest des d'una postura cognitivista com un procés de comprensió, d'assimilació i acomodació, d'integració, d'interacció entre el subjecte i el medi. En aquest sentit, la capacitat que té el subjecte de pensar, percebre i relacionar fets o idees és determinant per aconseguir l'aprenentatge. Segons Luetich (2002) les tècniques d'estudi són maneres de fer operativa la nostra actitud davant l'estudi i l'aprenentatge. Afavoreixen l'atenció i la concentració, exigeixen distingir allò principal d'allò secundari, i impliquen no només allò visual i auditiu, sinó també l'escriptura, reduint la dispersió o fent-la evident pel propi subjecte. Segons Belaunde (1994), el concepte significa i fa referència a com l'individu s'enfronta quotidianament a les tasques acadèmiques. És a dir, aquella costum natural de procurar aprendre de manera permanent, organitzant-se el temps i l'espai incloent les tècniques i mètodes concrets que utilitza per estudiar. García (1988), indica que els hàbits i tècniques d'estudi són el resultat d'una ordenació prèvia de l'activitat o planificació i un compliment continuat del pla proposat. En aquest estudi, compartim la definició d'Álvarez i Fernández, els quals entenen per hàbits d'estudi a la costum d'estudiar amb certa freqüència i de forma

sistemàtica utilitzant procediments i tècniques que permeten obtenir el màxim benefici de les hores d'estudi (Álvarez & Fernández, 1999).

En els últims anys, la preocupació al nostre país per l'estudi dels processos d'aprenentatge ha donat lloc a nombrosos treballs i estudis (Barca, Peralbo & Brenilla, 2004; Bermejo, 2005; Cano, 2000; Carbonero & Navarro 2006; García *et al.*, 2005; Román & Carbonero, 2002; Rosario *et al.*, 2005; Alonso Tapia, 2005; Valle, González-Cabanach, Núñez & González-Pienda, 1998; Valle, González-Cabanach, Núñez, Suárez, Piñeiro & Rodríguez, 2000; Valle *et al.*, 2006).

Segons Vildoso, el bon rendiment dels alumnes dependrà d'una formació acadèmica capaç de proveir-los el desenvolupament d'habilitats per l'aprenentatge continu i aut DIRIGIT, l'adaptabilitat a diferents entorns i situacions, així com, a la capacitat d'anàlisi i resolució de problemes, a la iniciativa i creativitat permanent, sense descuidar les capacitats tècniques específiques (Vildoso, 2003, p. 8)

Les teories psicològiques de l'aprenentatge tendeixen a orientar-se cap a l'anàlisi de la interacció que es produeix entre els materials d'aprenentatge utilitzats i els processos psicològics (estratègies d'aprenentatge, actituds envers l'estudi, motivacions, etc.) que contribueixen a que l'alumne processi aquests materials i obtingui els coneixements que li proporcionin bons resultats. Per altra banda, la tasca dels professors/es, a més d'estar dirigida a proporcionar coneixements i aconseguir que els alumnes obtinguin bons resultats, ha de fomentar i ajudar que aquests processos psicològics es produeixin. És a dir, ha de fomentar les estratègies d'aprenentatge (Bazán & Aparicio, 2001; García, 1997).

Una de les funcions de l'escola actual és la de promoure en els alumnes l'aprenentatge de coneixements específics de les diferents assignatures del currículum i desenvolupar destreses intel·lectuals bàsiques, que incideixin en el rendiment acadèmic. És important considerar que l'escola ha de potenciar un aprenentatge significatiu, de manera que l'estudiant aconseguixi comprendre, assimilar, integrar i aplicar els continguts (Cuadros *et al.*, 2017).

En els diferents nivells educatius s'està presentant amb major freqüència baix rendiment acadèmic dels estudiants (Palacios, 2007). Aquesta realitat és preocupant ja que el món globalitzat i modern exigeix cada vegada més professionals

competents tant a nivell intel·lectual com a nivell tècnic (Garbanzo, 2007; Díaz *et al.*, 2002).

En el present estudi, l'instrument utilitzat considera tres aspectes fonamentals: les condicions físiques i ambientals, la planificació i estructuració del temps i el coneixement de les tècniques bàsiques. Aquests aspectes apareixen desglossats en les set escales següents: en primer lloc l'actitud general envers l'estudi (AC), que inclou tot allò que fa referència a la predisposició, l'interès i motivació cap a l'estudi; seguidament el lloc d'estudi (LU), que refereix a aquella ubicació física que, d'alguna manera, pot contribuir a una major concentració i rendiment del mateix; l'estat físic de l'alumne (ES), fent referència a aquelles condicions físiques personals, en relació a la seva situació amb l'organisme que li permeti un bon rendiment en l'estudi; el pla de treball (PL), el qual inclou tot el que fa referència a una bona planificació i estructuració del temps que es dedicarà a l'estudi, tenint en compte el número de matèries i la seva dificultat; les tècniques d'estudi (TE), el qual ofereix pautes sobre com estudiar i recull els diferents passos que han de seguir-se per l'estudi d'un tema o lliçó; exàmens i exercicis (EX), fent referència a les pautes que convé seguir quan es realitzarà un examen o exercici; finalment l'apartat de treballs (TR), inclou aspectes que s'han de tenir en compte per realitzar un treball, com per exemple l'esquema inicial, les fonts d'informació, el desenvolupament o la presentació (Álvarez & Fernández, 2002).

#### **1.3.4. Autoconcepte**

Des de fa algunes dècades s'ha estat remarcant la importància de l'autoconcepte en el benestar psicosocial des de diferents àmbits de la psicologia (Stevens, 1996). Psicòlegs clínics, psicòlegs de l'educació i psicòlegs socials defensen la importància d'aquest constructe en l'explicació del comportament humà (Gergen, 1984; Greenwald & Pratkanis, 1984; Markus & Wurf, 1987).

Segons Esnaola *et al.*, l'autoconcepte, en el desenvolupament de la personalitat d'un individu hi té un paper decisiu, ja que un autoconcepte positiu se situa a la base del bon funcionament personal, social i professional, en funció de la satisfacció personal i sentir-se bé amb un mateix (Esnaola *et al.*, 2008).

Bednar i Peterson (1996) assenyalen que l'absència d'un saludable sentit d'autovaloració sembla ser un signe d'advertència sobre una personalitat disfuncional, plantejant que molts pacients clínics es queixen de tenir baixa autoestima, carència d'aprovació i autoconfiança. Així, consideren que el baix autoconcepte i la baixa autoestima siguin tant les causes com les conseqüències de desordres conductuals.

L'autoconcepte ha despertat un interès creixent en la investigació psicològica en els últims anys, variant la forma d'entendre'l des de mitjans dels anys setanta a partir de diversos estudis (Shavelson *et al.*, 1976; Marsh, 1986; Marsh, 1990), progressant des d'una visió unidimensional cap a una multidimensional, acceptant que el terme està constituït per diferents factors i, així, obrint noves vies d'investigació (Esnaola *et al.*, 2008). No obstant, degut a l'estudi d'aquest des de diferents perspectives teòriques, encara no s'ha arribat a una definició unànime i acceptada del terme. A més, avui en dia no és clara la delimitació conceptual entre autoconcepte i autoestima, fins al punt que els dos són utilitzats indistintament per referir-se al coneixement que l'ésser humà té de si mateix (García & Musitu, 1999).

La postura de la "no diferenciació" està defensada per Shavelson, Hubner i Stanton (1976), destacant pel seu model multidimensional de l'autoconcepte, mentre que diferents autors afirmen que l'autoconcepte i l'autoestima es poden diferenciar nítidament (Watkins & Dhawan, 1989). Clemes *et al.* (1994) refereixen a l'autoestima com a part efectiva de l'autoconcepte, partint així d'aquest i apareixent en el moment en què hi atribuïm un valor.

Per intentar arribar a una definició comuna de l'autoconcepte s'ha optat per agafar com a referència el model teòric i la definició proposades per Shavelson, Hubner i Stanton (1976), els quals defineixen el terme com la percepció que cadascú té de sí mateix, formada a partir de les experiències i les relacions amb l'entorn en les quals les persones significatives desenvolupen un paper important. Aquests autors defineixen set característiques bàsiques de l'autoconcepte: està organitzat, és plurifacètic, la seva estructura pot ser jeràrquica, l'autoconcepte global és relativament estable, és experimental, té un caràcter



avaluatiu i és diferenciable d'altres constructes amb els quals està teòricament relacionat (habilitats acadèmiques, autocontrol, habilitats socials, entre d'altres).

En relació amb l'educació, la importància concedida a l'autoconcepte acadèmic en la investigació educativa és enorme, responent a la presumpció que no es pot entendre la conducta escolar sense considerar les percepcions que el subjecte té de sí mateix i, en particular, de la seva pròpia competència acadèmica (Goñi & Fernández, 2008).

Villarroel (2001), estudia la relació de l'autoconcepte acadèmic amb el rendiment acadèmic, partint des de la consideració de la vital importància que agafa aquesta dimensió psicològica en el desenvolupament humà general, així com particularment en l'impacte en el desenvolupament escolar. En aquest, en relació als factors que presenta l'autoconcepte, diferencien entre autoconcepte acadèmic i no acadèmic (el qual comprèn tots els altres factors, com ara físic, emocional i social), i explica que l'autoconcepte acadèmic és avui en dia una de les variables de major influència en el rendiment escolar, ja que aquest s'associa fortament amb la forma amb què els alumnes afronten els problemes, la capacitat de comprometre's amb la feina escolar, l'assertivitat i el tipus de relacions que l'alumne estableix amb el professor i els companys. En els resultats de l'estudi, el qual utilitza una mostra de 447 alumnes de la Región Metropolitana de Chile, surt significativa la relació entre l'autoconcepte i el rendiment acadèmic.

En el qüestionari utilitzat (AF-5), per tal de mesurar l'autoconcepte, s'hi presenten 5 factors: en primer lloc el que per el present treball és considerat com a més important, l'autoconcepte acadèmic, el qual fa referència a la percepció que l'individu té de la qualitat del desenvolupament del seu rol, com a estudiant i com a treballador; seguidament l'autoconcepte social, el qual fa referència a la percepció que l'individu té del seu desenvolupament en les relacions socials, dividit en dos eixos com són la xarxa social de la persona i la seva capacitat per mantenir-la i ampliar-la i les qualitats més importants en les relacions interpersonals; en tercer lloc, l'autoconcepte emocional refereix a la percepció de la persona del seu estat emocional i de les seves respostes a situacions específiques, amb cert grau de compromís i implicació en la seva vida quotidiana; l'autoconcepte familiar fa referència a la percepció que té la persona de la seva

implicació, participació i integració en el medi familiar; finalment l'autoconcepte físic que fa inferència a la percepció que té un mateix del seu aspecte físic i la seva condició física, tant a nivell esportiu com d'agradabilitat cap als demés (García & Musitu, 1999).

## **2. Objectius i hipòtesis**

### **2.1. Objectius**

#### **2.1.1. Objectiu General**

L'objectiu general d'aquest estudi és analitzar la influència de l'autoconcepte i els hàbits i tècniques d'estudi que presenten adolescents que estan estudiant ESO a dos instituts de les comarques gironines en els resultats acadèmics, així com també es vol conèixer el nivell d'hàbits i tècniques d'estudi que presenten els estudiants i analitzar la influència d'aquests tant en l'autoconcepte acadèmic com en els resultats acadèmics.

#### **2.1.2. Objectius específics**

- Analitzar la relació entre l'autoconcepte acadèmic i el rendiment acadèmic.
- Analitzar la relació entre la mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi i el rendiment acadèmic.
- Analitzar la predicció de les dues variables (l'autoconcepte acadèmic i la mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi) sobre el rendiment acadèmic.
- Analitzar la predicció dels factors de cada variable sobre el rendiment acadèmic.

## **2.2. Hipòtesis**

### **2.2.1. Hipòtesi general**

A partir de la revisió de la literatura científica, es formula la següent hipòtesi: l'autoconcepte i els hàbits i tècniques d'estudi tindran una afectació significativa en els resultats acadèmics dels estudiants.

S'espera que la dimensió de l'autoconcepte que serà més influent en relació amb els resultats acadèmics sigui l'autoconcepte acadèmic. També s'espera que la dimensió dels hàbits i tècniques d'estudi més important en relació als resultats acadèmics sigui l'actitud general envers l'estudi.

### **2.2.2. Hipòtesis específiques**

- La mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi correlacionarà positivament i significativament amb els resultats acadèmics.
- L'autoconcepte acadèmic correlacionarà positivament i significativament amb els resultats acadèmics.
- La mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi explicarà la variabilitat dels resultats acadèmics de manera significativa.
- L'autoconcepte acadèmic explicarà la variabilitat dels resultats acadèmics de manera significativa.
- L'autoconcepte acadèmic és el factor d'autoconcepte que millor prediu la variabilitat del rendiment acadèmic.
- L'actitud envers l'estudi és el factor d'hàbits i tècniques d'estudi que millor prediu la variabilitat del rendiment acadèmic.

### **3. Metodologia**

#### **3.1. Recerca d'informació**

Pel que fa referència a la cerca d'informació teòrica per aquest projecte s'han utilitzat bases de dades i motors de cerca com ara “Scopus”, “Web Of Science” i “Pubmed”.

#### **3.2. Disseny**

Aquest projecte s'ha realitzat seguint seguint una metodologia quantitativa mitjançant un qüestionari en línia a partir de l'aplicació Google Forms (veure Annex 7.1), el qual es va fer arribar a les diferents escoles. D'aquesta manera ho podien respondre d'una forma molt senzilla i sense causar molta molèstia. Aquest qüestionari estava format pels dos tests que avaluaven tant l'autoconcepte com els hàbits i les tècniques d'estudi (AF-5 i CHTE), i finalment es preguntaven els resultats acadèmics de l'any anterior, en una escala de l'1 al 10.

#### **3.3. Instruments**

AF-5 (Autoconcept Factor 5) (García & Musitu, 1999):

Aquest qüestionari avalua mitjançant 15 ítems que es puntuen de l'1 al 10 els diferents factors que engloben l'autoconcepte, com ara el factor social, emocional, familiar, acadèmic i físic. Temps de durada de l'administració: 10 minuts.

CHTE (Qüestionari d'hàbits i tècniques d'estudi) (Álvarez & Fernández, 2002):

Aquest qüestionari, format per 54 preguntes que es contesten amb la dicotomia sí - no, ens ofereix els resultats dels estudiants, tant a nivell individual com grupal, dels 7 factors que comprenen els hàbits i les tècniques d'estudi segons aquest: actitud general envers l'estudi (AC), lloc d'estudi (LU), estat físic de l'alumne (ES), pla de treball (PL), tècniques d'estudi (TE), exàmens i exercicis (EX) i treballs (TR). Temps de durada de l'administració: 25 minuts.

### Rendiment acadèmic:

Per a avaluar el rendiment acadèmic es va utilitzar una escala del 0 al 10 on els mateixos estudiants assenyalaven la nota que van treure el curs anterior (en el mateix qüestionari on també es mostraven els dos tests presentats anteriorment).

### **3.4. Aplicació dels qüestionaris**

Per a l'aplicació dels qüestionaris es va utilitzar el programa Google Forms, el qual, de forma totalment gratuïta, et permet crear una enquesta i posteriorment analitzar les dades obtingudes ja sigui directament des de la plataforma web o obrint-les des d'un full de càlcul de Google. D'aquesta manera, només fent arribar a les escoles el qüestionari creat, de manera molt senzilla s'obtidrien totes les dades ordenades en un full de càlcul per a posteriorment procedir amb l'anàlisi d'aquestes.

Per tal de validar el consentiment dels estudiants per dur a terme la recollida de dades i, ja que aquesta es duia a terme de manera anònima i voluntària, el primer apartat del qüestionari administrat explicitava el consentiment i no permetia avançar si no s'estava d'acord amb aquest (veure Annex 7.1; p 47).

Amb l'objectiu de facilitar la correcció i l'anàlisi tant dels tests inclosos en el qüestionari com també dels resultats, es va procedir a utilitzar les possibilitats que et proporciona el full de càlcul de Google, creant les fórmules per tal que es realitzés una correcció automàtica de les diferents respostes del test de cadascun dels estudiants (veure Annex 7.2). El fet d'automatitzar els resultats i aconseguir que al rebre'ls ja es corregeixin, en lloc d'haver d'entrar resultat a resultat manualment, evita cometre errors humans a l'hora de transcriure'ls.

Així doncs, la mostra final és d'un total de 152 participants de diferents escoles i instituts de les comarques gironines que tot seguit detallarem.

### **3.5. Participants**

La mostra està formada per 152 alumnes d'edats compreses entre els 12 i 14 anys, les quals refereixen als cursos de primer i segon de l'ESO de quatre instituts de les comarques gironines. Aquests instituts són d'ordre públic i un concertat, de nivell socioeconòmic i cultural semblant. El 57% dels participants són dones, essent homes el 43% restant.

### **3.6. Anàlisi estadístic**

Un cop obtingudes totes les respostes, es va procedir amb la creació d'algoritmes dintre el full de càlcul Excel per tal de corregir els dos tests passats automàticament, seguint la metodologia que s'explicita en els manuals d'aquests. A partir d'aquí, un cop es va disposar de totes les dades corregides i veremades, aquestes es van introduir al programa informàtic IBM SPSS Statistics 25, el qual ens va permetre analitzar les dades i contrastar les hipòtesis de la investigació.

En primer lloc, totes les dades van ser codificades degudament per tal de poder ser tractades amb el programa informàtic i, ja que totes les variables eren quantitatives, es va assignar el nivell de mesura "Escala" a cadascuna d'elles.

Les variables utilitzades en relació al test AF-5 han sigut les següents:

- FÍS: Autoconcepte Físic.
- SOCI: Autoconcepte Social
- EMO: Autoconcepte Emocional
- FAM: Autoconcepte Familiar
- ACA: Autoconcepte Acadèmic

Les variables utilitzades en relació al test CHTE han sigut les següents:

- LU: Lloc d'estudi
- TR: Treballs
- EX: Exàmens i exercicis
- ES: Estat físic
- TE: Tècniques d'estudi

- PL: Pla de treball
- AC: Actitud general envers l'estudi
- M\_H: Mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi

Finalment, s'ha utilitzat la variable Notes per indicar els resultats en referència al rendiment acadèmic.

A continuació, s'ha dut a terme una correlació de Spearman entre les variables ACA, M\_H i Notes, per tal de veure si correlacionen entre elles i, així, poder contrastar algunes de les hipòtesis proposades.

Seguidament s'ha elaborat una regressió lineal simple entre la mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi (M\_H) i el rendiment acadèmic (Notes), per tal de veure en quin percentatge aquesta variable explica la variabilitat del rendiment acadèmic. Després, s'ha dut a terme d'igual manera una regressió lineal simple entre l'autoconcepte acadèmic (ACA) i el rendiment acadèmic (Notes), per tal d'observar en quin percentatge la variable explica la variabilitat del rendiment acadèmic. Posteriorment, s'ha realitzat una regressió lineal múltiple entre la mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi (M\_H), l'autoconcepte acadèmic (ACA) i el rendiment acadèmic (Notes), considerant el rendiment acadèmic com la variable dependent (Y) i les altres dues com a variables independents (X). D'aquesta manera s'ha pogut veure com prenen part aquestes variables en la variabilitat del rendiment acadèmic de manera conjunta. També s'ha realitzat una regressió lineal múltiple agafant totes les variables dels dos tests (FÍS, LU, TR, EMO, EX, SOCI, ES, TE, PL, FAM, ACA, AC) com a variables independents (X) i considerant el rendiment acadèmic (Notes) com la variable dependent (Y). D'aquesta manera ens ha permès saber quines variables expliquen en major part la variabilitat del rendiment acadèmic, considerant la totalitat dels factors d'autoconcepte i d'hàbits i tècniques d'estudi.

#### **4. Resultats**

Seguidament es mostren els resultats obtinguts en l'anàlisi de dades en el programa IBM SPSS Statistics i la seva relació amb les hipòtesis.

## 4.1. Descriptius de la mostra

**Taula 1.** Estadístics descriptius dels resultats de les proves del qüestionari

	N	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. Desviació
ACA	152	0	99	63,10	29,515
M_H	152	9,71	93,29	52,72	18,70
Notes	152	1	10	7,28	1,563

A la Taula 1 es mostren els estadístics descriptius dels resultats de l'autoconcepte acadèmic, la mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi i les notes de la mostra d'estudiants de Secundària Obligatòria. Les puntuacions d'ACA (autoconcepte acadèmic) han estat obtingudes a partir del qüestionari AF-5, el qual mesura l'autoconcepte. Com es pot veure la puntuació mínima entre els subjectes és 0 i la màxima és 9. La mitjana d'entre tots els participants és  $M=63,10$  en autoconcepte acadèmic ( $DT=29,515$ ). Pel que fa a M\_H (mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi), les puntuacions han estat obtingudes per mitjà del qüestionari CHTE, el qual avalua els hàbits i tècniques d'estudi. La puntuació mínima de la mostra és 9,71 i la puntuació màxima és 93,29. La mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi entre tots els participants és  $M=52,72$  ( $DT=18,70$ ). Finalment, pel que fa a Notes (resultats acadèmics dels estudiants) aquestes han estat mesurades amb una escala d'1 a 10. Podem observar que la puntuació mínima és 1 i la màxima és 10, així com la mitjana és  $M=7,28$  ( $DT=1,563$ ).

**Taula 2.** Prova de normalitat de Kolmogorov-Smirnov

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístic	gl	Sig.
ACA	0,144	152	0,000
M_H	0,062	152	,200*
Notes	0,170	152	0,000

\*. Aquest és un límit inferior a la significació verdadera.



En la Taula 2 es pot veure la prova de normalitat de Kolmogorov-Smirnov, la qual indica si la distribució de freqüències de la mostra segueix una distribució normal. Aquest fet és determinant per saber quin tipus de proves s'ha d'utilitzar per l'anàlisi de dades, en funció de si la mostra és paramètrica o no paramètrica.

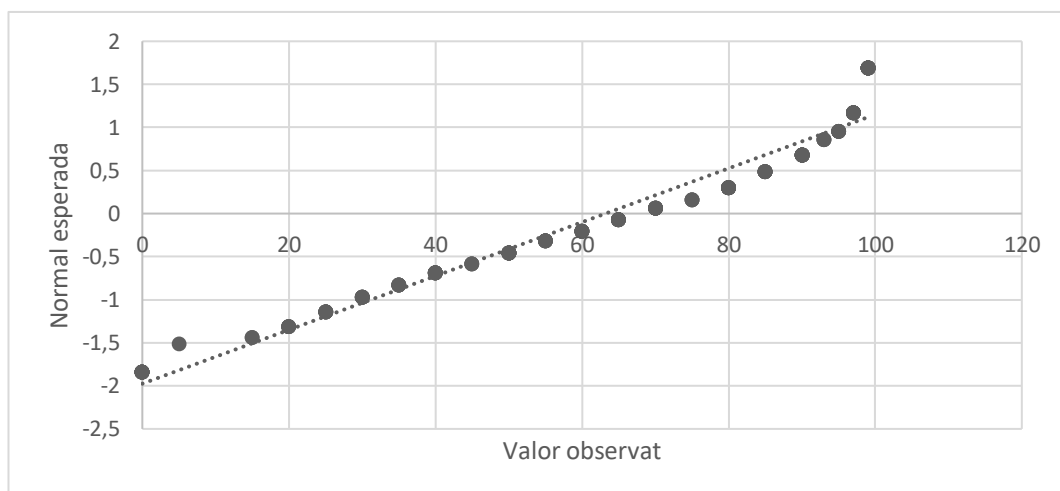
El contrast d'hipòtesis per dur a terme la prova són les següents:

Ho: la distribució de la variable no és diferent a la distribució normal

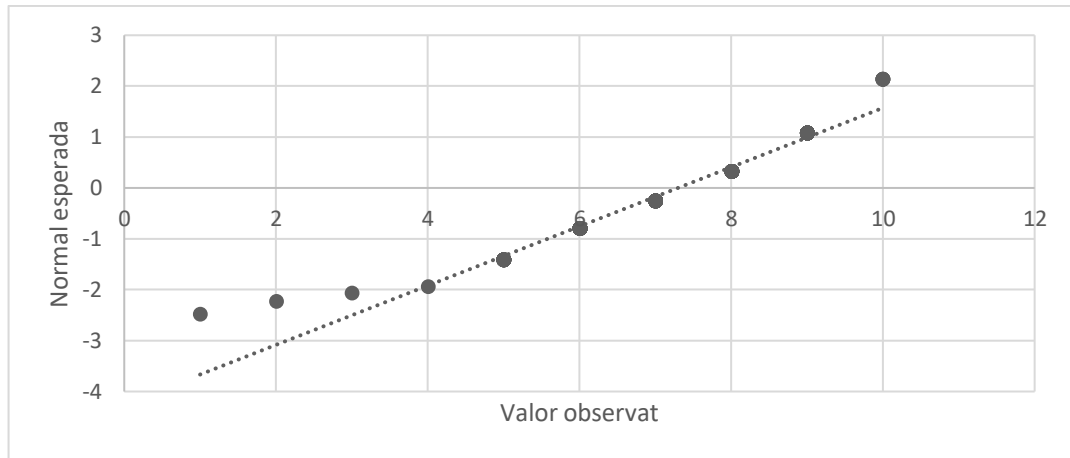
H1: la distribució de la variable és diferent a la distribució normal

Es pot observar que els resultats de la mostra d'ACA no presenten una distribució normal, ja que el nivell de significació és inferior a 0,05 ( $p < 0,05$ ). D'aquesta manera acceptem la hipòtesi no nul·la en la qual la distribució de la variable és diferent a la distribució normal. El mateix cas és aplicable a la mostra de Notes, la qual tampoc es distribueix de manera normal ( $p < 0,05$ ). En els resultats de M\_H, pel contrari, sí que es pot veure que aquests segueixen una distribució normal, ja que el nivell de significació és superior a 0,05 ( $p > 0,05$ ). Per tant, en aquest cas s'accepta la hipòtesi nul·la, en la qual la distribució de la variable no és diferent a la distribució normal.

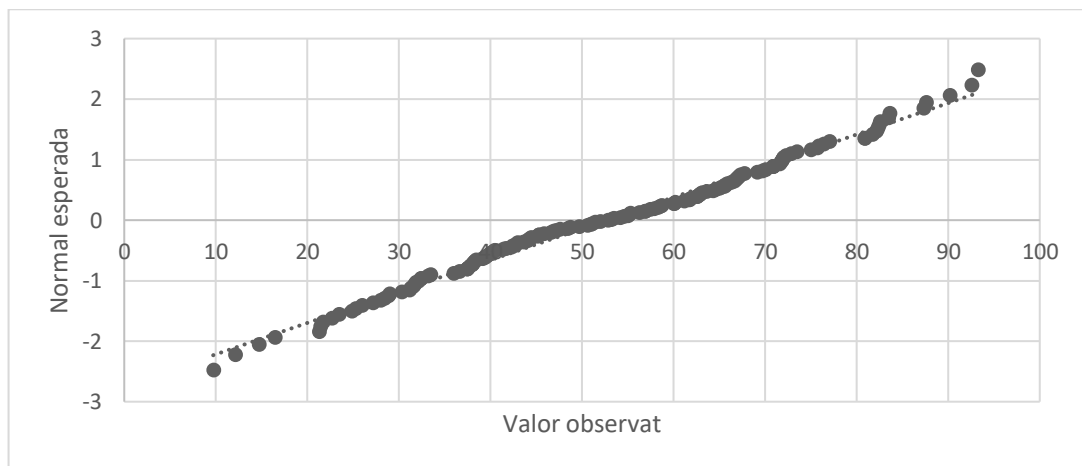
**Figura 1.** Gràfic Q-Q normal d'ACA



**Figura 2.** Gràfic Q-Q normal de Notes



**Figura 3.** Gràfic Q-Q normal de M\_H



En les Figures 3, 4 i 5 es poden observar els gràfics que representen la distribució normal de la mostra de dades. En relació a la distribució de ACA i Notes, es pot apreciar que, tot i que en la seva majoria segueixen una distribució normal, aquestes presenten valors atípics que impedeixen la confirmació de la hipòtesi nul·la. Per altra banda, en el gràfic de M\_H es pot observar com en aquest se segueix una distribució normal de les dades. Tenint aquests factors en consideració, s'ha optat per realitzar l'anàlisi de dades a partir de la regressió múltiple.

## 4.2. Matrius de correlacions

**Taula 3.** *Correlacions de Spearman.*

		ACA	M_H	Notes
ACA	Coefficient de correlació	1,000	,487**	,566**
	Sig. (bilateral)		0,000	0,000
	N	152	152	152
M_H	Coefficient de correlació	,487**	1,000	,272**
	Sig. (bilateral)	0,000		0,001
	N	152	152	152
Notes	Coefficient de correlació	,566**	,272**	1,000
	Sig. (bilateral)	0,000	0,001	
	N	152	152	152

\*\* . La correlació és significativa en el nivell 0,01 (bilateral)

A la Taula 3 de correlacions de Spearman es pot veure, primerament, que es donen relacions estadísticament significatives entre les variables estudiades, ja que el valor de significació és en tots els casos menor de 0,05 ( $p < 0,05$ ). Per altra banda, a partir del coeficient de correlació Rho de Spearman ( $S_p$ ), es pot observar que les correlacions en tots els casos és positiva i per tant les variables tindran entre elles una proporció directa.

De manera específica l'autoconcepte acadèmic correlaciona positivament amb la mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi amb un coeficient de 0,487 ( $S_p = 0,487$ ) i amb un valor de significació inferior a 0,05 ( $p < 0,001$ ). Així mateix, l'autoconcepte acadèmic correlaciona positivament amb el rendiment acadèmic, amb un coeficient de correlació de 0,566 ( $S_p = 0,566$ ) i amb un valor de significació inferior a 0,05 ( $p < 0,001$ ). Finalment, la mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi correlaciona positivament amb el rendiment acadèmic, amb un coeficient de correlació de 0,487 ( $S_p = 0,487$ ) i amb un valor de significació inferior a 0,05 ( $p < 0,001$ ).

### 4.3. Models de regressió

#### 4.3.1. Model de regressió simple

En primer lloc s'ha dut a terme un model de regressió simple per observar com afecta la variable M\_H en la predicció de la variable Notes.

**Taula 4.** Model de regressió simple amb la variable M\_H

Model	R	R quadrat	R quadrat ajustat	Error estàndard de l'estimació
1	,266 <sup>a</sup>	0,071	0,065	1,511

a. Predictors: (Constant), M\_H

**Taula 5.** ANOVA<sup>a</sup> del model de regressió de M\_H

Model	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.	
1	Regressió	26,150	1	26,150	11,447	,001 <sup>b</sup>
	Residu	342,685	150	2,285		
	Total	368,836	151			

a. Variable dependent: Notes

b. Predictors: (Constant), M\_H

**Taula 6.** Coeficients de la regressió de M\_H

Model	Coeficients no estandarditzats	Desv. Error	Coeficients estandarditzats	t	Sig.	
	B		Beta			
1	(Constant)	6,110	0,368	16,612	0,000	
	M_H	0,022	0,007	0,266	3,383	0,001

a. Variable dependent: Notes

A partir de les taules 4, 5 i 6 es pot veure que en la regressió lineal simple, el nivell de significació de la variable M\_H (mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi) és inferior a 0,05 ( $p=0,001$ ;  $p<0,05$ ; veure taula 5) la qual cosa indica que n'és un bon predictor. Per altra banda, es pot observar que els hàbits i tècniques d'estudi

només expliquen un 7,1% de la variabilitat dels resultats acadèmics ( $R^2=0,071$ ; veure taula 4).

En segon lloc, s'ha dut a terme un model de regressió simple per observar com afectava l'autoconcepte acadèmic (ACA) en la predicció dels resultats acadèmics (Notes).

**Taula 7.** Model de regressió simple amb la variable ACA

Model	R	R quadrat	R quadrat ajustat	Error estàndard de l'estimació
1	,478 <sup>a</sup>	0,228	0,223	1,377

a. Predictors: (Constant), ACA

**Taula 8.** ANOVA<sup>a</sup> del model de regressió de ACA

Model	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.	
1	Regressió	84,234	1	84,234	44,396	,000 <sup>b</sup>
	Residu	284,601	150	1,897		
	Total	368,836	151			

a. Variable dependent: Notes

b. Predictors: (Constant), ACA

**Taula 9.** Coeficients de la regressió de ACA

Model	Coeficients no estandarditzats		Coeficients estandarditzats		Sig.	
	B	Desv. Error	Beta	t		
1	(Constant)	5,686	0,264		21,506	0,000
	ACA	0,025	0,004	0,478	6,663	0,000

a. Variable dependent: Notes

En les taules 7, 8 i 9 es pot observar el model de regressió simple amb la variable predictora ACA (autoconcepte acadèmic). Es pot veure que aquesta té un valor de significació inferior a 0,05 ( $p < 0,001$ ; veure taula 8) i, per tant, la variable és una bona predictora dels resultats acadèmics. Es pot observar que el model explica un 22,8% de la variabilitat del rendiment acadèmic ( $R^2 = 0,228$ ; veure taula 7).

#### 4.3.2. Model de regressió múltiple

Posteriorment s'ha realitzat un model de regressió múltiple que inclou les variables M\_H i ACA com a variables independents i les quals s'espera que prediguin la variabilitat de la variable Notes.

**Taula 10.** Model de relació lineal múltiple per explicar la variable Notes

Model	R	R quadrat	R quadrat ajustat	Error estàndard de l'estimació
1	,479 <sup>a</sup>	0,230	0,219	1,381

a. Predictors: (Constant), M\_H, ACA

**Taula 11.** ANOVA<sup>a</sup> dels models de regressió múltiple

Model	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.	
1	Regressió	84,759	2	42,379	22,228	,000 <sup>b</sup>
	Residu	284,077	149	1,907		
	Total	368,836	151			

a. Variable dependent: Notes

b. Predictors: (Constant), M\_H, ACA

**Taula 12.** *Coefficients de les regressions*

Model	Coefficients no estandarditzats		Coefficients estandarditzats			Estadístiques de col·linealitat	
	B	Desv. Error	Beta	t	Sig.	Tolerància	VIF
1 (Constant)	5,566	0,350		15,904	0,000		
ACA	0,024	0,004	0,457	5,544	0,000	0,762	1,313
M_H	0,004	0,007	0,043	0,525	0,601	0,762	1,313

a. Variable dependent: Notes

En les taules 10, 11 i 12 es pot observar els resultats del model de regressió múltiple, el qual indica que el seu valor de significació és menor de 0,05 ( $p < 0,001$ ; veure taula 11) i, per tant, és un bon model predictor. Es pot veure que el model explica un 23% de la variabilitat dels resultats acadèmics ( $R^2 = 0,23$ ; veure taula 10). Per altra banda, la variable M\_H no és significativa ja que el valor de significació és superior a 0,05 ( $p = 0,601$ ; veure taula 12), la qual cosa indica que aquesta variable no és predictora del rendiment acadèmic.

A continuació s'ha realitzat un model de mediació múltiple incloent totes les variables dels dos tests utilitzats. D'aquesta manera, la mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi s'ha substituït pels 7 factors que la conformen. Així, s'ha analitzat a partir d'un model de regressió múltiple les 12 variables dels dos tests (AF-5 i CHTE) per veure quin model prediu millor la variabilitat del rendiment acadèmic, amb la utilització del mètode "hacia adelante" (stepwise) del programa IBM SPSS Statistics 25.

**Taula 13.** *Model de regressió lineal múltiple amb totes les variables*

Model	R	R quadrat	R quadrat ajustat	Error estàndard de l'estimació
1	,478 <sup>a</sup>	0,228	0,223	1,377
2	,519 <sup>b</sup>	0,270	0,260	1,344
3	,550 <sup>c</sup>	0,303	0,289	1,318
4	,573 <sup>d</sup>	0,329	0,311	1,298

- a. Predictors: (Constant), ACA
- b. Predictors: (Constant), ACA, AC
- c. Predictors: (Constant), ACA, AC, FÍS
- d. Predictors: (Constant), ACA, AC, FÍS, PL

**Taula 14.** ANOVA<sup>a</sup> del model de regressió múltiple amb totes les variables

	Model	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
1	Regressió	84,234	1	84,234	44,396	,000 <sup>b</sup>
	Residu	284,601	150	1,897		
	Total	368,836	151			
2	Regressió	99,497	2	49,748	27,521	,000 <sup>c</sup>
	Residu	269,339	149	1,808		
	Total	368,836	151			
3	Regressió	111,725	3	37,242	21,437	,000 <sup>d</sup>
	Residu	257,110	148	1,737		
	Total	368,836	151			
4	Regressió	121,309	4	30,327	18,011	,000 <sup>e</sup>
	Residu	247,527	147	1,684		
	Total	368,836	151			

- a. Variable dependent: Notes  
b. Predictors: (Constant), ACA  
c. Predictors: (Constant), ACA, AC  
d. Predictors: (Constant), ACA, AC, FÍS  
e. Predictors: (Constant), ACA, AC, FÍS, PL

**Taula 15.** Coeficients de les regressions dels diferents models

	Model	Coeficients no estandarditzats		Coeficients estandarditzats		Sig.
		B	Desv. Error	Beta	t	
1	(Constant)	5,686	0,264		21,506	0,000
	ACA	0,025	0,004	0,478	6,663	0,000
2	(Constant)	5,545	0,263		21,117	0,000
	ACA	0,020	0,004	0,373	4,732	0,000
	AC	0,011	0,004	0,229	2,906	0,004
3	(Constant)	5,173	0,293		17,649	0,000
	ACA	0,015	0,004	0,289	3,470	0,001
	AC	0,010	0,004	0,225	2,911	0,004
	FÍS	0,011	0,004	0,201	2,653	0,009
4	(Constant)	5,523	0,324		17,063	0,000
	ACA	0,015	0,004	0,292	3,553	0,001
	AC	0,015	0,004	0,323	3,735	0,000
	FÍS	0,013	0,004	0,241	3,150	0,002
	PL	-0,012	0,005	-0,198	-2,386	0,018

- a. Variable dependent: Notes



En les taules 13, 14 i 15 es poden observar els resultats del model de regressió múltiple amb totes les 12 variables dels tests AF-5 i CHTE. En la taula 13, es pot veure la predicció de cadascun dels quatre models proposats, els quals resulten ser bons models predictius, ja que el seu valor de significació és inferior a 0,05 ( $p < 0,05$ ; veure taula 14). El primer model, conformat per la variable ACA, explica un 22,8% de la variabilitat d'aquest ( $R^2 = 0,228$ ). El segon model, conformat per les variables ACA i AC, explica un 27% de la variabilitat d'aquest ( $R^2 = 0,27$ ). El tercer model, conformat per les variables ACA, AC i FÍS, explica un 30,3% de la variabilitat d'aquest ( $R^2 = 0,303$ ). Finalment, es pot veure que el model que millor prediu la variabilitat dels resultats acadèmics és el quart, conformat pels predictors ACA, AC, FÍS i PL (autoconcepte acadèmic, actitud envers l'estudi, autoconcepte físic i pla de treball respectivament). Aquest, en prediu el 32,9% de la variabilitat ( $R^2 = 0,329$ ). La resta de variables queden excloses del model de regressió ja que no són predictors rellevants ( $p > 0,05$ ).

Totes les variables que conformen el model 4 (ACA, AC, FÍS i PL) tenen un bon valor de significació, ja que aquests es presenten inferiors a 0,05 ( $p < 0,05$ ; veure taula 15). Es pot observar com la variable pla de treball (PL) correlaciona negativament amb la variable dependent ( $B = -0,012$ ) i, per tant, la relació serà inversament proporcional.

## **5. Conclusions i Discussió**

### **5.1. Conclusions**

En conclusió, a partir dels resultats obtinguts, em dispenso a comprovar les hipòtesis plantejades en el treball.

Pel que fa a la primera de les hipòtesis que s'ha plantejat, es pot veure que la correlació entre hàbits i tècniques d'estudi (M\_H) i resultats acadèmics (Notes) és positiva i estadísticament significativa ( $\rho = 0,272$ ;  $p < 0,001$ ; veure taula 3). Per tant, queda confirmada la primera hipòtesi, que prediu la relació entre aquestes variables.

En referència a la segona hipòtesi, en la qual es planteja que l'autoconcepte correlaciona positivament i significativament amb els resultats acadèmics, es pot observar que efectivament l'autoconcepte acadèmic (ACA) i els resultats acadèmics (Notes) correlacionen de manera positiva i significativa ( $\rho=0,566$ ;  $p<0,001$ ; veure taula 3). Per tant, es confirma la segona hipòtesi plantejada en el present treball.

Seguidament, pel que fa referència a la tercera hipòtesi, aquesta planteja que la mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi explicarà la variabilitat dels resultats acadèmics de manera significativa. En el model de regressió simple (veure taules 4, 5 i 6), es pot observar que el valor de significació de la variable M\_H és inferior a 0,05 ( $p=0,001$ ), la qual cosa indica que els hàbits i tècniques d'estudi són un bon predictor dels resultats acadèmics. Tot i així, es pot veure que la mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi només explica un 7,1% de la variabilitat dels resultats acadèmics ( $R^2=0,071$ ). Aquest fet indica que, tot i tenir nivells de predicció significativa, la predicció dels resultats acadèmics serà baixa, afectant en poca mesura a aquests. Això es pot corroborar amb el model de regressió múltiple mostrat a les taules 10, 11 i 12, en el qual la mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi no té un valor significatiu, essent aquest superior a 0,05 ( $p=0,601$ ), la qual cosa indica que, si s'afegeixen altres variables en la predicció del model, la variable M\_H ja no és significativa i, per tant, la hipòtesi quedaria descartada.

Pel que fa a la quarta hipòtesi, la qual planteja que l'autoconcepte acadèmic explicarà la variabilitat dels resultats acadèmics de manera significativa, queda confirmada pels resultats obtinguts (veure taules 7, 8 i 9). En el model de regressió simple, es pot observar que el nivell de predicció de la variable ACA és significatiu, amb un valor de significació inferior a 0,05 ( $p<0,001$ ). A més, aquest model explica un 22'8% de la variabilitat del rendiment acadèmic ( $R^2=0,228$ ), valor substancialment superior a l'obtingut per la mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi. En el model de regressió lineal múltiple, mostrat a les taules 10, 11 i 12, es pot observar que d'entre les dues variables proposades -M\_H i ACA- l'autoconcepte acadèmic és la única que explica la variabilitat dels resultats acadèmics, essent la mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi no significativa.

En referència a la cinquena hipòtesi, la qual indica que la variable que explicarà millor la variabilitat del rendiment acadèmic dins dels factors d'autoconcepte és l'autoconcepte acadèmic, aquesta ha sigut confirmada. Com es pot veure a la taula 15, la variable autoconcepte acadèmic (ACA) presenta una Beta estandarditzada de 0,292, essent la més alta de tots els factors de l'autoconcepte, entre els quals hi trobem amb valor significatiu l'autoconcepte físic (FÍS), amb una Beta estandarditzada de 0,241. La resta de factors no tenen un valor de significació inferior a 0,05 ( $p > 0,05$ ) i no s'inclouen en el model.

Finalment, pel que fa a la sisena hipòtesi, la qual indica que la variable que explicarà millor la variabilitat del rendiment acadèmic dins dels factors d'hàbits i tècniques d'estudi és l'actitud envers l'estudi, aquesta ha sigut confirmada. Si s'observa la taula 15, la variable AC (actitud envers l'estudi) presenta la major Beta estandarditzada del model (Beta=0,323), essent així la major no només dels factors d'hàbits i tècniques d'estudi sinó també dels factors d'autoconcepte.

## **5.2. Discussió**

Segons el marc teòric del treball, el bon rendiment dels alumnes dependrà d'una formació acadèmica capaç de proveir-los el desenvolupament d'habilitats per l'aprenentatge continu i autodirigit, l'adaptabilitat a diferents entorns i situacions, així com, a la capacitat d'anàlisi i resolució de problemes, a la iniciativa i creativitat permanent, sense descuidar les capacitats tècniques específiques (Vildoso, 2003, p. 8). És així com, gràcies a tenir hàbits i tècniques d'estudi, els estudiants obtindrien bon rendiment. De la mateixa manera, es podria pensar que la manca d'hàbits i tècniques d'estudi hauria de provocar mal rendiment en aquests i, per tant, baixos resultats acadèmics.

Observant els resultats del treball, en referència a la primera hipòtesi confirmada es pot veure com la variable mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi de la mostra utilitzada té un valor de significació adequat ( $p < 0,05$ ). Així, podem afirmar que les dues variables -mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi i resultats acadèmics- presenten correlació. No obstant, que dues variables presentin correlació (ja sigui positiva o negativa) no explica res més que una similitud en el gràfic. Dit d'una

altra manera, si només es busquessin correlacions per afirmar hipòtesis sense tenir en compte la teoria prèvia, es procediria a crear afirmacions heurístiques ja que, si 'A' segueix el mateix patró gràfic que 'B' però en sí no tenen res a veure, no es pot afirmar que 'A' impliqui 'B'. En aquest estudi, però, s'ha vist a través de la teoria com diversos autors afirmen que els hàbits i les tècniques d'estudi són un factor clau en l'educació dels estudiants (Vildoso, 2003, p. 8; Bazán & Aparicio, 2001; García, 1997).

Un cop s'ha vist que les dues variables correlacionen, és necessari veure quina afectació té la mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi en la variabilitat de la variable dependent (Notes), com afecta en la predicció d'aquesta. S'ha pogut observar que la variable M\_H (mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi) té una afectació molt baixa en el rendiment acadèmic, essent aquesta -estudiada a nivell individual a través d'una regressió lineal simple- només d'un 7%. Estudiada conjuntament amb l'autoconcepte acadèmic no és ni tan sols significativa ( $p > 0,05$ ; veure taula 12). A partir d'aquí, se'n pot deduir que tenir o no tenir hàbits i tècniques d'estudi, en un estudiant de primer o segon curs de Secundària Obligatòria, no presenta gairebé incidència en les notes.

Els factors principalment influents en aquest fet poden ser tant el canvi de paradigma en l'educació com també la diferent manera de ser de les noves generacions d'estudiants (Millennials i Generació Z) en comparació amb les generacions anteriors.

Prenent de referència a Rodríguez (2014), el nou paradigma centra les estratègies docents en metodologies interactives i col·laboratives, en les que els continguts curriculars tenen un enfocament aplicat, la gestió de l'aula està centralitzada en l'alumnat, el sistema d'avaluació és qualitatiu però de la mateixa manera formatiu i formador i les estratègies d'aprenentatge consisteixen en desenvolupar un coneixement estratègic, creatiu, actiu i aplicat. Aquest fet, comporta que les exigències curriculars hagin canviat i, per tant, allò que s'entenia per hàbits i tècniques d'estudi s'ha de modificar i adequar degudament en referència al nou paradigma.

Es pot observar com la mitjana d'hàbits i tècniques d'estudi segueix un patró de distribució normal, la qual cosa indica que els resultats entren dintre la

normalitat en la població. Per aquest motiu es podria plantejar si la mancança de valor predictiu dels hàbits i tècniques d'estudi sobre el rendiment acadèmic ve donat per la mateixa variable M\_H o per la manera en què són avaluats els estudiants, la forma en la que aconsegueixen obtenir els resultats acadèmics. Es pot observar com els resultats acadèmics de la mostra es presenten alts, tenint de mitjana en les notes finals un 7,28, amb només 4 persones suspeses d'un total de 152 (2,6%). Així, la mostra se situa amb uns resultats acadèmics majoritàriament entre puntuacions de 5 i de 10, essent el 97,4% de la mostra alumnes que han aprovat el curs. Aquest fet ens porta a deduir que no és difícil obtenir l'aprovat durant el curs, a més de mostrar-nos que la mitjana se situa amb una nota de notable.

Per una banda, es pot pensar que la falta de predicció que tenen els hàbits i tècniques d'estudi sobre el rendiment acadèmic dels estudiants de Secundària Obligatòria pot venir donat pel canvi en el paradigma educatiu. Així, el nou sistema educatiu no requeriria tenir hàbits i tècniques d'estudi en la forma que són entesos fins ara. En aquest estudi s'entenen per hàbits i tècniques d'estudi a la costum d'estudiar amb certa freqüència i de forma sistemàtica utilitzant procediments i tècniques que permeten obtenir el màxim benefici de les hores d'estudi (Álvarez & Fernández, 1999).

El nou sistema educatiu no pretén que els alumnes memoritzin tot el temari i realitzin grans quantitats de deures i treballs, amb un sistema d'avaluació purament quantitatiu i les estratègies d'aprenentatge limitades a retenir informació, llegir, escoltar o observar, sinó que vol que aquests entenguin tot allò que s'està explicant i ho sàpiguen aplicar en altres situacions, desenvolupant un coneixement estratègic, creatiu, actiu i aplicat (Rodríguez, 2014). Com indica Sauvé (1999), la disciplina ja no és el principal organitzador dels diversos tipus de coneixement, ja no s'utilitza aquesta metodologia per aconseguir resultats a nivell acadèmic, i es prefereix fer-ho a través d'una avaluació continuada dels processos educatius, els quals dialoguen entre la teoria i la pr ctica. Per aquests motius, podria ser que en el nou paradigma no sigui requerit disposar d'hàbits i tècniques d'estudi en la forma en la que aquests s'entenen en aquest estudi.

Per altra banda, es pot pensar que la manera de ser de les noves generacions és la causa de la baixa predicció dels hàbits i tècniques d'estudi sobre el rendiment acadèmic. La Generació Z -la qual fa referència a la mostra de l'estudi- posseeix característiques psicològiques i ideològiques que obliguen a les institucions educatives a modificar completament els seus mètodes de funcionament per atraure'ls, motivar-los i retenir-los. Aquests, van d'un tema a un altre, la qual cosa els porta a no llegir necessàriament una pàgina de dalt a baix ni de dreta esquerra, sinó que escanegen i salten les pàgines buscant paraules clau (Días *et al.*, 2015). Per tant, es pot pensar que aquesta nova manera de funcionar de la Generació Z no encaixa amb la manera que són entesos els hàbits i les tècniques d'estudi.

En els resultats d'aquest estudi, s'ha vist que el nivell dels resultats acadèmics no depèn tant dels hàbits i tècniques d'estudi que es tenen, sinó de la voluntat i les ganes d'assolir bons resultats. Aquest fet es pot observar en l'anàlisi dut a terme amb totes les variables que conformen els dos tests a través d'una regressió lineal múltiple (veure taules 13, 14 i 15). En aquest anàlisi, la variable més influent de les que formen el test CHTE d'hàbits i tècniques d'estudi ha sigut la AC (actitud envers l'estudi). Aquesta inclou tot allò que fa referència a la predisposició, l'interès i motivació cap a l'estudi. Així, les persones que presenten més motivació i interès en aprendre, aconsegueixen millors resultats acadèmics.

Seguint amb el raonament, el segon constructe estudiat ha sigut l'autoconcepte acadèmic. Aquest, a diferència dels hàbits i tècniques d'estudi, sí que presenta resultats que indiquen la seva forta incidència en el rendiment acadèmic dels estudiants d'aquesta etapa. Com es pot veure en la confirmació de la segona i quarta hipòtesi, l'autoconcepte acadèmic presenta una correlació significativa amb el rendiment acadèmic ( $p < 0,05$ ; veure taula 3) i és bon predictor de la variabilitat d'aquest ( $R^2 = 0,228$ ; veure taula 7). Els resultats obtinguts concorden amb els descrits per Villarroel (2001) en el seu estudi, en el qual estudia la relació de l'autoconcepte acadèmic amb el rendiment acadèmic. En aquest, explica que l'autoconcepte acadèmic és avui en dia una de les variables de major influència en el rendiment escolar, ja que s'associa fortament amb la forma amb què els alumnes afronten els problemes, la capacitat de comprometre's amb

la feina escolar, l'assertivitat i el tipus de relacions que l'alumne estableix entre el professor i els companys.

Per tant, tenint en compte que els resultats de l'estudi mostren que les variables que més prediuen la variabilitat del rendiment acadèmic són l'actitud envers l'estudi i l'autoconcepte acadèmic, es pot deduir que, més que disposar d'hàbits i tècniques d'estudi, l'important és tenir motivació i voluntat per assolir coneixement.

## **6. Limitacions i orientacions futures**

Aquest estudi presenta diverses limitacions. En primer lloc, en relació amb la metodologia emprada, és necessari mencionar la dificultat alhora de recollir les dades amb les que s'ha realitzat el present estudi. Degut a la situació de confinament present no ha estat possible administrar i recollir les dades de manera presencial i s'ha hagut de fer via online. D'aquesta manera, la quantitat de qüestionaris no vàlids ha estat molt elevada. A més, a causa de no ser-hi presencialment en el moment de l'administració, no s'ha pogut resoldre ni explicar els dubtes als participants ni s'ha pogut explicar les instruccions de manera personalitzada.

Una altra limitació que pot haver portat biaixos a la mostra, ha sigut la llargada i durada dels tests administrats. Aquests, tenien una durada d'administració aproximadament de 35 minuts, la qual cosa podia fer que les persones que el responien es cansessin durant el procés i no fossin del tot sincers amb les respostes. A més, el fet de preguntar la nota final al propi alumne i no contrastar aquesta amb els resultats del centre, pot haver provocat biaixos fent que els alumnes es puntuessin millor del que realment era la seva nota el curs anterior. També, en referència a les notes dels alumnes, cal tenir en compte que aquestes són les notes totals del curs anterior, la nota mitjana de totes les assignatures arrodonada per eliminar els decimals. Podria ser interessant centrar-se en l'avaluació d'una sola assignatura en la que s'hagi demostrat prèviament que es requereix dedicar-hi temps personal més enllà de les hores lectives.

Seria interessant realitzar un anàlisi qualitatiu prenent com a mostra tant l'alumnat com el professorat, centrant l'estudi en la consideració -tant d'un grup

com de l'altre- de quins són els requisits bàsics per assolir bons resultats acadèmics. D'aquesta manera es podrien relacionar els resultats del present estudi amb els resultats de l'estudi qualitatiu per explicar el nou funcionament del sistema educatiu.

Per altra banda, hagués estat interessant afegir altres factors en l'estudi, com per exemple el coeficient intel·lectual o motivació, per provar d'aconseguir augmentar el nivell de predicció de la variable rendiment acadèmic.

Així mateix, seria interessant augmentar la mostra englobant institucions d'altres territoris i amb nivells socioeconòmics i culturals diferents, com podrien ser escoles privades.



## **7. Referències bibliogràfiques**

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativo*, 37(116), 561-578.
- Alonso Tapia, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores - intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17(3), 404-411.
- Álvarez, M., & Fernández, R. (2002). *CHTE, Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio. Propuesta de un programa de métodos de estudio*. Madrid: Tea Ediciones.
- Álvarez, M. & Fernández, R. (1999). *Propuesta de un programa de métodos de estudio*. Madrid: Tea Ediciones.
- Amada, G. (1992). Coping with the disruptive college student: A practical model. *College Health*, 40(2), 203-215.
- Astin, A. W., Keup, J. R., & Lindholm, J. A. (2002). A decade of changes in undergraduate education: A national study of system "transformation". *The Review of Higher Education*, 25(2), 141-162.
- Barca, A., Peralbo, M., & Brenilla, J.C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje. La escala Siacepa. *Psicothema*, 16(1), 94-103.
- Bazán, J.L., & Aparicio, A.S. (2001). Modelo explicativo de las relaciones entre hábitos de estudio, sexo y procedencia en egresantes de Secundaria de nivel socioeconómico bajo. *Revista de Investigación Psicológica*, 4(2), 41-53.
- Bednar, R. & Peterson, S. (1996). *Self-esteem: paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Belaunde, I. (1994). Hábitos de estudio. *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón*, 2(2), 15-18.
- Bermejo, V. (2005). Microgénesis y cambio cognitivo: adquisición del cardinal numérico. *Psicothema*, 17(4), 559-562.
- Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves: recherches internationales et politiques de prevention*. Burdeos: Universidad Victor Segalen.
- Broido, E. M. (2004). Understanding Diversity in Millennials Students. *New Directions for Students Services*. Wiley Periodicals, Inc, 106(1), 73-85.
- Burcaglia, T. (2013). El arribo de la generación Z. *La nación*, 2-7.

- Buxarrais, M.R.; Martínez, M.; Puig, J.M. & Trilla, J. (1995). *La Educación moral en primaria y en secundaria*. Centro de Publicaciones del MEC: Edelvives.
- Cabrera, M. Á. (2005). La crisis de la modernidad y la renovación de los estudios históricos. En M. Ferraz (ed.) *Repensar la historia de la educación*.(pp. 21-52) Madrid, Biblioteca Nueva.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- Carbonero, M.A., & Navarro, J.C. (2006). Entrenamiento de alumnos de educación superior en estrategias de aprendizaje en Matemáticas. *Psicothema*, 18(3), 348-352.
- Clark, K. N., Dorio, N. B., Eldridge, M. A., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2020). Adolescent academic achievement: A model of social support and grit. *Psychology in the Schools*, 57(2), 204-221.
- Clemes, H., Bean, R. & Clark, A. (1994) *Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*. Madrid: Debate.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. & Valls, E. (1992). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- Cuadros Luyo, V. C., Morán Pachas, B. V., & Torres Jimenez, A. Y. (2017). *Hábitos de estudio, disposición hacia el estudio y rendimiento académico en estudiantes de formación profesional técnica de un instituto armado*[Programa de maestría, Universidad Marcelino Champagnat], Perú, Lima.
- Cuesta, M. et al. (2008). El impacto de la Generación Millennial en el mundo laboral: un estudio exploratorio. *Nova Tesis, Buenos Aires*, 10(1), 75-95.
- Deldado D'antonio, A. & Álvarez Alcaraz, J. A. (2004). Absentismo escolar: Un problema social. *I+E Revista digital "Investigación y Educación"*. 1(7).
- Días, C. B., Caro, N. P., & Gauna, E. J. (2015). *Cambio en las estrategias de enseñanza-aprendizaje para la nueva Generación Z o de los "nativos digitales"*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz, M., Peio, A., Escudero, T., Rodríguez, S. & Vidal, G. (2002). Evaluación del rendimiento académico en la enseñanza superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de investigación educativa*, 2(20), 357-383.
- Dominguez-Davila, N. (2013). *La generación millennials en la universidad: Nuevas realidades para el consejero profesional* [tesis doctoral, Universidad del Turabo]. Puerto Rico.

- Eagleton, T. (1998). *As ilusões do pós-modernismo*, Río de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de psicodidáctica*, 13(1), 69-96.
- Featherstone, M. (2000). *Cultura de consumo y postmodernismo*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Galston, W. A. (2001). Can patriotism be turned into civic engagement? *The Chronicle of Higher Education* 38(12).
- Garbanzo, V. & Guisselle, M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43-63.
- García, F., & Musitu, G. (1999). *Autoconcepto forma 5*. Madrid: Tea.
- García, J. N., Caso, A. M., de Hidalgo, R., Arias, O., & Núñez, J.C. (2005). La psicología del desarrollo y de la educación en los últimos quince años de «Psicothema». *Psicothema*, 17(2), 190-200.
- García, V. (1988). *Práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García, V. (1997). *Hábitos de estudio y estilos de aprendizaje. Ensayo de un programa motivacional en universitarias con dificultades académicas* [tesis doctoral, UNIFE].
- Gergen, K. J. (1984). Theory of the self: Impasse and evolution. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology. Theorizing in social psychology: Special topics* (vol. 17, pp. 49-115). Londres, UK: Harcourt Brace Jovanovich/Academic Press.
- Goñi, E., & Fernández, A. (2008). El autoconcepto. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: psicología y educación* (pp. 1-44). Madrid: Pirámide.
- Greenwald, A. G., & Pratkanis, A. R. (1984). The self. In R. S. Wyer, Jr. & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition, Vol. 3* (p. 129-178). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Strauss, W., & Howe, N. (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York, NY: William Morrow and Company. Learner Orientations Among Baby Boomers.
- Howe, N., & Strauss, W (2003). *Millenials Go to College*. Great Falls, Va.: American Association of Registrars and Admissions Officers and Life Course Associates.

- Howe, N. & Strauss, W (2000). *Millennials Rising. The Next Great Generation*. New York: Vintage Books.
- Humphrey, K. M., Kitchens, H., & Patrick, J. (2000). Trends in college counseling. En D. C. Davis & K. M. Humphrey (Eds.), *College counseling: Issues and strategies for a new millennium* (pp. 289-305). Alexandria, VA: American Counseling Association
- Jamenson, F. (2001), *Teoría de la postmodernidad*. Madrid: Trotta.
- Kancepolski & otros (2006). *El rendimiento escolar y la inteligencia*. Buenos Aires: Paidós
- Khun, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica
- Lampert, E. (2000). *O profesor universitario e a tecnologia*. Porto Alegre: Educação.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Luetich. (2002). *Técnicas de estudio*. Argentina: Academia de ciencias luventicos.
- Lyon, D. (1994). *Postmodernidad: la historia de una idea, en Postmodernidad*. Madrid: Alianza.
- Lyotard, J. F. (1994). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual review of psychology*, 38(1), 299-337.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1224-1236.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 623-636.
- Mogulescu, S. & Segal, H. J. (2002). *Approaches to truancy prevention*. Recuperat de: <http://www.vera.org/sites/>
- Morrisette, P. (2001). Reducing incivility in the university/college classroom. *International Electronic Journal for Leadership in Learning* 5(4), 1-12.
- Natriello, G. (2005). Modest changes, revolutionary possibilities: Distance learning and the future of Education. *Teachers College Record*, 107(8), 1885-1904.

- Nebreda, J. J. (1993). *Muerte de Dios y postmodernidad: ¿las largas sombras del Dios muerto?*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Oblinger, D. (2003). Boomers, Gen-Xers, and Millennials: Understanding the 'New Students'. *Educause*, 38(4).
- Palacios, D. (2007). *Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión*. [tesis de maestría, Universidad Peruana Unión]. Lima, Perú.
- Panikkar, R. (2007). *Mito, fe y hermenéutica*. Barcelona: Herder
- Perez, C. (2002). *Technological revolutions and financial capital: the dynamics of bubbles and golden ages*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Pope, R. L., Reynolds, A. L., & Mueller, J. A. (2004). *Multicultural competence in students affairs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. California: McGraw-Hill.
- Reig, D., & Vílchez, L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Fundación Telefónica.
- Rodríguez-López, C. (2014). Historia de las Emociones. Introducción. *Cuadernos De Historia Contemporánea*, 36(1), 11-16.
- Román, J., & Carbonero, M. (2002). Estrategias de aprendizaje en el área de las Matemáticas. En J. González, J. Núñez, L. Álvarez y E. Soler (eds.). *Estrategias de aprendizaje: concepto, evaluación e intervención* (pp. 163- 178). Madrid: Pirámide
- Rosario, P., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Almeida, L., Soares, S., & Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «modelo 3P» de J. Biggs. *Psicothema*, 17(1), 20-30.
- Sacks, P. (1996). *Generation goes X to college*. Chicago: Open Court.
- Sauvé, Lucie (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad : En busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos*, 1(2), 7-27.
- Sax, L. J., A. Lindholm, A. W. Astin, W. S. Korn, & K. M. Mahoney (2002). *The American freshman: National norms*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, Cooperative Institutional Research Program.

- Shallcross, L. (2009, November). From generation to generation. *Counseling Today*. An American Counseling Association Publication, 38-39.
- Shavelson R.J., Hubner, J.J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational research*, 46(3), 407-441.
- Stevens, R. (1996). *Understanding the self*. Londres, UK: Sage.
- Taylor, M. (2005) *Generation NeXt: Today's postmodern student-meeting, teaching, and serving*. Chicago: The Higher Learning Commission,
- Tünnermann, C. (1995). Una nueva visión de la educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, 6(1), 123-136.
- UNESCO (2005). *Integrating ICTs into the curriculum: analytical catalogue of key publications*. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J.C., & González-Pienda, J.A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Núñez, J.C., & González- Pienda, J.A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 393-412.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Núñez, J.C., Suárez, P., Piñeiro, I., & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(1), 368-375.
- Vicuña, L. (1999). *Inventario de hábitos de estudio*. Perú: CASM.
- Vildoso, V. (2003). *Influencia de los hábitos de estudio y la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Agronomía de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann*. [tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Lima-Perú.
- Villarroel, V. A. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psyke*, 10(1).
- Watkins, D., & Dhawan, N. (1989). Do we need to distinguish the constructs of self-concept and self-esteem?. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4(5).

## 7. Annexos

### 7.1. Qüestionari de Google

## FORMULARIS CHTE I AF-5

Hola! Sóc un estudiant de Psicologia a la Universitat de Girona i estic fent el meu treball de final de grau.

En aquest, estudio si existeix alguna relació entre l'autoconcepte dels estudiants i els hàbits de treball d'aquests.

M'encantaria que formessis part del projecte, de manera ANÒNIMA i voluntària, responent a les preguntes que et trobaràs a continuació.

Moltes gràcies!

\* Obligatòria

DECLARO QUE: participo lliurement en aquesta recerca, de manera anònima i voluntària, que tinc dret a retirar-me en qualsevol moment, revocant el present consentiment sense haver-ho de justificar i sense que aquesta retirada em pugui influir negativament en cap sentit \*

Acceptar

Sortir

[Següent](#)

No envieu mai contrasenyes a través de Formularis de Google.

Google no ha creat ni aprovat aquest contingut. [Informa d'un ús abusiu](#) - [Condicions del Servei](#) - [Política de privadesa](#)

Google Formularis

# FORMULARIS CHTE I AF-5

\* Obligatòria

## Dades obligatòries

Edat: \*

La vostra resposta

Sexe: \*

Masculí

Femení

Curs: \*

1r ESO

2n ESO

Escola: \*

La vostra resposta

[Enrere](#)

[Següent](#)

No envieu mai contrasenyes a través de Formularis de Google.

Google no ha creat ni aprovat aquest contingut. [Informa d'un ús abusiu](#) - [Condicions del Servei](#) - [Política de privadesa](#)

Google Formularis



# FORMULARIS CHTE I AF-5

\* Obligatòria

## CHTE (HÀBITS DE TREBALL)

A continuació et trobaràs unes preguntes que fan referència a la teva manera d'estudiar. Llegeix-les detingudament i respon marcant la casella corresponent. Si tens qualsevol dubte pots preguntar a la teva tutora o persona de referència. No s'ha de deixar cap resposta en blanc.

Tens clares les raons per les quals estudies? \*

- Sí
- No

Canvies sovint el lloc d'estudi a casa teva. \*

- Sí
- No

Procures estudiar a aquelles hores en les quals el teu organisme està en millors condicions de rendir? \*

- Sí
- No

T'has aturat mai a pensar sobre el nombre de les activitats que fas cada dia i el temps que dediques a cadascuna? \*

- Sí
- No

Acostumes a mirar l'índex i els apartats més importants d'un tema abans de començar a estudiar? \*

- Sí
- No

Prens nota de les explicacions dels professors? \*

- Sí
- No

Llegeixes amb deteniment els enunciats de les preguntes. \*

- Sí
- No

Consideres l'estudi una ocasió per aprendre? \*

Sí

No

El teu lloc d'estudi està lluny de sorolls i altres coses que no et deixin estudiar? \*

Sí

No

Abans de començar un treball, fas un esquema dels aspectes més importants que vas a desenvolupar? \*

Sí

No

Dorms, normalment, 8 hores com a mínim? \*

Sí

No

Tens una idea general d'allò que estudiaràs al llarg del curs a cada matèria o assignatura? \*

- Sí
- No

Abans d'estudiar un tema amb detall, fas una lectura ràpida per fer-te'n una idea general? \*

- Sí
- No

Abans d'escriure la resposta, penses amb calma allò que has de contestar i com ho faràs? \*

- Sí
- No

Quan comences a estudiar, trigues gaire temps a concentrar-te? \*

- Sí
- No

En el lloc on estudies normalment, hi ha persones o coses que distreguin la teva atenció? \*

- Sí
- No

Quan prens notes, copies sovint al peu de la lletra allò que diu el professor? \*

- Sí
- No

Dorms malament amb freqüència? Et notes, al matí, cansat i poc reposat? \*

- Sí
- No

T'has elaborat un pla de treball tenint en compte el temps de què disposes i les assignatures que tens? \*

- Sí
- No

Quan fas un treball, acostumes a comentar amb el teu professor l'esquema i el desenvolupament del mateix? \*

- Sí
- No

Fas una lectura lenta i reposada per tal de buscar les idees més importants? \*

- Sí
- No

Quan faltés a classe, acostumes a informar-te a través d'un company o del professor d'allò que s'ha realitzat o s'ha de realitzar? \*

- Sí
- No

Reparteixes el temps per a cada pregunta, en un examen escrit o exercici? \*

- Sí
- No

Quan no comprens alguna cosa, l'apuntes per consultar-ho després? \*

Sí

No

Tens prou llum, llum natural o bombeta, per a estudiar sense haver de forçar la vista? \*

Sí

No

Alternes el temps que dediques a l'estudi amb el temps de descans? \*

Sí

No

Som-hi! Ja vas per la meitat de les preguntes



Dediques a cada assignatura el temps necessari que pugui assegurar-te un bon resultat? \*

- Sí
- No

Fas servir el subratllat per destacar les idees més importants? \*

- Sí
- No



Ventiles el teu lloc d'estudi, obrint una mica la finestra o la porta, abans o després d'una sessió de treball? \*

- Sí
- No

En el cas que necessitis informació per fer un treball, saps com trobar-la? \*

- Sí
- No

Tens cura que la teva expressió escrita sigui clara, ordenada i comprensiva? \*

- Sí
- No

Tractes d'estudiar només l'indispensable, el mínim, per una prova o control? \*

- Sí
- No

T'has adonat si un excés d'activitats extraescolars i de diversió influeixen negativament en els teus estudis? \*

- Sí
- No

Segueixes el pla de treball que t'has proposat des de principi de curs? \*

- Sí
- No

Al teu lloc d'estudi, tens prou espai per a tenir organitzat i a mà tot el material que necessites? \*

- Sí
- No

Abans de començar a estudiar, penses allò que faràs i el temps que dedicaràs a cada matèria? \*

- Sí
- No

Resumeixes el més important de cadascun dels apartats del tema per a elaborar després una síntesi general? \*

- Sí
- No

Et cap a la taula tot el que necessites per a poder estudiar? \*

- Sí
- No

Quan cerques informació en un llibre, enciclopèdia, etc, per fer un treball, et limites a copiar al peu de la lletra allò que has llegit? \*

- Sí
- No

Solen interrompre a casa les teves sessions d'estudi? \*

- Sí
- No

T'has familiaritzat amb les diferents formes de presentar un resum i esquemes, croquis, quadres, gràfics, etc.? \*

- Sí
- No

Intentes sobreposar-te amb interès i ànim quan tens un entrebanc en les notes? \*

- Sí
- No

A la teva cadira d'estudi li falta respatller? \*

- Sí
- No

Tens organitzat tot el material que s'ha treballat a cada matèria? \*

- Sí
- No

L'alçada de la teva cadira d'estudi et permet recolzar els peus a terra? \*

Sí

No

Quan acabes una sessió d'estudi personal, acostumes a deixar enllestides les feines que t'havies proposat en començar a estudiar? \*

Sí

No

L'alçada de la taula està proporcionada a la de la cadira? \*

Sí

No

Acostumes a preparar els exàmens amb poca antelació? \*

Sí

No

Relaciones el tema estudiat amb allò que has après anteriorment en altres temes? \*

- Sí
- No

Descuides la redacció i presentació del treball? \*

- Sí
- No

Acostumes a memoritzar les idees més importants que has resumit en un tema o lliçó? \*

- Sí
- No

Fas tot el que pots per assegurar-te uns bons resultats a la teva tasca escolar? \*

- Sí
- No

T'acostes massa al llibre quan estudies? \*

- Sí
- No

Aprofites algun moment del cap de setmana per repassar aquells temes que t'han quedat més fluixos? \*

- Sí
- No

Si et sobra temps, dones l'examen al mestre sense repassar les respostes? \*

- Sí
- No

Acostumes a indicar el nom de tots els materials (llibres, enciclopèdia, revistes, etc.) que has utilitzat en un treball? \*

- Sí
- No

[Enrere](#)

[Següent](#)

No envieu mai contrasenyes a través de Formularis de Google.

Google no ha creat ni aprovat aquest contingut. [Informa d'un ús abusiu](#) - [Condicions del Servei](#) - [Política de privadesa](#)

Google Formularis

# FORMULARIS CHTE I AF-5

\* Obligatòria

## AF-5 (AUTOCONCEPTE)

En aquesta enquesta es tindran en compte diferents factors que indiquen els nivells d'autoconcepte d'un mateix.  
Recorda que les respostes són anònimes, així que procura respondre amb la màxima sinceritat.

Aquest test és molt més curt que el primer!





Faig bé els treballs de l'escola (professionals) \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(pitjor) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (millor)

Aconsegueixo amics fàcilment \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(pitjor) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (millor)

Tinc por d'algunes coses \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(menys) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (més)

Sóc molt criticat a casa \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(gens) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (molt)

Cuido el meu cos \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(poc) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (molt)

Els meus superiors (mestres) em consideren bon treballador \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(gens) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (molt)

Sóc una persona amigable \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(gens) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (molt)

Moltes coses em posen nerviós \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(gens) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (moltes)

Em sento feliç a casa \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(gens) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (molt)

Em demanen per fer activitats esportives \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(mai) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (sempre)

Treballo molt a classe \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(gens) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (molt)

M'és difícil fer amics \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(gens) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (molt)

M'espanto amb facilitat \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(gens) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (molt)

La meva família està decebuda de mi \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(gens) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (molt)

Em considero elegant \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(gens) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (molt)

Els meus superiors (mestres) m'aprecien \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(gens) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (molt)

Sóc una persona alegre \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(gens)           (molt)

Quan els grans em diuen alguna cosa em poso nerviós \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(mai)           (sempre)

La meua família m'ajudaria en qualsevol tipus de problema \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(mai)           (sempre)

M'agrada com sóc físicament \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(gens)           (molt)

Sóc un bon treballador (estudiant) \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(gens) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (molt)

Em costa parlar amb desconeguts \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(gens) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (molt)

Em poso nerviós quan em pregunta el mestre (superior) \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(gens) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (molt)

Els meus pares em donen confiança \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(gens) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (molta)

Sóc bo fent esport \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(gens) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (molt)

Els meus mestres (superiors) em consideren intel·ligent i treballador \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(gens) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (molt)

Tinc molts amics \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(cap) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (molts)

Em sento nerviós \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
(mai) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ (sempre)

Em sento estimat pels meus pares \*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
(gens)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(molt)

Sóc una persona atractiva \*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
(gens)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	(molt)

[Enrere](#)

[Següent](#)

No envieu mai contrasenyes a través de Formularis de Google.

Google no ha creat ni aprovat aquest contingut. [Informa d'un ús abusiu](#) - [Condicions del Servei](#) - [Política de privadesa](#)

Google Formularis



# FORMULARIS CHTE I AF-5

\* Obligatòria

Per acabar...

Recorda que la informació és anònima! Ningú sabrà el que has respost.

Quina nota mitjana vas treure el curs passat? \*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Enrere

Següent

No envieu mai contrasenyes a través de Formularis de Google.

Google no ha creat ni aprovat aquest contingut. [Informa d'un ús abusiu](#) - [Condicions del Servei](#) - [Política de privadesa](#)

Google Formularis

## 7.2. Excel i formulació

### 7.2.1. Excel

Taula auxiliar de dades:

The screenshot displays the Microsoft Excel interface. The ribbon includes 'Archivo', 'Inicio', 'Insertar', 'Disposición de página', 'Fórmulas', 'Datos', 'Revisar', 'Vista', 'Ayuda', and 'Power Pivot'. The 'Inicio' ribbon is active, showing options for 'Portapapeles', 'Fuente', 'Alineación', 'Número', and 'Estilos'. The formula bar shows the formula: `=SI("Respostes al formulari 1"!V18="SI"; 1; 0)`. The spreadsheet grid shows columns labeled A through AN and rows numbered 10 through 37. The cell at row 18, column P is highlighted with a green border.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN								
10	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0					
11	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0				
12	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1				
13	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0				
14	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1				
15	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0				
16	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0			
17	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0			
18	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
19	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1		
20	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1		
21	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1		
22	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0		
23	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	
24	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	
25	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	
26	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1
27	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	
28	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	
29	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
30	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	
31	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
32	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
33	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	
34	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0
35	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1
36	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
37	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Varems del qüestionari CHTE:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	AC	LU	ES	PL	TE	EX	TR	PD	
2			1	1	1	1	1	0	
3	1		3	6	2	4	4	1	
4	1	1	11	15	6	14	21	2	
5	2	2	33	28	14	34	41	3	
6	5	4	69	44	26	79	77	4	
7	14	10	94	59	43	99	94	5	
8	27	19	99	72	60		99	6	
9	48	36		83	78			7	
10	73	63		92	93			8	
11	90	88		97	99			9	
12	99	99		99				10	
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									

## Varems masculins del qüestionari AF-5:

Archivo Inicio Insertar Disposición de página Fórmulas Datos Revisar Vista Ayuda Power Pivot													
Z22													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	
1	MASCULÍ	Acadèmic	Social	Emocional	Familiar	Físic							
2	99	8,97	9,9	9,71	9,9	8,84	9,9			9,06	9,9		
3	97	8,74	8,96	9,53	9,7	8,66	8,83						
4	95	8,54	8,73	9,36	9,52	8,29	8,65	9,76	9,9	8,8	9,05		
5	93	8,31	8,53	9,14	9,35	8,03	8,28			8,59	8,79		
6	90	7,89	8,3	8,88	9,13	7,62	8,02	9,61	9,75	8,14	8,58		
7	85	7,57	7,88	8,61	8,87	7,26	7,61	9,51	9,6	7,91	8,13		
8	80	7,16	7,56	8,34	8,6	6,93	7,25	9,31	9,5	7,61	7,9		
9	75	6,84	7,15	8,17	8,33	6,59	6,92	9,12	9,3	7,34	7,6		
10	70	6,55	6,83	7,99	8,16	6,28	6,58	8,94	9,11	7,07	7,33		
11	65	6,2	6,54	7,81	7,98	6,09	6,27	8,78	8,93	6,78	7,06		
12	60	5,93	6,19	7,62	7,8	5,84	6,08	8,54	8,77	6,57	6,77		
13	55	5,66	5,92	7,39	7,61	5,68	5,83	8,33	8,53	6,33	6,56		
14	50	5,34	5,65	7,16	7,38	5,37	5,67	8,16	8,32	6,14	6,32		
15	45	5,01	5,33	6,98	7,15	5,09	5,36	7,96	8,15	5,84	6,13		
16	40	4,68	5	6,74	6,97	4,78	5,08	7,74	7,95	5,59	5,83		
17	35	4,37	4,67	6,52	6,73	4,51	4,77	7,51	7,73	5,24	5,58		
18	30	4,03	4,36	6,33	6,51	4,26	4,5	7,16	7,5	4,87	5,23		
19	25	3,69	4,02	6,08	6,32	4	4,25	6,76	7,15	4,51	4,86		
20	20	3,22	3,68	5,76	6,07	3,6	3,99	6,42	6,75	4,01	4,5		
21	15	2,68	3,21	5,34	5,75	3,11	3,59	5,82	6,41	3,61	4		
22	10	2,24	2,67	4,93	5,33	2,69	3,1	5,38	5,81	3,25	3,6		
23	7	1,93	2,23	4,51	4,92	2,41	2,68	5,01	5,37	2,86	3,24		
24	5	1,6	1,92	3,71	4,5	2,04	2,4	4,3	5	2,51	2,85		
25	3	0,68	1,59	2,76	3,7	1,12	2,03	2,66	4,29	1,71	2,5		
26	1	0	0,67	0	2,75	0	1,11	0	2,65	0	1,7		
27													
28													
29	RESULTATS	ACADÈMIC	SOCIAL	EMOCIONAL	FAMILIAR	FÍSIC							
30	2	1	3	99	3	1							
31	3	1	3	99	3	1							
32	4	1	3	99	3	1							
33	5	1	3	99	3	1							
34	6	1	3	99	3	1							
35	7	1	3	99	3	1							
36	8	1	3	99	3	1							
37	9	85	85	30	80	55							
38	10	95	40	50	50	55							
39	11	99	35	3	80	80							
40	12	15	5	40	3	55							
41	13	99	85	70	90	90							
42	14	15	5	70	5	7							
43	15	80	20	10	7	20							
44	16	55	35	40	7	95							
45	17	80	3	7	40	5							
46	18	40	93	3	3	45							
47	19	93	45	50	80	50							
48	20	95	40	3	10	45							
49	21	99	7	80	80	60							
50	22	97	10	0	15	65							
51	23	93	15	40	50	65							
52	24	95	40	15	40	65							
53	25	85	5	10	50	65							
54	26	50	3	20	60	25							
55	27	50	10	3	5	45							
56	28	50	10	3	25	80							
57	29	97	97	65	3	45							

## Varems femenins del qüestionari AF-5:



M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X
	<b>FEMENÍ</b>	<b>ACADÈMIC</b>	<b>SOCIAL</b>	<b>EMOCIONAL</b>	<b>FAMILIAR</b>	<b>FÍSIC</b>					
	99	9,32	9,9	9,71	9,9	8,45	9,9			8,59	9,9
	97	8,98	9,31	9,53	9,7	8,13	8,44			8,29	8,58
	95	8,71	8,97	9,36	9,52	7,68	8,12	9,76	9,9	8,01	8,28
	93			9,14	9,35	7,35	7,67			7,71	8
	90	8,39	8,7	8,88	9,13	6,87	7,34	9,61	9,75	7,2	7,7
	85	8,09	8,38	8,61	8,87	6,46	6,86	9,51	9,6	6,93	7,19
	80	7,8	8,08	8,34	8,6	6,1	6,45	9,31	9,5	6,58	6,92
	75	7,51	7,79	8,17	8,33	5,73	6,09	9,12	9,3	6,29	6,57
	70	7,26	7,5	7,99	8,16	5,44	5,72	8,94	9,11	6,01	6,28
	65	6,99	7,25	7,81	7,98	5,2	5,43	8,78	8,93	5,76	6
	60	6,68	6,98	7,62	7,8	4,9	5,19	8,54	8,77	5,51	5,75
	55	6,34	6,67	7,39	7,61	4,68	4,89	8,33	8,53	5,31	5,5
	50	6,01	6,33	7,16	7,38	4,43	4,67	8,16	8,32	4,92	5,3
	45	5,76	6	6,98	7,15	4,16	4,42	7,96	8,15	4,59	4,91
	40	5,36	5,75	6,74	6,97	3,93	4,15	7,74	7,95	4,34	4,58
	35	5,09	5,35	6,52	6,73	3,56	3,92	7,51	7,73	4,01	4,33
	30	4,78	5,08	6,33	6,51	3,38	3,55	7,16	7,5	3,69	4
	25	4,19	4,77	6,08	6,32	3,07	3,37	6,76	7,15	3,36	3,68
	20	3,51	4,18	5,76	6,07	2,67	3,06	6,42	6,75	2,88	3,35
	15	2,84	3,5	5,34	5,75	2,09	2,66	5,82	6,41	2,44	2,87
	10	2,37	2,83	4,93	5,33	1,76	2,08	5,38	5,81	2,17	2,43
	7	1,85	2,36	4,51	4,92	1,58	1,75	5,01	5,37	1,91	2,16
	5	1,33	1,84	3,71	4,5	1	1,57	4,3	5	1,56	1,9
	3	0,59	1,32	2,76	3,7	0,25	0,99	2,66	4,29	0,99	1,55
	1	0	0,58	0	2,75	0	0,24	0	2,65	0	0,98
	<b>RESULTATS</b>	<b>ACADÈMIC</b>	<b>SOCIAL</b>	<b>EMOCIONAL</b>	<b>FAMILIAR</b>	<b>FÍSIC</b>					
	2	1	3	99	3	1					
	3	1	3	99	3	1					
	4	1	3	99	3	1					
	5	1	3	99	3	1					
	6	1	3	99	3	1					
	7	1	3	99	3	1					
	8	1	3	99	3	1					
	9	80	85	50	80	75					
	10	90	40	70	50	75					
	11	97	35	10	80	90					
	12	0	5	60	3	75					
	13	99	85	80	90	95					
	14	15	5	85	5	20					
	15	65	20	20	7	35					
	16	40	35	55	7	99					
	17	65	3	15	40	15					
	18	30	93	10	3	65					
	19	90	45	70	80	70					
	20	90	40	7	10	65					
	21	97	7	90	80	80					
	22	95	10	75	15	80					
	23	85	15	60	50	80					
	24	90	40	25	40	85					
	25	75	5	20	50	85					
	26	40	3	35	60	45					
	27	40	10	10	5	65					
	28	40	10	10	25	90					
	29	95	97	80	3	65					

### Full de resultats previs:

"Respostes al formulari 1'18K23+Respostes al formulari 1'18P23+Respostes al formulari 1'18U23+Respostes al formulari 1'18Z23+Respostes al formulari 1'18C23+Respostes al formulari 1'18C23/6"																															
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF
Alumne	Acadèmic	Social	Emocional	Familiar	Físic	Acadèmic	Social	Emocional	Familiar	Físic	Acadèmic	Social	Emocional	Familiar	Físic	Acadèmic	Social	Emocional	Familiar	Físic	Múltip	Nota Curs	AC	LU	ES	PL	TR	GR	TE	EX	TR
1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

### Full de resultats finals:

S154	AC	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
AC	LU	ES	PL	TE	EX	GR	ACADÈMIC	SOCIAL	J	K	L	M	FISIC	N	O	P	M H
AC	LU	ES	PL	TE	EX	GR	ACADÈMIC	SOCIAL	J	K	L	M	FISIC	N	O	P	M H
1	48.00	88.00	33.00	44.00	60.00	34.00	41.00	80	85	50	80	75	9				49,714
2	99.00	99.00	94.00	92.00	93.00	99.00	77.00	90	40	70	50	75	9				93,286
3	90.00	63.00	33.00	83.00	78.00	79.00	77.00	97	35	10	80	90	9				71,857
4	2.00	19.00	3.00	28.00	60.00	34.00	4.00	0	5	60	3	75	10				21,429
5	90.00	99.00	94.00	92.00	60.00	99.00	41.00	99	85	80	90	95	9				82,143

### 7.2.2. Formulació

·Adequació de les respostes del test CHTE (Sí / No) a resultats numèrics (1 / 0)

```
=IF('Respostes al  
formulari 1'!AP10  
= "Sí"; 1; 0)
```

**-Suma dels valors corresponents del test AF-5 per obtenir les puntuacions en les diferents variables que el conformen:**

·Autoconcepte acadèmic

```
=('Respostes al formulari 1'!BK12+'Respostes al formulari  
1'!BP12+'Respostes al formulari 1'!BU12+'Respostes al  
formulari 1'!BZ12+'Respostes al formulari  
1'!CE12+'Respostes al formulari 1'!CJ12)/6
```

·Autoconcepte social

```
=('Respostes al formulari 1'!BL11+'Respostes  
al formulari 1'!BQ11+10-'Respostes al  
formulari 1'!BV11+'Respostes al formulari  
1'!CA11+10-'Respostes al formulari  
1'!CF11+'Respostes al formulari 1'!CK11)/6
```

·Autoconcepte emocional

```
=(60-( 'Respostes al formulari  
1'!BM11+'Respostes al formulari  
1'!BR11+'Respostes al formulari  
1'!BW11+'Respostes al formulari  
1'!CB11+'Respostes al formulari  
1'!CG11+'Respostes al formulari 1'!CL11)))/6
```

·Autoconcepte familiar

```
=(10-'Respostes al formulari  
1'!BN12+'Respostes al formulari  
1'!BS12+10-'Respostes al formulari  
1'!BX12+'Respostes al formulari  
1'!CC12+'Respostes al formulari  
1'!CH12+'Respostes al formulari 1'!CM12)/6|
```

·Autoconcepte físic

```
=('Respostes al formulari 1'!B011+'Respostes  
al formulari 1'!BT11+'Respostes al formulari  
1'!BY11+'Respostes al formulari  
1'!CD11+'Respostes al formulari  
1'!CI11+'Respostes al formulari 1'!CN11)/6|
```

**-Sumatori dels valors del test CHTE a partir de la taula Auxiliar en la que s'ha convertit els valors a 0 i 1.**

·AC

```
=(AUX!A7+AUX!F7+AUX!H7+IF(AUX!O7 = 1; 0;  
1)+AUX!V7+AUX!X7+IF(AUX!AF7 = 1; 0;  
1)+AUX!AP7+AUX!AT7+AUX!AZ7)/10|
```

·LU

```
=(IF(AUX!B6 = 1; 0; 1)+AUX!I6+IF(AUX!P6 = 1; 0;  
1)+AUX!Y6+AUX!AC6+AUX!AI6+AUX!AL6+IF(AUX!AQ6 = 1; 0;  
1)+AUX!AS6+AUX!AU6)/10|
```

·ES

```
=(AUX!C6+AUX!K6+IF(AUX!R6 = 1; 0;  
1)+AUX!Z6+AUX!AG6+IF(AUX!BA6 = 1; 0;  
1))/6|
```



·PL

=(AUX!D9+AUX!L9+AUX!S9+  
AUX!AA9+AUX!AH9+AUX!AJ9  
+IF(AUX!AN9 = 1; 0;  
1)+AUX!AR9+IF(AUX!AV9 =  
1; 0; 1)+AUX!BB9)/10|

·TE

=(AUX!E9+AUX!M9+IF(AUX!Q9 = 1; 0;  
1)+AUX!U9+AUX!AB9+AUX!AK9+AUX!AO9+AUX!  
AW9+AUX!AY9)/9|

·EX

=(AUX!G6+AUX!N6+AUX!W6+AUX!AE6+IF(AUX!  
BC6 = 1; 0; 1))/5|

·TR

=(AUX!J9+AUX!T9+AUX!AD9  
+IF(AUX!AM9 = 1; 0;  
1)+IF(AUX!AX9 = 1; 0;  
1)+AUX!BD9)/5|

**-Comparació amb taula de varems del test AF-5, posteriorment elecció del resultat en funció del sexe (taula de varems en funció de sexe, masculí/femení).**

·Autoconcepte Acadèmic

=IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$26 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$26); 1; IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$25 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$25); 3; IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$24 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$24); 5; IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$23 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$23); 7; IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$22 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$22); 10; IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$21 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$21); 15; IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$20 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$20); 20; IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$19 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$19); 25; IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$18 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$18); 30; IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$17 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$17); 35; IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$16 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$16); 40; IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$15 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$15); 45; IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$14 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$14); 50; IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$13 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$13); 55; IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$12 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$12); 60; IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$11 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$11); 65; IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$10 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$10); 70; IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$9 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$9); 75; IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$8 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$8); 80; IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$7 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$7); 85; IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$6 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$6); 90; IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$5 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$5); 93; IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$4 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$4); 95; IF(AND('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$3 ; 'CORRECCIÓ'!B18 <= \$C\$3); 97; IF('CORRECCIÓ'!B18 >= \$B\$2 ; 99; 0 )))))))

```
=IF('Respostes al formulari 1'!$D11
= "Masculí"; 'AF-5'!B39; 'AF-
5'!O39)
```

### ·Autoconcepte Social

```
=IF(AND('CORRECCIÓ'!C6 >= $D$26 ; 'CORRECCIÓ'!C6 <= $E$26); 1; IF(AND('CORRECCIÓ'!C6 >= $D$25 ; 'CORRECCIÓ'!C6
<= $E$25); 3; IF(AND('CORRECCIÓ'!C6 >= $D$24 ; 'CORRECCIÓ'!C6 <= $E$24); 5; IF(AND('CORRECCIÓ'!C6 >= $D$23 ;
'CORRECCIÓ'!C6 <= $E$23); 7; IF(AND('CORRECCIÓ'!C6 >= $D$22 ; 'CORRECCIÓ'!C6 <= $E$22); 10;
IF(AND('CORRECCIÓ'!C6 >= $D$21 ; 'CORRECCIÓ'!C6 <= $E$21); 15; IF(AND('CORRECCIÓ'!C6 >= $D$20 ;
'CORRECCIÓ'!C6 <= $E$20); 20; IF(AND('CORRECCIÓ'!C6 >= $D$19 ; 'CORRECCIÓ'!C6 <= $E$19); 25; IF(
AND('CORRECCIÓ'!C6 >= $D$18 ; 'CORRECCIÓ'!C6 <= $E$18); 30; IF(AND('CORRECCIÓ'!C6 >= $D$17 ; 'CORRECCIÓ'!C6 <=
$E$17); 35; IF(AND('CORRECCIÓ'!C6 >= $D$16 ; 'CORRECCIÓ'!C6 <= $E$16); 40; IF(AND('CORRECCIÓ'!C6 >= $D$15 ;
'CORRECCIÓ'!C6 <= $E$15); 45; IF(AND('CORRECCIÓ'!C6 >= $D$14 ; 'CORRECCIÓ'!C6 <= $E$14); 50;
IF(AND('CORRECCIÓ'!C6 >= $D$13 ; 'CORRECCIÓ'!C6 <= $E$13); 55; IF(AND('CORRECCIÓ'!C6 >= $D$12; 'CORRECCIÓ'!C6 <=
$E$12); 60; IF(AND('CORRECCIÓ'!C6 >= $D$11 ; 'CORRECCIÓ'!C6 <= $E$11); 65; IF(AND('CORRECCIÓ'!C6 >= $D$10 ;
'CORRECCIÓ'!C6 <= $E$10); 70; IF(AND('CORRECCIÓ'!C6 >= $D$9 ; 'CORRECCIÓ'!C6 <= $E$9); 75; IF(AND('CORRECCIÓ'!C6
>= $D$8 ; 'CORRECCIÓ'!C6 <= $E$8); 80; IF(AND('CORRECCIÓ'!C6 >= $D$7 ; 'CORRECCIÓ'!C6 <= $E$7); 85;
IF(AND('CORRECCIÓ'!C6 >= $D$6 ; 'CORRECCIÓ'!C6 <= $E$6); 90; IF(AND('CORRECCIÓ'!C6 >= $D$5 ; 'CORRECCIÓ'!C6
<= $E$5); 93; IF(AND('CORRECCIÓ'!C6 >= $D$4 ; 'CORRECCIÓ'!C6 <= $E$4); 95; IF(AND('CORRECCIÓ'!C6 >= $D$3 ;
'CORRECCIÓ'!C6 <= $E$3); 97; IF('CORRECCIÓ'!C6 > $D$2 ; 99; 0 )))))))
```

```
=IF('Respostes al formulari
1'!$D10 = "Masculí"; 'AF-
5'!C38; 'AF-5'!P38)
```

### ·Autoconcepte Emocional

```
=IF(AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$26 ; 'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$26); 1; IF(AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$25 ;
'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$25); 3; IF(AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$24 ; 'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$24); 5;
IF(AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$23 ; 'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$23); 7; IF(AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$22 ;
'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$22); 10; IF(AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$21 ; 'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$21); 15; IF(
AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$20 ; 'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$20); 20; IF(AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$19 ;
'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$19); 25; IF(AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$18 ; 'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$18); 30;
IF(AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$17 ; 'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$17); 35; IF(AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$16
; 'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$16); 40; IF(AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$15 ; 'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$15); 45;
IF(AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$14 ; 'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$14); 50; IF(AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$13 ;
'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$13); 55; IF(AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$12; 'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$12); 60;
IF(AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$11 ; 'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$11); 65; IF(AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$10 ;
'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$10); 70; IF(AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$9 ; 'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$9); 75;
IF(AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$8 ; 'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$8); 80; IF(AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$7 ;
'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$7); 85; IF(AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$6 ; 'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$6); 90;
IF(AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$5 ; 'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$5); 93; IF(AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$4 ;
'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$4); 95; IF(AND('CORRECCIÓ'!D3 >= $F$3 ; 'CORRECCIÓ'!D3 <= $G$3); 97;
IF('CORRECCIÓ'!D3 > $F$2 ; 99; 0 )))))))
```

```
=IF('Respostes al formulari
1'!$D13 = "Masculí"; 'AF-
5'!D41; 'AF-5'!Q41)
```

## ·Autoconcepte Familiar

```
=IF(AND('CORRECCIÓ'!E2 >= $H$26 ; 'CORRECCIÓ'!E2 <= $I$26); 1;  
IF(AND('CORRECCIÓ'!E2 >=$H$25 ; 'CORRECCIÓ'!E2 <= $I$25); 3;  
IF(AND('CORRECCIÓ'!E2 >=$H$24 ; 'CORRECCIÓ'!E2 <= $I$24); 5;  
IF(AND('CORRECCIÓ'!E2 >=$H$23 ; 'CORRECCIÓ'!E2 <= $I$23); 7;  
IF(AND('CORRECCIÓ'!E2 >=$H$22 ; 'CORRECCIÓ'!E2 <= $I$22); 10;  
IF(AND('CORRECCIÓ'!E2 >=$H$21 ; 'CORRECCIÓ'!E2 <= $I$21); 15; IF  
(AND('CORRECCIÓ'!E2 >=$H$20 ; 'CORRECCIÓ'!E2 <= $I$20); 20; IF(  
AND('CORRECCIÓ'!E2 >=$H$19 ; 'CORRECCIÓ'!E2 <= $I$19); 25; IF(  
AND('CORRECCIÓ'!E2 >=$H$18 ; 'CORRECCIÓ'!E2 <= $I$18); 30; IF(AND('CORRECCIÓ'!E2  
>=$H$17 ; 'CORRECCIÓ'!E2 <= $I$17); 35; IF( AND('CORRECCIÓ'!E2 >=$H$16 ;  
'CORRECCIÓ'!E2 <= $I$16); 40; IF(AND('CORRECCIÓ'!E2 >=$H$15 ; 'CORRECCIÓ'!E2 <=  
$I$15); 45; IF(AND('CORRECCIÓ'!E2 >=$H$14 ; 'CORRECCIÓ'!E2 <= $I$14); 50;  
IF(AND('CORRECCIÓ'!E2 >=$H$13 ; 'CORRECCIÓ'!E2 <= $I$13); 55;  
IF(AND('CORRECCIÓ'!E2 >=$H$12; 'CORRECCIÓ'!E2 <= $I$12); 60; IF(AND('CORRECCIÓ'!E2  
>=$H$11 ; 'CORRECCIÓ'!E2 <= $I$11); 65; IF(AND('CORRECCIÓ'!E2 >=$H$10 ;  
'CORRECCIÓ'!E2 <= $I$10); 70; IF(AND('CORRECCIÓ'!E2 >=$H$9 ; 'CORRECCIÓ'!E2  
<= $I$9); 75; IF(AND('CORRECCIÓ'!E2 >=$H$8 ; 'CORRECCIÓ'!E2 <= $I$8); 80;  
IF(AND('CORRECCIÓ'!E2 >=$H$7 ; 'CORRECCIÓ'!E2 <= $I$7); 85; IF(AND('CORRECCIÓ'!E2  
>=$H$6 ; 'CORRECCIÓ'!E2 <= $I$6); 90; IF(AND('CORRECCIÓ'!E2 >=$H$4 ;  
'CORRECCIÓ'!E2 <= $I$4); 95; 0 )))))))
```

---

```
=IF('Respostes al formulari  
1'!$D10 = "Masculí"; 'AF-  
5'!E38; 'AF-5'!R38)
```

---

## ·Autoconcepte Físic

```
=IF(AND('CORRECCIÓ'!F4 >= $J$26 ; 'CORRECCIÓ'!F4 <= $K$26); 1;  
IF(AND('CORRECCIÓ'!F4 >=$J$25 ; 'CORRECCIÓ'!F4 <= $K$25); 3;  
IF(AND('CORRECCIÓ'!F4 >=$J$24 ; 'CORRECCIÓ'!F4 <= $K$24); 5;  
IF(AND('CORRECCIÓ'!F4 >=$J$23 ; 'CORRECCIÓ'!F4 <= $K$23); 7;  
IF(AND('CORRECCIÓ'!F4 >=$J$22 ; 'CORRECCIÓ'!F4 <= $K$22); 10;  
IF(AND('CORRECCIÓ'!F4 >=$J$21 ; 'CORRECCIÓ'!F4 <= $K$21); 15; IF  
(AND('CORRECCIÓ'!F4 >=$J$20 ; 'CORRECCIÓ'!F4 <= $K$20); 20; IF(  
AND('CORRECCIÓ'!F4 >=$J$19 ; 'CORRECCIÓ'!F4 <= $K$19); 25; IF(  
AND('CORRECCIÓ'!F4 >=$J$18 ; 'CORRECCIÓ'!F4 <= $K$18); 30; IF(AND('CORRECCIÓ'!F4  
>=$J$17 ; 'CORRECCIÓ'!F4 <= $K$17); 35; IF( AND('CORRECCIÓ'!F4 >=$J$16 ;  
'CORRECCIÓ'!F4 <= $K$16); 40; IF(AND('CORRECCIÓ'!F4 >=$J$15 ; 'CORRECCIÓ'!F4 <=  
$K$15); 45; IF(AND('CORRECCIÓ'!F4 >=$J$14 ; 'CORRECCIÓ'!F4 <= $K$14); 50;  
IF(AND('CORRECCIÓ'!F4 >=$J$13 ; 'CORRECCIÓ'!F4 <= $K$13); 55;  
IF(AND('CORRECCIÓ'!F4 >=$J$12; 'CORRECCIÓ'!F4 <= $K$12); 60; IF(AND('CORRECCIÓ'!F4  
>=$J$11 ; 'CORRECCIÓ'!F4 <= $K$11); 65; IF(AND('CORRECCIÓ'!F4 >=$J$10 ;  
'CORRECCIÓ'!F4 <= $K$10); 70; IF(AND('CORRECCIÓ'!F4 >=$J$9 ; 'CORRECCIÓ'!F4  
<= $K$9); 75; IF(AND('CORRECCIÓ'!F4 >=$J$8 ; 'CORRECCIÓ'!F4 <= $K$8); 80;  
IF(AND('CORRECCIÓ'!F4 >=$J$7 ; 'CORRECCIÓ'!F4 <= $K$7); 85; IF(AND('CORRECCIÓ'!F4  
>=$J$6 ; 'CORRECCIÓ'!F4 <= $K$6); 90; IF(AND('CORRECCIÓ'!F4 >=$J$5 ;  
'CORRECCIÓ'!F4 <= $K$5); 93; IF(AND('CORRECCIÓ'!F4 >=$J$4 ; 'CORRECCIÓ'!F4  
<= $K$4); 95; IF('CORRECCIÓ'!F4 >$J$2 ; 99; 0 )))))))
```

```
=IF('Respostes al formulari  
1'!$D8 = "Masculí"; 'AF-  
5'!F36; 'AF-5'!S36)|
```

---