



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

TESI DOCTORAL

LA GESTIÓ DEL TEMPS PERIESCOLAR COM A
ESTRATÈGIA D'APRENTATGE EN LA
MILLORA DELS RESULTATS ACADÈMICS EN
L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA



Juan Pedro Barberá Cebolla

Per a optar al títol de Doctor en Psicologia

Directora: Dra. Marta Fuentes Agustí

2016

Programa de Doctorat Interuniversitari en Psicologia de l'Educació (DIPE)

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació

Resum – La gestió del temps periescolar com a estratègia d'aprenentatge en la millora dels resultats acadèmics en l'Educació Secundària Obligatòria

Són moltes les variables i els condicionants implicats en l'aprenentatge responsables d'un adequat o inadequat rendiment acadèmic es considera que la gestió del temps d'aprenentatge periescolar es constitueix en sí mateixa en una variable que pot explicar en gran mesura els entrebancs que se li poden presentar a l'alumnat al llarg de la vida d'aprenentatge escolar. Estudar comporta de forma generalitzada dedicar certa quantitat de temps el que requereix d'una dosi d'habilitats i estratègies relacionades amb la concentració, organització, regulació, perseverança, motivació etc., tot açò pot provocar de vegades en l'alumnat inseguretats, pors, dubtes, desmotivació i en el pitjor dels casos fracàs acadèmic o abandonament escolar. L'etapa educativa d'ESO es considera especialment sensible per a l'alumnat adolescent atès que comencen a fer-se més patents dificultats en l'aprenentatge i el rendiment acadèmic derivats d'una inadequada autoregulació de la gestió del temps periescolar d'aprenentatge.

La recerca realitzada ha volgut abordar la gestió del temps d'aprenentatge periescolar tenint com a objectiu principal mesurar, analitzar i descriure les estratègies y habilitats d'aprenentatge que emprava en gestió del temps periescolar l'alumnat d'ESO i la seua repercussió en el rendiment acadèmic.

Per poder dur-ho a termini ha calgut construir i validar un qüestionari de gestió del temps periescolar d'aprenentatge adreçat a alumnat d'ESO. Els resultats de les anàlisis de consistència interna, validesa de constructe i validesa predictiva han sigut satisfactoris donant com a resultat el Qüestionari d'Avaluació de la Gestió del Temps Periescolar en Educació Secundària (QAvGTPEES). Les respostes donades per 730 alumnes al QAvGTPEES ha permès no sols descriure com es gestiona el temps periescolar d'aprenentatge l'alumnat sinó, fins i tot, arribar a fer prediccions sobre quins serien els resultats acadèmics a obtenir per l'alumnat en funció de les estratègies en gestió del temps més comunes que sol emprar quan s'enfronta a les tasques acadèmiques per a casa. Tota aquesta informació és considerada vital per poder implementar programes d'intervenció educativa que ajuden a millorar o pal·liar en el pitjor dels casos les mancances en estratègies de gestió del temps manifestades per l'alumnat.

Atenent a la multiplicitat de variables responsables de l'aprenentatge i el rendiment acadèmic en l'alumnat d'ESO s'ha volgut incloure en l'estudi els estils d'aprenentatge preferents de l'alumnat per disposar d'una visió tant interna com externa al propi alumne i així disposar de més elements de judici per saber com aprèn. L'ús del Qüestionari desenvolupat per Delgado (2011) Estils d'Aprenentatge (CHAEA-Junior) per a alumnat adolescent d'educació Primària i Secundària ha ajudat en gran mesura a abordar i conèixer quins són els estils preferents d'aprenentatge de l'alumnat.

L'associació d'ambdues variables ha permès disposar d'un important bagatge d'informació tant des de la vessant interna de l'estudiant (estils d'aprenentatge) com externa (gestió del temps periescolar). Aquest estudi de les variables esmentades ha mostrat la importància i el potencial de les mateixes de manera més significativa quan s'usen de forma conjunta per saber com aprèn l'alumnat i realitzar prediccions en l'aprenentatge el que facilita en gran mesura la tasca de detecció de problemes i la seua ràpida intervenció psicoeducativa.

Paraules clau: Gestió del temps periescolar, estils d'aprenentatge, estratègies d'aprenentatge, Ensenyament Secundari, resultats acadèmics.

Abstract – Time management extra-curricular and learning strategy in improving academic results in Secondary Education

Are many variables and constraints involved in learning responsible for an appropriate or inappropriate academic performance, it is considered that the time management of informal learning is in itself a variable that can explain the problems students may encounter throughout their learning at school. Studying involves, thoroughly devoting certain amount of time requiring a certain amount of skills and strategies related to organization, planning, control, concentration, perseverance, motivation etc., all this can sometimes cause students' insecurities, fears, doubts, demotivation, in the worst case scenario, academic failure or dropout. ESO educational stage is considered especially sensitive to adolescent students bearing in mind that difficulties in learning and academic performance as a result of unsuitable self-regulation of management-school learning time become more evident.

The research carried out is meant to tackle the determining factor of time management of informal learning and is aimed at measuring, analyzing and describing how students of ESO manage their out-of-school time and its impact on academic performance.

For this research it has been necessary to construct and validate a questionnaire on management of out-of-school learning time aimed at students of ESO. The results of the analysis of internal consistency, construct validity and predictive validity have been successful resulting in the Assessment Questionnaire Time Management Periescolar Secondary Education (QAvGTPEES). The answers given by 730 students to QAvGTPEES have allowed not only to describe how the extra-curricular learning time is managed but to even get to make predictions about what would be the academic results obtained depending on the most common strategies in time management that students often use when doing homework. All of this research is considered vital to implement educational intervention programs that help improve or alleviate the deficiencies in management strategies expressed by students.

Given the multiplicity of variables responsible for learning and academic performance among students of ESO we have tried to include the study with the learning styles preferred by students in order to have both an internal and external vision to the students themselves and, thus, have greater an evidence to understand how they learn. The use of Learning Styles Questionnaire for students CHAEA-Junior Teen Delgado (2011) has helped greatly to tackle and know what students' preferred learning styles are.

The partnership of both variables has allowed having an important background of information both from the internal aspect of the student (learning styles) and external (time management). The study of these variables has shown their importance and potential, and more significantly, when used together in order to know how students learn and make predictions on learning, which greatly facilitate the task of problem detection and its rapid psychoeducational intervention.

Keywords:

Management of extra-curricular time, learning styles, learning strategies, Secondary school, academic performance.

Agraïments

Explicar en aquestes breus línies totes les experiències, frustracions, alegries i emocions que es barregen viscudes en el transcurs del temps de la investigació realitzada són inabastables.

Són molts els agraïments que em caldria fer a totes les persones que han estat al meu costat ajudant-me i donant-me suport de diverses formes per a què es poguera materialitzar aquest somni que va començar ja fa tres anys.

En primer lloc vullc agrair a la directora de la tesi Marta Fuentes Agustí per iniciar-me en aquest món de la recerca, per la comprensió, la paciència, els ànims i les vivències personals que quedaran sempre en el record del temps.

En segon lloc a la família, als pares que m'ensenyaren el valor del temps com a motor de la vida i la seua importància per a aconseguir allò que u es proposa. De forma especial li done les gràcies a Eva per haver estat al meu costat en els moments d'enuig i frustració i per haver suportat les càrregues familiars del dia a dia durant una llarga temporada, i com no als meus fills Joan i Guillem per tots els moments que els he robat d'atenció i jocs que si bé no els puc tornar almenys espere compensar.

De la mateixa forma vullc mostrar la gratitud als centres educatius, al professorat i a l'alumnat que han intervingut en l'estudi atès que sense la seua col·laboració no s'haguera pogut dur a termini.

Finalment, done les gràcies a totes les persones que llegueixquen aquesta tesi per a què sàpiguen que si els serveix de suport en la millora de l'ensenyament i l'aprenentatge haurà valgut la pena el temps invertit.

Gràcies a tothom!

Què és, doncs, el temps? Si ningú m'ho pregunta ho sé, mes si vullc explicar-li-ho a qui m'ho pregunta, no ho sé.

San Agustí. Confessions, Llibre XII.

ÍNDIX

Resum/Abstract

Agraïments

I. INTRODUCCIÓ I OBJECTIUS DE LA RECERCA	5
1.1. Contextualització teóricoconceptual del temps acadèmic periescolar	7
II. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA	19
III. MARC TEÒRIC	25
3.1. Epistemologia de la psicologia de l'aprenentatge	27
3.1.1. Teories d'aprenentatge i temps acadèmic.....	34
3.1.2. Models teòrics de temps d'aprenentatge: Carroll i Macan.....	40
3.1.3. Conceptualització teòrica del temps d'aprenentatge en edat escolar	46
3.2. Estils d'aprenentatge	53
3.2.1. Models i instruments de mesura d'estils d'aprenentatge	60
3.2.2. Estils d'aprenentatge i gestió del temps	68
3.3. Estratègies d'aprenentatge	69
3.3.1. Tipus i instruments de mesura d'estratègies d'aprenentatge.....	76
3.3.2. Estratègies d'aprenentatge i gestió del temps.....	81
3.3.3. La gestió del temps com a macroestratègia autoreguladora de l'aprenentatge ...	85
3.4. Gestió del temps acadèmic escolar i periescolar	90
3.4.1. Instruments de mesura de la gestió del temps. Revisió de la literatura existent.	109
3.4.2. La necessitat de construir un instrument de mesura de la gestió del temps periescolar adreçat a alumnat d'ESO	127
3.5. Variables que intervenen en el rendiment acadèmic	130
3.5.1. Relació entre rendiment acadèmic, estils d'aprenentatge, estratègies d'aprenentatge i gestió del temps	133
3.6. Conclusions de la revisió teòrica.....	140
IV. DISSENY EMPÍRIC	143
4.1. Procés metodològic seguit en el disseny empíric.....	145
4.1.1. Mostra	146
4.1.2. Instruments de recollida de dades	152
4.1.3. Recollida i anàlisi de les dades.....	155
4.2. Conclusions del disseny empíric.....	159
V. CONSTRUCCIÓ I VALIDACIÓ DEL QÜESTIONARI QAvGTPEES	161
5.1. Fases seguides en procés metodològic de construcció del QAvGTPEES.....	163

5.1.1. Fase I. Procés de recerca d'informació.....	166
5.1.2. Fase II. Operacionalització dels conceptes en dimensions i subdimensions, indicadors i ítems. Obtenció qüestionari inicial QAvGTPEES_v1.....	167
5.1.3. Fase III. Anàlisi psicomètric I: Proves de validesa de contingut del QAvGTPEES_v1. Obtenció qüestionari provisional QAvGTPEES_v2.....	174
5.1.4. Fase IV. Anàlisi psicomètric II: Administració QAvGTPEES_v2. Proves de validesa i fiabilitat. Obtenció qüestionari definitiu QAvGTPEES.....	180
5.1.5. Fase V. Anàlisi psicomètric III: Administració QAvGTPEES. Proves de validesa i fiabilitat predictiva, manipulació de la imatge.....	254
5.2. Conclusions construcció QAvGTPEES	345
VI. RESULTATS I DISCUSSIÓ.....	347
6.1. Introducció. Estructura presentació Resultats i Discussió	349
6.2. Gestió del temps periescolar	350
6.2.1. Anàlisi descriptiu sobre com es gestiona el temps d'estudi periescolar l'alumnat d'ESO.....	350
6.2.2. Relació gestió del temps periescolar de l'alumnat d'ESO i rendiment acadèmic	430
6.2.3. Identificació de grups d'alumnes en funció de la GTP i RA. Obtenció d'un perfil d'alumnat d'ESO en gestió del temps periescolar	444
6.3. Estils aprenentatge	457
6.3.1. Anàlisi descriptiu de la preferència de l'alumnat d'ESO pels diferents estils d'aprenentatge.....	457
6.3.2. Relació dels estils d'aprenentatge de l'alumnat d'ESO i el rendiment acadèmic.....	466
6.4. Relació gestió temps periescolar, estils d'aprenentatge i rendiment acadèmic.....	470
6.5. Conclusions anàlisi de resultats	481
VII. CONCLUSIONS I PROSPECTIVA	483
7.1. Conclusions en funció dels objectius de la recerca	487
7.2. Limitacions de l'estudi.....	511
7.3. Prospectiva en futures línies d'investigació	513
VIII. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	519
IX. ÍNDIX DE FIGURES, TAULES I GRÀFICS.....	559
9.1. Índex de Figures	561
9.2. Índex de Taules	562
9.3. Índex de Gràfics	571
X. ANNEXES	575

ÍNDIX ANNEXES

Annex I	Qüestionari d'Estils d'Aprenentatge (CHAEA-Junior) de Delgado	577
Annex II	Vist i plaü directiva centres educatius per poder realitzar l'estudi	577
Annex III	Document per a l'anàlisi d'experts del Qüestionari d'Avaluació de la Gestió del Temps Periescolar d'Estudiants d'Educació Secundària (QAvGTPEES_v1)	577
Annex IV	Primera versió del Qüestionari d'Avaluació de la Gestió del Temps Periescolar d'Estudiants d'Educació Secundària (QAvGTPEES_v1)	577
Annex V	Valoració de contingut i constructe dels experts al (QAvGTPEES_v1)	577
Annex VI	Segona versió del Qüestionari d'Avaluació de la Gestió del Temps Periescolar d'Estudiants d'Educació Secundària (QAvGTPEES_v2)	577
Annex VII	Versió final del Qüestionari d'Avaluació de la Gestió del Temps Periescolar d'Estudiants d'Educació Secundària (QAvGTPEES)	577
Annex VIII	Dades recollides dels qüestionaris Estils d'Aprenentatge CHAEA-Junior, QAvGTPEES i Rendiment acadèmic	578
Annex IX	Dades tractades dels qüestionaris Estils d'Aprenentatge CHAEA-Junior, QAvGTPEES i Rendiment acadèmic amb el programari SPSS i Excel	578
Annex X	Respostes pregunta 6 oberta del QAvGTPEES	578
Annex XI	Cites agrupades en codis de significat pregunta 6	578
Annex XII	Mapa semàntic codis pregunta 6	578
Annex XIII	Respostes pregunta 39 oberta del QAvGTPEES	578
Annex XIV	Cites agrupades en codis de significat pregunta 39	578
Annex XV	Mapa semàntic codis pregunta 39	579

ÍNDIX SIGLES I ABREVIATURES

ALT.....	Academic Learning Time
ATOMS.....	Time Organization and Management Scales
CCNN.....	Ciències de la Natura
CCSS.....	Ciències Socials
CHAEA-Junior.....	Questionari Estils d'Aprenentatge per a alumnat d'ESO
DTMQ.....	Diabetes Time Management Questionnaire
ESO.....	Educació Secundària Obligatòria
et al.....	I altres
GTP.....	Gestió Temps Periescolar
KMO.....	Mesura d'adequació mostral índex de Kaiser, Meyer i Olkin
PLE.....	Personal Learning Environment o Entorn Personal d'Aprenentatge
QAvGTPEES_v1.....	Questionari d'Avaluació de la GTP dels estudiants d'ESO, versió 1
QAvGTPEES_v2.....	Questionari d'Avaluació de la GTP dels estudiants d'ESO, versió 2
QAvGTPEES.....	Questionari d'Avaluació de la GTP dels estudiants d'ESO, definitiu
RA.....	Rendiment acadèmic
RLB.....	Regressió Logística Binària
RLM.....	Regressió Lineal Múltiple
RLS.....	Regressió Lineal Simple
SPSS.....	Statistical Package for the Social Sciences
TiMES.....	Time management for Exercise Scale
TMBS.....	Time Management Behaviour Scale
TMQ.....	Time Management Questionnaire
TPC.....	Tasques per a casa
TSQ.....	Time Structure Questionnaire

* S'indica que no s'ha abreujat en sigles Estratègies d'aprenentatge i Estils d'aprenentatge per no confondre al lector atesa la semblança en l'abreviatura.

I. INTRODUCCIÓ I OBJECTIUS DE LA RECERCA

1.1. Contextualització teoricoconceptual del temps acadèmic periescolar

El temps, considerat com a constructe físic invisible però a la vegada present i sensible ha preocupat de forma constant la humanitat. El fugir inexorable del temps ha sigut objecte d'atenció constant per grans pensadors i estudiosos. El físic Isaac Newton fa més de 300 anys va suggerir la teoria de la relativitat i la teoria quàntica que després va ser corregida per Albert Einstein (1905) on el temps prenia la consideració de mesurable. El filòsof Henri Bergson (1859-1941) situa el temps al marge de la nostra vida alhora que l'envolta, una persona viu en el temps i és capaç de sentir-lo subtilment.

El matemàtic Norbert Wiener (1894-1964) feia menció a un rellotge interior que es troba al nostre cervell i que és capaç de dir-nos quina hora és sense mirar-lo. Per tant, ens parla de la nostra capacitat per a sentir el temps.

Són nombroses les investigacions realitzades enquadrades dintre del camp de la cronopsicologia i la cronobiologia que han tractat de manera concreta l'estudi del comportament i el ritme biològic escolar de l'alumnat per poder donar explicacions sobre com afecten a l'aprenentatge (Asensio, 1993; Estaún, 1993, 2004; Testu i Freixa Niella, 1992, Testu, 2000).

Si el temps té una gran importància en les nostres vides, en el món educatiu la seua gestió es considera vital com ho manifesten diversos autors entre els quals ressaltem: “la rellevant significació que tenen els almanacs i horaris escolars, com primeres pautes reguladores del temps viscut a la infància, en l'estructuració de la vida humana. Els seus codis no són sols un sistema de l'escola, sinó les claus de la cronobiologia i la cronocultura, els senyals que organitzen les primeres percepcions cognitives de la temporalitat (una de les categories estructurals dels individus i les societats). Això explica que la investigació històrica sobre el temps escolar no tinga sols una funcionalitat pedagògica, tota vegada que afecta a qüestions d'un més ampli interès antropològic i sociològic” (Escolano, 1992: 57); “el constructe temps, quan ha sigut estudiat des de la perspectiva psicopedagògica, ha sigut objecte d'una lectura uniforme i unilateral, marcadament eficientista i economicista, que conclou amb l'anàlisi d'una sola dimensió temporal i d'una sola modalitat de temps en l'educació: temps extern, objectivable, matemàtic, quantificable, susceptible de ser analitzat a partir d'una de les seues múltiples dimensions i formes que concorren en la realitat educativa” (Romero, 2000: 16); “el temps ha sigut estudiat en l'àmbit de l'educació, pivotant sobre aquells

aspectes vinculats amb els ritmes d'aprenentatge, descansos, cansament (recordant el moviment higienista, la cronobiologia i la cronopsicologia) que han sigut presos per a dissenyar calendaris i jornades escolars” (Recio, 2007: 1).

Temps i escola han estat lligats des de sempre. L'escola com a organització es regeix per un temps planificat, el qual ha estat present com a element organitzador de la seua vida. Un temps molt marcat dintre de la institució escolar que es trasllada fora d'ella de forma subtil i submisament acceptada pels principals membres implicats (professorat, família i alumnat). Com indiquen Beltrán (1990), Tyler (1991), Hargreaves (1992), Rodrigo (1994) i Putnam, Phillips i Chapman (1996) el temps escolar encara que no és explícit es constitueix en un element de gestió, control i regulació de l'organització escolar, del professorat i de les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

Podem considerar el temps com un bé que tenim a les nostres mans però al mateix temps és limitat perquè se'ns escapa de forma inevitable. El que fem amb el temps és decisió nostra però cal tenir en compte que també presenta un component que va lligat a produir alguna cosa amb aquest. La nostra vida, cultura quotidiana i saviesa popular es troba marcada per frases fetes sobre el temps com: *El temps vola; sempre corrent i sempre arribant tard; No deixes per a demà el que pugues fer avui; El temps és el teu millor mestre, sols té un defecte: “et mata”; Aprofita el teu temps; aprofita ara ja que el temps, és l'únic recurs vertaderament no renovable; Si la riquesa és or i l'or és temps, quantes riqueses hem tirat!; Qui no treballa en tot l'any, treballa en cap d'any!* I així podríem seguir amb moltes més...

Si aquesta perspectiva la traslladem a l'àmbit educatiu trobem frases de l'estil *Sent que, sovint, no tinc suficient temps per a finalitzar les meues tasques o per moltes hores que tinga el dia crec que no arribe*. Aquestes queixes són molt comunes entre els nostres estudiants i reflexa com l'ús del temps i les dificultats associades amb la percepció del control del mateix es situen en un dels centres de les seues preocupacions en relació amb l'estudi. “Aquesta qüestió no resulta aliena a la problemàtica diària de les aules, ja que una de les queixes més habituals que els estudiants dirigeixen cap al professorat és que no disposen de temps suficient per a realitzar totes les tasques que se'ls han assignat en les distintes matèries acadèmiques, tant en l'Educació Secundària com en la Universitat” (García-Ros, Pérez-González, Talaya i Martínez, 2008: 245-246).

Per altra banda també trobem connotacions tant positives com negatives en funció del ritme d'aprenentatge de l'alumnat. "Si el temps del subjecte-alumne (el seu ritme d'aprenentatge, el que necessita per a acabar una determinada tasca), no s'acomoda al temps pautat escolar i a l'establert per a desenvolupar el currículum escolar per ser més lent, aleshores serà titllat de retardat i fins i tot podrà ser exclòs. "Endarrerir-se", "no acabar a temps", "realitzar amb lentitud una prova d'avaluació", "no aprofitar adequadament el temps" són anomalies en la sincronia entre el temps personal i l'escolar. Si un alumne és més ràpid, aleshores serà qualificat com a avançat o es considerarà que el ritme de desenvolupament de l'ensenyament li fa "perdre el temps", i amb el més ràpid ens sembla que *estem perdent el temps*" (Gimeno Sacristán, 2003: 177).

En la societat actual de revolució científicotecnològica cal tenir present que el constructe temps presenta connotacions ben diferents de les que havia tingut fins ara. Els paràmetres espai-temporals amb les barreres que suposaven ja no tenen cabuda en la nostra societat de la informació i el coneixement. L'era d'Internet ha fet que el temps es relativitze perquè tenim la possibilitat d'estar presents i realitzar diverses accions alhora. Una educació que passa per la necessitat d'aprendre de forma constant atès que la informació és canviant en qüestió de segons el que implica haver de readaptar-se a una nova forma d'adquirir els coneixements.

El temps presenta un component de canvi important en la nostra forma de treballar a causa de trobar-nos immersos en una societat tecnològica, on a les persones els cal realitzar diverses tasques alhora, treballar tant dins com fora de les institucions educatives, prioritzar quines tasques són les més importants, treballar en qualsevol moment i lloc i saber combinar experiències educatives que vaguen més enllà de la presencialitat (Orlikowsky i Yates, 2002; Gimeno Sacristán, 2008). El bon maneig del temps resulta una competència essencial en tot futur professional ja que assegura el maneig de l'estrès (Kearns i Gardiner, 2007) i l'adaptació a l'ambient laboral (Huie, Winsler i Kitsantas, 2014) entre altres.

En el pròleg del llibre *Los retos de la educación en la modernidad líquida* de Bauman (2008) s'indica que cal reajustar el significat del temps cap a un enunciat que dispara l'evocació de l'educació "com temps diversos i inclús divergents, que l'acte educatiu

pretén lligar en un breu instant, en una duració ínfima, però que deixa empremta” (Bauman, 2008: 11).

Aquest nou entorn d'aprenentatge fora de l'àmbit escolar cobra un significat especial ja que l'aprenentatge passa a tenir un caire de control i d'esforç propi i personal per part de l'alumnat, on l'ús que se'n faça tant en quantitat com en qualitat repercutirà en els resultats acadèmics, aspecte desenvolupat en la ponència realitzada per Barberá i Fuentes (2013) *Importancia de la gestión del tiempo periescolar del alumnado sobre el rendimiento académico*.

Els estudiants dediquen part del seu temps a organitzar el seu material de treball, a estudiar les seues lliçons i a memoritzar el contingut en vistes a una comunicació davant del professorat. Un dels aspectes que cal tenir en compte a l'hora de valorar el seu rendiment és el temps d'estudi, però amb tot i això, el temps es converteix en condició necessària, encara que no suficient perquè hi haja aprenentatge (Dufresne i Kobasigawa, 1989). “Ningú dubta que el temps dedicat a l'estudi i a les diferents tasques que hi estan implicades, es relacionen en alguna mesura amb la qualitat dels resultats obtinguts. Estudiar requereix de l'alumne, a més de certes habilitats i predisposició, temps disponible per a dur-ho a termini. És de tots sabut que les tasques d'aprenentatge comporten hores d'esforç, no sols en quantitat de temps reservat per a l'activitat sinó també en la qualitat de l'interès que se li dedica” (Barrera, Donolo i Rinaudo, 2008: 9).

Nombrosos estudis assenyalen la importància que té la quantitat de temps que els estudiants inverteixen en les tasques escolars, però a pesar d'això, la investigació indica que el temps invertit en la realització de les Tasques per a Casa (TPC), encara que siga important, per si sol no significa un compromís de l'alumnat amb aquestes tasques, ja que l'esforç que un alumne empra en la realització de les TPC no ha d'estar necessàriament relacionat amb el temps que tarda en realitzar-les. Autors com Núñez, Suárez, Cerezo, González-Pienda, Rosário, Mourão i Valle (2013) han observat que l'aprofitament del temps té un pes inclús major que el nombre de TPC realitzades pel que fa a la predicció del Rendiment Acadèmic (RA).

“El temps d'ensenyament és també una variable important. La majoria dels investigadors confirmen que el temps efectiu d'instrucció està estretament relacionat amb l'aprenentatge de l'alumnat. Certament, el més important no és el temps disponible sinó el temps real d'aprenentatge i aquest temps real depèn a la vegada d'altres factors

com l'estructuració del currículum, l'organització de l'alumnat a l'aula, el clima d'aprenentatge i l'estil d'ensenyament del professor. Tots aquests factors no són fàcils de mesurar pel que la sola referència al temps d'estudi pot resultar insuficient. En tot cas, és un indicador més que cal que es tinga en compte (...) No obstant, el temps d'instrucció obligatori cal que es valore tenint en compte també les hores d'estudi que l'alumnat dedica fora de l'escola" (Marchesi, 2003: 21).

Centrant-nos en aquest temps extraescolar o periescolar educatiu ens és definit de la següent forma "entenem per educació periescolar (non formal education) tota activitat educativa organitzada que no forma part del sistema escolar establert –ja s'exerceixca independentment o forme part d'una activitat més general-, destinada a "*clientela d'educands*" (learning clientele) i que al mateix temps pretén aconseguir uns objectius determinats" (Coombs, 1973: 332).

Altres autors posen l'accent en les TPC i defineixen "deures" com "tasques assignades als estudiants pel professorat des de l'escola que cal que es duguen a terme durant hores no escolars. Aquestes activitats extraescolars, des dels centres educatius, i en concret per part del professorat, es consideren d'obligatori compliment, i presenten una repercussió directa en l'aprenentatge i en els resultats acadèmics" (Cooper, 2001: 3).

Com indica González-Pienda (2003) les variables que poden influir en el RA de l'alumnat són múltiples i variades, els factors o condicionants es poden agrupar en dos nivells: les de tipus personal i les contextuais (socioambientals, institucionals i instruccionals).

Els investigadors solen prendre i mesurar aquelles variables, que al seu parer, poden acostar-los a explicar un determinat fenomen com per exemple el RA. L'ús d'una variable o la combinació de dos o més ve donat per diversos motius com poden ser la complexitat de les mateixes o el seu grau de relació el que indica la conveniència d'un estudi conjunt. En la tesi que es presenta, s'ha optat per emprar la combinació de dues variables que es considera es troben íntimament imbricades i que poden acostar-nos a explicar els motius pels quals a igual instrucció per part del professorat els alumnes presenten diferents resultats acadèmics, aquestes dues variables són els estils d'aprenentatge i la gestió del temps periescolar (GTP).

La variable estils d'aprenentatge es trobaria enquadrada dintre de les variables de tipus personal mentre que la variable GTP es trobaria relacionada dintre de les personals i les contextuals. Pel que fa a les personals estudis que han fet servir els estils d'aprenentatge (Luengo i González, 2005; Ruiz, Trillos i Morales, 2006; López i Velásquez, 2013) indiquen la rellevància de les diferents formes personals i singulars que presenta l'alumnat quan capta, processa i s'apropia de la informació. Mentre que les contextuals estarien relacionades amb les estratègies en gestió del temps que sol emprar l'alumnat en la seua planificació, organització, regulació, execució i avaluació per a aconseguir finalment un rendiment més o menys exitós (Monereo, 1990; Pérez-González, García-Ros i Talaya, 2003; Barrera et al., 2008; García-Ros i Pérez-González, 2009). “Dir que les persones, tant nens com adults, aprenem de forma distinta, resulta evident. No tenim més que analitzar com cadascú prefereix un ambient, uns mètodes, una situació, un tipus d'exercicis, un grau d'estructura. En definitiva l'experiència ens diu que tenim diferents estils d'aprendre” (Alonso, Gallego i Honey, 1995: 11).

Seguint en la mateixa línia argumental d'Alonso et al., es considera que l'alumnat igual com té preferències en l'estil d'aprenentatge també presenta distintes formes de gestionar-se el propi temps extraescolar. En ocasions, fins i tot, es podria parlar d'un desequilibri en les possibilitats d'aprenentatge respecte a disposar d'un clima adequat per al desenvolupament de les tasques extraescolars. Marchesi (2003) posa l'accent en la importància d'unes adequades condicions a casa per a realitzar les tasques escolars com són dispondre d'un apropiat espai de treball o d'estudi que estiga organitzat i en el que predomini la tranquil·litat sense sorolls ambientals, així com rebre el suficient suport, seguiment i estímul a casa per l'entorn familiar, si aquestes condicions es donen l'alumnat no tindria més problemes però si no fos així provocaria un desequilibri negatiu.

Es considera que el temps presenta una vessant autoreguladora en la preparació de l'ambient d'estudi, en la predisposició, en la volició, i en la motivació de l'alumne quan es troba realitzant les TPC o estudiant que repercuteix en el rendiment acadèmic.

L'alumnat que presenta dificultats d'aprenentatge sol establir objectius acadèmics menys ambiciosos, té més dificultat per controlar els distractors, dedica menys temps al treball i fa avaluacions poc exactes i realistes de les seues capacitats (Valle, Núñez, Cabanach, González-Pienda, Rodríguez, Rosário, Cerezo i Muñoz-Cadavid, 2008). “El

temps d'estudi augmenta l'autoeficàcia per autoregular l'aprenentatge, la utilitat percebuda per a fer-lo i, en conseqüència, augmenta el rendiment escolar” (Rosário, Lourenço, Paiva, Núñez, González-Pienda i Valle, 2012: 5).

Els aspectes que menciona Cooper (2001) i Marchesi (2003) sobre l'obligatorietat de les tasques extraescolars i la seua repercussió directa en l'aprenentatge i els resultats acadèmics, la importància dels estils d'aprenentatge com la forma particular d'afrontar l'estudi esmentada per Luengo i González (2005); Ruiz et al. (2006) i López i Velásquez (2013), així com la capacitat autoreguladora esmentada per Rosário et al. (2012) del factor temps com a element aglutinador en la implicació activa i efectiva de l'alumnat en les TPC i l'estudi, es constitueixen en les variables que formen part del nucli central de la tesi doctoral que es presenta.

En aquest sentit les preguntes que plantejades a l'inici de l'estudi varen ser: Sap l'alumnat enfrontar-se a les tasques acadèmiques periescolars? Disposa del suficient temps per a la seua realització? Sap quant de temps cal dedicar-hi? Disposa d'estratègies en gestió del temps per poder realitzar totes les tasques que té encomanades de forma satisfactòria? Disposa d'estratègies d'aprenentatge autònom? Disposa d'ajudes externes per a la realització, com per exemple pares, germans, amics, acadèmies, etc.? A part de les tasques estrictament obligatòries com són els deures i preparació d'exàmens, en fa d'altres com lectures complementàries, cerca d'informació, esquemes o mapes conceptuals etc? Aprofita tot el temps que dedica a tasques periescolars? Podria reduir l'anomenat temps periescolar per obtenir millors resultats acadèmics? Es planifica? S'autoregula el temps d'aprenentatge? Té en compte la predisposició i la motivació? Sap detectar els possibles distractors o lladres de temps d'estudi i gestionar-los? Disposa de condicions adequades per a l'estudi (espai, tranquil·litat, recursos, etc.)? Sap preparar-se un ambient òptim d'estudi? Existeix una relació entre el temps de dedicació, les tasques periescolars desenvolupades, els estils d'aprenentatge preferents de l'alumnat i el RA?

Donar resposta a tots aquests interrogants és, a grans trets, el motiu pel qual ens hem decantat en realitzar aquest estudi. En aquest sentit, l'**objectiu general** de la investigació es situa en mesurar, analitzar i descriure com es gestiona el temps periescolar l'alumnat d'ESO i la seua repercussió en l'aprenentatge i el RA.

En concret, es pretén aportar informació sobre quines són les estratègies en GTP més comunes que diu l'alumnat d'ESO que sol emprar quan es troba realitzant tasques acadèmiques extraescolars com deures o estudiar quan es troba sol a casa sense l'ajuda del professorat.

Aquest objectiu general a la vegada es desenvolupa en els següents **objectius específics**:

1. Desenvolupar un instrument de mesura vàlid i fiable adaptat al context educatiu espanyol que permeti mesurar la GTP de l'estudiant d'ESO.
2. Descriure i analitzar com gestiona el temps d'aprenentatge periescolar l'alumnat de l'etapa educativa d'ESO a partir del que diu l'estudiant que fa.
3. Analitzar la incidència de l'estil d'aprenentatge com a una de les variables en la GTP i el RA.
4. Analitzar la relació entre la manera amb la qual es gestiona el temps d'aprenentatge periescolar l'alumnat d'ESO, els estils d'aprenentatge i el RA.

Les **preguntes de recerca** plantejades inicialment varen ser:

- a) Com es gestiona el temps periescolar d'aprenentatge acadèmic l'alumnat d'ESO?
- b) Quines són les variables implicades en la GTP que presenten una major repercussió en el RA?
- c) És conscient l'alumnat de la importància de la GTP (dedicació, eficàcia i eficiència) per a un bon aprenentatge i millora en el RA?

Que es varen traduir en les següents **hipòtesis**:

- a) Existeix una relació de causa-efecte entre la forma amb la que l'alumnat de 1r. a 4t. d'ESO gestiona el temps periescolar d'aprenentatge i els resultats acadèmics que obté.
- b) Es podrien classificar els estudiants d'ESO atenent a com es gestionen el temps periescolar d'aprenentatge acadèmic.

Amb la finalitat de plasmar tota la investigació realitzada pel que fa als objectius plantejats, s'ha estructurat el desenvolupament de la tesi en deu capítols: Introducció, Plantejament del problema, Marc teòric, Disseny empíric, Procés de construcció i

validació del Qüestionari d'Avaluació del Temps Periescolar dels Estudiants d'Educació Secundària (QAvGTPEES), Resultats i discussió, Conclusions i prospectiva, Referències bibliogràfiques, Índex de figures taules i gràfics i Annexes.

L'estructura de la tesi es troba dividida en els capítols i continguts que a continuació es descriuen:

En el primer capítol, **Introducció**, es realitza una dissertació sobre la importància del temps com a fil conductor i factor regulador i orientador de la vida de la comunitat educativa, de les institucions escolars i de l'estudiant. Així com també els objectius que es pretenen aconseguir en l'estudi, les preguntes d'investigació i les hipòtesis de les que es va partir.

En el segon capítol, **Plantejament del problema**, es concreten els motius que ens han dut a realitzar la investigació que es presenta.

El tercer capítol, **Marc teòric**, es troba dividit en sis apartats. El primer apartat correspon a – *Epistemologia de la psicologia de l'aprenentatge*– en el que es realitza una reflexió sobre la diversitat de factors que es conjuguen en l'acte d'aprendre i l'evolució històrica de les distintes teories sorgides per explicar-lo. Es fa al·lusió a les principals teories de l'aprenentatge i als constructes que les defineixen els quals han presentat una repercussió directa amb l'objecte d'estudi de la tesi realitzada com és el de la gestió del temps acadèmic a l'àmbit periescolar. Es dóna una visió sobre les característiques principals de l'aprenentatge en l'edat escolar i la importància de l'aprenentatge al llarg de la vida, el que comporta la necessitat d'una formació constant tant a nivell formal dintre de les institucions educatives com fora d'elles, i d'aquí la importància de saber gestionar bé el temps quan s'està fora dels centres de formació. El segon i tercer apartats – *Estils d'aprenentatge i Estratègies d'aprenentatge*– explica la importància dels estils i les estratègies d'aprenentatge i la seua repercussió en el RA, mostrant la relació d'ambdues variables amb la gestió del temps. Es revisen i descriuen els instruments de mesura d'estils i estratègies més representatius que s'han emprat de manera més comuna i els beneficis que ha comportat el seu ús en l'aprenentatge de l'alumnat. El quart – *Gestió del temps acadèmic escolar i periescolar*– es centra en la gestió del temps des de la vessant escolar i extraescolar així com la possible relació amb el RA. S'ha realitzat una revisió de la literatura dels qüestionaris que més sovint s'han

emprat en la mesura de la gestió del temps escolar arribant-se a la conclusió de la necessitat de tenir que crear un instrument *ad hoc* per mesurar la GTP en alumnat d'ESO. El cinquè –*Variables que intervenen en el rendiment acadèmic*- s'analitza el RA per saber quines són les variables implicades en el mateix i la seua possible explicació mitjançant les variables esmentades en els apartats anteriors: estils d'aprenentatge, estratègies d'aprenentatge i gestió del temps acadèmic extraescolar.

El quart capítol, **Disseny empíric**, està format per l'apartat –*Procés metodològic seguit en el disseny empíric*- on s'expliciten els motius que han dut a emprar en la tesi una metodologia quantitativa i qualitativa en la modalitat de disseny no experimental transaccional correlacional causal. S'indica la mostra emprada (nombre i característiques de l'alumnat i els centres intervinents en l'estudi), els instruments emprats en la recollida de les dades el CHAEA-Junior per als estils d'aprenentatge, el QAvGTPEES per a la gestió acadèmica extraescolar del temps d'aprenentatge i el RA de l'alumnat mitjançant les qualificacions escolars. Finalment, es descriu el procés de recollida i anàlisi de les dades obtingudes en els qüestionaris darrerament esmentats i el RA.

El cinquè capítol, **Construcció i validació del Qüestionari QAvGTPEES**, consta de l'apartat –*Fases seguides en el procés metodològic de construcció del QAvGTPEES*- en el que es descriu la fonamentació teòrica en la que s'ha basat el procés de construcció del qüestionari i les fases en les que s'ha desenvolupat. En la Fase I –*Procés de recerca d'informació*- es descriu la bibliografia consultada sobre gestió del temps i les entrevistes prèvies realitzades a experts educatius i alumnat abans de començar amb el redactat de les preguntes del qüestionari. En la Fase II –*Operacionalització dels conceptes en dimensions i subdimensions, indicadors i ítems. Obtenció qüestionari inicial QAvGTPEES_v1*- s'explicita la fonamentació teòrica de les dimensions escollides per a la mesura de la gestió del temps i la seua agrupació en els ítems que han conformat el qüestionari així com la validesa de contingut donada pels jutges experts en la matèria. En les Fases III, IV i V es realitzen les anàlisis psicomètriques per mesurar, analitzar i validar el qüestionari definitiu QAvGTPEES que es fa servir en la tesi per a mesurar la GTP de l'alumnat d'ESO. L'apartat final que tanca aquest capítol –*Manipulació de la imatge de l'alumnat d'ESO en el qüestionari QAvGTPEES*-

s'analitza el grau de manipulació de la imatge de l'alumnat al qüestionari el que es constitueix en un prova més de la seua validesa i fiabilitat.

En el sisè capítol, **Resultats i discussió**, s'indiquen les diferents unitats temàtiques en les que s'ha dividit la presentació de resultats, atenent als objectius plantejats en la recerca. Consta de tres apartats, en el primer –*Gestió del temps periescolar*- es descriu atenent a les preguntes del qüestionari QAvGTPEES com es gestiona el temps periescolar l'alumnat d'ESO i la comprovació empírica de la relació entre la GTP i el RA. En el segon –*Estils aprenentatge*- es mostren els resultats que han permès classificar a l'alumnat atenent a la preferència pels distints estils aprenentatge, així com la relació entre els estils d'aprenentatge i el RA. En el tercer, *Relació gestió del temps periescolar, estils d'aprenentatge i rendiment acadèmic*- es mostren els resultats obtinguts de la correlació de les tres variables alhora, s'estableix quin estil d'aprenentatge presenta cada grup o perfil d'alumnat en GTP i el RA associat a cada grup o perfil d'alumnat en GTP.

En el capítol setè, **Conclusions i prospectiva**, es resumeixen les conclusions obtingudes pel que fa als objectius de la recerca, els entrebancs trobats en la realització de la tesi i futures investigacions que podrien desprendre's a partir dels resultats obtinguts.

En el capítol vuitè, **Referències bibliogràfiques**, es relacionen totes les fonts consultades citades seguint la normativa American Psychological Association (APA) 6a. Edició.

Finalment, en el darrer capítol novè es troba l'**Índex de figures, taules i gràfics** que han sorgit de l'estudi, i en el capítol desè els **Annexes** amb hipervincles en format digital.

Cal indicar que la tesi realitzada s'ha escrit en Valencià, llengua que es troba dintre de la varietat dialectal occidental del Català. El tracte de gènere que s'ha emprat al llarg del text ha sigut neutre.

* La imatge de la portada de la tesi *Time to learn* s'ha obtés de la pàgina web: www.crowntv-us.com

II. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

Aquesta línia d'investigació sorgeix del treball desenvolupat com a assessor psicopedagògic amb alumnat d'ESO, on aquest manifesta junt amb el professorat i les seues famílies dificultats en l'aprenentatge i en l'adquisició de nous coneixements pel motiu de no saber ben bé com ser més eficients en la GTP d'aprenentatge acadèmic. Una qüestió que provoca, de forma bastant assídua, problemes i malestars no sols de tipus acadèmic, sinó també discussions en el si familiar, personals, d'estrès, anímics, emocionals i motivacionals. Aquestes dificultats són descrites per molts autors, per exemple en el llibre *El valor del tiempo en educación* de Gimeno Sacristán (2008) en el que indica la transcendència de dos moments cabdals en un ús adequat del temps periescolar per part de l'alumnat, "la transició de Primària a Secundària Obligatòria i el final de l'etapa d'obligatorietat, que comprèn un moment de l'escolarització decisiu i sobre el qual existeix encara avui una controvèrsia no resolta al nostre país" (Gimeno Sacristán, 2008: 13-14)

Molts alumnes necessiten l'ajuda dels seus pares per enfrontar-se a desafiaments com la preparació d'un ambient adequat per realitzar les TPC, l'estimació del temps necessari per a realitzar-les, l'evitació dels distractors (ex.: mòbil, Internet), la motivació durant el moment de treball i la gestió dels afectes negatius i els canvis d'humor (Xu, 2008).

L'ajuda amb les TPC és una de les formes més freqüents amb què els pares prenen part en la vida escolar dels seus fills, s'asseuen amb ells per a ajudar-los en la realització de les tasques i corregir-los els errors quan acaben de fer-les (Hoover-Dempsey, Bassler i Burow, 1995; Pomerantz i Eaton, 2001).

La relació entre el temps de dedicació a TPC i estudiar amb el rendiment acadèmic encara és una qüestió no resolta entre els estudiosos del tema. Així trobem investigadors que indiquen que aquesta relació és positiva (Walberg, 1991; Cooper i Valentine, 2001; Cooper, Robinson i Patall, 2006), i altres que diuen que és dèbil o negativa (Westerhof, Creemers i De Jong, 2000; Trautwein, Lüdtke, Schnyder i Niggli, 2006; Trautwein, 2007; Trautwein i Lüdtke, 2007) o fins i tot inexistent (Murillo i Martínez-Garrido, 2013). L'estudi realitzat també vol donar un poc més de llum sobre aquest aspecte per anar més enllà de la quantitat de temps de dedicació a les TPC, analitzant les estratègies d'aprenentatge emprades per l'alumnat dintre d'aquest temps com a factors de qualitat, eficàcia i eficiència, així com també veure els efectes que provoca en l'alumnat l'aspecte afectiu-motivacional en el moment en què es troba realitzant les TPC.

Aquests condicionats han fet que gran quantitat d'investigadors educatius hagen posat l'accent en establir relacions entre la gestió del temps extraescolar, l'aprenentatge i el RA, començant pels autors pioners en veure la importància del factor temps com Zimmerman, Greenberg i Weinstein (1994) els quals indicaven que la rapidesa en l'execució, l'eficiència en l'ús del temps i la utilització conscient d'estratègies en el *maneig del temps d'estudi* eren components vitals de l'èxit acadèmic, fins l'actualitat, on trobem investigacions com les d'Hernando, Oliva i Pertegal (2012) que continuen apuntant en aquesta direcció quan diuen que el temps dedicat a l'estudi i a la realització de tasques escolars fou la variable que presentà una major relació amb els èxits acadèmics front a d'altres factors com: nivell socioeconòmic, nivell d'estudis dels pares, afecte i comunicació, promoció i autonomia, control conductual, control psicològic, revelació i humor.

Han sigut molts els estudis que han coincidit en manifestar aquesta relació entre la GTP, l'aprenentatge i el RA (Gómez Dacal, 1992; Kember, Jamieson, Pomfret i Wong, 1995; Kember, Ng, Tse i Pomfret, 1996; Kember i Leung, 1998; Rosário, Núñez, González-Pienda, Almeida, Soares i Rubio, 2005); Informe d'Avaluació de Diagnòstic de la Junta d'Andalusia, 2006/2007, 2008/2009).

La preocupació perquè l'alumnat controle el seu temps d'aprenentatge i les accions que realitza també es pot veure reflectida en àmbits com el de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) aplicades a l'ensenyament, mitjançant aplicacions o (Apps) com: Sunrise Calendar, Awesome Calendar, The Homework App, etc. De totes les existents se'n posen de relleu dues com a exemple: una per a ordinador anomenada "*OEst, Organitzador d'estudis escolars*" i l'App per a mòbils i tauletes digitals "*Guia d'estudis Pro*".

La importància del temps s'ha vist reflexada des de diverses vessants com per exemple en la literatura amb el poema *Tiempo sin tiempo* de Mario Benedetti, al cinema amb la pel·lícula *El club dels poetes morts* (1989) de Peter Weir o *Tic Tac* (1997) de Rosa Vergés, així com també el món musical s'ha volgut fer ressò d'una forma molt més melòdica amb la cançó *L'estudiant d'últim moment* (2007) de Fernando Diamant, en la que es canten els entrebancs que pot sofrir l'estudiant quan realitza un ús inadequat de la GTP.

Des d'aquests plantejaments esmentats, que ressalten la importància de l'ús d'estratègies en GTP en alumnat d'ESO i la seua repercussió en el RA s'enquadra la tesi realitzada per tal que es tinguen en compte des de l'ensenyament.

III. MARC TEÒRIC

3.1. Epistemologia de la psicologia de l'aprenentatge

Intentar esbrinar com s'aprèn no és una qüestió fàcil, els antics filòsofs ja es preguntaven sobre la complexitat de l'aprenentatge humà. El següent passatge del *Menón*, diàleg de Plató (427-347 a. de C.) ho deixa ben palès.

Entenc, Menón, el que dius [...] argumentes que l'home no pot inquirir sobre el que sap, més tampoc sobre el que ignora; perquè si sap, no ha de menester preguntar; i si no, no pot fer-ho, ja que no coneix la pròpia matèria sobre la que li cal investigar.

La psicologia de l'aprenentatge com es pot observar en l'anterior diàleg és molt antiga, ja des de Plató i Aristòtil els estudiosos de l'aprenentatge es preguntaven: quina era la funció del professor i els deixebles, quines eren les diferents metodologies o teories d'ensenyament i aprenentatge existents, quines eren les variables o factors més determinants que afectaven a l'acte d'aprendre, com analitzar l'ordre en l'aprenentatge o el paper afectiu-motivacional en el mateix. Aquestes preguntes han sigut entre d'altres objecte d'estudi per la psicologia de l'aprenentatge la qual es trobaria definida i s'ocuparia dels següents aspectes:

Una disciplina distinta, amb les seues pròpies teories, mètodes d'investigació, problemes i tècniques. Els psicòlegs educatius fan investigació sobre l'aprenentatge i l'ensenyament i, al mateix temps, treballen per millorar la pràctica educativa (Pintich, 2000).

Els psicòlegs educatius estudien el desenvolupament dels nens i els adolescents, l'aprenentatge i la motivació; per exemple, la manera en què les persones aprenen diferents temes acadèmics com lectura o matemàtiques, les influències socials i culturals sobre l'aprenentatge, l'ensenyament, el professorat, i l'avaluació, incloent els exàmens (Alexander i Winne, 2006).

Del que hem vist darrerament es desprèn que el principal objectiu de la psicologia de l'aprenentatge és comprendre com indiquen Schwab (1973) i Berliner (2006) què ocorre quan algú li ensenya alguna cosa a una altra persona en algun context.

Els teòrics, investigadors i professionals de l'educació han debatut constantment sobre quina seria la teoria psicopedagògica més adient per a resoldre dubtes relacionats amb

l'ensenyament, l'aprofitament i la millora en l'aprenentatge. Una mostra de la gran quantitat de teories existents la podem trobar en la Figura 1.

Learning Theories

- ACT-R (John Anderson)
- Adult Learning Theory (P. Cross)
- Algo-Heuristic Theory (L. Landa)
- Andragogy (Malcolm Knowles)
- Anchored Instruction (John Bransford)
- Aptitude-Treatment Interaction (L. Cronbach & R. Snow)
- Attribution Theory (B. Weiner)
- Cognitive Dissonance Theory (L. Festinger)
- Cognitive Flexibility Theory (R. Spiro)
- Cognitive Load Theory (J. Sweller)
- Component Display Theory (M. David Merrill)
- Conditions of Learning (Robert Gagne)
- Connectionism (Edward Thorndike)
- Constructivist Theory (Jerome Bruner)
- Contiguity Theory (Edwin Guthrie)
- Conversation Theory (Gordon Pask)
- Criterion Referenced Instruction (Robert Mager)
- Double Loop Learning (C. Argyris)
- Drive Reduction Theory (C. Hull)
- Dual Coding Theory (A. Paivio)
- Elaboration Theory (C. Reigeluth)
- Experiential Learning (C. Rogers)
- Functional Context Theory (Tom Sticht)
- Genetic Epistemology (J. Piaget)
- Gestalt Theory (M. Wertheimer)
- GOMS (Card, Moran & Newell)
- General Problem Solver (A. Newell & H. Simon)
- Information Pickup Theory (J.J. Gibson)
- Information Processing Theory (G.A. Miller)
- Lateral Thinking (E. DeBono)
- Levels of Processing (Craik & Lockhart)
- Mathematical Learning Theory (R.C. Atkinson)
- Mathematical Problem Solving (A. Schoenfeld)
- Minimalism (J. M. Carroll)
- Model Centered Instruction and Design Layering (Andrew Gibbons)
- Modes of Learning (D. Rumelhart & D. Norman)
- Multiple Intelligences (Howard Gardner)
- Operant Conditioning (B.F. Skinner)
- Originality (I. Maltzman)
- Phenomenonography (F. Marton & N. Entwistle)
- Repair Theory (K. VanLehn)
- Script Theory (Roger Schank)
- Sign Theory (E. Tolman)
- Situated Learning (J. Lave)
- Soar (A. Newell et al.)
- Social Development (L. Vygotsky)
- Social Learning Theory (A. Bandura)
- Stimulus Sampling Theory (W. Estes)
- Structural Learning Theory (J. Scandura)
- Structure of Intellect (J. Guilford)
- Subsumption Theory (D. Ausubel)
- Symbol Systems (G. Salomon)
- Triarchic Theory (R. Sternberg)
- Transformational Theory (J. Mezirow)

Figura 1. Learning theories. Font <http://bit.ly/1H6K8UU>

Segons ens indica Bruner (1985) les teories es reforcen per explicar les diverses classes d'aprenentatge, i la seua habilitat per a fer-ho difereix. Són moltes les institucions i organismes educatius que han dedicat molt de temps, esforç i diners en el desenvolupament de programes per millorar els sistemes educatius.

La complexitat del món educatiu amb la gran quantitat de variables que cal manejar i tenir en compte, com per exemple: la pròpia naturalesa psicològica de l'ésser humà, tipus d'alumnat i professorat, contextos socials diferents i contínuament canviant, l'aprenentatge dins i fora de l'aula, tipus d'estratègies d'aprenentatge emprades d'ús més comú etc., comporta que a la psicologia de l'aprenentatge li calga centrar-se en estudiar determinades variables que considera que són lo suficientment significatives per poder explicar els processos d'ensenyament i aprenentatge. Aquesta tesi s'ha volgut centrar en l'aspecte, variable o factor que es considera té una repercussió important i directa en l'aprenentatge com és la GTP de l'alumnat, "així concebut, el temps actuaria per la gestió i responsabilitat personal de dedicar-lo a aquesta o aquella acció; i també com a procés intern que ens duu a la maduresa de certes funcions mentals. Per aprendre, ambdues perspectives entren en joc" (Barrera et al., 2008: 9).

Aquesta complexitat de l'aprenentatge es veu reflectida tant en la quantitat de teories sorgides com en les nombroses definicions donades d'aprenentatge, de les quals se'n destaquen aquestes dues:

- "Aprendre és un canvi perdurable de la conducta o de la capacitat de conduir-se d'una manera donada com a resultat de la pràctica o d'altres formes d'experiència" Shuell (1986) citat per Schunk, Dávila i Ortíz (1997).
- "Aprendre és un canvi persistent en l'exercici humà o en l'exercici potencial...[el qual] cal que es produeixca com a resultat de l'experiència de l'aprenent i de la seua interacció amb el món" (Driscoll, 2000: 11).

S'han triat aquestes definicions perquè fan referència a tres aspectes que es consideren essencials quan s'aborda el tema de l'aprenentatge: canvi, capacitat i experiència.

- a) Els canvis en la conducta ens perfeccionen i milloren mostrant-nos noves formes i accions d'aprendre, i no sols pel que fa a l'aspecte acadèmic sinó també de transformació personal.

- b) Capacitat per ser nosaltres els que dirigim el nostre procés d'aprenentatge permetent-nos-hi ser cada vegada més autònoms, qüestió a tenir en compte en aquesta societat de la informació que ens facilita crear-nos els nostres propis entorns personals d'aprenentatge (EPA) o Personal Learning Environment Entorns (PLE).

El PLE de les persones segons Castañeda Quintero i Adell (2013) es va conformant mitjançant els processos, experiències i estratègies que li cal posar en marxa a l'aprenent per aprendre. En l'actualitat aquesta capacitat per aprendre es troba mediatitzada per les possibilitats que li permeten les tecnologies.

- c) L'experiència com a interiorització de la forma d'aprendre, una forma d'aprendre que va més enllà de la repetició i la memorització de continguts, s'estaria parlant de vivències d'aprenentatge individuals, col·laboratives i cooperatives mitjançant l'observació i la relació amb els altres.

Si considerem l'aprenentatge com un canvi personal, de capacitat per aprendre de forma autònoma i d'experiència mitjançant el contacte amb els demès, ens cal buscar dintre de les teories educatives aquelles més representatives que ens expliquen els processos que intervenen pel que fa a les diferents formes d'aprendre que tenen les persones.

Segons Duarte (1996) i Gardner (2004) el Conductisme i el Cognitivisme varen ser els dos paradigmes teòrics dominants dintre de la psicologia de l'aprenentatge durant el segle XX que intentaven explicar com aprenen els éssers humans.

Han sigut molts els estudis dintre del camp de l'educació que han fet classificacions excel·lents sobre les distintes teories d'aprenentatge sorgides entre els quals destaquem (Marchesi, Palacios i Carretero, 1983; Pérez Gómez, 1988; Bower i Hilgard, 1989; Pozo, 1996; Merriam i Caffarella, 1991; Schunk, Dávila i Ortíz, 1997; Alonso i Gallego, 2000; Martorell i Prieto, 2002; Acosta, 2004).

No obstant això, la majoria d'aquests autors manifesten que l'agrupació de les teories és molt complicada i difícil, com indica Pérez Gómez (1998) les distintes teories es troben de vegades barrejades entre diverses categories atès que presenten característiques comuns, la seua classificació dintre d'una o altra categoria és una opció metodològica que depèn del criteri escollit.

Es considera que encara que de forma generalitzada es presenta una visió dicotòmica de les teories que envolten els dos grans paradigmes educatius dominants durant el segle XX, la conductista i la cognitivista, caldria afegir altres corrents de pensament i teories paral·leles que han servit per ampliar i millorar el corpus científic o base teòrica existent que explica com aprenen les persones. Entre aquestes corrents teòriques es situaria la gestió del temps d'aprenentatge.

De manera sintetitzada es presenten les principals teories educatives sorgides dintre de la psicologia de l'educació. S'ha pres la classificació realitzada per Woolfolk (2006) en la que posa de relleu la importància de huit importants teories del desenvolupament de l'aprenentatge i la motivació, organitzant-les en tres grans grups o famílies: teoria d'etapes, teories de l'aprenentatge i teories contextuais. Dintre d'aquestes huit teories i amb la finalitat d'enquadrar i contextualitzar les corrents teòriques en les que es fonamenta aquesta tesi s'han inclòs dues teories més, la del Model de Temps d'Aprenentatge de Carroll (1963, 1965) i la del Model de Gestió del Temps de Macan (1994) per ser les que han presentat un major impacte i representativitat en l'explicació de la influència del factor temps en l'ensenyament i l'aprenentatge com s'observa en la Taula 1.

Família de teories										
	Teoria d'etapes			Teories de l'aprenentatge			Teories contextuais			
	Piaget	Freud	Erikson	Conductisme	Processament de la informació	Social cognitiva	Vygotsky	Brofenbrener	Carroll	Macan
S'enfoca en...	Canvis qualitatius en el pensament durant el desenvolupament cognoscitiu mitjançant 4 etapes	Canvis en el desenvolupament psicosexual mitjançant 5 etapes del desenvolupament de la personalitat	Resolució exitosa dels conflictes del desenvolupament psicossocial mitjançant 8 etapes del desenvolupament	Anàlisi sistemàtic dels antecedents i les conseqüències de la conducta	Explicar com l'atenció, la percepció, la representació i el coneixement afecten la memòria i la resolució de problemes	Es efectes de la interacció entre la conducta, l'ambient i les característiques en l'aprenentatge i la motivació	El paper que tenen les persones amb majors coneixements, la cultura i la història en l'aprenentatge i en el desenvolupament	Sistema biotecnològic. L'individu influït per sistemes socials i culturals niats i interactius	El factor temps com a aptitud per abastir el domini dels continguts d'aprenentatge	El factor temps lligat a la concreció dels components que l'integren i a una adequada gestió dels mateixos
Exemples de conceptes	Operacions concretes, operacions formals	Inconscient, anàlisi dels somnis	Crisi del desenvolupament, crisi d'identitat	Reforçament, càstig, condicionament	Percepció, memòria de treball, memòria a llarg termini	Interaccions triàdiques, recíproques, autoeficàcia	Eines culturals, zona de desenvolupament proper	Sistemes socials niats i interactius	Autoregulació i avaluació del temps tant en quantitat com en qualitat	Avaluació dels components del temps i intervenció educativa

Taula 1. Adaptació família teories educatives de Woolfolk (2006: 6)

No sent l'objecte de l'estudi realitzar una anàlisi exhaustiva de les diferents teories d'aprenentatge sorgides al llarg del temps, es realitza una descripció d'aquelles més representatives per facilitar l'enquadrament de les teories relacionades amb la gestió del temps dintre del conjunt del marc teòric i conceptual de l'educació.

3.1.1. Teories d'aprenentatge i temps acadèmic

1. Teoria d'Etapes: Piaget, Freud i Erikson

La teoria d'etapes presenta com a denominador comú en els tres autors més representatius Piaget, Freud i Erikson que l'aprenentatge va lligat a un procés temporal de desenvolupament cognitiu. Cada autor ho representa d'una manera determinada però els tres coincideixen en explicar que el factor temps presenta un component de canvi en el desenvolupament fisiològic, en el pensament i en la conducta de les persones. Les etapes es constitueixen en passos temporals bastant delimitats que marquen d'una manera o d'altra el desenvolupament cognoscitiu i consegüentment la possibilitat o capacitat per poder abastir cotes d'aprenentatge superiors o més complexes.

La teoria de Piaget (1896-1980) es fonamenta en què les persones en el seu desenvolupament i aprenentatge travessen per quatre etapes: sensoriomotriu (0 a 2 anys), preoperacional (de 2 a 7 anys), d'operacions concretes (de 7 a 11 anys) i d'operacions formals (d'11 anys a l'edat adulta).

Aquest procés seqüencial de l'aprenentatge es reforça pel pas entre les diferents etapes. En la teoria de Piaget, les adquisicions anteriors són necessàries per a les actuacions i cada nova adquisició és possible a causa de les anteriors que s'integren en les noves (Piaget, García i Banks, 1987).

La teoria de Sigmund Freud (1856-1939) es fonamenta en l'anàlisi dels somnis, en els records de la infància i al igual que Piaget en l'existència de cinc etapes del desenvolupament de les persones a través de la perspectiva psicosexual (oral, anal, fàl·lica, latència i genital). Freud indica que si les persones presenten conflictes o problemes no resolts en cadascuna de les etapes, aquests problemes poden continuar latents i provocar que la persona no pugui donar per tancada aquesta etapa, si es dona aquesta circumstància pot influir en trastorns en l'aprenentatge.

El fracàs escolar es va abordar per nombrosos autors des d'una perspectiva psicopedagògica en la que s'integren les idees de Piaget, constructivistes, amb les de Freud, psicoanàlisi, per poder donar resposta a problemes en l'aprenentatge que demanaven les institucions educatives. D'aquesta forma el psicoanàlisi es va convertir en una eina assistencial per comprendre, explicar i donar resposta dintre de l'àmbit educatiu a trastorns de l'aprenentatge (Elgarte, 2009).

Erik Erikson (1902-1994) va continuar en la línia del psicoanàlisi de Freud reinterpretant les fases psicosexuals elaborades per Freud emfatitzant els aspectes socials, d'aquesta forma en 1933 va presentar la teoria anomenada del desenvolupament psicosocial. Els estadis o fases del desenvolupament psicosocial d'Erikson són: confiança versus desconfiança-esperança (0 a 12-18 mesos); autonomia versus vergonya i dubte – Autonomia infància (2 a 3 anys); iniciativa versus culpa i por – Edat preescolar (3 a 5 anys); indústria versus inferioritat – Competència edat escolar (5-6 a 11-13 anys); identitat versus confusió de rols – Fidelitat i fe adolescència (12 a 20 anys); intimitat versus aïllament – Amor jove-adult (20 a 30 anys); generalitat versus estancament – Cura i cel d'adult (30 a 50 anys); integritat versus desesperança – Saviesa vellesa (després dels 50 anys).

Com s'ha pogut observar en les teories d'etapes, com el seu nom indica, lliguen els períodes de desenvolupament o etapes de creixement físic i maduresa mental amb el desenvolupament cognitiu, el pas d'una a l'altra es troba molt acotat explicant en gran mesura com s'aprèn i fins on es pot arribar amb l'aprenentatge atenent a aspectes més fisiològics que cognitius.

2. Teories de l'aprenentatge i la motivació: Conductisme, Cognitivisme, Processament de la informació i Teoria cognoscitiva social

Les teories de l'aprenentatge i la motivació es diferencien de les darreres, que posaven com a condició preferent per a aprendre el desenvolupament cognitiu lligat a l'edat en la importància del factor temps com a element quantitatiu, nombre d'hores per poder adquirir l'aprenentatge unit al qualitatiu atenent a què se'n fa dintre d'aquest temps.

- Conductisme. L'aprenentatge com a associació estímulo-resposta

Aquesta teoria es fonamenta en la conducta observable que es fruit d'un conjunt d'accions que es troben envoltades per determinades influències. Com indica Skinner (1950) a nivell conceptual, podríem considerar que una conducta està rodejada de dos conjunts d'influències ambientals: aquelles que la precedeixen (antecedents) i aquelles que la segueixen (conseqüents).

En el conductisme l'aprenentatge ocorre quan un estímulo i una resposta es presenten el més a prop possible en el temps, és a dir, quan menys siga el temps que transcorregui entre l'estímulo d'aprenentatge i la resposta donada major serà el reforç en l'aprenent i en aquest sentit major serà el grau d'aprenentatge. "El paradigma conductista fonamentava l'explicació de l'aprenentatge reduint-lo a què sempre que es produeixen juntes dues sensacions (estímulo, resposta) de forma reiterada aquestes arriben a associar-se" (Bara, 2001: 7).

Com deia Shuell (1986) l'aprenentatge suposa un canvi conductual o un canvi en la capacitat conductual però a més calia que aquest aprenentatge fóra perdurable en el temps, és a dir, la capacitat d'evocació, de record o d'aplicació dels coneixements adquirits són la prova de què s'ha produït aprenentatge.

L'aprenentatge basat en l'establiment de relacions temporals ha sigut objecte de d'estudi sobretot pel que respecta al mesurament del temps que ha calgut emprar per a aconseguir-lo, açò ha quedat plasmat en les anomenades *corbes d'aprenentatge* que posen de manifest la importància de la repetició dels conceptes o de l'assaig i l'error durant certs períodes de temps per a poder aconseguir aprendre. En la vessant conductista té una gran importància aquest tipus d'aprenentatge memorístic i repetitiu, constituint-se l'estímulo en la repetició constant del contingut d'aprenentatge i en la resposta en la reproducció literal del concepte s'haja comprés o no.

- Processament de la informació

Posa l'èmfasi en la forma amb la que els éssers humans processen la informació" (Arancibia et al., 1999: 76).

El model del processament de la informació es fonamenta en la *metàfora de l'ordinador*, aquesta metàfora es basa en la consideració de què el sistema humà

d'aprenentatge funciona com una computadora que rep els estímuls per la via dels receptors que són els sentits (visual, auditiu o tàtil), aquesta informació sensorial s'emmagatzema en un primer cop en una *memòria de curt abast* que s'anomena *memòria de treball*, darrerament es codifica, es reelabora i es relaciona amb la informació prèvia de què es disposava. Cal parar atenció en la importància del repàs o recordatori de la informació que es realitza en aquesta *memòria de treball*. Una vegada la informació ja ha sigut interioritzada, se l'ha apropiada la persona i l'ha compresa, és a dir quan l'ha aprehesa, aquesta passa directament a la *memòria de llarg termini* per a poder fer ús d'ella en el moment ho necessite.

Aquesta teoria es troba relacionada en el factor temps d'aprenentatge perquè a l'aprenent li cal seguir un procés que passa de forma inevitable per una entrada d'informació, un processament i reelaboració per poder finalment considerar-la apresada. A més cal d'un cert temps de treball o de repetició activa per a què els coneixements passen de la memòria de curt abast, i després del processament en la memòria de treball, a la memòria de llarg termini on es tanca el procés considerant que s'ha conclòs el cicle d'aprenentatge.

- Teoria de l'Aprenentatge Social o Social Cognitiva de Bandura (1977)

Així com el conductisme entén l'aprenentatge com el resultat d'una associació mecànica entre estímuls i respostes, la teoria Social Cognitiva de Bandura ho explica en què les persones no es limiten única i exclusivament a respondre als estímuls sinó que els interpreten. En aquest sentit, l'alumnat estaria condicionat pel reforç que li proporcione el professorat al treball realitzat el que comportaria que començara a desenvolupar mecanismes d'auto-reforç i d'autoavaluació per a dirigir la seua conducta i aconseguir l'èxit acadèmic proposat, li caldria regular la seua conducta davant de tasques que li suposen una major quantitat de dedicació de temps i esforç precisament per les conseqüències que se'n poden derivar.

3. Teories contextuais: Vyotski, Brofenbrenner, Carroll i Macan

- Vyotski (1896-1934)

La teoria de Vyotski es desmarca de les posicions de les teories d'etapes en les que posaven de relleu que l'aprenentatge anava lligat a l'edat o al desenvolupament evolutiu del nen.

Per explicar el procés d'aprenentatge Vyotski i Cole (1978) es fixen en el que anomenen *zona de desenvolupament proximal* definint-la com “la distància entre el nivell real de desenvolupament –determinat per la solució independent de problemes- i el nivell de desenvolupament possible, precisat mitjançant la solució de problemes amb la direcció d'un adult o la col·laboració d'altres companys més destres” (Vyotski i Cole, 1978: 86).

Aquest aspecte és molt important dintre de la GTP perquè fa referència a dos aspectes temporals, el primer ve donat per la capacitat pròpia i personal que disposa l'estudiant per poder respondre a les tasques d'aprenentatge de forma autònoma sense l'ajuda de cap adult, professorat etc., el segon per l'ajut proporcionat a alumnat per persones adultes o amb més experiència en el moment en el que el necessita, aquest ajut cal que siga ajustat a un moment puntual, determinat i precís per a què l'alumnat pugui continuar tot sol amb la tasca acadèmica encomanada. Per tant, l'ajut cal que siga per una banda proporcionat en un moment determinat, i per altra proporcional al requeriment de l'alumnat, perquè si no es dona en eixe precís moment o és inferior la informació proporcionada l'alumnat no podrà continuar en el procés d'aprenentatge, mentre que si és superior interferirà per poder posar en funcionament processos mentals que li ajuden a millorar en darrers aprenentatges.

- Brofenbrenner (1917-2005)

Va anomenar a la seua teoria Model Biotecnològic del Desenvolupament (Brofenbrenner i Morris, 2006).

Aquesta teoria considera l'individu en relació amb el seu ambient físic ja siga a nivells individuals, organitzacionals o comunals. Té les seues arrels en la salut pública i en la psicologia. Proposa que les diverses dimensions d'influència com ambients socials i cultures i ambients físics poden influir en les conductes saludables. La interacció

mitjançant aquestes dimensions s'adopta per predir les conductes, i és aquí en aquesta interacció on actua el model (Serra, 2007).

La vessant del temps en el model de Bronfenbrenner (Figura 2) presenta la component de mesurar el grau d'estabilitat i canvi que es produeix en els sistemes ecològics que conformen la vida de la persona: macrosistema, ecosistema, mesosistema i microsistema. Aquest model teòric és anomenat com un model Procés-Persona-Context-Temps (PPCT).

L'escola que apareix en el mesosistema té una importància capsal en el món dels joves atès que romanen gran quantitat de temps en aquest lloc contribuint al seu desenvolupament intel·lectual i social, però a més l'escola continua present a casa mitjançant les tasques acadèmiques que se li encomanen com deures, estudiar etc.



Figura 2. Model Biotecnològic del Desenvolupament (1987). Font: <http://bit.ly/1P2jVIW>

Tenint com a base fonamental d'aquesta tesi el factor temps com a element clau en l'aprenentatge i el RA de l'alumnat es presenten a continuació les dues teories més significatives i que major rellevància han presentat dintre de les teories de l'aprenentatge: el model de temps de Carroll (1963, 1965) i el de Macan (1994). Cal dir que aquestes dues teories es continuen emprant en l'actualitat en estudis i investigacions relacionades amb el temps escolar, i que després de la recerca realitzada no s'han trobat de noves que continuen, complementen o milloren les existents.

3.1.2. Models teòrics de temps d'aprenentatge: Carroll i Macan

A. Model del temps (Carroll, 1963, 1965)

Per situar el model de temps proposat per Carroll dintre de les teories de l'aprenentatge, es trobaria relacionat amb la visió epistemològica de les teories cognitives que expliquen l'aprenentatge per les relacions internes entre l'individu i el context en el que es desenvolupa, la cultura, la seua situació personal etc., que va començar en Piaget i que després va seguir amb Ausubel (1963, 1968) amb el concepte *d'aprenentatge verbal significatiu*, on el factor llenguatge cobra un significat especial com a vehicle per a la transmissió i la comprensió dels coneixements, i que segueix Gagné (1965) amb el model d'aprenentatge del processament de la informació que hem vist abans.

Carroll (1963) explica l'aprenentatge escolar des de la variable del temps que es dedica a aprendre, indica que les tasques d'aprenentatge si són explicades amb claredat l'alumnat manifesta de forma fefaent que les ha assumit (Schunk, Dávila i Ortíz, 1997). Aquesta visió és un dels constructes en els que es fonamenta la present tesi. La del factor temps com a responsable de l'aprenentatge a l'àmbit periescolar. En la figura 3 podem veure representat el factor temps de Carroll dintre del procés d'aprenentatge on diferencia quatre tipus de temps: temps real necessari per aprendre, temps real emprat en aprendre, temps permès per a la tasca d'aprenentatge i temps assignat a la tasca.

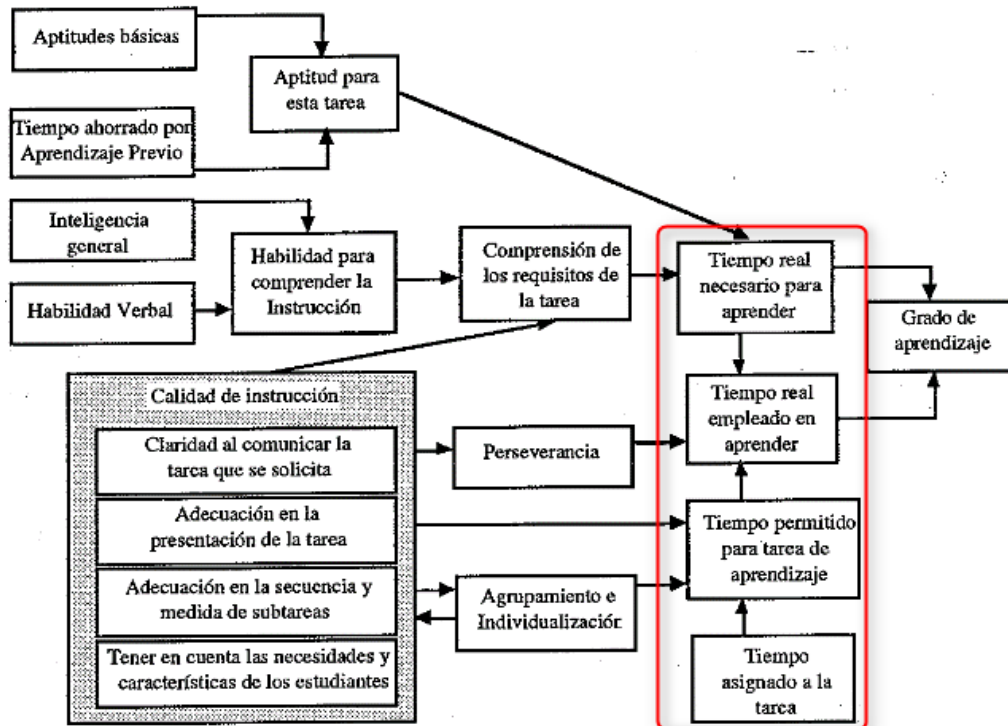


Figura 3. El factor temps de Carroll en l'aprenentatge (1963). Font (Arends, 1991: 69)

Levin i Tsang (1987) fonamentaren gran part de la investigació realitzada sobre el temps i l'aprenentatge en els anys 60 i 70 en el model proposat per J. B. Carroll.

La premissa fonamental és que els estudiants aprenen amb èxit en tant que inverteixen tot el temps que exigeix l'aprenentatge. *Temps* vol dir temps dedicat a l'estudi o a prestar atenció i a tractar d'aprendre. Amb aquest marc Carroll referencia els factors que influeixen en el temps necessari per a què es done l'aprenentatge i en el temps que realment se li dedica.

Segons Cotton (1990); Schunk, Dávila i Ortíz (1997) i Delhaxhe (1997) els factors temporals als que fa referència Carroll que a modo d'equació es constitueixen en variables per determinar l'aprofitament de l'aprenentatge són els següents:

- a) Temps necessari per a aprendre.

Dues són les influències dintre d'aquest factor, la primera és *l'aptitud per a aprendre la tasca*, que es trobaria relacionada amb els coneixements previs tant teòrics com pràctics que es tenen per poder afrontar amb garanties d'èxit els nous continguts a aprendre, units a les característiques personals com són les capacitats, les actituds, les habilitats per a comprendre les instruccions etc. La segona és la *capacitat per entendre l'ensenyament* que es trobaria relacionada amb les habilitats pròpies per a aprendre

d'una determinada manera, és a dir, si l'aprenent és més visual, cinestèsic, auditiu, etc., així com també pel que fa al tipus d'estratègies d'aprenentatge que sol emprar com per exemple: organització, planificació, avaluació, autoregulació, etc.

b) La qualitat de l'ensenyament.

Aquest factor assenyala com a element clau la forma amb la que el docent proporciona la informació que cal aprendre i l'organització i presentació de les tasques a realitzar. Es tractaria de la qualitat de l'ensenyament, de la forma amb la que presenta els materials i de les característiques de la demanda de les tasques que li encomana a alumnat, si són de tipus memorístic o repetitiu, comprensives, reflexives...

La qüestió quedaria resumida en què a major grau de qualitat de l'ensenyament menor seria la quantitat de temps que caldria per aprendre.

c) Temps dedicat a l'aprenentatge

Aquest factor es divideix en dos tipus d'influències:

c.1. El temps que es concedeix a l'aprenentatge

Considerat com la quantitat de temps necessari per a realitzar un aprenentatge de qualitat, entès com l'oportunitat d'aprendre o temps permès per a l'aprenentatge. De vegades no es realitza una planificació adequada per part dels docents de la quantitat de temps que es requereix a l'aula i a casa per a realitzar les tasques de forma satisfactòria. Per altra banda també cal considerar la necessitat de l'alumnat d'una planificació realista sobre el temps que li cal per a la realització de les tasques escolars, de vegades el temps no és l'òptim atenent a les característiques de la tasca o a la capacitat de l'alumnat pel que fa al nivell de coneixements previs que es tenen sobre la matèria.

c.2. El temps que l'estudiant està disposat a implicar-se en l'aprenentatge

Una cosa és el temps que s'utilitza en la tasca i una altra el temps productiu que s'empra en la mateixa. L'interès, la motivació, la perseverança entesa com la quantitat de temps durant la qual l'estudiant està gustosament actiu i involucrat en l'aprenentatge.

Caroll va plasmar aquestes variables del temps en una fórmula per determinar quin seria el grau d'aprenentatge resultant en qualsevol matèria.

$$\text{grau d'aprenentatge} = \text{temps dedicat} / \text{temps requerit}$$

El model del temps de Carroll es centra tant en el temps requerit o necessari com en el realment dedicat, per tant, quan més s'acosten els valors d'aquestes dues variables major serà el rendiment en l'aprenentatge.

En el model de Carroll s'emfatitza la importància del paper de l'alumne mentre que el paper del professor es troba relegat a un segon plànol. L'actitud i l'aptitud de l'alumne són els factors prioritaris que provoquen els efectes en l'aprenentatge de l'alumnat. Precisament l'aptitud es constitueix en un dels aspectes principals del model de Bloom (1974).

Els models de Carroll i Bloom inspiraren en els anys 70 una important tendència d'investigació centrada en l'*Academic Learning Time* (ALT). Aquest es defineix com el temps durant el qual l'estudiant es compromet amb petites errades en l'aprenentatge d'una matèria. El concepte té quatre components: a) el temps dedicat pel professor a ensenyar la matèria; b) el compromís de l'estudiant en aquest ensenyament; c) el grau de correspondència entre els ítems de l'avaluació de l'aprenentatge i les matèries ensenyades i d) el grau de bones respostes obtingudes en les interaccions durant aquest procés d'ensenyament (Borg, 1980). En la figura 4 podem veure representat l'ALT.

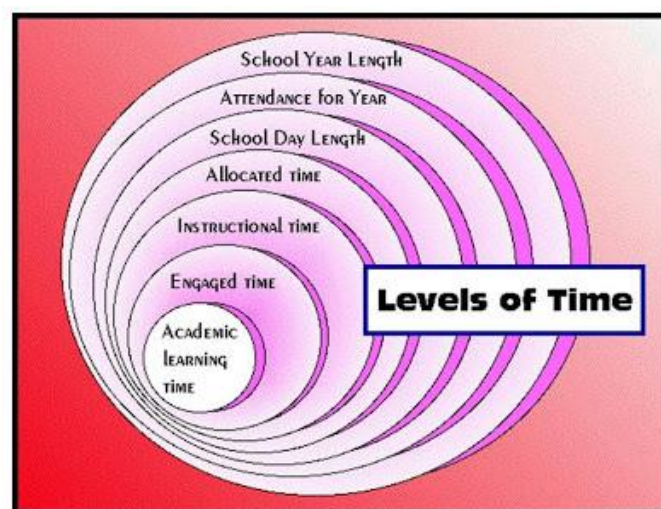


Figura 4. Representació de l'Academic Learning Time. Font <http://bit.ly/1M7wMIA>

En la línia encetada per Carroll i Bloom “als anys 70 autors com Levin i Tsang (1987) analitzen com el temps dedicat a l'estudi afecta a l'aprenentatge i com les decisions dels estudiants influeixen en la destinació del temps i l'esforç dedicats a l'aprenentatge” (Martinić, 1998: 26).

També formulen, al igual que Carroll, una equació per aïllar les variables que intervien en el RA sent el factor temps una d'elles.

$$\text{Exercici o èxit escolar} = D(C, e, t, R)$$

L'exercici o èxit escolar (D) és una funció de, al menys, quatre factors com són: la capacitat de l'aprenentatge de l'estudiant (C); de l'esforç o ús de la capacitat en tasques específiques que aquest requereix (e); del temps (t) dedicat a una tasca específica i del nivell de recursos (R) disponibles per a l'aprenentatge.

Atenent a l'equació donada per Levin i Tsang es dedueix que quan major siga el grau d'exposició de l'alumne a les variables temps i esforç s'incrementarà teòricament l'èxit escolar. Aquest plantejament és matisat per Levin (1984); Blai (1986); Castro (1992) i Veiga i Melim (2007) quan indiquen que la variable quantitat de temps invertit en l'aprenentatge, encara que és important, no seria l'única a tenir en compte sinó que també entrarien en joc la qualitat d'ús d'eixes hores, l'organització, les habilitats, aptituds i capacitats de comprensió individuals o el temps efectiu que l'estudiant estiga disposat a dedicar a l'aprenentatge, entre altres variables.

Es considera bastant important aquest model perquè pot proporcionar pautes vàlides molt visibles, clares i d'aplicació immediata per corregir hàbits inadequats en la gestió del temps d'estudi.

En aquesta tesi s'ha volgut agafar el testimoni que ens va deixar Carroll (1989) quan indicava que es necessita més investigació per a completar els detalls d'aquest model del temps. És cert que s'ha investigat molt el temps en la vessant educativa des del plantejament inicial de Carroll, però com es veurà més endavant en aquesta tesi encara queden molts interrogants per respondre.

B. Model de gestió del temps de Macan, 1994

Aquest model a diferència de l'anterior es centra en establir i explicar quins són els processos intervinents en la gestió del temps i en la manera pràctica d'actuar per a treure-li el major profit al temps amb la utilització d'eines, tècniques i estratègies. “El model de gestió del temps proposat per Macan (1994) és probablement el més reconegut en l'actualitat i el que ha rebut major atenció i suport en la investigació educativa i organitzacional” (García-Ros i Pérez-González, 2014: 11)

La representació gràfica d'aquest model quedaria de la següent forma (Figura 5):

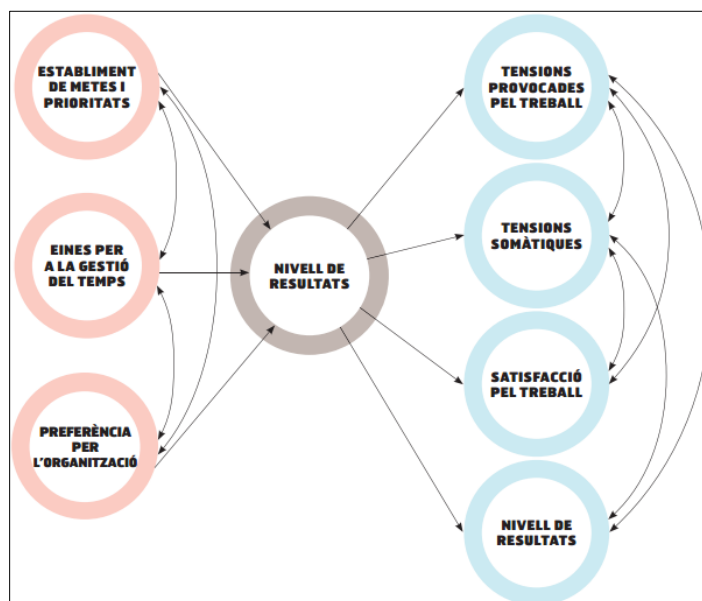


Figura 5. Model de gestió del temps (Macan, 1994). Font García-Ros i Pérez-González (2014: 12)

El model de Macan considera quatre comportaments relacionats amb la gestió del temps:

- a) L'establiment d'objectius i prioritats (p. ex. determinar seqüències d'acció fixant dates, revisar regularment els nostres objectius i activitats).
- b) La utilització d'eines i tècniques per a la gestió del temps (p. ex. elaborar llistes d'activitats a realitzar, establir horaris).
- c) Les preferències per l'organització (p. ex. estructurar el desenvolupament d'activitats i mantenir un entorn d'estudi ordenat).

d) La percepció del control del temps, es constitueix en una variable que resulta de les anteriors (p. ex. derivada d'evitar assumir un nombre excessiu de responsabilitats o de dedicar escassa atenció a tasques secundàries), fent de mediador entre les conductes de gestió del temps i el rendiment, el nivell d'estrès, les tensions que s'experimenten i la satisfacció en el treball.

Com es dedueix, aquest model aporta un valor afegit tant al professorat com als estudiants, atès que els seus components mostren una elevada concreció dels comportaments lligats a una adequada gestió del temps el que facilita la connexió entre identificació, avaluació i intervenció. El model, permet facilitar el disseny de programes dirigits a la millora d'habilitats en gestió del temps, a més de proporcionar referents concrets i específics sobre l'actuació i evolució dels estudiants amb els quals es treballa. Dit d'una altra manera, permet intervenir sobre els comportaments de gestió del temps, dels quals disposem de nombrosos indicadors concrets, facilitant que els estudiants disposen d'una percepció de major control i ús eficaç d'aquest, facilitant l'obtenció d'efectes positius sobre el seu nivell d'execució i satisfacció, així com també sobre la disminució de tensions en l'activitat acadèmica.

3.1.3. Conceptualització teòrica del temps d'aprenentatge en edat escolar

1. Aprenentatge en edat escolar

Com s'ha pogut observar en les diverses teories a les que s'ha fet al·lusió en el punt anterior l'aprenentatge és considerat com un seguit de processos de tipus tant intern com extern al propi individu els quals van units al propi procés de desenvolupament cognitiu personal, però, cal parar atenció que l'acte d'aprendre no es pot circumscriure única i exclusivament al moment en què l'alumne arriba a la institució escolar, "l'aprenentatge escolar mai comença de zero" (Vygotski, 1984: 110). Tot aprenentatge del nen a l'escola té una prehistòria. Atenent al que ens diu Vygotski es considera que tota la vida és una aprenentatge constant, s'aprèn amb els nostres sentits, de les persones més properes (pares, germans, amics...), d'interrelacionar-nos amb els objectes que tenim al voltant, i com no, també s'aprèn en unes institucions creades a l'efecte com són les escoles.

Segons ens indica Teixidó (2011) l'aprenentatge tal i com el coneixem a les escoles comença des de les civilitzacions gregues i romanes de les que som hereus, presentant les següents característiques necessàries per a què es pugui produir l'aprenentatge:

- a) Qui aprèn és l'alumne. Sols l'alumne pot fer seues les activitats que s'han dissenyat amb una intencionalitat educativa; només ell pot convertir-les en els aprenentatges esperats.
- b) Perquè hi haja aprenentatge resulta fonamental tenir-ne ganes, és a dir, la motivació, la intenció, el gust d'aprendre. Tota la resta de factors s'hi subordinen. L'objectiu bàsic de l'acció educativa s'ha d'adreçar a desvetllar el gust per aprendre.
- c) El professor pot ajudar l'alumne a aprendre: a identificar les errades, a establir un mètode, a conèixer i utilitzar estratègies, a anticipar allò que s'espera aprendre, a esforçar-s'hi (amb reconeixement, estímul, comprensió, renys...) a adoptar hàbits d'estudi saludables, etc. Ara bé, la seua capacitat d'influir en l'alumne té limitacions, com les té la capacitat d'aprenentatge de l'alumne.

L'aprenentatge en edat escolar es troba molt lligat al temps escolar, sent la institució educativa qui marca a l'alumnat què ha de fer durant la major part del dia, tant dins com fora de l'escola. Com indica Husti (1992) el temps escolar es troba subjecte al quadriculat horari de la planificació del temps, com a element clau de treball escolar. El temps escolar invertit i la seua repercussió en l'aprenentatge ha tingut un debat obert pels investigadors educatius al voltant de tres variables: quantitat, qualitat i èxit escolar. Aquests aspectes de quantitat i qualitat del temps escolar són matisats per Martinic (2015) quan indica que el rendiment acadèmic es troba subjecte més que a la quantitat i a la qualitat al que es fa dintre d'aquest temps escolar i a les relacions que s'estableixen entre professorat i alumnat.

2. Aprendre a aprendre

El constructe aprendre a aprendre és bastant utilitzat pels professionals de la psicopedagogia, el professorat i els estudiosos educatius, que saben de la importància de què l'alumnat comence a tenir el control del seu propi aprenentatge pel que fa a

aspectes tant de tipus cognitiu com motivacional en un món canviant com és l'actual segle XXI, on les Tecnologies de la Informació i la Comunicació han fet possible que l'acte d'aprendre a aprendre es pugui donar en qualsevol moment i context diferent. L'aprenentatge ja no està limitat pels tipus de coneixements impartits dins del centre educatiu ni pel temps d'aprenentatge en horari escolar. L'alumnat pot aprendre en qualsevol lloc i moment, pot ampliar els coneixements i continguts, compartir-los, treballar-los de formes diferents per adaptar-los a la manera particular que millor s'adequa al seu ritme, estil o estratègia d'aprenentatge.

“La introducció de el «aprendre a aprendre» com una de les competències bàsiques que s'han d'assolir durant l'escolarització obligatòria és coherent amb la idea de preparar l'individu per a un món canviant, competitiu, globalitzat, tecnològic, on la informació flueix lliurement i, per tant, la capacitat per aprendre d'una manera autònoma, crítica i creativa és fonamental per assolir una plena integració en la societat i per al desenvolupament personal i professional” (Teixidó, 2011: 137).

Aprendre a aprendre presenta en aquest món cada vegada més tecnològic la connotació de ser una competència bàsica que permet manejar-se amb fluïdesa per aquest oceà d'informació que ens proporcionen les tecnologies, i ser capaç d'abastir-la, processar-la, estructurar-la, treballar-la i compartir-la. A l'alumnat li cal passar de ser un receptor passiu de continguts d'aprenentatge prèviament estructurats a un gestor dels mateixos. Per tant, als formadors educatius els cal també canviar la forma d'ensenyar, una forma d'ensenyar que estiga en consonància amb les noves competències que demanda la societat actual de la informació i el coneixement.

Si tinguérem que elegir un lema, un *mantra* que guie les metes i propòsits de l'escola del segle XXI, sens dubte el més acceptat [...] entre educadors i investigadors [...] seria el que l'educació cal que estiga dirigida a ajudar a l'alumnat a aprendre a aprendre (Pozo i Monereo, 1999).

Com veurem en els apartats següents la major part de la comunitat educativa té clara la importància d'ensenyar a aprendre a aprendre, havent-se vist reflectida aquesta competència bàsica en bona part de la legislació normativa en matèria educativa que ha anat sorgint tant a nivell europeu com de país i de comunitats autònomes. Encara que haja sigut així la seua aplicació i materialització pràctica als centres educatius no ha sigut tan senzilla presentant més ombres que clarianes.

3. Aprendre a aprendre: una base teòrica ben fonamentada però de difícil aplicació pràctica

Aprendre és una acció que es duu a terme des que naixem. Aquest aprenentatge quasi sempre ve donat pel contacte amb el medi físic i social, pel coneixement de les normes socials establertes, per la interacció amb altres persones: pares, mares, germans, amics, professorat etc., és a dir aprenem per les relacions amb els demès, per la imitació, per la necessitat... Quan l'alumne es troba a l'escola se li ensenyen els continguts establerts en el currículum, però, açò implica que siguen bons aprenents? Se'ls ensenya el procés d'aprendre, és a dir quines estratègies de tipus cognitiu, metacognitiu, emocional o motivacional els cal desenvolupar per a tenir èxit acadèmic? Se'ls ensenya a demanar ajuda o a col·laborar amb altres persones del seu voltant? Se'ls facilita un trànsit per l'aprenentatge en el que l'alumnat es trobe còmode i segur per mantenir l'esforç i conèixer els seus punts forts i dèbils? Se'ls ensenya a resoldre o minimitzar aquells problemes o traumes que en alguns dels casos puguen sorgir de l'acte d'aprendre? Com es pot observar són moltes les preguntes que ens podríem fer al respecte i que una adequada instrucció des del col·legi en l'art d'aprendre a aprendre podria sens dubte ajudar a resoldre.

Gran part dels nostres estudiants han après a actuar per a aconseguir la meta (aprovar les assignatures i cursos), a solucionar pràcticament la tasca d'aprendre sense comprendre els processos implicats en aquesta tasca. Saben si han tingut èxit o no però ignoren els medis que han emprat per a aconseguir-ho i, per tant, el perquè dels seus èxits i fracassos (Piaget, 1974a, 1974b).

Atenent al que ens diu Piaget l'alumnat aprèn de forma implícita els continguts pel contacte amb ells, per l'explicació del professorat, per les tasques que realitza, per les avaluacions a les que és sotmès, és a dir se li ensenya a ser exitós i a adaptar-se al context escolar, per tant el grau d'adaptació és el que determina en certa mesura l'èxit o fracàs escolar a obtenir. Es tracta d'aprendre d'una forma més mecànica que reflexiva, deixant de banda l'essència educativa que és que l'alumne pugui autoregular el seu aprenentatge, que siga capaç d'agafar el control del mateix, que evite o sàpiga enfrontar-se a la procrastinació o postergació de les feines sempre per a després, que pugui controlar els elements distractors, i finalment, que pugui extrapolar estratègies

d'aprenentatge exitoses a contextos nous o variar aquelles en funció de les noves característiques o demandes del context.

Per tot el que hem vist es considera l'aprendre a aprendre com una competència bàsica que cal desenvolupar en l'alumnat com ho veurem a continuació.

4. La importància d'aprendre a aprendre

Aprendre a aprendre s'ha constituït en alguna cosa més que un *slogan* o una corrent *snobista* a seguir entre la comunitat educativa. "Aprendre es constitueix des de la perspectiva de l'aprendre a aprendre en apropiari-se d'un saber, d'una pràctica, d'una forma de relació amb els altres i amb si mateix" (Charlot, 2001: 20).

Aquesta importància de l'aprendre a aprendre i dintre d'ella des de la vessant de la gestió del temps, s'ha fet patent en la legislació europea en matèria educativa com es desprèn de les següents normatives (Taula 2).

Font	Definició
Comissió Europea. En: Educació i Formació 2010: grup de treball B. "Competències clau per a un aprenentatge al llarg de la vida. Un marc de referència europeu". Novembre 2004	Aprendre a aprendre comprèn la disposició i habilitat per organitzar i regular el propi aprenentatge, tant individualment com en grups. Inclou l'habilitat per organitzar-se el temps de forma efectiva , per solucionar problemes, per adquirir, processar, avaluar i assimilar coneixements nous, i per a aplicar coneixements i destreses noves en una varietat de contextos – en la llar, treball, educació i formació. En termes més generals, aprendre a aprendre contribueix enormement al maneig de la vida professional pròpia. (pàg. 10)
Diari Oficial de la Unió Europea L 394/10-18 Recomanació 2006/962/CE del Parlament Europeu i del Consell 18 de desembre 2006	L'habilitat per a iniciar l'aprenentatge i persistir en ell, per a organitzar el propi aprenentatge i gestionar el temps i la informació eficaçment, ja siga individualment o en grups. Aquesta competència comporta ser conscient del propi procés d'aprenentatge i de les necessitats d'aprenentatge de cadascú, determinar les oportunitats disponibles i ser capaç de superar els obstacles amb la finalitat de culminar l'aprenentatge amb èxits. L'anomenada competència significa adquirir, processar i assimilar nous coneixements i fer ús d'ells. El fet d'aprendre a aprendre fa que l'alumnat es recolze en experiències vitals i d'aprenentatge anteriors amb la finalitat d'utilitzar i aplicar els nous coneixements i capacitats en molts diversos contextos, com els de la vida privada i professional i l'educació i formació. La motivació i la confiança són crucials per a l'adquisició d'aquesta competència. (pàg. 7)

Taula 2. Definicions institucionals d'aprendre a aprendre i la seua relació amb la gestió del temps

Atenent a les definicions donades s'observa que la competència d'aprendre a aprendre és considerada fonamental per a l'aprenentatge al llarg de la vida i que no sols es

circumscriu a contextos formals, sinó també no formals. Es posa de relleu el component autoregulator de la competència d'aprendre a aprendre com a element de supervisió i control de les estratègies d'aprenentatge a emprar quan s'està aprenent. L'autoregulació és un aspecte molt important en la tesi que es presenta com a element clau de gestió del temps d'aprenentatge.

Trobem autors com Zimmerman (2001); Núñez, Solano, González-Pienda i Rosário (2006) i Martín (2008) que dintre de la psicologia de l'educació han posat l'accent en la rellevància de l'autoregulació per considerar-la un procés decisiu per poder desenvolupar la competència d'aprendre a aprendre. Aquesta autoregulació es caracteritzaria per aprendre a organitzar-se, a dividir el temps de treball i a utilitzar estratègies efectives.

Però per a què aquesta competència d'aprendre a aprendre es faça efectiva i done els seus fruits cal que conte amb la implicació del professorat com a peça clau en la instrucció i l'acompanyament de l'alumnat durant tot el procés, per a què d'aquesta forma pugui gaudir de l'aprenentatge amb la comprensió dels continguts curriculars que desconeixia (Martín, 2008).

Atenent al que ens han dit els autors darrers, aprendre a aprendre es situa en un plànol estratègic, en el que entren en joc no sols aspectes cognitius sinó també metacognitius pel que fa al control i regulació del propi procés d'aprenentatge en el que no es poden deixar al marge components motivacionals, emocionals i volitius.

Com es pot observar aquesta competència no pot ensenyar-se al marge dels continguts curriculars, sinó que cal que es desenvolupi junt als mateixos per a que siga realment efectiva, perquè precisament el seu propi camp d'aplicació són els continguts de les diferents assignatures.

L'era de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació obliga a un canvi en la forma d'enfrontar-se als contextos d'aprenentatge atès que no sols s'aprèn de manera formal sinó també informal, la xarxa és informació i allí hi ha aprenentatge, per tant, cal saber treballar en aquests nous entorns d'aprenentatge. Els PLE són un exemple clar d'aquest nou plantejament educatiu, el saber passa per conèixer, desenvolupar i gestionar correctament els PLE (Castañeda Quintero i Adell, 2013)

Finalment, cal dir que la competència d'aprendre a aprendre té com un dels seus components essencials el dotar d'autonomia d'aprenentatge a l'aprenent. La societat tecnològica actual demanda que els aprenents sàpiguen autoregular-se com per exemple: planificant, marcant-se objectius a curt i llarg termini, disposant de competències afectives, motivacionals, emocionals i volitives, sent reflexius, gestionant-se de manera adequada el temps etc., és a dir, que cal que controlen el seu propi procés d'aprenentatge que moltes vegades es dona sense la mediació de cap altra persona. Aquesta competència és necessària en un món que demanda adaptar-se i aprendre de forma constant.

5. **Aprendre al llarg de la vida**

Dir que estem aprenent de forma continua al llarg de la vida sembla una qüestió evident, el sol fet de relacionar-nos amb altres persones duu associat un component d'aprenentatge. Ara bé com s'ha fet menció al punt anterior la irrupció de la societat de la informació i l'ús massiu de les noves tecnologies ha fet que aquesta perspectiva d'aprendre al llarg de la vida agafe una importància vital en el desenvolupament de les persones.

Els canvis socials, polítics, econòmics, científics, del mercat laboral i de formació acadèmica tant reglada com no reglada, formal o no formal que acompanyen al segle XXI conviden a que l'opció de formació al llarg de la vida no estiga lligada a una decisió personal o a una moda, sinó que cal que es converteixca en una necessitat ineludible de tota persona per poder desenvolupar-se de forma íntegra en la societat en la que es viu.

L'aprenentatge al llarg de la vida també es veu reflexat en aquesta tesi pel matís temporal que presenta. “*Aprendre exigeix temps i l'ordre en el que es succeeixen els fenòmens una cosa rere l'altra, el que no s'aprèn de petit, no s'aprèn mai el temps exerceix sempre un paper en els processos d'aprenentatge i de formació*” (Alheit i Dausien, 2008: 26-27).

El paradigma d'aprendre al llarg de la vida no és nou atès que s'ha debatut des de fa tres dècades en fors polítics, socials, econòmics i educatius. Aprendre al llarg de la vida no vol dir encara que sembla baladí sols una duració dimensional quantitativa sinó que cal

tindre present l'aspecte qualitatiu pel que respecta a l'estructuració sociocultural com a una nova competència que cal adquirir (Field, 2000; Alheit i Dausien, 2008).

Sembla que aquest nou paradigma no ha calat en força a l'escola, o que encara es difícil d'introduir en una societat que en bastants ocasions es troba ancorada en formes d'actuar lligades a formats econòmics heretats de l'antiga Revolució Industrial.

3.2 Estils d'aprenentatge

1. Introducció

Cal dir que som conscients de què els estils d'aprenentatge, les estratègies d'aprenentatge i la GTP no constitueixen un constructe únic.

Quan es va començar aquesta investigació es considerà utilitzar sols la variable GTP per explicar la variança del RA de l'alumnat, però a mesura que s'avançava en la revisió bibliogràfica es va observar la importància que els estudis psicopedagògics li donaven als estils i a les estratègies d'aprenentatge.

Com es desprèn de les següents definicions la diferència entre els tres conceptes és notable:

- Estil d'aprenentatge: “Són algunes capacitats d'aprendre que destaquen per damunt d'altres com a resultat de l'aparell hereditari, de les experiències vitals pròpies i de les exigències del medi ambient actual” (Kolb, 1984: 52).
- Estratègia d'aprenentatge: continguts procedimentals, que pertanyen a l'àmbit del “saber fer”. Són les meta-habilitats o habilitats d'habilitats que fem per a aprendre, procediments que posem en marxa per a aprendre qualsevol tipus de contingut d'aprenentatge: conceptes, fets, principis, actituds, valors i normes per aprendre aquests propis procediments (Valls, 1993; Gargallo, 2000).
- GTP: “El rendiment no s'explica sols pel temps destinat a l'aprenentatge a l'escola sinó fonamentalment també pel temps dedicat a l'estudi fora de la classe” (Martínic, 1998: 10).

S'entén que l'ús d'estratègies en GTP ve determinat o mediatitzat pels estils d'aprenentatge, considerant els estils com les estratègies pròpies i individuals, relativament estables, que posa en funcionament l'alumne quan s'enfronta a les tasques d'aprenentatge.

2. Aproximació teòrica al constructe d'estils d'aprenentatge

Quan es parla d'estil i segons ho defineix la Reial Acadèmia de la Llengua en una de les seues accepcions és *modo, manera o forma de comportament*, per tant es tracta d'una qüestió relacionada amb la forma de ser de l'individu. Des del context educatiu es podria considerar l'estil com la manera particular que tenen els estudiants de reaccionar utilitzant una sèrie d'estratègies quan es troben davant d'una situació d'aprenentatge, estratègies que poden ser pròpies o apreses pel contacte amb altres persones.

Per començar a contextualitzar què són els estils d'aprenentatge anem a servir-nos de dues definicions: la primera integra les idees dels estils d'aprenentatge de Keefe (1988), "els trets cognitius, afectius i fisiològics, que serveixen com a indicadors relativament estables de com perceben els aprenents, interaccionen i responen als seus ambients d'aprenentatge" (Alonso et al., 1995: 48). La segona, "una extensió entre la personalitat i les estratègies d'aprenentatge que utilitza el subjecte sobre un continuo causal que condueix a un resultat d'aprenentatge" (Pérez-González et al., 2003: 60). La primera definició estaria més relacionada amb aspectes immutables i inherents a la pròpia persona situant-se en el plànol de la personalitat de l'individu, mentre que la segona presenta la component de les estratègies d'aprenentatge, fent referència a què els estils no són immutables sinó que són susceptibles de modificacions i variacions en cas d'haver après noves estratègies d'enfrontar-se als continguts objecte d'estudi.

Per tant, l'estil es consideraria una forma de conducta pròpia però sobre la que es podria intervenir mitjançant una adequada instrucció en estratègies d'aprenentatge, les quals milloraren aquells aspectes en els que la preferència per un determinat estil inherent a cada persona poguera repercutir en l'aprenentatge. D'aquí surt la importància de què els docents coneguen els estils d'aprenentatge que té l'alumnat, d'aquesta forma es podria ajustar i variar de millor forma el tipus d'ensenyament a realitzar tant a nivell individual com al grup classe per a què tot l'alumnat se'n poguera beneficiar.

3. Evolució històrica del concepte d'estils d'aprenentatge

Els estudis sobre estils d'aprenentatge es poden dividir en dues categories teòriques: les psicològiques que els situen en els estils cognitius de la persona, i les pedagògiques que els situen en els processos d'aprenentatge i el processament de la informació (Ojeda i Herrera, 2013).

Els estils d'aprenentatge han format part del camp de l'educació des de la dècada dels anys quaranta i cinquanta del segle passat amb treballs realitzats per Goldstein i Scheerer (1941), Klein (1950), Kelly (1955) i Witkin, Moore, Goodenought i Cox (1978) citats per Aguilera i Ortiz (2009).

En la Taula 3 es troba un resum realitzat per Hervàs (2003) i Hernández i Hervàs (2005) de l'evolució històrica i conceptual dels estudis realitzats sobre les diverses formes d'enfocament dels estils aprenentatge.

Període	Enfocament metodològic
1950-1960	Formes de percebre i adquirir coneixement, relacionat amb el processament de la informació
1970	S'incorpora el context ambiental (ecològic) en els aprenentatges, estudiant el tema no sols en funció de les aptituds individuals, sinó en relació a com cada persona respon al seu medi
1980	S'incorpora la idea de l'existència de controls cognitius previs a l'aprenentatge, el que influiria en com la persona decideix respondre a l'aprenentatge
1990	Les investigacions es centren en les teories basades en estructures de pensament que ajuden a regular les aptituds que cadascú posseeix, podent manifestar-se aquestes característiques de diferents maneres
Actualment	Existeixen diversos models que expliquen de diferent manera, la configuració i desenvolupament dels estils d'aprenentatge, assenyalen la presència de nou models diferents, alguns relacionats conceptualment, i altres totalment dispars.

Taula 3. Evolució històrica conceptual els estils d'aprenentatge (Hervàs, 2003; Hernández i Hervàs, 2005)

4. Definicions terminològiques d'estils d'aprenentatge

Com podem observar a continuació han sigut molts els autors que han proporcionat definicions sobre els estils d'aprenentatge des del seu sorgiment el que demostra la importància donada a aquest constructe dintre del món educatiu. De totes elles s'han

seleccionat les següents per observar una evolució en la seua concepció al llarg del temps d'aquesta forma es té una visió més clara del constructe.

- Papert (1987). L'estil pot ser considerat com una variable contextual o construïda, en tant que el que l'aprenent aporta a l'experiència d'aprenentatge depèn tant de l'anomenada experiència com dels trets més excel·lents de les seues experiències prèvies.
- Sternberg (1990). L'estil d'aprenentatge representa el llaç d'unió entre els constructes d'intel·ligència i personalitat de manera que la personalitat del subjecte es manifesta en l'acció intel·ligent. L'estil intel·lectual o d'aprenentatge és un mode d'autogovern mental centrat més en els usos que en els nivells d'intel·ligència.
- Dunn i Dunn (1993) citat per Kazu (2009). Una forma d'obtenir i processar el coneixement a partir de què els estudiants s'enfronten amb informació nova i difícil.
- Velasco (1996). El conjunt de característiques biològiques, socials, motivacionals i ambientals que una persona desenvolupa per a percebre, processar, retenir i acumular, informació i que constitueixen el seu particular mode d'aprendre i processar cognitivament.
- Adán (2001). Procediments generals d'aprenentatge integrats per components cognitius, afectius i conductuals que s'empren de forma diferenciada per a resoldre situacions problemàtiques en diferents contextos.
- García Cué (2006a). Els trets cognitius, afectius, fisiològics, de preferències per l'ús dels sentits, ambient, cultura, psicologia, comoditat, desenvolupament i personalitat que serveixen com indicadors relativament estables de com les persones perceben, interrelacionen i responen als seus ambients d'aprenentatge i als seus propis mètodes o estratègies atenent a la seua forma d'aprendre.
- Gravini (2008). Cada estudiant aprèn de manera distinta als demás, utilitzen diferents estratègies, aprenen a velocitats diferents, ja siga amb major o menor

eficàcia inclús encara tenint les mateixes motivacions, el mateix nivell d'instrucció, la mateixa edat o estiguen estudiant el mateix tema.

- Aguilera i Ortiz (2009) el terme estil s'utilitza en psicologia com la manera particular en la que cada individu realitza una activitat, el que reflexa, per exemple un estil de comunicació, estil de vida o estil de parlar.

De les definicions donades per aquests estudiosos sobre estils d'aprenentatge es poden extraure els següents trets que caracteritzen els estils d'aprenentatge:

- L'estil d'aprenentatge estaria relacionat amb la personalitat del subjecte i influenciat per les seues circumstàncies personals.
- Els estils d'aprenentatge tenen el seu interès principal en saber com aprenen els estudiants, és a dir quins són els processos d'aprenentatge (estratègies, hàbits, tècniques, destreses...) que de forma preferent solen utilitzar.
- El focus d'explicació a aquests processos d'aprenentatge es situa en com processa la informació l'alumnat.
- El processament de la informació és tan divers com les particularitats de cada estudiant, particularitats relacionades amb la identitat cognitiva, afectiva, motivacional, d'experiències prèvies de l'alumnat, context sociocultural, etc., les quals influeixen en la forma pròpia i particular amb la que processa la informació.

5. La necessitat de conèixer els estils d'aprenentatge

Existeix molta literatura, estudis i investigacions realitzades sobre estils d'aprenentatge considerant-se un dels camps més explorats en l'afany de millorar l'educació, atès que els resultats obtinguts en les investigacions han servit per aconseguir canvis significatius en el procés d'ensenyament i aprenentatge (Cornejo i San Martín, 2013).

Dintre del món de l'educació l'aplicabilitat de la teoria i la seua repercussió visible en els resultats acadèmics són una qüestió molt important que no sempre es pot observar de forma tan evident, per aquest motiu els estils d'aprenentatge tenen tanta acceptació

atenent a la facilitat que presenta el seu mesurament i l'obtenció de manera immediata de l'estil preferent d'aprenentatge de l'alumnat el que comporta que es puguin realitzar accions educatives de seguida.

El panorama de treballs sobre RA i estils d'aprenentatge és molt ampli: anàlisi del RA en general i en relació amb els estils d'aprenentatge; relació entre estils d'aprenentatge i rendiment en l'aprenentatge de la lectura; relació entre estils d'aprenentatge, estratègies docents, mètodes i RA; anàlisi dels estils d'aprenentatge i RA en Educació Especial, etc., (Romo, López, Tovar i Bravo, 2004).

Pel que s'ha esmentat es considera necessari un coneixement dels estils d'aprenentatge des de tres vessants: la del l'alumnat, la del docent i la dels pares.

a) Necessitat de coneixement dels estils d'aprenentatge per l'alumnat

Considerant que els estils d'aprenentatge manifesten les diferents formes d'actuar dels aprenents davant les situacions d'aprenentatge que se li presenten i que aquestes formes d'actuar encara que són estables no són immutables, es considera de gran importància un coneixement de les mateixes amb la finalitat de saber quines són aquestes preferències en la forma d'aprendre, i en conseqüència poder ajustar, modificar o introduir-ne de noves que milloren i enriqueixen el procés d'aprenentatge. Aquest aspecte es considera essencial perquè de vegades des dels programes d'intervenció no se sap ben bé de quina forma abordar problemes relacionats amb l'aprenentatge. El coneixement de l'estil permetria clarificar en certa mesura com s'aprèn i d'aquesta forma poder prendre mesures correctores, per poder acostar-se al coneixement de l'estil de l'alumnat caldria com indica Feixas (2010) entendre la docència des del coneixement de com i què aprenen els estudiants, conèixer les seues experiències per poder relacionar-les amb l'assignatura, utilitzar mètodes i recursos propis, comprovar el que van aprenent al llarg del semestre i conversar amb ells sobre les dificultats de l'assignatura.

Autors com Alonso et al. (1995) enumeren les necessitats de coneixement pels discents de les següents competències per a tenir èxit en l'aprenentatge:

- Comprensió general que facilite una actitud positiva i motivació.

- Destreses bàsiques: llegir, escriure, matemàtiques i, en aquest temps, a més, saber escoltar i alfabetització informàtica.
- Autoconeixement: punts forts i febles d'un mateix, preferències personals pels mètodes, estructura i ambients d'aprenentatge (factor clau dels estils d'aprenentatge).
- Processos educatius per a tres modes d'aprenentatge: autodirigit, en grup o institucional.

Com es pot observar, l'Autoconeixement, és una d'aquestes competències que es consideren com a factor clau dels estils d'aprenentatge.

b) Necessitat de coneixement dels estils d'aprenentatge pels docents

Si és important el coneixement per part del discent del seu estil d'aprenentatge no ho és menys per al docent per a què tinga èxit la seua ensenyança, atès que l'estil d'ensenyament del professorat es troba mediatitzat pel propi estil d'aprenentatge i de manera consegüent pot repercutir negativament sobre l'alumnat que no presente un perfil semblant al de l'educador (Rodríguez i Vázquez, 2013). Aquest aspecte del favoritisme inconscient del professorat cap a l'alumnat amb el mateix estil preferent d'aprenentatge ha sigut advertit per Gil, Contreras, Pastor, Gómez, González, García, Moya i López (2007) recomanant estudiar en profunditat quin és l'estil d'ensenyar del professorat i l'estil preferent d'aprenentatge adoptat pels estudiants amb la possibilitat d'identificar una possible relació entre aquests.

Les teories dels estils d'aprenentatge vindrien a ajudar a acostar-se a l'aspecte d'individualització de l'aprenentatge tan usat en fòrums educatius “el repte de l'escola consisteix precisament en ser capaç d'oferir a l'alumnat l'ajuda pedagògica que necessita, ajustant la intervenció educativa a la individualitat de l'alumnat” (DCB-CV (Disseny Curricular Base – Comunitat Valenciana d'ESO, 1990: 49-50).

Aquest nou enfocament permetria canviar el concepte d'ensenyament universal en el que el discent s'adapta a la forma d'ensenyar del docent per a què fóra a l'inrevés, és a dir, al docent li caldria adaptar-se a la forma individualitzada d'aprendre de l'alumnat atenent a les particularitats dels estils d'aprenentatge preferents que manifesta.

Com es pot observar es demana una reflexió de la pràctica educativa que comporte un canvi en el procés pedagògic. Aquest aspecte es podria plasmar en què el professorat adaptara el mètode d'ensenyament als estils preferents del estudiants el que repercutiria en una millora en la satisfacció de l'alumnat i del rendiment acadèmic (Ramírez, Rojas, Cortés, Lozano i Solís, 2013).

c) Necessitat de coneixement dels estils d'aprenentatge pels pares

Com s'ha comentat en el punt anterior l'estil d'aprenentatge influeix en l'estil d'ensenyament del professorat, i seguint en aquesta línia també es podria considerar que afecta als membres que conformen la unitat familiar, i de forma especial als pares.

“Ho pretenguem o no, tots veiem als nostres fills amb el filtre del nostre propi estil d'aprenentatge, per això és imprescindible un autoanàlisi i auto-aplicació del diagnòstic a tots els membres de la família, inclús als avis. Amb l'esperit de crear un autèntic equip d'aprenentatge, cadascú cal que contribueixca augmentant la seua comprensió dels estils aprenentatge” (Gallego, 2008: 16).


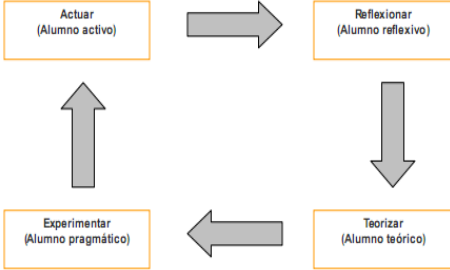
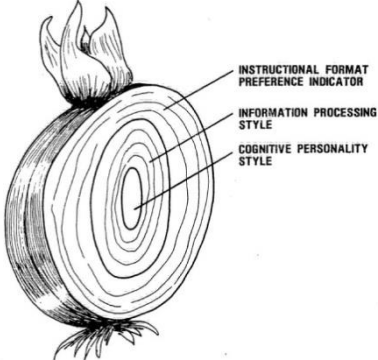
Establir comparacions entre pares i fills resulta inevitable però de vegades pot ser contraproductiu. Traslladar la forma d'aprendre del pares als fills perquè els ha donat bons resultats pot ser de vegades no massa recomanable.

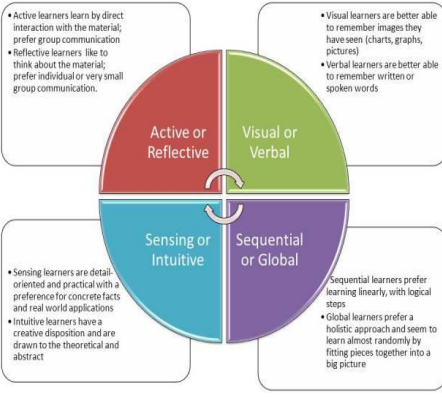


3.2.1 Models i instruments de mesura d'estils d'aprenentatge

1. Classificació dels models d'estils d'aprenentatge

Com hem pogut observar existeixen moltes definicions del terme estils d'aprenentatge i consegüentment també han sorgit nombrosos models teòrics per explicar-los.

Entre tots els models es ressalten els següents per considerar-se els més significatius per poder comprendre els comportaments que es produeixen a l'aula, la forma en la que aprenen els alumnes i el tipus d'acció a desenvolupar més adient segons el moment d'aprenentatge (Taula 4).

Models	Estil d'aprenentatge	Representació
<p>Model “Quadrants cerebrals” de Ned Herrmann, N. (1989) citat per Cazau (2004)</p>	<p>Els quatre quadrants fan referència a la forma amb la que s'estructura el nostre cervell i representen les diferents formes d'actuar, pensar, percebre, crear, aprendre. Els tipus d'estils són:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Racionals • Acurats • Experimentals • Emotius 	 <p>Font : http://bit.ly/1PAZx07</p>
<p>Model de Kolb (1977, 1984) citat per Cabrera (2004)</p>	<p>Analitza l'aprenentatge basat en l'experiència. En la forma amb la que l'alumnat processa la informació que rep i la transforma en funció de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La seva herència (intel·ligència) • Les seues experiències prèvies • Les exigències de l'ambient en el que es desenvolupa <p>Està format pels estils: Actiu, Reflexiu, Teòric i Pragmàtic</p>	 <p>Font : http://bit.ly/1z549aZ</p>
<p>Model “Onion” de Curry (1987)</p>	<p>Utilitzen la metàfora de la “ceba” (onion) per a explicar els estils d'aprenentatge. Identifiquen tres capes o estils.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primera capa o exterior: Preferències instruccionals o de context. És en la que millor es pot actuar. L'alumnat obté orientacions sobre com actuar. • Segona capa o central: Preferències en el procés d'informació. Relacionada amb com es processa la informació. • Tercera capa o interna: Preferències relacionades amb la personalitat. Informació sobre l'autoconeixement propi de l'alumne. 	<p>LEARNING STYLE THEORIES</p>  <p>Font : http://bit.ly/1nZGH9j</p>

<p>Model de Felder i Silverman (1988)</p>	<p>Classifica els estils d'aprenentatge a partir de cinc dimensions relatives a:</p> <ul style="list-style-type: none"> Tipus d'informació: Sensitiu-intuïtiu Tipus d'estímul preferencials: Visuals-verbals Forma d'organitzar la informació: Inductius-deductius Forma de processar i comprendre la informació: Seqüencials-globals Forma de treballar amb la informació: Actius-reflexius 	 <p>Font: http://bit.ly/1Dn7CfL</p>
<p>Model de "Programació Neurolingüística" de Bandler i Grinder (1988)</p>	<p>Es fonamenta en què disposem de tres grans sistemes per a representar mentalment la informació: visual, auditiu i cinestèsic (VAK). Cada persona té potenciats uns i infrautilitzats altres.</p>	 <p>Font: http://bit.ly/1yMZ9qn</p>
<p>Model d'Intel·ligències múltiples de Gardner (1993)</p>	<p>Cada persona és capaç de conèixer el món de set formes diferents les quals es relacionen en huit tipus d'intel·ligències:</p> <ul style="list-style-type: none"> Intel·ligència lingüística Intel·ligència lògica-matemàtica Intel·ligència corporal-cinestèsica Intel·ligència naturalista Intel·ligència espacial Intel·ligència musical Intel·ligència interpersonal Intel·ligència intrapersonal 	 <p>Font: http://bit.ly/1v29aNG</p>

Taula 4. Models teòrics d'estils d'aprenentatge

Com s'observa tots els models tracten d'explicar des de diferents òptiques la forma particular que té cada persona d'aprendre, la qual influeix en el tipus d'estratègies a utilitzar. Cadascú té la seua tendència pròpia per resoldre les tasques derivades de l'aprenentatge, el que cal ressaltar és la importància de conèixer quin tipus de predisposició o estil d'aprenentatge presenta cada persona el que permetria saber com l'aprenent estructura els continguts, construeix i utilitza conceptes, interpreta la

informació, resol els problemes, coneix quines motivacions i expectatives té, etc. Es considera que tota aquesta informació és vital per a què l'aprenentatge siga molt més efectiu i significatiu.

Cal posar de relleu que es considera que els estils d'aprenentatge no són aspectes immutables pel fet d'estar íntimament relacionats amb la personalitat dels subjectes sinó que poden ser modificats, i per a això cal prèviament conèixer-los. Estudis i investigacions realitzades així ho posen de manifest (Justicia i Cano, 1993; Rocés, González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, García i Álvarez, 1999; Camarero Suárez, Martín del Buey i Herrero Díez, 2000; Lu, Jia, Gong i Clark, 2007) indiquen que s'ha trobat un major ús d'estratègies d'aprenentatge i un processament més profund en l'alumnat de cursos finals i amb major RA, el que assenyalaria que els estils d'aprenentatge poden modificar-se i complementar-se amb les habilitats cognitives per a aconseguir un major èxit acadèmic.

2. Instruments de mesura d'estils d'aprenentatge

Són abundants els instruments de mesura d'estils d'aprenentatge Alonso (1992a; 1992b) elabora una llista de diversos instruments utilitzats per a identificar els estils d'aprenentatge. García Cué, Rincón i García (2009) complementen la llista d'Alonso i n'identifiquen 72, dels quals en seleccionen 38 per al seu article *Instruments de mesura d'estils d'aprenentatge*, on analitzen els instruments de mesura més utilitzats que han sorgit des de 1963 fins 2007, per considerar que són els millors per mesurar i conèixer les preferències d'estils d'aprenentatge de les persones.

Els 38 instruments triats per García Cué et al., (2009) varen ser construïts i validats pels seus autors amb finalitats diverses relacionades amb els camps educatius, empresarials, psicològics i pedagògics.

De tots els instruments elegits en la Taula 5 s'exposen els que presenten una relació directa amb els àmbits educatius i pedagògics.

Instrument	Autor i any	Breu descripció
Oregon Instructional Preference Inventory	Goldberg, L. R. (1963, 1979)	L'objectiu és identificar les característiques i preferències que influeixen en els estudiants per aconseguir un aprenentatge més efectiu.
Learning Strategies Questionnaire	Kagan, N., i Krathwohl, D. (1967)	Descriuen les estratègies que es centren en l'esforç en els detalls d'una situació d'aprenentatge o, pel contrari, tracten de tindre una visió global de la situació.
Student Learning Styles Questionnaire	Riechmann S., i Grasha A. (1974) http://bit.ly/1ySisP1	Parteixen del context d'aprenentatge en grups i desenvolupen un model en base a les relacions interpersonals on proposen sis estils d'aprenentatge: independent, dependent, col·laborador, evasiu, competitiu i participatiu. Tracta d'esbrinar les actituds dels estudiants cap als cursos de nivell medi o superior.
Learning Style Inventory (LSI)	Kolb, D. (1977). http://bit.ly/1tIVQbC	Model d'aprenentatge basat en experiències per a ser aplicat en la vida adulta de les persones. Segons Kolb l'aprenent necessita quatre classes diferents de capacitats: experiència concreta, observació reflexiva, conceptualització abstracta i experimentació activa.
Learning Style Inventory and Productivity Environmental Preference Survey	Dunn, R., Dunn, D., i Price, G. (1977, 1979) http://bit.ly/1srDDD3	Treballaren sobre els estils d'aprenentatge amb un model de 18 característiques que varen anar canviant fins a arribar a 21 variables les quals influeixen en la manera d'aprendre. Les variables foren classificades dintre de cinc grups: ambient immediat, emotivitat pròpia, necessitats sociològiques, físiques i psicològiques. Enfocat per a alumnat de tercer al dècim grau del sistema educatiu d'EEUU.
Your Style of Learning and Thinking (SOLAT)	Torrance, E. P., Reynolds, C. R., Riegel, T. R., i Ball, O. E. (1977) http://bit.ly/ZxYkkY	Investigaren sobre els hemisferis cerebrals i la forma de processar la informació: hemisferi dret, hemisferi esquerre, o mode integrat.

Learning Style Profile	Keefe, J. (1979, 1987). http://bit.ly/1s3vaUY	Elaborat per a identificar els estils d'aprenentatge en tres factors: habilitats cognoscitives (analítica, espacial, discriminatòria, tractament seqüencial, memòria; percepció de la informació (visual, auditiva i verbal) i preferències per a l'estudi i l'aprenentatge (perseverança en el treball, desig per a expressar la seva opinió, preferència verbal, preferència per a treballar per les vesprades, preferència tenint en compte l'agrupament en classe i els grups d'estudiants, i preferències relatives a la mobilitat, so, il·luminació i temperatura).
Learning Context Questionnaire (LCQ)	Griffith, J., i Chapman, D. (1982) http://bit.ly/1tIZWjV	Investiguen sobre la manera en la que els estudiants es veuen a si mateixa i a la seva pròpia educació.
Perceptual Learning-Style Preference Questionnaire (PLSPQ)	Reid, J. (1995) http://bit.ly/1quQYon	Es distingeixen tres tipus distints d'estils d'aprenentatge en l'alumnat: visuals, auditius i tàctils/cinestèsics.
Learning Styles Questionnaire (LSQ)	Honey, P., i Mumford, A. (1995) http://bit.ly/1yfpfAV	Sortiren de la base de Kolb per a crear un qüestionari d'estils d'aprenentatge enfocat al món empresarial. Pretenien esbrinar perquè dues persones que comparteixen un mateix text i context una aprèn i l'altra no.
Index of Learning Styles (ILS)	Felder, R. M., i Silverman, L. K. (1988). http://bit.ly/ZTL1wg	Elaborat per a conèixer les preferències d'aprenentatge en quatre dimensions: activa/reflexiva; sensitiva/intuïtiva; visual/verbal i seqüencial/global.
Cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA Estilos aprenentatge)	Alonso, C., Gallego, D., i Honey, P. (1995) http://bit.ly/1D1CHIM	Varen adaptar el qüestionari LSQ d'estils d'aprenentatge a l'àmbit acadèmic i a l'idioma espanyol. Els resultats del qüestionari determinen les preferències pel que fa als estils d'aprenentatge: actiu, reflexiu, teòric i pragmàtic.
Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)	Tait, H., i Entwistle, N. J. (1996) http://bit.ly/1tLA4Uq	Dissenyat per a mesurar l'ús d'estratègies d'aprenentatge dels estudiants en les seves activitats de treball. Permet valorar la qualitat de l'aprenentatge aconseguit. Dividit en tres seccions en les que es pretén: identificar el

		concepte d'aprenentatge de la persona, determinar els distints enfocaments per a estudiar i conèixer el tipus de curs i ensenyament de la persona.
Inventory of Learning Styles (ILS)	Vermunt, J. (1994) http://bit.ly/1nggIKj	Relacionat amb les teories de l'aprenentatge, combinant els aspectes cognitius i emocionals fent èmfasi en ambients d'ensenyament-aprenentatge més que en les diferències individuals. Va identificar quadre diferents estils d'aprenentatge: propòsit-directe, reproducció-directa, aplicació-directa i indirecta. Cada estil d'aprenentatge afecta a cinc dimensions: processament cognitiu, orientació d'aprenentatge (motivació), processos afectius (sentiments sobre l'aprenentatge), models d'aprenentatge mental i regulació d'aprenentatge. El qüestionari el divideix en dos blocs: A: activitats d'estudi i B: motius i opinions referents a l'estudi subdividida en dues seccions: motius d'estudi i opinions sobre l'estudi.
Online Learning Style Assessments	Willis, M. P., i Hodson, V. (2013) http://bit.ly/ZTLv5v	Dirigit als pares de nens petits per a aprofitar la teoria dels estils d'aprenentatge des d'altra perspectiva. Es fixen en cinc aspectes: disposició, talents, interessos, modalitat i context. Cada aspecte analitza un nombre de variables que permeten suggeriments pràctics per a l'acció educadora dels pares
DVC Learning Style Survey for College	Jester, C., i Miller, S. (2000) http://bit.ly/ZyDj9Z	Fonamentat en quatre categories: tàctil/cinestèsica i auditora/verbal
Learning Style Analysis (LSA)	Creative Learning Company (2004)	Dissenyat per a identificar els estils d'aprenentatge plantejats en la "Piràmide d'Estils aprenentatge" on es distingeixen la dominància d'hemisferis cerebrals, els sentits, els factors físics, el medi ambient, els aspectes socials i les actituds. Disponible en tres versions diferents per a estudiants (nens i adolescents) per a professorat i per a pares. El perfil de l'alumne es concep quan s'apliquen els

		tres distints qüestionaris: estudiants, professorat i pares
Learning Styles Inventory – Version III (Elementary Class Set)	Renzulli, J., Smith, L., i Rizza, M. (2002) http://bit.ly/1tLBwGs	Instrument creat per a ajudar al professorat a identificar les preferències dels estudiants amb tècniques instruccionals comunes. Enfocat a alumnat de nivells segon al quint d'EEUU
Cognitive Learning Strategies for Students (CLASS)	Smith, C., Whiteley, H., i Lever, R. (2002) http://bit.ly/ZTLI8Q	L'objectiu és millorar l'experiència d'aprenentatge de l'estudiant, creant el coneixement mitjançant estratègies de coneixement de les preferències en quan als estils d'aprenentatge, adaptant-los per resoldre les demandes de distints plans d'estudi
CHAEA Estils d'aprenentatge-Junior. Adaptació del qüestionari CHAEA d'estils d'aprenentatge de Honey-Alonso per a universitaris i professionals del món empresarial	Delgado, J. F. (2011) http://bit.ly/1DEUOnX	És un qüestionari que es fonamenta en un model d'aprenentatge basat en l'experiència i orientat a la millora acadèmica. La seua característica principal és la usabilitat i la rapidesa. Dirigit a alumnat de primària i secundària d'edats compreses entre els 9 i els 14 anys. Mesura els estils d'aprenentatge preferents en l'alumnat: Actiu-Reflexiu-Teòric o Pragmàtic

Taula 5. Instruments de mesura d'estils d'aprenentatge

S'observa que hi ha tres instruments que no disposen de pàgina web, no obstant, es poden trobar referències que els expliquen en llibres, revistes i tesis doctorals.

La majoria de les investigacions estan escrites en idioma anglès el que comporta que la major part dels instruments d'estils d'aprenentatge hagen sigut construïts, validats i utilitzats pensant en la població i en els sistemes educatius principalment de països com Estats Units, Gran Bretanya i Canadà.

L'instrument més utilitzat en idioma espanyol és el CHAEA d'Alonso, Gallego i Honey que va sorgir d'una adaptació del LSQ tenint en compte les característiques educatives a l'àmbit acadèmic espanyol, és el que de forma més comuna s'utilitza en investigacions en estils d'aprenentatge tant a Iberoamèrica com a l'estat espanyol. Cal destacar que García Cué (2006b) va proposar la pàgina Web: www.estilosdeaprendizaje.es en la que es pot trobar gran quantitat d'informació referent al qüestionari CHAEA d'estils d'aprenentatge.

La Taula 5 s'ha completat amb el qüestionari CHAEA d'estils d'aprenentatge-Junior de Delgado (2011) atès que s'ha utilitzat en la tesi per a mesurar els estils d'aprenentatge en l'alumnat adolescent d'ESO.

El llenguatge senzill que utilitza el CHAEA d'estils d'aprenentatge-Junior adaptat a alumnat d'ESO, el poc de temps que es requereix per a contestar-lo (quinze minuts aproximadament), la possibilitat de realització *online* i el proporcionar els resultats de forma immediata sobre quins són els estils d'aprenentatge que presenta l'alumnat, el doten d'una gran acceptació en la seua utilització dintre del món pedagògic i educatiu.

3.2.2 Estils d'aprenentatge i gestió del temps

En la tesi realitzada, com s'ha indicat darrerament, de la multiplicitat de factors o variables que poden influir en l'aprenentatge i el RA s'han escollit dues els estils d'aprenentatge i la gestió del temps.

Com indiquen Pérez-González et al. (2003) s'han observat relacions significatives entre les habilitats de gestió del temps i les puntuacions obtingudes en els factors de l'ILP (Inventory of Learning Processes) que s'ocupa d'avaluar les quatre dimensions complementàries relatives als estils i processos d'aprenentatge (processament profund, estudi metòdic, retenció de fets i processament elaboratiu) (...) s'ha arribat a la conclusió de què els estils d'aprenentatge presenten una capacitat explicativa y predictiva major que les habilitats de gestió del temps en el rendiment escolar. D'aquesta relació també en parla Aponte (2012) quan indica que realitzada una revisió sobre investigacions en estils d'aprenentatge i gestió del temps s'ha trobat una relació bastant significativa entre aquestes dues variables.

Tots els aspectes tractats darrerament sobre la influència dels estils d'aprenentatge en l'aprenentatge i el RA han sigut objecte d'estudi en aquesta tesi.

3.3 Estratègies d'aprenentatge

1. Introducció

“La idea de les estratègies d'aprenentatge és tan vella com la mateixa educació. Professors i retòrics de Grècia i Roma estaven sensibilitzats en l'ensenyament de les estratègies d'aprenentatge. El mètode dels “*loci*”, com a estratègia per a emmagatzemar de forma fiable la informació era molt conegut i practicat entre ells” (Sánchez i Beltrán, 2014: 34).

El sistema educatiu actual, i en concret en l'ensenyament obligatori, presenta la necessitat per part de l'alumnat de l'adquisició d'una sèrie de competències en hàbits, destreses, procediments i actituds. Competències que en el currículum tenen una especial importància i que es poden englobar dintre dels procediments i estratègies que permeten a l'alumnat aprendre a pensar, aprendre a fer i aprendre a aprendre.

Aquesta forma de plantejament de l'ensenyament i l'aprenentatge obliga a repensar la pràctica educativa situant al professorat com un guia que facilite a l'alumne constituir-se en actor del seu aprenentatge. Dintre d'aquest nou rol de l'alumne en el que cal que agafe el testimoni de ser actor del seu aprenentatge cobra una especial importància el coneixement de les estratègies d'aprenentatge.

Després de fer una recerca en la base de dades Education Resources Information Center (ERIC), en els darrers 10 anys s'han localitzat un total de 20.856 ressenyes relacionades amb estratègies d'aprenentatge. Segons Montanero i León (2000), Muñoz Quezada (2005) i Sánchez i Beltrán (2014) les estratègies d'aprenentatge es troben avui en dia en el focus d'atenció en la investigació psicopedagògica atenent al gran nombre de revistes científiques, congressos internacionals, cites i articles publicats en les dues darreres dècades.

Les raons d'incorporar el coneixement i ús de les estratègies d'aprenentatge en l'alumnat com ens han indicat els autors esmentats darrerament són innegables. Des del nostre punt de vista la importància de les estratègies rau en què es constitueixen en una guia o conjunt d'activitats a realitzar per l'alumnat que faciliten la consecució dels seus objectius d'aprenentatge. El que li cal a l'alumnat és saber quines estratègies posseeix i quines li manquen, el descobriment o redescobriments de les estratègies d'aprenentatge

és fonamental per a aconseguir una autoregulació de l'aprenentatge que el faça cada vegada abastir cotes d'aprenentatge d'una major qualitat de forma autònoma.

2. Aproximació teòrica al constructe d'estratègies d'aprenentatge

Com indiquen diversos estudiosos de la psicologia de l'educació el terme estratègies d'aprenentatge no està exempt de dificultats pel que fa a la seua delimitació definitòria, manifestant que es constitueixen en un constructe multidimensional, polisèmic i confús presentant problemes pel solapament de significats que se li atribueixen no havent aconseguit el suficient consens dintre de la literatura científica i els especialistes educatius, açò ha provocat que en ocasions no s'hagen pogut posar d'acord en establir el que entenen per estratègia ni quins són els límits que la separen de constructes propers o semblants (Mayor, Suengas i González-Marqués, 1993; Beltrán, 2003; Gargallo, Suárez-Rodríguez i Pérez-Pérez, 2009).

Per aquest motiu el constructe estratègies d'aprenentatge ha sigut definit de gran quantitat de formes des que varen ser considerades pels estudiosos de l'educació com un conjunt de destreses, habilitats, tècniques, mètodes, procediments, capacitats, accions, processos, motivacions, interessos, etc., els quals presenten una repercussió bastant significativa tant en el procés d'ensenyament com en el d'aprenentatge.

Amb la finalitat de delimitar el constructe d'estratègies d'aprenentatge ens servim de la distinció entre els tres constructes (processos, tècniques i estratègies) que va fer Beltrán (2003) com s'observa a la Figura 6.

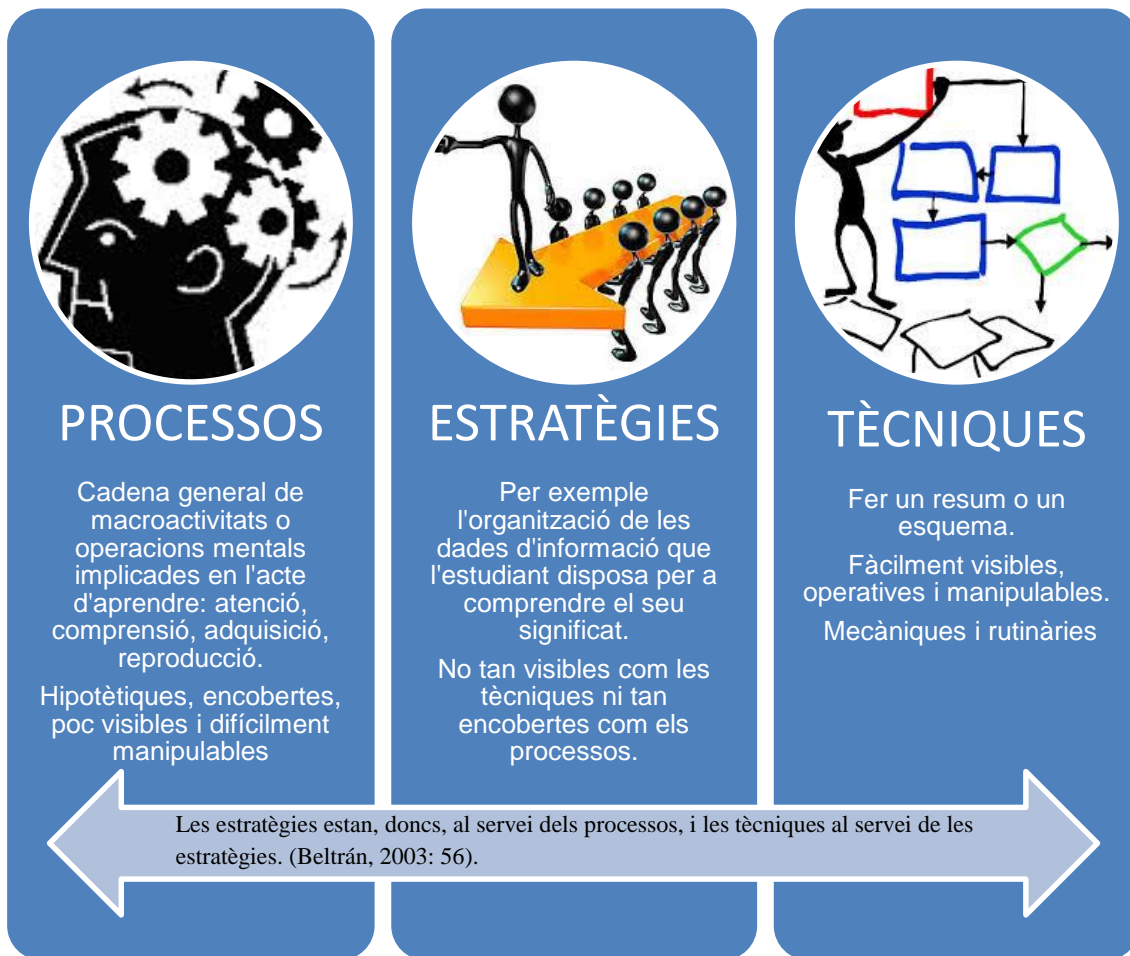


Figura 6. Delimitació teòrica dels constructes processos, estratègies i tècniques d'aprenentatge

Una vegada enquadrat el constructe d'estratègies d'aprenentatge anem a servir-nos de l'aproximació des del punt de vista psicopedagògic que ens fan Garcia i Navarro (2004) quan posen l'èmfasi en què les estratègies d'aprenentatge són un pla d'acció que es constitueix en els processos que posa en funcionament l'alumnat en el moment en què apren.

D'aquest concepte s'extrauen dues idees, en primer lloc cal una planificació prèvia de l'alumnat abans de realitzar qualsevol tipus d'acció d'aprenentatge, cal elaborar un pla de treball el qual va a dirigir les accions que es van a realitzar, i en segon lloc el de decidir quin tipus d'accions es van a realitzar dintre d'aquest pla per a què l'aprenentatge siga exitós.

Com es pot deduir aquests tipus d'accions seran molt particulars segons el tipus d'alumnat, d'aquí la importància de saber quines estratègies es fan servir i si són les més adequades o caldria canviar-les atenent al tipus d'alumnat, als objectius d'aprenentatge etc.

La necessitat d'una adequada instrucció en el coneixement i ús d'estratègies d'aprenentatge queda ben patent en aquesta reflexió.

L'establiment d'un propòsit d'estudi inadequat, desconèixer què fer per a arribar a aprendre significativament i d'una manera eficaç, mancances en una base de coneixements suficient que li permeta teixir xarxes elaborades amb els coneixements, abusar de tècniques i estratègies simples, centrades en la repetició o el repàs, en detriment d'altres més complexes però més eficaces, com l'elaboració d'esquemes o la construcció de supòsits, conèixer aquestes altres estratègies i tècniques més complexes però desconèixer en què condicions és adequat utilitzar-les, sostenir motius o metes personals que no afavoreixen la presa de decisions adequades, la falta de supervisió de la compressió..., poden ser algunes de les raons per les que un alumne no és un bon estudiant (Garner, 1990).

Aquesta visió de les estratègies d'aprenentatge de Garner que les presenta com una forma d'aprendre que va més enllà de la simple utilització d'una tècnica més o menys interioritzada o mecanitzada, sinó que es situa en posar en funcionament funcions cognitives d'ordre superior que regulen, orienten i dirigeixen el procés d'aprenentatge, és el que molts autors defineixen com *metaconeixement*, aspecte important que no es pot deslligar de les estratègies d'aprenentatge.

3. Evolució històrica del concepte d'estratègies d'aprenentatge

Encara que situem els estudis i investigacions més rellevants en el camp de les estratègies d'aprenentatge durant els anys 70 amb Gagné (1974) i entre els anys 80 i 90 en la seua màxima expansió atenent al nombre d'investigacions i estudis publicats, cal tenir en compte que començaren molt abans.

En la Taula 6 podem veure un resum de l'evolució històrica i conceptual de les estratègies d'aprenentatge realitzada per Valdés (2003) atenent a l'enfocament teòric que li va assignar. Seguint amb la mateixa classificació realitzada per Valdés i amb la finalitat d'actualitzar-la s'han afegit des dels anys 90 fins l'actualitat.

Evolució històrica del concepte d'estratègia d'aprenentatge			
Estratègia com...	Apareix durant...	Baix un enfocament...	Com una didàctica centrada en...
Un algoritme d'aprenentatge	Anys 20-25	Conductista	Prescripció i repetició de cadenes de respostes
Un procediment general d'aprenentatge	Anys 50-70	Cognitivista (simulació ordinador)	Entrenament en operacions mentals
Un procediment específic d'aprenentatge	Anys 70-80	Cognitivista (experts vs. novells)	Models d'experts
Una acció mental realitzada amb l'ús d'instruments	Anys 80	Constructivista	Cessió gradual dels processos d'autoregulació
Operacions mentals de selecció i regulació	Anys 90	Cognitivista Constructivista	Procediments de mediació cognitiva encarregats de seleccionar el mètode o tècnica d'estudi i de regular els processos cognitius
Un sistema d'aprenentatge autònom i tutoritzat	Anys 2000 fins l'actualitat	Constructivista Metacognitivista	"Aprendre a aprendre", "Aprendre a saber fer" i "Aprentatge al llarg de la vida"

Taula 6. Evolució conceptual de les estratègies d'aprenentatge

L'evolució del concepte d'estratègia d'aprenentatge, específicament a partir dels anys 90, coincideix amb un enfocament de doble vessant cognitivista i constructivista atenent a la recopilació que fa Ferreras (2008) de les definicions d'estratègies d'aprenentatge de: Gagné (1974); Weinstein i Mayer (1986); Derry i Murphy (1986); Nisbet i Schucksmith (1987); Monereo (1991); Román (1993); Beltrán (1995); Justícia (1997) i Gargallo (1999) els quals coincideixen en aspectes comuns a les estratègies d'aprenentatge en les seues definicions, com per exemple:

- Son procediments, processos o operacions mentals
- Comporten plans d'acció per a aconseguir objectius
- Són de caràcter intern i, per tant, no observables
- S'utilitzen en l'adquisició, en el emmagatzemament o retenció, en la recuperació i en la utilització de la informació
- Inclouen components metacognitius que és el que possibilita el control del propi procés d'aprenentatge
- Combinen el maneig de tàctiques, tècniques i habilitats

L'enfocament de les estratègies d'aprenentatge a partir de l'any 2000 segueix una línia constructivista, és imprescindible considerar que l'aprenentatge cal concebre'l com un

procés que té lloc al llarg de la vida (Knapper i Cropley, 2000; Aspin, Champman, Hutton i Sawano, 2001; Méndez, 2005; Herrera, Lorenzo i Rodríguez, 2008). Així com també constructivista i metacognitivista, aquesta concepció cal que descanse en el desenvolupament d'estratègies fonamentades en principis de tipus constructivista que permeten a l'alumne *aprendre a aprendre*, generant un ambient que propicie l'increment de l'autonomia personal dels estudiants i fomenti el pensament crític i la reflexió sobre el seu procés d'aprenentatge (Mayor, Suengas i González, 1993; Carretero, 1994; Coll, 2001; Pimienta, 2004; Brockbank i McGill, 2007).

4. Definicions terminològiques d'estratègies d'aprenentatge

Són moltes les definicions donades sobre estratègies d'aprenentatge, el motiu principal ha sigut els innumerables estudis que s'han realitzat sobre estratègies d'aprenentatge dintre de la Psicologia de l'Educació des dels anys 20 del segle passat fins l'actualitat.

En la Taula 7 es sintetitzen les definicions d'estratègies d'aprenentatge que es consideren més significatives i rellevants atenent als autors més representatius amb la finalitat de veure quina ha sigut l'evolució històrica-conceptual del terme.

Autor i any	Definició
Monereo i Castelló (1995)	Processos de presa de decisions (conscients i intencionals) en els quals l'aprenent tria i recupera de manera coordinada, els coneixements que necessita per a executar una determinada demanda o objectiu, depenent de les característiques de la situació educativa en què es produeix l'acció
Justicia (1997)	Procediments interns, no observables, de caràcter generalment cognitiu, que posen en joc els subjectes quan aprenen i que tenen com a finalitat aconseguir un pla, un objectiu una meta associada amb la manipulació del coneixement
Beltrán (2003)	Directament relacionades amb la qualitat de l'aprenentatge de l'estudiant, perquè permeten identificar i diagnosticar les causes del baix o alt rendiment escolar (...) permeten prendre decisions adequades en relació a un procés determinat en el moment oportú (...) són operacions mentals que l'estudiant pot dur a termini per a facilitar i millorar la realització de la tasca (...) podem imaginar-les com les grans eines del pensament posades en marxa per l'estudiant quan aquest té que comprendre un text, adquirir coneixements o resoldre problemes
Ferreras (2008)	Són tots aquells procediments cognitius, afectius i motrius que mobilitzen

	els estudiants de manera conscient i reflexiva, orientats cap a la consecució eficaç d'una meta o objectiu específic d'aprenentatge. Tenen la finalitat de planificar, controlar, regular i avaluar la incidència de les variables que influeixen en el seu aprenentatge referides a las seues característiques personals, a les característiques del context en què l'aprenentatge té lloc i a les peculiaritats pròpies del tipus de tasca i d'aprenentatges a emprendre
Gargallo et. al. (2009)	El conjunt organitzat, conscient i intencional del que fa l'aprenent per a aconseguir amb eficàcia un objectiu d'aprenentatge en un context social donat

Taula 7. Definicions estratègies aprenentatge

De totes les definicions donades els trets més característics que podrien resumir la naturalesa de les estratègies d'aprenentatge serien els següents:

- El caràcter conscient i intencional de les estratègies, on l'alumne cal que vulga utilitzar-les amb la intenció d'aprendre.
- La selecció d'una o d'unes determinades estratègies amb la finalitat de poder aconseguir els objectius d'aprenentatge proposats. L'elecció de l'estratègia adequada comporta l'eficàcia o ineficàcia de la mateixa.
- L'aplicació de l'estratègia no és automàtica requereix d'una reflexió prèvia pel que fa a les característiques de la tasca acadèmica a desenvolupar.
- Implica la recerca de recursos externs al propi individu que poden ser de tipus material (llibres de text, informació a internet etc.) o de tipus personal (pares, germans, amics, professorat particular, acadèmies etc.)
- El caràcter autònom en la utilització de l'estratègia, es pot dir que l'alumnat és estratègic quan sap quina estratègia utilitzar sense l'ajuda de cap altra persona.

La següent reflexió ens aclareix de manera pràctica el perquè, com i quan cal utilitzar les estratègies d'aprenentatge.

“Un pensador competent analitza la situació de la tasca per a determinar les estratègies que serien apropiades. A continuació, es va formulant un pla per a executar les estratègies i per a controlar el progrés durant l'execució. En cas de dificultats, les estratègies ineficaces són abandonades en favor d'altres més adequades. Aquests processos són recolzats per creences motivacionals apropiades i per una tendència general a pensar estratègicament” (Symons, Snyder, Cariglia-Bull i Preessley, 1989: 8).

5. La necessitat de conèixer les estratègies d'aprenentatge

El coneixement de les estratègies d'aprenentatge permet acostar-nos al coneixement de la qualitat de l'ensenyament de l'alumnat. Nombroses investigacions i autors manifesten que el coneixement i ús de determinades estratègies d'aprenentatge presenta una relació directa amb l'èxit o fracàs escolar en tots els nivells educatius: en alumnat de primària (Pintrich i De Groot, 1990; Schunck, 1997); de secundària (Veenman, Beems, Gerrits i Op de Weegh, 1997) i universitari (Valle, González, Cuevas i Fernández, 1998; Roces et al., 1999; Gargallo, Suárez i Ferreras, 2007).

Les estratègies d'aprenentatge es constituïrien des de l'ajuda al procés de formació o acció educativa en: prevenir identificant les estratègies emprades per l'estudiant que són poc eficaces i optimitzant o potenciant les eficaces; identificant les estratègies responsables del baix rendiment modificant-les si s'han usat incorrectament o canviant-les per unes altres (Beltrán, 2003). I des de l'ajuda educativa a l'alumnat en una guia d'orientació per mostrar-li què és el que li cal fer durant les tasques d'estudi pel que fa a l'adquisició, processament, recuperació i transferència eficient de la informació (Barca, Peralbo, Porto, Barca Enríquez, Santorum i Castro, 2013).

Les estratègies d'aprenentatge, per tant, estarien més relacionades en el procés d'aprenentatge que en els continguts a aprendre, més en el com aprendre que en el què aprendre, més en desenvolupar l'aplicabilitat i transferència a diverses situacions d'aprenentatge que en la repetició mecànica de continguts, i més en l'autonomia en l'aprenentatge que en la dependència de segones persones per poder aprendre.

Com es pot observar les estratègies d'aprenentatge afecten tant a l'aprenent com al professorat, en aquest sentit tant als uns com als altres els cal el seu coneixement i ús per a realitzar canvis els primers en la seua forma d'aprenentatge i els segons en la seua forma d'ensenyar.

3.3.1. Tipus i instruments de mesura d'estratègies d'aprenentatge

1. Tipus d'estratègies d'aprenentatge

El volum de literatura existent sobre estratègies d'aprenentatge s'ha vist reflexat en una gran quantitat de treballs, escrits, definicions i publicacions el que ha provocat que molts estudiosos educatius hagen fet classificacions de les mateixes per tenir una visió

molt més clara (Danserau, 1978; Weinstein; 1982; Segal, Chipman, Glaser, 1985; Jones, Amiran i Katims, 1986; Weinstein i Mayer, 1986; McKeachie, Pintrich, Lin i Smith, 1986; Beltrán, 1987, 1993; Cano i Justicia, 1988; Weinstein, Zimmerman i Palmer, 1988; Pintich, 1989; Pintich i De Groot, 1990; Bernard, 1990; Román, 1990; Hernández i García, 1991). Totes aquestes classificacions s’han sintetitzat en la Taula 8 que recull aquelles que es considera que en els darrers 20 anys aporten més claredat conceptual.

Autor i any	Tipus estratègia aprenentatge	Característiques
Danserau (1978)	I. Primàries	Comprensió informació Retenció informació Recuperació informació
	II. De suport	Elaboració Programació de metes
Álvarez, Fernández, Rodríguez i Bisquerra (1988) continuació de la classificació de Danserau (1978)	I. Primàries	Igual que l’anterior
	III. De suport	Igual que l’anterior
	IV. Motivacionals	Internalitzar la responsabilitat de l’alumne en el rendiment
	V. Institucionals	Mesures que cal que prenguen altres actors com: llibres de text, professorat, família etc.,
Weinstein i Mayer (1986)	I. Repàs o Repetició	Microestratègies
	II. Elaboració	
	III. Enfocament de l’estudi	Macroestratègies
	IV. Organització	
	V. Regulació o control	
	VI. Afectiu-motivacionals	
Hartley (1986) citat per Cano i Justicia (1991)	I. De suport	Crear i afavorir les condicions d’aprenentatge
	II. Processament de la informació	Repetició, organització, integració i elaboració de la informació
	III. Metacognitives	Planificar, controlar i regular les dues estratègies anteriors
Nisbet i Schucksmith (1987) desenvolupa les de Hartley (1986)	I. Macroestratègies	Processos executius relacionats amb les habilitats o capacitats per a aprendre. Capacitat per conèixer-se a si mateix
	II. Microestratègies	Processos executius que habitualment realitza l’alumnat en les tasques d’aprenentatge (llegir, copiar, subratllar, memoritzar, etc.,)
Pozo i Postigo (1993)	I. Metacognitives II. De suport III. D’habilitats, destreses o hàbits d’estudi	

	IV. Coneixements o temes específics V. Processos psicològics bàsics	
Monereo (1993)	I. Repetició	Còpia, repetició i reproducció de la informació
	II. Gestió	Elaboració Organització
	III. Control	Autoregulació, metacognitives
Fernández (1994)	I. D'assaig per a tasques bàsiques d'aprenentatge	Repetició
	II. D'assaig per a tasques complexes d'aprenentatge	Copiat, subratllat, repetició de frases, presa d'apunts
	III. Elaboració per a tasques bàsiques d'aprenentatge	Formació d'imatges mentals que relacionen articles o associen llistes
	IV. Elaboració per a tasques complexes d'aprenentatge	Analogies, parafrasejar, resums, coneixements previs, actituds i creences
	V. Organitzatives per a tasques bàsiques d'aprenentatge	Agrupació i ordenació de la informació
	VI. Organitzatives per a tasques complexes d'aprenentatge	Creació de jerarquies, descripció i relació d'idees principals, generalització, enumeració, seqüencialització, classificació i comparació
	VII. De supervisió de la comprensió	Metacognició com al coneixement de l'individu pel que fa al seus propis processos cognitius i habilitats per a controlar aquests processos mitjançant la interrogació, l'auto-reforç i la modificació
	VIII. Afectives	Relaxació, auto-comunicació, reducció de l'ansietat, establir prioritats, programar un horari d'estudi
Román i Gallego (1997)	I. De suport	Metacognició Socioafectivitat
	II. D'adquisició	Atenció Repetició
	III. Codificació	Mnemotecnització Elaboració Organització
	IV. Recuperació	Cerca i generació de resposta
Gargallo (2000)	I. Disposicionals i de suport	Afectiu-emotives D'autocontrol De control del context
	II. Cerca, recollida i selecció de la informació	
	III. Processament i ús de la informació	Atencionals Codificació, elaboració i organització de la informació Personalització i creativitat Repetició i emmagatzemament Recuperació de la informació Comunicació i ús de la informació

		adquirida
	IV. Metacognitives	Coneixement Control: estratègies de planificació, d'avaluació i regulació
Beltrán, Pérez i Ortega (2006)	I. Metacognició	Planificació Avaluació Regulació
	II. Sensibilització	Motivació Actituds Afectivitat/control emocional
	III. Elaboració	Selecció Organització Elaboració
	IV. Personalització	Pensament crític/creatiu Recuperació Transferència
Ferreras (2008)	I. Metacognitives	Coneixement/consciència Control i regulació Avaluació
	II. Processament de la informació	Adquisició informació Tractament de la informació (elaboratives i organitzatives) Emmagatzemament i retenció de la informació Recuperació Ús de la informació
	III. Disposicionals i de control del context	Afectiu-emotives i d'autocontrol De control del context
Gargallo, Suárez-Rodríguez i Pérez-Pérez (2009)	I. Afectives, de suport i control	Motivacionals Afectius Metacognitius De control del context, interacció social i maneig de recursos
	II. Processament de la informació	Cerca i selecció de la informació Processament i ús de la informació

Taula 8. Classificació d'estratègies d'aprenentatge

De les classificacions esmentades i de l'evolució conceptual es pot observar que hi ha una sèrie d'elements comuns a totes elles com per exemple:

- Tracten de treballar amb la informació (adquisició, recopilació, processament, anàlisi i elaboració).
- Cal obtenir un resultat després de la seua utilització.
- Es poden classificar en dos grans blocs: Microestratègies i Macroestratègies, sent les primeres dirigides a accions de tipus mecànic en l'aprenentatge mentre que les segones es relacionen més amb l'autoconsciència, l'autocontrol i l'autoregulació.
- Presenten un caràcter intencional de voluntarietat d'ús per part del subjecte.

- Presenten un caràcter afectiu-motivacional que influeix el tipus d'estratègia a emprar o la forma d'usar-la.
- Presenten un caràcter autoregulator del propi procés d'aprenentatge.

Del que hem vist darrerament es considera que les estratègies d'aprenentatge estan relacionades amb una manera d'entendre l'aprenentatge com un procés actiu per part de l'alumne en el que entren en joc aspectes cognitius, metacognitius i afectiu-motivacionals. Amb la finalitat de mesurar com es manifesten aquestes estratègies d'aprenentatge en l'alumnat a continuació es presenten els principals instruments de mesura dissenyats a l'efecte.

2. Instruments de mesura d'estratègies d'aprenentatge

Els instruments de mesura d'estratègies d'aprenentatge usats de forma més comuna fins l'actualitat han sigut els següents (Taula 9):

Nom i instrument	Autor i any	Breu descripció
LASSI	Weinstein, Zimmerman i Palmer (1988)	L'objectiu és mesurar: l'actitud, la motivació, el control del temps, l'ansietat, la concentració, el processament de la informació, les idees principals, els suports per a l'estudi, l'auto-avaluació i les habilitats d'aprenentatge. Adreçat a alumnat de 12 a 16 anys
MSLQ (Motivational Strategies Learning Questionnaire)	García i Pintrich (1996)	Els factors mesuren: l'adquisició i la repetició de la informació, l'organització, l'elaboració, la metacognició, el pensament crític, el maneig del context, l'orientació a la meta, la motivació intrínseca, l'auto-eficàcia, l'ansietat i la capacitat de control. Adreçat a alumnat de 12 a 16 anys
ACRA	Román i Gallego (1997)	L'objectiu és mesurar: l'adquisició d'informació, la codificació de la informació, la recuperació de la informació i el suport al processament. Adreçat a alumnat de 12 a 16 anys
CEAM (Questionari d'estratègies d'aprenentatge i Motivació)	Ayala, Martínez i Yuste (2004)	Les escales mesuren: organització de la informació, establiment de relacions, regulació metacognitiva/autoavaluació i aprenentatge superficial. Adreçat a alumnat de 12 a 18 anys

CEAR-R	Beltrán, Pérez i Ortega (2006)	Les escales mesuren: la motivació, les actituds, el control emocional, la selecció, l'organització, l'elaboració, el pensament crític, la recuperació, la transferència, la planificació i la regulació/avaluació. Adreçat a alumnat de 12 a 16 anys
CEVEAPEU (Qüestionari d'Avaluació de les Estratègies d'Aprenentatge dels Estudiants Universitaris)	Gargallo, Suárez-Rodríguez, Pérez-Pérez (2009)	Les escales mesuren: estratègies afectives de suport i control (autocontrol) i estratègies relacionades amb el processament de la informació. Adreçat a alumnat universitari

Taula 9. Instruments de mesura d'estratègies d'aprenentatge

La importància del coneixement dels instruments de mesura de les estratègies d'aprenentatge es troba en què permet el diagnòstic de l'equipament estratègic que presenta l'alumne i en conseqüència una millora en el coneixement de com aprèn. D'aquesta forma es poden prendre mesures encaminades a què l'alumnat conega i empre determinades estratègies que li faciliten l'aprenentatge. L'observació directa a l'aula o fora d'ella de l'alumnat ens pot donar una idea de quines són les estratègies d'ús més comú, però, l'ús d'instruments de mesura de les estratègies d'aprenentatge facilita de forma ràpida un coneixement més objectiu de les mateixes per a cada alumne així com en el conjunt de l'aula.

Com indica Beltrán (2003) abans d'ensenyar una estratègia a l'alumnat cal saber quin coneixement té de les estratègies i l'ús que n'ha fet d'elles.

3.3.2 Estratègies d'aprenentatge i gestió del temps

Com hem pogut observar en les definicions d'estratègies d'aprenentatge donades pels autors i en els factors inclosos dintre dels instruments de mesura d'estratègies d'aprenentatge més utilitzats, hi ha un component que es considera essencial i és l'aspecte autoregulador que tenen les estratègies en l'aprenentatge de l'alumnat. Un aspecte autoregulador que implica que l'alumne agafe "la consciència, el coneixement i el control del propi coneixement (cognició)" (Broc, 2011: 176). Aquesta qüestió és fonamental des del punt de vista de l'autonomia en l'aprenentatge perquè a l'alumne el

dota de la capacitat de poder continuar aprenent de manera autònoma, és a dir d'autoregular-se cognitivament.

Hi ha tres processos que es posen en marxa en l'*autoregulació* cognitiva (Broc, 2011):

1. Planificació: L'establiment de metes i l'anàlisi de la tasca contribueixen a activar, o prioritzar aspectes rellevants del coneixement previ que fan més fàcil l'organització i la compressió de les idees i dels continguts.
2. Control: Inclouen un rastreig de la pròpia atenció a mesura que es va llegint, autovalorant-se i fent-se preguntes constantment, el que ajuda a l'aprenent a conèixer el material i integrar-lo en els seus coneixements previs.
3. Regulació: Una adequada sintonització i ajust continu de les pròpies activitats cognitives. S'assumeix que les activitats de regulació milloren l'actuació assistint a l'estudiant en la comprovació i correcció del seu comportament a mesura que maneja la tasca.

I n'afegeix un quart, que considerem essencial per estar relacionat amb la tesi que presentem, que és el del *maneig i regulació del temps d'estudi o d'aprenentatge* quan diu; que a més de l'autoregulació de la cognició, els estudiants cal que siguin capaços de manejar i regular el seu temps i el seu ambient i context d'estudi. Açò inclou no sols establir períodes de temps per estudiar, sinó també l'ús efectiu d'aquest temps d'estudi, així com establir-se metes realistes. El maneig del temps varia en nivells, des d'una nit d'estudi a la setmana, fins a un horari mensual acuradament establert.

Tots aquests aspectes es veuen reflexats de forma molt clara en el següent text.

“Quan preguntem als nostres estudiants pel temps que invertiran en tornar a les seues cases al termini de les classes, les respostes solen ser sorprenentment precises, i modulades en relació a distintes variables (mitjà de transport, dia i hora, esdeveniments conjunturals, etc..) que els subjectes expressen amb gran exactitud. No obstant l'interrogant es refereix al nombre de vegades que caldria repetir un vocable desconegut amb la finalitat de retindre'l, o precisar el temps que caldria emprar per “aprendre” el contingut d'un text, o descriure el sistema o la “tàctica” utilitzada per recordar una llista de paraules sobre un tema determinat, la majoria d'estudiants es mostren imprecisos,

quan no perplexes, i en molt pocs casos són capaços de matissar las seues respostes segons les característiques de la tasca o de variables personals i/o situacionals” (Monereo, 1990: 4).

Del que ens diu Monereo es desprenen dues qüestions, en primer lloc, quines serien les estratègies d’aprenentatge que li caldria fer servir a l’alumnat per a aconseguir un aprenentatge altament efectiu i significatiu. I en segon lloc, el temps com a element o nucli aglutinador i director de les estratègies d’aprenentatge que cal fer servir. Es considera que el factor temps va més enllà de l’aspecte quantitatiu d’hores de treball o d’estudi, donant-li més relleu a l’aspecte qualitatiu pel que fa a quines serien les estratègies que li caldria fer servir a l’alumnat per a ser eficient. Estaria relacionat amb l’obtenció del màxim RA amb la mínima càrrega d’exposició a l’estudi o a tasques escolars.

Aquest aspecte sobre la racionalització de l’esforç, del temps i de l’ús efectiu d’estratègies d’aprenentatge amb la finalitat de millorar els resultats acadèmics també és veu plantejat de la següent forma per autors com Mayor, Suengas i González-Marqués (1993) que indiquen que el component de racionalització del temps i l’esforç és un dels més complexes i de més difícil establiment en qualsevol programa de millora del rendiment metacognitiu, perquè no hi ha una “recepta” precisa per a la seua instrucció i varia en funció de la persona, els materials i la tasca considerada. No obstant la seua inclusió és necessària per no convertir l’entrenament en una mera repetició mecànica de tècniques i perquè, inclús quan es tracta de poblacions especials, una bona distribució del temps d’estudi pot conduir a resultats superiors que l’ús d’estratègies de memòria concretes.

En la investigació que es presenta es considera que no sols hi ha una relació entre estratègies d’aprenentatge i gestió del temps sinó que la pròpia gestió del temps és una estratègia d’aprenentatge en si mateixa que presenta una repercussió directa en l’aprenentatge i en els resultats acadèmics. Ho considerem així en primer lloc, per la pròpia definició d’estratègia d’aprenentatge “són processos en la presa de decisions (conscients i intencionals) en els quals l’alumnat elegeix i recupera, de manera coordinada, els coneixements que necessita per complimentar una determinada demanda o objectiu, depenent de les característiques de la situació educativa en què es produeix l’acció” (Monereo i Clariana, 1993: 27).

I en segon lloc, pel que diuen els següents autors: sembla que l'ús eficient del temps està relacionat tant en la utilització d'estratègies d'aprenentatge com en l'establiment de metes i la planificació (Weinstein i Mayer, 1986); “els aprenentatges relacionats amb la distribució del temps cal preveure'ls des del mateix moment en què els alumnes inicien la seva escolarització i no s'acaben fins que adquireixen l'hàbit de proporcionar el temps de què disposen a les finalitats que s'han formulat, lògicament una fita educativa que té molt a veure amb les estratègies d'aprenentatge global” (Noguerol, 1990: 20); es suggereix la necessitat de què l'alumnat adopte un enfocament més estratègic amb les tasques d'aprenentatge, i més en concret en la gestió del temps amb la finalitat de tenir èxit acadèmic Maguire, Evans i Dyas (2001); la gestió del temps es considerada dintre de les estratègies de control i gestió de recursos, -un dels components de les estratègies metacognitives-, les quals fan referència als procediments que els estudiants empren per a gestionar els seus esforços i el seu medi, el que comprèn el temps, els seus entorns d'estudi, i altres (professorat, companys, pares) Beltrán (2003); la gestió del temps es considerada com un dels factors més habituals quan es parla de l'ús d'estratègies a l'àmbit educatiu (Suárez i Suárez, 2004); “les investigacions en competències d'estudi consideren la gestió del temps acadèmic per l'alumnat com un dels més importants aspectes de les estratègies d'aprenentatge” (González-Cabanach, González-Pienda, Rodríguez, Núñez i Valle, 2005: 204); “Aquestes estratègies de gestió del temps suposen una clara aportació al RA, i també incrementaran les creences personals dels estudiants pel que fa a la seua autoeficàcia i interès intrínsec i, per tant, afectaran potencialment a la motivació acadèmica” (Veiga i Melim, 2007: 329); “la gestió del temps es constitueix en un dels temes més tradicionals en l'àmbit de les estratègies d'aprenentatge i de l'estudi, ocupant una posició central en els cursos i manuals sobre tècniques d'estudi” (Nadinloyi, Hajloo, Garamaleki i Sadeghi, 2013: 134); “de tot el repertori d'estratègies d'aprenentatge i estudi que repetidament s'han mostrat rellevants, les de gestió del temps ocupen un lloc preeminent” (García-Ros i Pérez-González, 2014: 6).

Atenent a les manifestacions realitzades per a aquests autors en les que indiquen la rellevància de la gestió del temps com a estratègia d'aprenentatge, podem concloure que per a un aprenentatge eficaç cal, en primer lloc, dedicar certa quantitat de temps, açò resulta obvi, no obstant la importància de l'eficiència en l'aprenentatge no es trobaria en la quantitat de temps, sinó en l'ús d'estratègies d'aprenentatge adequades dintre

d'aquest temps el qual el dotarien de significativitat i eficiència. Com indiquen Barrera et al. (2008) els estudiants que obtenen bons resultats acadèmics solen tenir tot el material d'estudi revisat, ordenat i catalogat, han llegit tota la matèria i han realitzat resums, síntesis o quadres per aprofundir amb els conceptes teòrics. Com es pot observar un aprenentatge eficaç passa per saber destriar les estratègies d'aprenentatge i posar-les en funcionament.

3.3.3 La gestió del temps com a macroestratègia autoreguladora de l'aprenentatge

L'autoregulació de l'aprenentatge sorgeix en la psicologia a principis de la dècada dels seixanta, de la mà de Bandura i els seus col·laboradors. El seu interès es centrà en l'autocontrol, entès com la capacitat per a exercir un domini sobre les pròpies accions en absència de limitacions externes immediates (Fernández, 2001).

El constructe psicològic d'autoregulació ens és definit com el modo o la forma en què la persona en quan oposada a l'entorn que la rodeja, controla, planifica, implementa i dirigeix la seua conducta per aconseguir les metes proposades en un temps preestablert (Markus i Wurf, 1987; Kuhl, 1992; Karoly, 1993). Així doncs, la regulació implica la modulació del pensament, la motivació, l'atenció i la conducta, mitjançant la utilització deliberada o automatitzada de mecanismes específics i d'estratègies de suport.

L'autoregulació com a procés de control i direcció de la conducta per part de les persones amb la finalitat d'aconseguir les metes proposades no va tardar gaire en ser introduïda com a una variable determinant de l'aprenentatge.

Nombrosos autors han considerat que l'aprenentatge autoregulat es troba íntimament lligat al factor gestió del temps per part de l'estudiant. En certa forma és lògic pensar que això siga així perquè accions relacionades amb l'aprenentatge com la planificació i l'execució de les tasques, la volició, la procrastinació i la motivació per realitzar-les i l'avaluació dels objectius preestablerts passen inevitablement per tenir que dedicar-los temps. Aquesta assignació de temps a les accions d'aprenentatge y el compliment de les tasques dintre del mateix es considera una aspecte clar d'autoregulació com indiquen els següents autors:

Els estudiants amb alt rendiment exhibeixen en general un major nombre d'habilitats d'autoregulació (Zimmerman i Martínez-Pons, 1990); la gestió o regulació el temps

implica un procés de decisió sobre l'ús dels recursos temporals dels que disposen i l'atribució d'aquests recursos a tasques concretes (*time allocation*). Aquesta atribució temporal cal que siga realitzada de manera estratègica pels estudiants per aconseguir els objectius d'aprenentatge de manera efectiva (Mazzoni i Cornoldi, 1993); les estratègies de planificació i gestió del temps s'han convertit en importants aspectes regulatoris cognitius de l'aprenentatge autoregulat que condueixen a èxits acadèmics superiors (Dembo i Eaton, 1997; Zimmerman i Risemberg, 1997); la regulació del temps és l'esforç realitzat pels estudiants per a aprofundir, controlar, manipular i millorar el seu propi aprenentatge (Ley i Young, 2001); es pot classificar en quatre fases l'autoregulació (previsió, seguiment, control i reflexió) i per a cada fase quatre possibles àrees d'autoregulació (cognició, motivació, comportament i context). La classificació conceptualitza la gestió del temps com un aspecte important de l'autoregulació que implica que les persones sàpiguen planificar, supervisar i regular l'ús del temps (Pintrich, 2004); l'autoregulació i gestió del temps es refereixen al coneixement i utilització dels espais temporals requerits per a efectuar una tasca, i a l'ordenació de l'ús d'ells per a l'aconseguit dels objectius d'aprenentatge mitjançant cronogrames, llistes de tasques, establiment i manteniment d'horaris personals d'estudi entre altres eines (Valle et al., 2008); la gestió del temps és un aspecte important de l'autoregulació acadèmica (Corno, 2004; Pintrich, 2004; Zimmerman, 2008); el bon rendiment de l'estudiant depèn en gran mesura d'una adequada autoregulació de la conducta en la gestió i organització del temps d'estudi de l'aprenentatge, a més de saber planificar el treball, i aplicar bones tècniques, estar motivat i tindre confiança (Wang, Kao, Huan i Wu, 2010; Gadbois i Sturgeon, 2011; Wintre, Dilouya, Pancer, Pratt, Birnie-Lefcovitch, Polivy i Adams, 2011).

El temps es considera un aspecte cabdal pel que fa a la planificació, però a més com indica Romero i Barbera (2013) el temps limitat subratlla una dimensió addicional que va més enllà de la planificació com són les decisions que cal prendre en funció de les condicions contextuais i personals de l'estudiant. Aquests condicionants contextuais i personals presenten una vessant social del temps a la que fa referència Hadwin, Järvela i Miller (2011) al considerar que els temps es regula tant a nivell individual (autoregulació del temps) com col·laboratiu (co-regulació del temps).

Encara que l'estudiant dispose d'estratègies que li ajuden en l'aprenentatge li cal regular i planificar el temps que està disposat a emprar en cadascuna de les mateixes mitjançant l'establiment de prioritats en funció de les seues necessitats d'aprenentatge.

Aquesta importància de la regulació del temps es veu reflectida quan Van der Meer, Jansen i Torenbeek (2010) critiquen el model cíclic d'autoregulació desenvolupat per Zimmerman i Moylan (2009) perquè no profunditza en aquesta estratègia atès que hi ha abundant investigació que indica que la regulació del temps està formada per estratègies més complexes que les proposades en el model i que, a més, són fonamentals per a l'èxit acadèmic.

La importància de l'autoregulació del temps d'aprenentatge encara es fa més patent fora de la institució educativa quan a l'alumnat li cal autoregular aquest temps organitzant el temps i autoregulant els seus comportaments de forma autònoma el que pot provocar una disminució de la motivació, de la implicació i del rendiment. No ser entrenats de forma intencional ni explícita en la realització de TPC duu a desenvolupar tècniques i estratègies peculiars que de vegades són intuïtives i erràtiques, tenint com a conseqüència un ús desproporcionat del temps i l'esforç invertit. Aquests aspectes suggereixen la importància de què el professorat desenvolupe un entrenament intencional per capacitar a l'alumnat en treballar de forma autònoma i eficaç (Zimmerman i Martínez-Pons, 1986, 1990; Randi i Corno, 2000; Valle et al., 2008; Suárez, Fernández, Cerezo, Rodríguez, Rosário i Núñez, 2012).

En aquest sentit, cal que els hàbits d'aprenentatge es traslladen fora de la institució escolar per a fomentar en l'alumnat hàbits de disciplina, de planificació, d'organització i d'autoregulació. El fet de traslladar part de l'aprenentatge a casa comporta que els estudiants s'acostumen a realitzar un esforç que no estiga baix la tutorització del professorat i que a la vegada els dote de la capacitat per a treballar de forma autònoma.

Ara bé aquesta qüestió de fomentar en l'alumnat hàbits de disciplina, de planificació, d'organització i d'autoregulació fora de la institució escolar no és gens fàcil com indiquen Lipps (2005) i Pajares (2006) quan diuen que construir un ambient favorable d'aprenentatge a casa és, de vegades, una tasca àrdua i complexa. La seua implementació pot ser especialment problemàtica en la pre-adolescència i a l'inici de l'adolescència, període durant el qual els nens s'enfronten a la transició entre

l'ensenyament primari i el secundari. Per altra banda Xu (2008) manifesta que molts alumnes necessiten ajuda dels seus pares per a enfrontar-se a desafiaments com la preparació d'un ambient adequat on realitzar les TPC, l'estimació del temps necessari per a realitzar-les, l'evitació dels distractors (p. ex. mòbil, internet), la motivació durant el moment de treball i la gestió dels afectes negatius i els canvis d'humor.

Els autors esmentats indiquen en els seus estudis que una garantia de l'eficàcia en l'aprenentatge i l'èxit acadèmic passa per una adequada autoregulació per part de l'aprenent que consisteix en l'establiment de metes i en l'elecció de les estratègies més adequades per al seu èxit. Per a poder arribar a l'autoregulació cal que l'aprenent realitzi un exercici d'autoconeixement realista que el duga a saber què és el que pretén aconseguir i fins a quin punt és capaç de dur-ho a termini.

La gestió del temps es pot considerar com el fil conductor de l'autoregulació. Les tasques planificades estan subjectes a un compliment temporal molt estricte atès que el temps és un recurs finit i, en aquest sentit, cal que la seua gestió i distribució estiga present i es contemple des del començament de la tasca d'aprenentatge. Un exemple del que diem és l'estudi de (Stoeger i Ziegler, 2008) en el que es va dur a termini un entrenament fonamentat en l'autoregulació i monitorització suggerides per Zimmerman, Bonner i Kovach (1996) amb l'objectiu de millorar les habilitats relacionades amb el temps dedicat a les TPC. El cicle d'entrenament constava de quatre fases en les que l'alumnat establia les seues metes i planificava l'execució abans, durant i després de la realització de les TPC.

L'afany dels investigadors educatius per millorar la qualitat i l'eficàcia del temps extraescolar d'aprenentatge de l'alumnat els ha dut a desgranar el procés de la gestió del temps per identificar quins són els passos a seguir de forma lògica i així facilitar la interiorització i autoregulació del temps d'una forma més eficient. Una mostra la tenim en l'anomenat cicle de la gestió del temps de García-Ros i Pérez-González (2014) que queda representat en la Figura 7.



Figura 7. Cicle de la gestió del temps. Font García-Ros i Pérez-González (2014: 8)

L'explicació del cicle de la gestió del temps es resumiria en els següents punts:

1. Establir i definir els objectius sobre l'estudi: Es tracta d'explicitar el perquè i el per a què de l'estudi el qual té un influx directe sobre les estratègies d'aprenentatge que s'utilitzaran.
2. Coneixement que l'estudiant té sobre com utilitza el seu temps: Que l'alumne siga conscient sobre com s'organitza i si utilitza algun tipus de procediment per a fer-ho, és tractaria de saber quins són els seus punts forts i febles.
3. L'ús de procediments que faciliten la planificació: Realitzar una aproximació sistemàtica per determinar com s'aconseguiran els objectius personals. Ser conscients del temps que es necessita per cada matèria i com es distribuirà.
4. Exercir el control sobre la gestió del temps: Situar a l'estudiant en una posició que siga capaç de supervisar com està manejant el temps per a prendre decisions sobre com vol utilitzar-lo sense sentir-se culpable.

5. L'establiment dels ajustos necessaris: A mesura que van sorgint les dificultats cal que siguin capaços d'aprendre a revisar els objectius i establir mecanismes d'ajust per assolir les metes.

Es considera que per poder dominar tots aquests aspectes del cicle del temps cal un programa d'entrenament que permeti a l'alumnat dominar habilitats en gestió del temps per realitzar una distribució jeràrquica del mateix i una selecció acurada de les estratègies que li ajuden a gestionar el temps de forma més efectiva.

3.4 Gestió del temps acadèmic escolar i periescolar

1. Introducció

L'escola com a organització es regeix per un temps planificat molt marcat que es trasllada fora de l'escola i afecta de forma directa a tres a tres sectors de forma especial: professorat, família i alumnat (Álvarez, Fernández, Rodríguez i Bisquerra, 1988). La implicació harmònica d'aquests tres sectors en la planificació del temps d'estudi serveix per a optimitzar els resultats finals en benefici de tots; el temps és l'encarregat de regular, ordenar i estructurar la realitat organitzativa de l'escola administrant el que s'ha de fer en cada moment de la jornada escolar quedant plasmat en horaris i calendaris que l'alumnat assumeix sense qüestionar-se, per aquest motiu, a l'alumnat li cal disposar d'estratègies que permeten treure-li el major profit i d'aquesta forma assegurar-se l'èxit en els objectius educatius marcats (Hargreaves, 1992; Recio, 2007).

La investigació educativa en gestió del temps acadèmic es pot estructurar al voltant de tres nuclis principals: estudis sobre l'autoregulació del temps d'estudi, investigació sobre la idoneïtat d'ús de la gestió del temps, i la intervenció en habilitats de gestió del temps (Kovach, 1997). Les conclusions a les que s'ha arribat en aquestes línies d'investigació són les següents segons García-Ros, Pérez-González i Hinojosa (2004):

- a) L'aprenentatge autoregulat es relaciona amb el RA (Zimmerman i Martínez-Pons, 1986; Pintrich i De Groot, 1990). L'autoregulació en la gestió del temps és una precondició per a l'èxit a l'escola. Estudis com els de Morgan (1985), Macan, Shahani, Dipboye i Phillips (1990) i Britton i Tesser (1991) assenyalen que les habilitats en gestió del temps es troben directament relacionades amb el RA.

- b) La gestió del temps no pot ser considerada una variable unidimensional, i per tant, cal que siga estudiada en diversos contextos per a comprendre la seua repercussió en el RA.
- c) La quantitat de temps dedicat a estudiar està directament relacionada amb l'aprenentatge, però per si mateixa no és una variable que ho explique suficientment. Per aquest motiu junt a una dimensió quantitativa (quantitat de temps), és necessari considerar la dimensió qualitativa del temps d'estudi. Mitjançant el contacte amb els estudiants en les aules hem constatat com, sovint, una gran part d'ells pensen que la clau de l'èxit per a obtenir un bon rendiment consisteix en estudiar quantes més hores millor; no obstant, l'evidència empírica mostra que la manera en com aquests empren/utilitzen el seu temps d'estudi és tan important, o inclús més, que el temps que empren en el mateix (Delucchi, Rohwer i Thomas, 1987; Wilhite, 1990).
- d) Les intervencions en habilitats de gestió del temps han mostrat un cert grau d'eficàcia, tant en contextos acadèmics com en no acadèmics, que es manifesta en l'augment de la consciència en els propis hàbits d'estudi, en la millora en l'autoregulació del temps, la reducció de l'estrès i un augment en els nivells d'autoeficàcia (King, Winnett i Lovett, 1986).

Aquesta inquietud per estudiar el temps d'aprenentatge es veu reflexada en el Model de Temps de Carroll (1963, 1965) ja descrit darrerament, així com també en l'anomenat ALT de Caldwell, Huitt i Graeber (1982) i Berliner (1984) quan indiquen de l'existència de tres tipus de nivells de temps associats a qualsevol tipus d'aprenentatge acadèmic:

1. Temps institucional: Constituït pels horaris del centre. De forma generalitzada venen marcats per l'administració educativa com per exemple: horaris d'entrada i eixida del centre escolar, temps associat al desenvolupament dels programes formatius en les distintes assignatures, esplai, vacances, calendari festiu, etc. En l'aprenentatge presencial serien totes aquelles accions educatives que es realitzen dintre de l'aula.

2. Temps instruccional o dels docents: es tracta dels temps que els docents assignen a la planificació i seguiment de les activitats d'aprenentatge. Regulat i planificat externament pels docents. Cal destacar l'inici i la finalització de les activitats, temps de resposta i retroacció, així com els temps d'avaluació formativa i sumativa (Dorrego, 2006).
3. Temps dels estudiants: És aquell temps que l'alumnat decideix dedicar a activitats acadèmiques d'aprenentatge (deures, estudiar, realització de treballs, cerca d'informació, realització d'esquemes o mapes conceptuals, etc.). Es tracta d'un temps que controla directament l'estudiant i que es troba acotat, limitat o influenciat per activitats esportives, lúdiques, jocs, ús d'eines tecnològiques (p. ex. mòbil, videojocs, xarxes socials, televisió...).

Com es pot observar l'ALT s'ha estudiat des de diverses vessants atenent als actors implicats com són les administracions i institucions educatives, el professorat, les famílies, l'alumnat, etc., així com també respecte del component regulador de les accions educatives i la seua repercussió en l'aprenentatge i el RA. Romberg (1980) assenyala que l'ALT es correlaciona positivament amb el rendiment, tenint en compte que aquell temps que l'alumnat empra sense èxit en tasques acadèmiques es relaciona negativament amb el RA de l'estudiant.

Cal tindre en compte que mesurar l'ALT no és una qüestió senzilla perquè cal unir la quantitat de temps dedicat a la tasca amb la qualitat del mateix per a darrerament analitzar i avaluar la repercussió d'aquestes dues variables amb el RA.

Abordar tota l'arquitectura del temps relacionada amb l'escola i l'alumnat seria inviable en aquesta tesi per una qüestió d'espai, per tant farem al·lusió de forma més breu al temps relacionat amb l'escola i de forma més àmplia i concreta al temps periescolar emprat per l'alumnat en la realització de TPC, un temps que es considera que de forma generalitzada no es troba baix cap tipus de supervisió i control extern al propi estudiant, sent el propi alumne qui el regula i el dota de valor d'aprenentatge en funció de les estratègies o accions que realitza repercutint de forma directa en el RA.

2. Aproximació teòrica al constructe gestió del temps

Atès que la qüestió de la gestió del temps com s’ha vist darrerament no és nova i s’ha enfocat des de diversos punts de vista: laboral, social, afectiu-motivacional, educatiu etc., cal dedicar-hi encara més estudis i esforços, “no sols les definicions sinó la pròpia teoria sobre la gestió del temps és insuficient. La qüestió, com funciona la gestió del temps i perquè? Es troba encara sense resposta” (Claessens, Van Eerde, Rutte i Roe, 2007: 264-265). Sols Macan (1994) presentava un model de gestió del temps que comprenia els antecedents de la gestió del temps com els trets de la personalitat (neuroticisme i extraversió...); la mediació o formació en gestió del temps i els efectes de la formació en gestió del temps pel que fa al rendiment en entorns de treballs o acadèmics.

A continuació es presenta un recull de definicions (Taula 10) dels autors més representatius que han estudiat el constructe gestió del temps amb la finalitat de què ens propocione una visió teòrica molt més clara al respecte.

Autor i any	Definició
Lakein (1973)	La gestió del temps implica el procés de determinar les necessitats, establir metes per a aconseguir aquestes necessitats, la prioritització i planificació necessària per a aconseguir els objectius.
Britton i Tesser (1991); Macan (1994, 1996)	Gestionar el temps d’estudi exigeix prendre en consideració una sèrie de conductes entre les que destaquen: 1) <i>l’avaluació del temps</i> – passat, present i futur-, així com la percepció de l’ús del mateix el que contribueix a plantejar-nos tasques i responsabilitats que s’ajusten a les nostres pròpies capacitats i temps disponible; 2) <i>planificació</i> , tal com establir metes, planificar tasques, prioritzar, elaborar llistes de coses per a fer, agrupar tasques que contribueixen a un ús efectiu del temps, i 3) <i>monitorització</i> , les quals ajuden a observar l’ús que en fem del temps mentre es duen a cap les activitats, generar un feedback que ens permeti posar límits a les interrupcions d’altres, etc.,
Zimmerman i Bandura (1994)	La gestió del temps són totes aquelles activitats que permeten establir objectius, complir amb un horari d’estudi i organitzar les tasques acadèmiques i no acadèmiques amb la finalitat d’aconseguir els objectius prefixats (...) la gestió del temps es caracteritza per la seua dependència del context, del tipus de tasca (en algunes activitats és imperant la gestió però en altres no), i de lo conscient que l’alumne siga sobre la importància del mateix, el que confirma la seua classificació dins de les estratègies metacognitives, doncs requereix dels estudiants que desenvolupen habilitats procedimentals que li ajuden a adaptar-se a les tasques demandades quan ocrregua un desajust entre elles.
Crutsinger (1994)	La gestió del temps consisteix en determinar el que cal fer mitjançant l’establiment de metes, decidir quins esdeveniments són importants i donar-se compte de quines activitats caldrà tenir programades (priorització); la presa de decisions pel que fa al temps a dedicar en certes tasques (estimació del temps), adaptar-se a lo inesperat (problema a resoldre), reconsiderar els objectius i les

	prioritats (avaluar), i observar patrons i tendències en el comportament.
Koch i Kleinmann (2002)	La gestió del temps és el control personal sobre l'ús del temps per a aconseguir un objectiu.
García-Ros i Pérez-González (1996, 1999, 2009); Pérez-González et al. (2003)	La gestió del temps és un procés dirigit a l'establiment i l'aconseguint de metes clares tenint en compte el temps disponible així com la verificació de l'ús que fem del temps.
Claessens et al. (2007)	La gestió del temps és un procés dirigit a determinar les necessitats, prioritzar i planificar les tasques requerides per a aconseguir-les.
García-Ros, Pérez-González, Talaya i Martínez (2008)	La gestió del temps és un procés on s'estableixen metes clares, es té en compte el temps disponible i es verifica l'ús que se li dona al temps en relació a l'estudi (...) comprèn tres aspectes clau: 1) l'establiment de metes, 2) les eines per a la gerència del temps i 3) la percepció de control o verificació de l'ús del temps personal.
García Cué i Santizo-Rincón (2010)	La gestió del temps són actes successius en què es divideix l'execució d'alguna activitat per a aconseguir el seu objectiu.
García-Ros i Pérez-González (2014)	La gestió del temps d'estudi és un procés dirigit a l'establiment i assoliment de metes acadèmiques tenint en compte el temps que tenim disponible, així com també la verificació que fem de l'ús eficaç d'aquest.

Taula 10. Definicions gestió del temps

La suma de totes aquestes definicions ens proporcionen informació molt valuosa per anar configurant un corpus de coneixement teòric per saber i ser conscients de les estratègies cognitives i metacognitives associades a una adequada gestió del temps pels estudiants. Tot açò ens permet en primer lloc poder acotar de millor forma les variables o dimensions intervinents en la gestió del temps, i en segon lloc disposar de pautes i elements suficients per poder construir una perspectiva d'intervenció i orientació de cara a l'alumnat que facilite la millora de la consecució dels seus objectius acadèmics.

Com es dedueix definir la gestió del temps no és una tasca fàcil pel que fa a l'establiment dels aspectes, dimensions i variables que la integren com ja va esmentar Claessens et al. (2007) sobre la inexistència d'acord en la definició de gestió del temps en els estudis analitzats.

La gestió del temps estaria relacionada amb l'autoregulació dels processos estratègics cognitius, metacognitius i afectius-motivacionals posats en funcionament per a aconseguir els objectius d'aprenentatge prefixats, amb la menor exposició temporal possible als continguts objecte d'estudi i la màxima obtenció de RA, aspecte desenvolupat per Barberá i Fuentes (2014) en la ponència *Incidence of feelings and emotions in the management of extra-curricular learning time*.

3. Temps acadèmic escolar i extraescolar d'aprenentatge

L'ordre del temps escolar és, a més d'un sistema de còmput i planificació, una fórmula de poder, un compromís entre la política i els costums, entre els interessos de l'economia i dels professionals de l'ensenyament i la racionalitat organitzativa de l'escola, entre els criteris de modernització i la litúrgia (Escolano, 1992: 77).

El temps escolar va unit a una planificació i organització accentuada lligada generalment als objectius d'aprenentatge que es materialitzen en les avaluacions que es realitzen durant el curs escolar. D'aquesta forma “els agents educatius es converteixen en “presoners del temps” (Recio, 2007: 3). El calendari escolar marca en tot moment què es el que cal fer i el seu compliment és inapel·lable trobant-se en ell reflexades entre d'altres les següents accions a realitzar: les dates d'inici i finalització del curs, les dates de les avaluacions, les dates d'entrega de notes, les dates de reunions del Consell escolar o el Claustre escolar, etc.) per tant es pot considerar que poc o res queda a l'atzar i a la improvisació, és un temps que al igual que l'alumnat i les famílies, el professorat també accepta sense qüestionar-lo. Ara bé com diu Escolano (1992, 2000); Husti (1992) i Etkin i Scharstein (1995) el temps escolar no és una simple estructura buida que es s'emplena amb l'educació ni tampoc un interval temporal amb un principi i final on es succeeixen els esdeveniments i els fenòmens educatius.

La visió d'Aronson, Zimmerman i Carlov (1998) del temps escolar és la d'una piràmide invertida (Figura 8) la qual ens proporciona una visió bastant clara dels diferents temps assignats al voltant de la vida escolar.

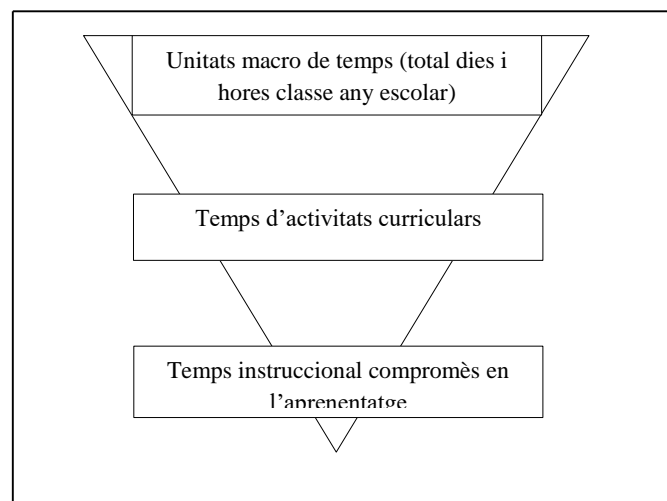


Figura 8. Temps escolar (Aronson, Zimmerman i Carlov, 1998)

Una qüestió important a destacar en la piràmide invertida és que els objectius per a millorar els aprenentatges no depenen única i exclusivament del temps relacionat amb les hores d'ensenyament, sinó també amb la qualitat o compromís en estar actiu, concentrat i motivat quan l'alumnat es troba realitzant tasques d'aprenentatge les quals es poden desenvolupar tant dins com fora de la institució escolar. Com indiquen Bloom (1974); Delhaxhe (1997); Karampelas (2005); Wubbels i Brekelmans (2005) i Belleï (2009) és necessari garantir que els estudiants tinguin un compromís amb la tasca i això implica entendre els seus ritmes, coneixements previs, motivacions, i sobretot, posar en pràctica una metodologia atractiva i activa en la sala de classes.

“Certament, el més important no és el temps disponible sinó el temps real d'aprenentatge i aquest temps real depèn a la vegada d'altres factors com l'estructuració del currículum, l'organització de l'alumnat a l'aula, el clima d'aprenentatge i l'estil d'ensenyament del professorat” (Marchesi, 2003: 21).

Coombs (1973) indicava que existeixen dos tipus de temps d'aprenentatge: l'escolar i el periescolar o extraescolar. En la Figura 9 podem veure representada la unió dels dos temps d'aprenentatge amb un denominador comú, el temps dedicat a tasques acadèmiques.

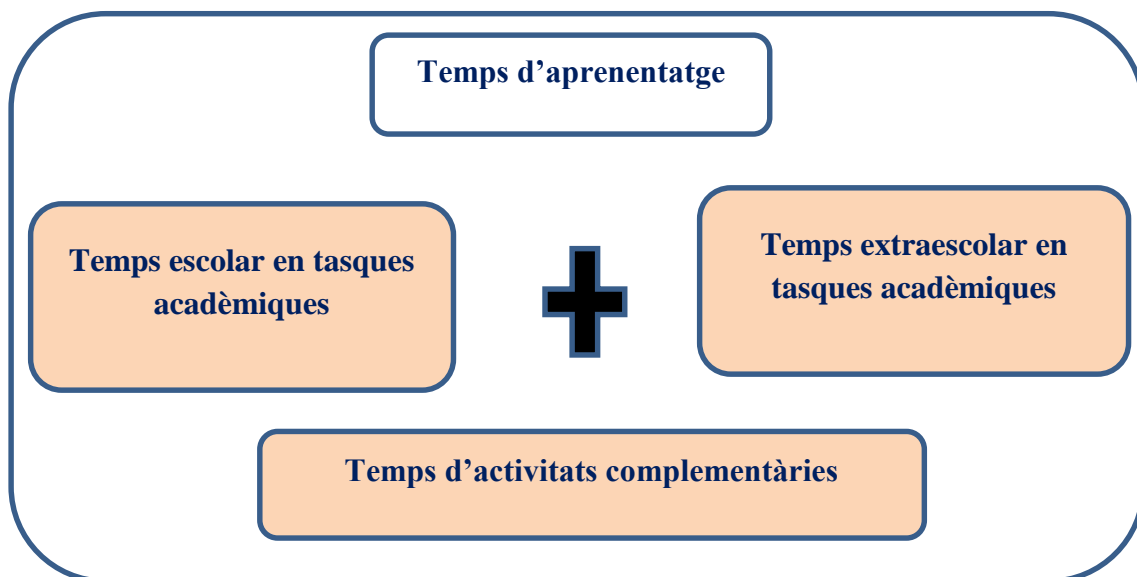
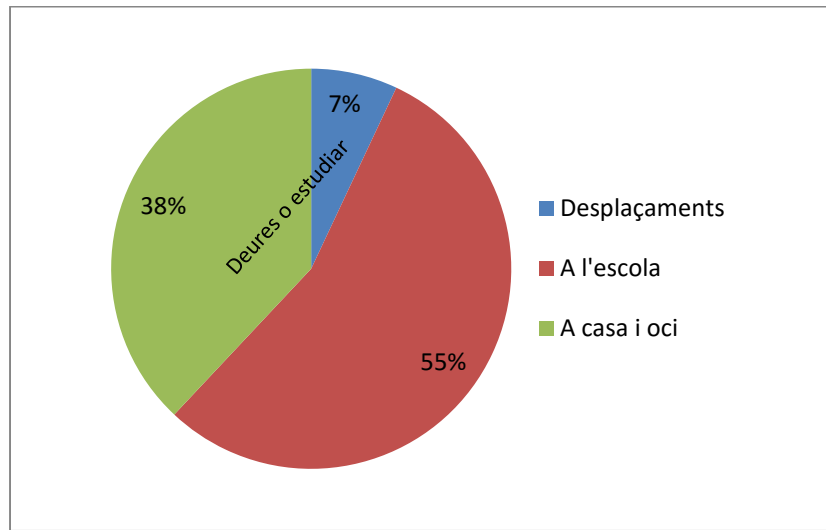


Figura 9. Temps d'aprenentatge de l'estudiant (Coombs, 1973)

La divisió temporal de les activitats realitzades per un alumne en un dia-típus segons Gimeno Sacristán (2008) quedaria representat com es pot veure al Gràfic 1.



Gràfic 1. Temps dedicat a activitats quotidianes en un dia-típus (Gimeno Sacristán, 2008: 57)

Cal dir que dintre del 38 % del temps reservat a casa i a oci l'alumnat caldria que se'l distribuïra en la realització de les tasques acadèmiques que s'allarguen fora de la jornada escolar con són deures o estudiar.

El fet de saber conjugar les tasques acadèmiques extraescolars que té encomanades l'alumnat amb la gestió del seu temps disponible és una qüestió que de vegades no és tan senzilla, i menys encara si el seu aprofitament està lligat al seu desenvolupament personal i acadèmic. “El RA no sols es construeix dintre de l'aula, sinó també fora d'ella, mitjançant les tasques per a casa, treball de després de classe que permet reforçar els continguts adquirits a l'aula” (Suárez et al., 2012: 73).

Covey, Merrill i Merrill (1994) en el llibre *First thing first* divideixen l'ús dels temps en tres zones per utilitzar-lo de forma intel·ligent: zona d'inquietuds, zona d'influència i zona de responsabilitat (Figura 10).

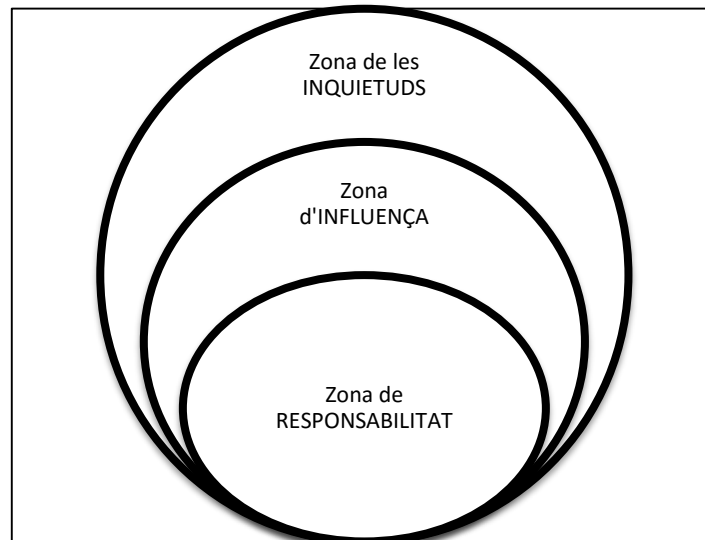


Figura 10. Divisió del temps (Covey, Merrill i Merrill, 1994)

Des del nostre punt de vista un dels principals problemes que presenta l'alumnat a l'hora de posar-se a realitzar tasques acadèmiques extraescolars és la de regular i controlar l'anomenada zona de responsabilitat, qüestió que es troba lligada a estratègies d'aprenentatge com són l'autoregulació. Dintre de l'autoregulació es vol posar de relleu l'aspecte de la *volició* a la que fa referència Corno (1993) que la caracteritza pel:

a) Control de la motivació:

- Establir contingències de compliment que es puguin tenir en ment (per exemple, les recompenses personals).
- Establir prioritats i imaginar el valor de les metes.
- Imaginar-se fent la tasca amb èxit.
- Descobrir formes de fer el treball més divertit o reptador.
- Submergir-se en la planificació per a abastir les metes.
- Practicar l'auto-ensenyament.
- Analitzar els errors per a dirigir el segon intent.

b) Control de les emocions:

- Contar mentalment fins a 10.
- Respirar lenta i profundament.
- Generar diversions útils (per exemple, cantar-se).

- Imaginar-se fent el treball amb èxit i sentint-se bé pel que s'ha fet (canviar les respostes emocionals a les tasques).
- Recordar les forces i recursos disponibles.
- Considerar qualsevol sentiment negatiu pel que fa a l'experiència i les formes de fer-la més segura.

Aquesta zona de responsabilitat és la que mereix especial atenció perquè és l'encarregada de determinar quins són els nostres deures, és a dir allò que ens cal fer, però afegeix que a més cal que es faci de forma eficaç. Per tant, es considera que mentre no s'haja atès de forma adequada aquesta zona no es deuria dedicar temps a les altres dues.

L'acte de realitzar TPC o estudiar duu aparellada una sèrie d'accions que són comuns, sent una de les més importants l'esforç i el temps que se li dedica a l'acció d'aprendre. Cal suposar que cada persona es gestiona el temps d'estudi d'una manera distinta atenent a les seues característiques personals, al context sociofamiliar en el que es desenvolupa, al seu autoaprenentatge, a l'estat anímic-motivacional o a la instrucció rebuda en gestió del temps.

Com podem deduir la importància de saber gestionar correctament el temps fora de la institució escolar és molt important.

“La utilització del temps lliure de forma activa i positiva s'ha convertit en una necessitat bàsica de la persona humana. El desenvolupament tecnològic cada vegada ens proporciona més temps d'oci i l'alumnat cal que aprenga progressivament a organitzar aquest temps de modo intel·ligent, al marge de l'estructura d'horaris i continguts de la jornada lectiva. La participació en activitats no acadèmiques (extraescolars) ajuda a aconseguir aquest objectiu, al presentar un grau d'estructuració menor i una major adaptació als interessos personals de l'alumne. En aquesta dinàmica, l'estudiant decideix què li interessa, en què i quan hi participa” (Martinic, 2015: 496-497).

Atenent al que diu Martinic, en el següent punt anem a aprofundir en el temps extraescolar per la seua importància i repercussió en l'aprenentatge i el RA de l'alumnat.

4. El temps extraescolar o periescolar d'aprenentatge

El fet de posar l'accent en el temps periescolar d'aprenentatge no és nou, han sigut molts els autors i models teòrics d'aprenentatge que han indicat la importància dels aprenentatges adquirits fora del centre escolar i la necessitat de saber què en fa l'alumnat durant aquesta prolongació complementària del temps d'aprenentatge anomenat extraescolar o periescolar la qual presenta una repercussió directa amb l'èxit acadèmic (Carroll, 1963; Bloom, 1974; Harnischfeger i Wiley, 1976; Haertel, Walberg i Weinstein, 1983).

A continuació es presenta un recull d'opinions d'investigadors educatius que deixen ben palès la importància de l'educació periescolar:

- Coombs (1973). Un dels motius fonamentals de l'interès que des de fa anys contempla l'educació periescolar consisteix en què cada vegada es té una major consciència de la impossibilitat de considerar l'educació com un procés limitat en el temps i en l'espai, impossibilitat que acaba de posar de manifest la Comissió Internacional per al Desenvolupament de l'Educació, rebutjant la concepció de l'educació com a equivalent a l'ensenyament escolar i com alguna cosa que es mesura, conseqüentment, en anys d'escolaritat, el Consell Internacional per al Desenvolupament de l'Educació parteix del principi de què l'educació equival, de forma general, a l'adquisició de coneixements i que manca d'importància el saber on, quan o com han sigut adquirits aquests coneixements.
- Escribano i Peralta (1993). A més del temps estructurat amb que compta una jornada escolar, els professors poden estendre el temps dels estudis de les seues matèries mitjançant les tasques per a realitzar a casa.
- Marchesi (2003). El temps d'instrucció obligatori cal que es valore tenint en compte també les hores d'estudi que l'alumnat dedica fora de l'escola (...) les dificultats apareixen especialment en aquells que no tenen el suport necessari ni les condicions adequades per a estudiar a casa, normalment alumnat de contextos socioculturals més baixos. Per a ells, aquest desequilibri és negatiu.

- González-Cabanach, et al. (2005). Una de les primeres dificultats amb les que es troben els estudiants és la falta de consciència al voltant de com utilitzen el seu temps. Qualsevol treballador és capaç de contestar a preguntes sobre el seu treball del tipus: quin horari té? o quantes hores treballa a la setmana? No té massa problemes per indicar amb precisió: què cal fer a primera hora, què es fa després, quan es descansa per al cafè, què ha d'estar preparat per al dia següent abans d'anar-se'n...? Més senzill encara, quin dia s'incorpora a treballar després de les vacances?...Si li preguntem a la majoria dels nostres estudiants: quin és el seu horari d'estudi?, quantes hores treballen a la setmana?, què fan quan s'asseuen a estudiar, a què dediquen la primera hora, quan es prenen un primer descans abans d'alçar-se?... o inclús, en quin mes comencen a treballar?, estarien acomiadats. Per tant, una de les primeres actuacions que poden ajudar-nos a optimitzar l'ús del temps consisteix en incrementar el propi coneixement sobre com s'empra el temps.
- Trautwein et al. (2006). S'ha defensat que la realització de les TPC millora les habilitats d'estudi dels alumnes, les seues actituds vers el treball i els ensenya que l'aprenentatge no sols es produeix dins de les parets del col·legi.
- Indreica, Cazan i Truta (2011). Ens vàrem donar compte, de forma empírica, que un percentatge significatiu dels estudiants de batxillerat que obtenen resultats acadèmics baixos en el primer semestre es queixen de la falta de temps per a l'aprenentatge. Tenint en compte aquesta situació, s'inicia una investigació amb la finalitat d'establir si la gestió eficient del temps podria ser la solució.

Com es pot observar pel que ens diuen aquests autors estudiar no es circumscriu, en general, a l'aprenentatge que es realitza dintre de la institució escolar, i que no sols cal dedicar certa quantitat de temps fora del centre educatiu sinó que a més cal que durant aquest temps l'alumnat es trobe fortament implicat, concentrat i motivat en la realització de les TPC.

Els principals problemes manifestats per l'alumnat d'ESO i batxillerat es troben en no haver realitzat una planificació prèvia de les TPC el que comporta (pèrdues de temps, no disposar del material necessari, no ser conscients del temps que necessiten per a la

realització de les tasques i del que es queda per acabar-les, de les ajudes que els cal sol·licitar, etc.).

Cooper (1989) revisà la investigació dels efectes de les TPC, i trobà que la seua pràctica millorava el rendiment dels estudiants dels últims cursos de secundària i batxillerat. Per altra banda, eren més recomanables per a realitzar a casa aquelles tasques que tenien un índex baix de complexitat i les que presentaven un coneixement ampli de l'estudiant. Aquestes resultaren ser més efectives que les més complexes i les que estaven relacionades sols amb els continguts vistos en el mateix dia per primera vegada.

Una possible millora i èxit en la realització de les TPC per l'alumnat seria segons Escribano i Peralta (1993) que el professorat explicara prèviament i oferira exemples suficients en classe abans de què els estudiants es posaren a realitzar les TPC de forma independent.

5. La gestió del temps d'aprenentatge en la formació a distància

La irrupció d'internet i les noves tecnologies en l'educació ha fet que l'ensenyament i l'aprenentatge hagen canviat radicalment. Una mostra d'aquest canvi és la possibilitat del professorat de traspasar les barreres espai-temporals tan fèrries que limiten l'obertura i tancament del centre educatiu, l'abundant oferta formativa tant formal com no formal que hi ha a l'abast a la xarxa, la possibilitat de combinar feina, deures familiars o activitats lúdiques amb l'estudi, tot açò ha permès situar-nos en una nova era educativa del coneixement o de l'aprenentatge a la que Bauman (2008) considera com a *líquida*, és a dir un tipus d'aprenentatge que es filtra a través del flux de la xarxa d'internet de forma subtil, abundant i eficient tant pel que fa a la quantitat com a la qualitat dels coneixements que de forma continuada aprenen totes les persones.

En l'aprenentatge presencial el professorat disposa d'un major nombre de mecanismes per conèixer, controlar i regular la forma amb la que l'alumnat es gestiona el temps, la simple observació directa diària i l'avaluació de les tasques encomanades és constitueixen en indicadors palpables de quina és la línia en gestió del temps que segueix l'alumne. En l'aprenentatge a distància tots aquests controls no existeixen almenys de forma explícita, açò no vol dir que en l'ensenyament no presencial no es puga arribar a saber què en fa l'alumnat durant aquest temps d'aprenentatge perquè el professorat també disposa d'eines per detectar les activitats que realitza l'alumnat, el

que passa és que la falta de contacte immediat suposa un major esforç, dedicació i motivació per part de l'alumnat.

Per a l'alumnat d'educació a distància el temps i el seu maneig per a atendre les tasques acadèmiques té un altre component. Si bé és lliure, i és el mateix alumne qui en gran mesura el distribueix i l'assigna, té pautades activitats que cal que es compleixquen dins de certs terminis. Sembla més lliure, no obstant és més exigent. És l'alumne qui decideix quan estudiar o no, quan realitzar les activitats i quan no, però la realitat és que d'una o d'altra manera hi ha terminis que complir i aquesta qüestió del temps que sembla una cosa poc transcendent, en l'educació a distància es converteix en una arma de doble tall en quan a què a la persona li cal ser absolutament conscient dels seus propis temps i dels terminis fixats per altres (Isman i Dabaj, 2005). Podríem creure que en aquest tipus d'educació la qüestió del temps perd importància, però la veritat és que en guanya en quan a la qualitat amb la que cal que se'n faça ús del propi temps de treball i la motivació per a ell (Barling, Cheung i Kelloway, 1996; Pérez-González et al., 2003).

Si la gestió adequada del temps té una importància cabdal en l'aprenentatge presencial en l'aprenentatge en línia encara presenta una major rellevància com a factor determinant dels resultats acadèmics atès que els resultats venen donats per les tasques que es realitzen única i exclusivament a casa. Aquest aspecte obliga a l'alumnat a aprendre els continguts teòrics i a treballar les activitats per a assolir els coneixements de forma autònoma, per tant els cal d'una dosi elevada d'habilitats i estratègies de gestió del temps (planificació, organització, reflexió, avaluació, motivació i volició) per a aconseguir els objectius d'aprenentatge prefixats, els cal disposar d'un major nombre d'aquestes habilitats i estratègies en gestió del temps pel fet de no disposar de forma tan immediata del component de proximitat i de relació amb el professorat i els companys.

“Entenem que donades les particularitat dels entorns virtuals –més flexibles i tal vegada menys estructurats que els contextos presencials- el maneig i la regulació dels processos disponibles podria resultar sensiblement diferent. Per exemple, no sembla igual organitzar-se el temps per a assistir a les classes presencials fixades per a determinats dies i horaris que fer-ho per a seguir un curs a distància, en el que els moments de connexió a la xarxa són determinats amb major llibertat per l'alumnat (Chiecher, Donolo i Rinaudo, 2008: 5).

La flexibilitat i la disponibilitat dels entorns virtuals d'aprenentatge comporten que la disposició, volició i motivació de l'alumnat es constitueixen en aspectes clau que li permeten regular el temps acadèmic tant pel que fa a la quantitat d'hores com a la qualitat en la dedicació a les mateixes. Fins i tot, la diferència entre els ambients d'aprenentatge presencials i virtuals té repercussions notables com són la continuació o l'abandonament dels estudis en línia (Vergidis i Panagiotakopoulos, 2002; Dillenbourg, 2002; Chiecher et al., 2008; Park i Choi, 2009; Romero, 2010; Romero i Barberà, 2011).

Si l'estudiant no pot regular el temps i el context en el que realitza la formació escollint aquells temps i contextos que permeten una concentració òptima per a les activitats acadèmiques li serà més difícil aconseguir els seus objectius acadèmics en el context de la formació a distància. Aquesta necessitat de regulació queda encara més evident amb la incorporació de la web social i les eines 2.0 per a l'aprenentatge. Les eines socials o 2.0 són de natura més oberta, combinant els usos en contextos laborals, lúdics i personals, el que implica una major necessitat de regulació dels seus usos atenent a l'ampla disponibilitat aspecte desenvolupat.

6. Característiques de la gestió eficaç del temps

El temps com a dimensió física quantitativa presenta unes determinades variables que el diferencien d'altres recursos que tenim al nostre abast com per exemple: l'equitat, la gratuïtat, la inelasticitat etc., aquestes característiques particulars del temps impliquen que el coneixement i ús adequat de les mateixes permeten una millora en la gestió del temps.

Existeix un debat sobre quines serien les habilitats o comportaments més recomanables per a fer un ús eficaç del temps, per aquest motiu han sigut diversos els autors que han indicat quins són els factors, lleis, accions i predisposicions anímiques i motivacionals que segons el seu parer caldria tenir present per aconseguir una millora significativa en la gestió del temps. A continuació es presenta una mostra que no pretén ser una recopilació exhaustiva però sí mostrar la importància de tenir clars certs aspectes que poden ajudar a millorar la qualitat de la gestió del temps si es trasllada a l'àmbit acadèmic.

- Shipman (1983). Identifica sis principis per a la gestió eficaç del temps: 1) ser conscient d'un mateix, 2) disposar de temps per a estructurar de forma adequada, 3) l'establiment de metes i prioritats, 4) augmentar l'eficiència i l'eficàcia personal, 5) programar el temps per a les activitats i, 6) programar el temps per a la relaxació.

- Zimmerman, Greenberg i Weinstein (1994). La gestió acadèmica eficaç del temps està influenciada per factors com: 1) la determinació de les necessitats i objectius acadèmics que cal aconseguir, 2) l'avaluació de la disposició del temps i la percepció d'ús del mateix, el que contribueix a què les tasques i responsabilitats que es proposen s'adaptin a les nostres capacitats i temps disponible, 3) la planificació, que consisteix en establir els objectius específics i la prioritització de les tasques a realitzar, i 4) el seguiment del que es va aconseguint, observant l'ús que se'n fa del temps mentre es realitzen les diferents activitats, l'obtenció de la informació que ens permet persistir en el pla prèviament establert o modificar-lo quan canvien les circumstàncies.

- Kelly (2003). Les conductes en gestió del temps caldria que estigueren caracteritzades per: fer llistes, organització, establiment de metes, mantenir i avaluar de forma rutinària la programació pròpia, i dividir les tasques en parts més simples.

- Whetten, Cameron i Mues Zepeda (2005). Cal diferenciar entre dos tipus d'activitats, les que són importants, les quals produeixen un resultat desitjat, compleixen amb un fi valuós o aconsegueixen un propòsit significatiu, de les que són urgents, que estan caracteritzades per la demanda d'atenció immediata, associades amb una necessitat expressada per algú més o amb un problema incòmode. Davant d'aquestes situacions el més difícil es prendre la decisió per establir què és important i què és urgent. Si se és capaç de distingir clarament una opció de l'altra es pot dir que es disposa d'un maneig eficaç del temps. Per altra banda també li caldria disposar d'habilitats com utilitzar estratègies per a gestionar el temps o ser capaç de dir "no" a certes activitats sense sentir-se culpable.

- Marín, Aranda i Guzman (2007) indiquen que existeixen els següents factors personals que influeixen en la gestió del temps:
 - De personalitat. La personalitat de l'individu pot afectar a l'aplicació de les tècniques o mètodes de millora de la gestió del temps.
 - De l'entorn social. L'entorn social influeix en la formulació d'objectius personals.
 - Individuals. Les dificultats personals o familiars poden rebaixar les capacitats i rendiments.
 - Relacionats amb l'estrès. L'estrès provoca falta de concentració, canvis d'humor, conflictes personals, entre d'altres, que no permeten aprofitar de forma adequada el temps de treball.

El tenir present totes aquestes particularitats de la gestió del temps permetria que l'alumnat disposara d'una guia clara d'actuacions per millorar en la planificació, l'organització, el control i l'autoavaluació personal etc., és a dir saber i controlar què fa durant el temps d'aprenentatge quan s'enfronta als reptes acadèmics que se li presenten.

- Cruz (2010) va realitzar un recull en la literatura sobre gestió del temps de lleis o principis reguladors que havien sigut comprovats científicament els quals ajudaven a conèixer les particularitats del temps:
 - Llei de Fraisse: El temps té una dimensió objectiva i una dimensió subjectiva o psicològica, que està en funció de l'interès que es té per l'activitat exercida.
 - Llei de rendiments decreixents: A mesura que passa el temps la productivitat disminueix.
 - Llei de Carlson: Tota feina interrompuda és menys eficaç i consumeix més temps que si es duu a terme d'una manera continuada.
 - Principi de Pareto: El 80 % del temps de treball d'una persona contribueix habitualment al 20 % del nostres resultats.
 - Llei de Parkinson: Qualsevol feina es dilata indefinidament fins arribar a ocupar la totalitat del temps disponible per efectuar-la completament.
 - Llei de Murphy: Tot requereix més temps del que es pensava en un principi.

- Llei del cost oportunitat: Establir el valor de cada hora de treball pròpia (cost/hora) és una informació útil que ens aporta el que podríem haver fet o assolit si no haguérem perdut el temps de forma poc productiva.

Dintre de l'àmbit acadèmic es destaquen els següents dos autors, els quals donen una sèrie de recomanacions per a què el temps de l'estudiant siga molt més eficient:

- González-Cabanach, et al. (2005) indica que per a què l'alumnat es converteixca en un expert gestor del temps d'aprenentatge caldria que tinguera en compte les següents premisses:
 - Estimar el temps que li portarà una tasca abans d'iniciar-la –Càlcul inicial del temps;
 - Ajustar aquesta estimació durant el desenvolupament de la mateixa –Ajustos successius durant l'activitat, i
 - Valorar el temps que finalment els ha portat a abastir cada objectiu –Valoració.
- Voiculescu i Voiculescu (2011) manifesten que el temps en educació obeeix a les següents característiques:
 - És un recurs limitat per excel·lència: Qualsevol activitat requereix molt de temps. Quan la limitació del temps és gran, aquest dèficit no pot ser compensat o substituït per altres recursos. Les limitacions de temps són absolutes i inextensibles.
 - El temps és un recurs amb una dinàmica unidireccional. Es consumeix de manera irreversible i sols té una direcció, no podent ser emmagatzemat, conservat o recuperat.
 - El temps és un recurs amb una polivalència màxima: És pot utilitzar de diverses formes però l'ús en una determinada activitat implica la privació de l'ús del recurs temporal en altres.
 - El temps és un recurs d'autoconsum: El temps s'utilitza, bé de forma racional i eficient o de manera ineficient i es perd.

Amb aquesta finalitat d'utilitzar de forma eficient el temps Soucie (1986) i Kelly (2002) indiquen que les persones cal que siguen capaces de predir quan de temps és necessari

per a realitzar les activitats, cal que sàpiguen de forma clara què volen fer, què tenen que fer i per a quina data cal que estiga realitzat l'objectiu marcat. Per a què açò siga possible cal que siguen disciplinades en l'ús del temps respecte a les seues prioritats establertes i reduir al mínim les distraccions, així com tenir la capacitat de desplaçar prioritats en termes de temps i energia.

Per finalitzar i a modo de resum (Mackenzie, 1972, 1975, 1990; Lakein, 1973; Jorde, 1982; Barkas, 1984; Woolfolk i Woolfolk, 1986; Morris, 2001; Feeney Jonson, 2002; Hellsten i Rogers, 2009) coincideixen en considerar que hi ha set habilitats o comportaments essencials per una gestió eficaç del temps: 1) l'anàlisi del temps, 2) la planificació, 3) l'ajust dels objectius, 4) la prioritització, 5) la programació, 6) l'organització, i 7) la millora en les habilitats de temps.

7. Dimensions de la gestió del temps

Per considerar les dimensions que delimiten i concreten la gestió del temps trobem una sèrie d'autors que en el seu afany per mesurar com es gestionen el temps les persones varen construir diversos instruments. Aquesta construcció dels instruments avaluadors els va portar a seleccionar aquelles dimensions que segons el seu parer explicaven de millor forma com es gestionen el temps les persones, de tots els autors es destaquen els següents per la seua importància i rellevància contrastada (Taula 11).

Autor i any	Dimensions
Bond i Feather (1988)	<ul style="list-style-type: none"> • Rutina estructurada: organització de les tasques al voltant d'una estructura • Organització eficaç: les tasques s'organitzen de forma efectiva • Persistència: capacitat de visualitzar les tasques ja realitzades
Macan et al. (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Establiment d'objectius i prioritats: predisposició per a seleccionar i prioritzar les tasques per a aconseguir uns objectius. • Eines per a la gestió del temps: ús de conductes associades usualment amb la gestió del temps. • Preferències per la desorganització: formes en les que el subjecte aborda les seues tasques i el manteniment d'un entorn d'estudi planificat. <p>Percepció de control sobre el temps: grau de percepció de la persona pel que fa al control del temps.</p>
Britton i Tesser (1991)	<ul style="list-style-type: none"> • Planificació: ús d'estratègies de planificació de temps a curt termini a lo llarg del dia, en un període d'una setmana o menys. • Actituds de temps: percepció d'ús del temps de forma constructiva i sentir-se responsable de la manera en què s'utilitza. • Planificació a llarg termini: establir i seguir objectius propis d'estudi que comprenen més d'una setmana.
García-Ros i Pérez-González (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Establiment d'objectius i prioritats: avalua la predisposició de l'estudiant per a seleccionar i prioritzar les tasques que precisa per a aconseguir els objectius

	<ul style="list-style-type: none"> • Eines de gestió: mesura l'ús que fa l'alumnat de les conductes associades usualment amb la gestió eficaç del temps • Preferència per la desorganització: avalua com l'estudiant aborda les seues tasques i el manteniment d'un entorn d'estudi planificat • Percepció de control: avalua el grau en el que les percepcions de l'estudiant pel que fa al control del temps afecten de forma directa al modo en com l'utilitza
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Taula 11. Dimensions gestió del temps

3.4.1 Instruments de mesura de la gestió del temps. Revisió de la literatura existent.

“La gestió del temps no és un concepte nou” (Claessens, 2004: 10). El problema de gestionar el temps ja va ser tractat des de 1950 fins a 1960 com a un mètode per a fer front a problemes del temps en el treball (McCay, 1959; Drucker 1967; Mackenzie 1972; Lakein, 1973). Aquests autors varen suggerir solucions bastants senzilles com escriure la planificació en un document per a què quedara enregistrada, era el que s'anomenava *llista de tasques*, encara que al mateix temps Drucker (1967) indicà que disposar d'una llista de tasques i d'una planificació no sempre conduïa a una millora en la realització de les tasques previstes sobretot en ambients d'estrès o de pressió alta.

Centrant-nos en l'àmbit educatiu s'ha observat que són abundants els estudis i investigacions que han posat el focus d'atenció en la mesura de la gestió del temps en l'àmbit escolar i extraescolar pel que fa a la seua repercussió en l'aprenentatge i en el RA: el temps i les escoles (Knight, 1989); el temps i l'aprenentatge escolar (Carroll, 1963; Bloom, 1968; Anderson, 1984); estudiants universitaris (Britton i Tesser, 1991; Simons i Galotti, 1992; Trueman i Hartley, 1996; Lahmers i Zulauf, 2000; Van der Meer et al., 2010; MacCann, Fogarty i Roberts, 2012; Nadinloyi et al., 2013; Langa, 2013); RA (Burt i Kemp, 1994; Hattie i Clinton, 2001; Trautwein, 2007; Caso-Niebla i Hernández-Guzmán, 2007; Wagner, Schober i Spiel, 2008); mitja en les qualificacions (Britton i Tesser, 1991); hàbits d'estudi i puntuació acadèmica (Bond i Feather, 1988); la gestió del temps d'estudi per a estudiants o atletes estudiants (Danyluk, 1985; Carney i Carney, 1988; Gibbs, 1993; Crutsinger, 1994; Mpofu, D'Amico i Cleghorn, 1996; Ho, 2003; García-Ros et al., 2004; Keim i Strickland, 2004; García-Ros i Pérez-González, 2012); la gestió del temps en el professorat (Jorde, 1982; Kozoll, 1982; Collins, 1987; Morris, 2001; Feeney Jonson, 2002; Wachter i Carhart, 2003; Kearns i Gardiner, 2007; Cemaloglu i Filiz, 2010).

La majoria dels resultats obtinguts en aquests estudis s'han aconseguit fent ús de diversos instruments de mesura per poder quantificar la gestió del temps de treball o d'estudi. Una mostra de l'interès per la gestió del temps d'aprenentatge ha sigut l'increment de qüestionaris dissenyats per a avaluar la forma amb la que els estudiants planifiquen, organitzen, estructuren, prioritzen, reflexionen, i actuen dintre d'aquest temps d'aprenentatge. "El nombre d'instruments que avaluen les habilitats de gestió del temps és un clar indicador de la importància i l'interès que desperta aquest constructe psicològic" (García-Ros i Pérez-González, 2012: 1486).

Amb la finalitat de donar una visió general de conjunt cronològica i històrica dels instruments de mesura en gestió del temps que s'han utilitzat de forma generalitzada en diversos contextos, i de forma més concreta en el camp de l'educació que és el que ens ocupa, es presenta un recull de les investigacions més representatives que han realitzat una revisió de la literatura en gestió del temps més completa fins el moment en instruments de mesura en gestió del temps, atenent al seu rigor empíric, fiabilitat i validesa mostrada.

1. Estudis de Claessens (2004) i Claessens et al. (2007).

En l'estudi es realitza una classificació de la literatura empírica sobre la gestió del temps relacionada amb situacions laborals i acadèmiques on destaquen les tècniques d'ús més comú emprades en investigació sobre la gestió del temps.

Aquesta revisió comprèn el període de temps entre 1954 (quan es va introduir el concepte de gestió del temps) i 2005 mitjançant: American Psychological Association (PsycInfo), Sociological Abstracts (Sociofile) i referències a estudis anteriors. Açò no vol dir que no hi haguera estudis i interès per mesurar la gestió del temps abans "aquest problema ja es va discutir entre els anys 1950 i 1960 per autors com (McCay, 1959; Drucker, 1967; Mackenzie, 1972; Lakein, 1973 que suggerien mètodes simples per augmentar el rendiment laboral com per exemple escriure "llistes de tasques" Claessens et al. (2007: 256).

Per poder ser inclosos en l'estudi "varen tindre que complir amb dos criteris: el primer que el temps estiguera relacionat amb situacions acadèmiques i laborals, i el segon que els instruments s'hagueren construït a propòsit per a mesurar el comportament i les actituds vers la gestió del temps" Claessens et al. (2007: 257). La recerca donà com a

resultat 35 estudis empírics (Taula 12) sobre gestió del temps realitzats entre 1982 i 2004, ordenada segons autor, any de publicació, mitjans emprats, mostres utilitzades, mesures de gestió del temps i variables analitzades. El fet de no haver introduït estudis localitzats abans de 1982 va ser per no haver estat acompanyats de la corresponent investigació empírica.

Autor	Any	Mostra	Qüestionari de Gestió del temps
1. Adams i Jex	1997	522 employed adults	TMBS
2. Adams i Jex	1999	522 employed adults	TMBS
3. Bond i Feather	1988	3 samples: 312, 160 and 211 students	TSQ
4. Barling et al.	1996	102 car salespersons	Short version TMQ
5. Britton i Tesser	1991	90 freshman and sophomore under-graduates in psychology class	TMQ
6. Burt i Kemp	1994	Study 1: 100 students Study 2: 50 students	Activity planning, TSQ
7. Claessens et al.	2004	70 RiD engineers	Planning scale
8. Davis	2000	Women working in 14 different nursing homes	TMBS
9. Eilam i Aharon	2003	33 students	Yearly and daily planning reports
10. Francis-Smythe i Robertson	1999	48 students or employees	TMBS, TSQ
11. Green i Skinner	2005	232 employed adults (134 also follow up measurement)	Key Skills Questionnaire developed for the study several time management skills
12. Griffiths	2003	120 central office employees or teleworkers	TMBS
13. Hall i Hursch	1982	4 members of faculty and staff at a university	An activity log and short survey
14. Jex i Elacqua	1999	525 employees of a variety of organizations or part-time students	TMBS
15. Kaufman-Scarborough i Lindquist	1999	112 participants (of which 95 workers)	TSQ
16. Kelly	2002	130 undergraduate students	TMBS, TSQ
17. King et al.	1986	56 participants	Time management scale
18. Koolhaas, Sijtsma i Witjas	1992	469 personnel officers	PTP'90 (Dutch scale)
19. Lang	1992	96 undergraduate students	Time management coping scale

20. Lay i Schouwenburg	1993	65 psychology students	Short version of TMBS
21. Macan et al.	1990	353 employees of two organizations	TMBS
22. Macan	1994	Study 1: 353 employees of 2 organizations Study 2: 341 students	TMBS
23. Macan	1996	38 employees from a social service agency	TMBS
24. Mudrack	1997	701 adults for TSQ 207 adults for TMBS	TMBS, TSQ
25. Orpen	1994	96 undergraduate students	Time management scale created for the study
26. Peeters i Rutte	2005	123 elementary school teachers	Short version of TMBS
27. Shahani et al.	1993	Study 1: 93 undergraduate students Study 2: 106 undergraduate students	TMBS, TSQ
28. Simons i Galotti	1992	Study 1: 88 undergraduate students Study 2: 39 undergraduate psychology students	Planning survey
29. Slaven i Totterdell	1993	34 delegates of two time management training courses	Evaluation of management training, executives time management inventory
30. Strongman i Burt	2000	Study 1: 101 first year students Study 2: 17 students	TSQ
31. Trueman i Hartley	1996	293 students	TMQ
32. Van Eerde	2003	37 trainees in time management workshops and 14 participants in control group	Short version of TMBS
33. Vodanovich i Seib	1997	115 students	TSQ
34. Williams, Verble, Price i Layne	1995	204 psychology students	TMQ
35. Woolfolk i Woolfolk	1986	81 beginning teachers	Evaluation time management training, self-reports about time management skills

Tabla 12. Estudis sobre la gestió del temps seleccionats per Claessens et al. (2007: 258-261)

Dels estudis referenciats Claessens et al. (2007) realitzen les següents observacions:

- El nombre total d'enquestats en els estudis referenciats darrerament variaven des de quatre fins a 701. Tres varen ser els grups d'investigació preferent als que se'ls administraren els qüestionaris:

1. Empleats de diferents organitzacions (agències de serveis socials, concessionaris d'automòbils).
2. Estudiants universitaris després de les classes de psicologia; i
3. Empleats amb doble càrrega de treball, és a dir, que treballen a temps complert, mentre que estudien a temps parcial o treballen a temps complert i tenen obligacions familiars (dur una casa, cuidar als nens...)

➤ S'empraren deu tipus diferents de qüestionaris per a mesurar les conductes de gestió del temps, encara que tres varen ser els que s'utilitzaren més sovint:

1. Time Structure Questionnaire (TSQ, Bond i Feather, 1988)
2. Time Management Behaviour Scale (TMBS, Macan et al., 1990)
3. Time Management Questionnaire (TMQ, Britton i Tesser, 1991)

➤ De totes les limitacions trobades de la revisió del estudis que havien emprat instruments per a la mesura de la gestió del temps es destaquen:

- La gestió del temps és un constructe que no queda ben definit.
- La qualitat dels instruments de mesura es va demostrar que era qüestionable.
- L'efecte de la gestió del temps en els resultats, com per exemple el rendiment en el treball no quedava clarament establerta. Alguns estudis trobaren evidències de l'efecte positiu en el rendiment i en la satisfacció en el treball, mentre que d'altres fallaren en contra d'aquestes evidències.
- La formació en gestió del temps demostrava que millorava les conductes de gestió del temps, però no hi havia resultats concloents sobre els efectes directes de la formació en gestió del temps i els resultats.
- Els qüestionaris s'empraren per a diversos camps d'estudi. Els qüestionaris és basen en diferents definicions de la gestió del temps, i per tant, difereixen en l'operacionalització del constructe gestió del temps.
- La consistència interna de les escales diferia en determinats estudis i va ser en alguns casos per davall de la puntuació generalment acceptada de 0,7.

- Una gran quantitat dels estudis abans esmentats han utilitzat mostres d'estudiants. Caldria qüestionar-se si els resultats obtinguts en els estudiants serien transferibles també als empleats atès que els estudiants tenen que lidiar amb tasques diferents a la dels empleats i no s'ha demostrat que els processos involucrats siguin comparables. Una de les diferències principals és que els estudiants són capaços d'endarrerir activitats com la de prendre la decisió d'estudiar per a un examen, mentre que els empleats tenen menys possibilitats de fer-ho podent-se enfrontar a conseqüències més negatives si no es realitzen certes tasques a temps.
- Aquesta revisió de la literatura en gestió del temps mostra que encara queda molt de treball per fer en el concepte de gestió del temps. Estudis anteriors han cobert sols part de l'espectre conceptual i no sempre han demostrat totes les consideracions i punts de vista sobre les conductes de gestió del temps i la selecció de les variables responsables dels resultats.
- En futures investigacions, caldria estudiar amb més deteniment el comportament en la gestió del temps. Es considera que cal explorar com planifiquen les persones i donen prioritats a les seues activitats de treball, com porten a termini les seues accions planificades, i la forma amb la que implementen les tècniques en gestió el temps.

2. Estudi de Liu, Rijmen, MacCann i Roberts (2009)

En l'estudi realitzen una descripció de la construcció i validació d'un instrument de mesura de gestió del temps, per considerar que els instruments existents no són adequats tant pel que fa a l'edat com al context educatiu per avaluar com es gestiona el temps d'aprenentatge l'alumnat adolescent de l'etapa educativa d'Educació Secundària.

Segons Liu et al. (2009) les raons que els va dur a la construcció del qüestionari de gestió del temps varen ser:

En primer lloc, considerar que la gestió del temps podia ser particularment important a l'inici de l'adolescència pels següents motius:

- La possibilitat d'identificar el més prompte possible i rehabilitar en males pràctiques en gestió del temps.

- La transició a l'educació secundària, el que implica un mestre en cada assignatura en la que se li demanen tasques i exàmens de forma continuada. L'obtenció d'èxit en aquest nou ambient d'aprenentatge requereix el desenvolupament d'habilitats de gestió del temps.
- Els adolescents fan servir gran quantitat del seu temps de forma discrecional amb la televisió, els videojocs, l'ús d'Internet i els esports. Açò comporta que disposen de menys temps per a dedicar al treball escolar, en aquest sentit els adolescents necessiten clarament d'habilitats en gestió del temps per a tenir èxit acadèmic.

En segon lloc, i després d'haver analitzat els qüestionaris més rellevants i significatius per a la mesura de la gestió del temps com el TSQ, TMBS i TMQ, adonar-se'n de les carències d'aquests instruments expressades pels següents autors:

- Macan et al. (1990) i Macan (1994). Encara que les propietats de mesura psicomètrica d'aquests qüestionaris hagen sigut acceptables, han sigut criticats per ser excessivament llargs pel que fa a alumnat d'edats més joves. En conseqüència indiquen que determinats ítems no es poden considerar transferibles a grups d'edat més jove (p. ex: ítems que estan relacionats amb el treball, o que són semànticament complexes).
- Claessens, et al. (2007). Després de la revisió de la literatura en instruments en gestió del temps suggereix les següents tres limitacions importants.
 - Moltes de les mesures de gestió del temps han evidenciat la limitació de la seua validesa.
 - Molts estudis es basen en haver administrat l'instrument de mesura una sola vegada, per tant les evidències de mesura de l'escala no poden ser generalitzables al no haver sigut recollides en el temps.
 - L'alumnat de l'etapa educativa (K-12) que es correspon amb l'ESO ha sigut en gran mesura ignorat (...) l'enfocament dels estudis anava adreçat principalment a adults en el lloc de treball (p. ex: mestres, enginyers) o estudiants universitaris, en lloc d'estudiants dels graus K-12 (és a dir de secundària).

Les mancances observades que presentaven els instruments TSQ, TMBS i TMQ dugueren a Liu et al. a la conclusió de què els calia la construcció d'un qüestionari que estiguera específicament adaptat i adreçat a estudiants d'ensenyament secundari.

El procés de construcció i validació del qüestionari per Liu et al. va consistir en confeccionar els ítems de l'instrument de mesura de la gestió del temps en adolescents, en aquest sentit agafaren 32 ítems de qüestionaris de gestió del temps existents adreçats a adults. El criteri seguit va ser que foren semblants a situacions d'aprenentatge donades en estudiants d'ensenyaments mitjans. Aquests elements s'agruparen en quatre dominis: planificació (p. ex., solc canviar la planificació que he fet), compliment de les tasques (p. ex., solc acabar les tasques en el termini proposat), organització eficaç (p. ex., deixeu endreçat el dormitori abans d'anar a l'escola), estratègies de gestió del temps (p. ex: m'agrada realitzar una llista amb les coses que he de fer).

Després de realitzar una anàlisi factorial dels 32 ítems de gestió del temps, catorze foren eliminats per baixa significativitat quedant finalment conformat en 18 per considerar que eren els que presentaven una consistència interna més forta en la mesura de la gestió del temps com es pot observar en la Taula 13.

Table 1
Descriptive statistics, EFA, and CFA loadings of time management (Time 1) Items.

Item content	EFA		CFA		Mean	SD
	F1	F2	F1	F2		
When going somewhere, I am late ^a	.75	-.18	.64		3.85	0.83
Arriving on time	.62	.00	.73		3.97	0.89
People complaining I am late ^a	.66	-.12	.65		4.23	0.91
Homework completed on time	.46	.09	.62		4.26	0.86
Doing homework as soon as home from school	.44	.15	.56		3.62	1.17
Putting off tasks ^a	.41	.18	.58		3.40	1.01
Losing things ^a	.47	-.01	.52		3.13	0.96
Having a messy room ^a	.36	.13	.43		3.11	1.12
Using other to be organized ^a	.33	.04	.43		3.76	1.08
Make lists of things to do	-.08	.76		.77	2.56	1.20
Marking dates on calendar	.01	.62		.64	3.18	1.29
Making a schedule	.01	.59		.69	2.55	0.99
Writing tasks down	.06	.54		.57	3.28	1.22
Planning for tomorrow	.10	.51		.53	2.84	1.18
Preference for routine	.11	.44		.55	3.05	1.08
Planning ahead of time	.10	.43		.48	3.54	1.00
Using technology	-.17	.38		.36	2.44	1.25
Knowing what to do next weekend	.01	.29		.23	3.24	1.20

Notes. F1 = Meeting Deadlines and Being Organized (Meeting Deadlines); F2 = Planning and Using Aids to Manage Time (Planning). Loadings equal or larger than .30 are in bold font.

^a Reverse-keyed items.

Taula 13. Ítems amb consistència més alta per a la mesura de la gestió del temps (Liu et al., 2009)

Les conclusions a les que arriben en l'estudi després d'haver administrat el qüestionari creat a l'efecte varen ser entre d'altres:

- La necessitat de disposar d'un instrument per avaluar la gestió del temps específic a l'inici de l'adolescència perquè els vincles entre la gestió del temps i les qualificacions escolars suggerien que els estudiants amb una mala gestió del temps es trobaven en risc de fracàs escolar. Aquest aspecte permetria identificar "estudiants en risc escolar", el que facilitaria als educadors detectar baixos rendiments escolars deguts a hàbits inadequats en gestió del temps en compte d'associar-los a dèficits de capacitat intel·lectual.
- El coneixement de la gestió del temps en els estudiants permetria proporcionar una millora en la retroalimentació per comprendre quines són les estratègies en gestió del temps emprades, millorant de forma significativa l'ajust dels programes en hàbits en gestió del temps, fent aquestes conductes explícites i observables (p. ex: fent un calendari d'estudi, planificacions, organització del material etc.) tot enfocat a millorar el RA.

3. Estudi Ling i Rijmen (2011)

En l'estudi realitzat indicaren que en les darreres tres dècades s'havien desenvolupat un gran nombre d'escala per mesurar la gestió del temps, destacant d'entre totes elles les tres citades darrerament per Claessens et al. (2007) i per Liu et al. (2009): TSQ, TMBS i TMQ. De l'anàlisi de les mateixes posaren de relleu les següents tres mancances:

1. El tres instruments es varen utilitzar de forma més habitual en àrees com la psicologia, la gestió industrial i el món empresarial o organitzacional.
2. Quan s'estudià l'estructura factorial de cadascun dels tres instruments de gestió del temps, s'observà que la grandària de la mostra emprada fou petita.
3. La versió actual dels instruments de la gestió del temps prové d'una part de l'escala de gestió i organització australiana del temps anomenada Time Organization and Management Scales (ATOMS).

4. Estudi d'Hellsten (2012)

L'estudi realitzat té com a propòsit principal examinar la literatura existent sobre gestió del temps en camps tan diversos com l'educació, la indústria, l'administració, l'entrenament i l'esport, la salut i la psicologia, així com també identificar de forma crítica els instruments utilitzats en les investigacions que tracten l'aspecte de la gestió del temps.

Per dur-ho a termini va fer servir el *Buros Mental Measurements Yearbook* (MMY) organisme creat al 1930 pel professor Oscar Krisen Buros de la Rutgers University que tenia com a finalitat avaluar les proves estandarditzades més rellevants que sortien al mercat, Buros (1938), i en les que s'oferien descripcions i comentaris crítics sobre aquestes proves. Els instruments sobre gestió del temps foren publicats entre 1976 i 1995.

De la revisió de la literatura empírica realitzada identificaren deu estudis (Calabresi i Cohen, 1968; Wesman, 1973; Weber i Vogel, 1979; Schriber i Gutek, 1987; Bond i Feather, 1988; Macan et al., 1990; Landy, Rastegary, Thayer i Colvin, 1991; Britton i Tesser, 1991; Gafarian, Heiby, Blair, i Singer, 1999; Hellsten i Rogers 2009) relacionats en camps tan diversos com l'administració, la gestió, la salut i l'educació que avaluaven d'alguna manera la gestió del temps. D'aquests deu instruments cinc foren dissenyats específicament per a avaluar la gestió del temps (Weber i Vogel, 1977; Macan et al., 1990; Britton i Tesser, 1991; Gafarian et al., 1999; Hellsten i Rogers, 2009).

Les crítiques realitzades a aquests instruments pel que fa a la seua validesa i fiabilitat foren les següents:

Validesa:

- a) Marc teòric.
 - La construcció d'un instrument cal que comence amb una teoria sobre el comportament que se'n deriva d'una investigació prèvia. En aquest sentit cadascun dels instruments examinats cal que es sustenten en una teoria del temps o de la gestió del temps (Cronbach, 1971).
 - Dels deu instruments identificats, set no es basaven en un marc teòric (Calabresi i Cohen, 1968; Wessman, 1973; Weber i Vogel, 1979; Schriber i Gutek, 1987;

Bond i Feather, 1988; Macan et al., 1990; Gafarian et al., 1999). Els altres tres instruments restants es fonamentaven en diferents marcs teòrics (Britton i Tesser, 1991; Landy et al., 1991 i Hellsten i Rogers, 2009). Per exemple, el *Time Urgency Scale* (TUS: Landy et al., 1991) estava basat en teories de la personalitat, específicament, en patrons de conducta (Landy et al., 1991), mentre que el TMQ es basava en investigació en sistemes operatius computacionals (Britton i Tesser, 1991).

b) Validesa de contingut.

Encara que la majoria dels instruments (Wessman, 1973; Weber i Vogel, 1979; Schriber i Gutek, 1987; Bond i Feather, 1988; Macan et al., 1990; Britton i Tesser, 1991; Landy et al., 1991; Hellsten i Rogers, 2009) delimitaven els conceptes, diferien a la vegada els uns dels altres. Gafarian et al. (1979) afirmava obertament que, la definició de gestió del temps no s'havia explicat i Messick (1989) indicava que la manca de l'establiment conceptual pot representar una amenaça per a la validesa de l'instrument a través de la incomprensió del constructe, de la no representació i de la irrellevància.

c) Rellevància del continguts dels ítems dels instruments.

La rellevància, i per tant la validesa de constructe de cinc dels instruments de gestió del temps (Calabresi i Cohen, 1968; Wessman, 1973; Schriber i Gutek, 1987; Bond i Feather, 1988 i Landy et al., 1991) podria veure's amenaçada. Encara que aquestes escales avaluen el temps d'alguna manera, foren creades per a distintes finalitats, es a dir l'estructura temporal que es mesurava no era la de la gestió del temps, i per tant, no tots els continguts es corresponien amb habilitats i comportaments que defineixen la gestió del temps.

d) El judici dels experts.

La rellevància del contingut i la representativitat dels ítems són valorades de forma habitual pel judici de professionals experts (Messick, 1995). Els ítems de l'escala cal que estiguen sotmesos a l'escrutini i la crítica dels experts el que repercuteix en la solidesa de l'instrument atenent a la revisió de contingut i constructe dels ítems Cronbach (1971). En cinc dels estudis (Calabresi i Cohen, 1968; Wessman, 1973; Weber i Vogel, 1979; Schriber i Gutek, 1987 i Britton i Tesser, 1991) la identitat dels

escriptors dels ítems no fou coneguda, mentre que en els altres quatre estudis (Bond i Feather, 1988; Macan et al., 1990; Landy et al., 1991 i Gafarian et al., 1999) l'equip que realitzava la investigació fou el responsable d'escriure i modificar els ítems. A més, per a la majoria dels instruments (Calabresi i Cohen, 1968; Wessman, 1973; Weber i Vogel, 1979; Schriber i Gutek, 1987; Bond i Feather, 1988; Macan et al., 1990; Britton i Tesser, 1991) no es feia referència a cap tipus de revisió dels ítems per experts. Per exemple el *Time Urgency Scale* (TUS: Landy et al., 1991) i el *Diabetes Time Management Questionnaire* (DTMQ: Gafarian et al., 1999) va ser revisat per experts però aquesta revisió o crítica venia donada per l'equip d'investigació o estudiants de la llicenciatura de psicologia. El *Time management for Exercise Scale* (TiMES: Hellsten, 2005; Hellsten i Rogers, 2009) fou l'únic instrument que va ser revisat per experts.

e) Validesa d'estructura.

Una mesura de la fiabilitat és la coherència interna, la qual és un índex d'homogeneïtat de l'article i de la seua qualitat (Crocker i Algina, 1986). Encara que tant la quantitat i la qualitat de la evidència de fiabilitat presentada per cadascun dels deu instruments fou variable, per exemple Weber i Vogel (1979) i Britton i Tesser (1991) no presentaren evidències de fiabilitat en l'alfa de Cronbach per a la puntuació total, encara que hi havia proves de fiabilitat a nivell de subescales. Pel contrari, Calabresi i Cohen (1968) i Schriber i Gutek (1987) presentaven evidències sols a nivell de subescales en l'alfa de Cronbach; Macan et al. (1990) i Landy et al. (1991) presentaven fiabilitat total a nivell d'escala i evidències a nivell de subescala; Hellsten i Rogers (2009) presentaven evidències de fiabilitat sols a nivell de subescala.

En resum:

- Dels quatre instruments desenvolupats específicament per a avaluar la gestió del temps i que presentaven informació en relació al procés de construcció de l'instrument –TMQ, DTMQ, TiMES i TMBS- sols el TMBS (Macan et al., 1990) i el TMQ (Britton i Tesser, 1991) són els que semblaven posseir una evidència més forta de confiabilitat i validesa en la mesura general de la gestió del temps.
- El TMBS fou creat per a avaluar les habilitats de gestió del temps en les conductes a les que es refereix la literatura més popular (Macan et al., 1990) i en

aquest sentit sembla representar la majoria de les concepcions de la gestió del temps. El TMBS també sembla tenir una adequada validesa de constructe en la gestió del temps acadèmic en alumnat universitari. A pesar de la baixa estimació de fiabilitat de la subescala calculada a partir de la mostra original els darrers estudis que han emprat el TMBS han mostrat de forma consistent unes majors estimacions de fiabilitat en la subescala que van des de 0,77 a 0,94 (Shahani et al., 1993; Macan, 1994; Lahmers i Zulauf, 2000; Misra i McKean, 2000). Mentre que el TMQ de Britton i Tesser (1991) posseeix validesa de contingut de la gestió del temps, la validesa de constructe d'aquest instrument es veu amenaçada en la comprensió de la representació del constructe i la falta de proves de fiabilitat. No obstant això, el TMQ sí que sembla demostrar evidència de replicabilitat transcultural.

Per concloure:

- A pesar de l'ús generalitzat de la gestió del temps, actualment no existeix de forma universal definició acceptada sobre la gestió del temps i no hi ha acord respecte a les habilitats i comportaments que constitueixen la gestió del temps.
- D'acord amb la revisió realitzada la gestió del temps quedaria definida de forma comuna per: a) l'anàlisi del temps; b) la planificació; c) l'establiment de metes; d) l'establiment de prioritats; e) la programació; f) l'organització i g) l'establiment de nous i millors hàbits de temps.
- Tenint en compte l'ús generalitzat i l'acceptació del valor de les conductes de gestió del temps segons Jex i Elacqua (1999) és una llàstima que existeixca una modesta investigació empírica.
- Dels instruments identificats en la revisió de la literatura, sols el TMBS (Macan et al., 1990) i el TMQ (Britton i Tesser, 1991) semblen adequats per a ser emprats directament en programes de gestió del temps o d'intervenció en l'estudi, però caldria tindre en compte l'edat a la que s'adrecen.
- Es consideren necessàries futures investigacions per a confirmar les característiques psicomètriques dels instruments TMBS i TMQ amb una major varietat poblacional i més investigació per a desenvolupar el model teòric de gestió del temps degut a què molts programes de gestió del temps i instruments s'han desenvolupat sense una teoria que els avale al darrere. La investigació

futura caldria que començara per revisar la literatura sobre l'autoregulació i de com aquesta literatura pot aplicar-se a la gestió del temps.

5. Estudi d'Azar i Zafer (2013)

Realitzen una anàlisi confirmatòria de l'escala de gestió del temps TMBS de Macan et al. (1990) com a model de gestió del temps en l'entorn dels països occidentals per veure si presentava aplicabilitat o transportabilitat a altres parts del món i més concretament a països no occidentals, específicament al Pakistà.

Després de realitzar una revisió de la literatura existent pel que fa als estudis que han fet ús del TMBS els sintetitzà en la Taula 14.

Autor	Any	Mostra	Tipus d'enquestats
Chang i Nguyen	2011	111	Estudiants universitaris
Peeters i Rutte	2005	123	Professorat
Griffiths	2003	120	Empleats
Van Eerde	2003	37	Participants en taller o seminari
Kelly	2003	130	Estudiants universitaris
Davis	2000	140	Dones
Adams i Jex	1999	522	Empleats
Jex i Elacqua	1999	525	Empleats i estudiants
Mudrack	1997	207	Adults
Macan	1996	38	Empleats
Macan	1994	341	Estudiants: universitaris, titulats universitaris, titulats de màsters
Lay i Schouwenburg	1993	106	Estudiants de psicologia
Shahani et al.	1993	106	Estudiants universitaris
Macan et al.	1990	353	Empleats

Taula 14. Estudis que han fet ús del TMBS de Macan et al. (1990)

De la taula d'Azar i Zafer es desprèn que el TMBS va ser aplicat principalment a adults, treballadors, professorat, alumnat universitari, i més en concret estudiants de psicologia.

“Els estudis que han fet servir qüestionaris de gestió del temps de manera més usual han sigut els tres esmentats per Claessens et al. (2007) i Liu et al. (2009): TSQ, TMQ i TMBS” (Azar i Zafer, 2013: 951).

Els resultats de l'estudi constaten que l'instrument de conducta en la gestió del temps de Macan et al. (1990) va resultar ser una escala adequada per a mesurar el comportament en la gestió del temps dels empleats en empreses del Pakistà. També indiquen que amb finalitat acadèmica el TMBS era una escala adequada per a mesurar el comportament en la gestió del temps, la planificació, l'organització i les conductes.

Els resultats de l'estudi consideren que el TMBS es pot utilitzar com a instrument d'investigació en l'economia i en cultures no occidentals emergents per conèixer els comportaments en gestió del temps, així com també ajudar en la millora de les conductes en gestió del temps de directius i estudiants.

6. Estudi de Veiga i Melim (2007)

L'objectiu de l'estudi era el desenvolupament d'una escala vàlida que permetera avaluar les dimensions de gestió del temps per a alumnat d'ensenyament bàsic i secundari de Portugal. En aquest sentit, realitzaren l'adaptació, traducció i validació del TMQ de Britton i Tesser (1991).

“El “Questionário de Gestão do Tempo Académico” (QGTA) resultant del treball d'adaptació del TMQ, permet estudiar com l'alumnat gestiona el seu temps acadèmic, quines són les seues actituds vers el temps i com planifica els temps escolars, tant a curt com a llarg termini (Veiga i Melim, 2007: 337).

El TMQ contenia en la seua versió original 18 ítems i tres dimensions o subescales: planificació a curt termini, actituds vers el temps i planificació a llarg termini. Una vegada realitzada l'anàlisi de fiabilitat i validesa les tres dimensions inicials del qüestionari es varen mantenir sense cap tipus de modificació però foren eliminats tres ítems del qüestionari inicial perquè obtingueren valors inferiors a 0,30 en la rotació de la matriu factorial. Juntament al TMQ i en vista a l'estudi de la seua validesa externa, foren administrats altres ítems, uns relatius a l'autoconcepte (confie en la pròpia capacitat d'aprendre, em duc bé amb totes les persones, em sent satisfet amb la meua vida) i un altre ítem sobre els anys d'estudi que pretén continuar estudiant (quant de temps tens la intenció de seguir estudiant?). Per un altre costat per qüestió d'uniformització amb altres escales també aplicades les respostes de la versió portuguesa foren de tipus Likert, passant del valor 1 a 5 al valor 1 a 6 (mai – sempre).

7. Estudi de García-Ros et al. (2004) i García-Ros i Pérez-González (2012)

a) Estudi de García-Ros et al. (2004)

Varen realitzar la traducció, adaptació i validació del TMQ de Britton i Tesser (1991). Aquesta traducció i adaptació tenia per objectiu el desenvolupament d'una escala vàlida que permetera avaluar les dimensions de gestió del temps i que alhora servira com a predictor del RA en alumnat d'estudis post-obligatoris d'edats compreses entre els 16 i 18 anys o entre els 16 i 20 anys si algun alumne havia repetit un o dos cursos acadèmics, sent l'edat mitjana del grup de 16,9 anys.

El fet d'haver realitzat la traducció del TSQ era perquè segons Bond i Feather (1988) el TSQ avalua el grau en què els subjectes perceben la forma que utilitzen el seu temps d'una manera estructurada i segons els objectius o metes que prèviament s'havien establert. En contextos universitaris s'ha trobat una relació entre la percepció dels objectius personals i l'estructuració del temps i un major benestar psicològic, optimisme sobre el futur, i uns hàbits d'estudi més eficaços. El motiu pel qual elegiren utilitzar el TSQ va ser "per la seua claredat conceptual, facilitat d'aplicació i previsible utilitat en el nivell d'estudi post-obligatori" (García-Ros et al., 2004: 171). En aquest sentit, García-Ros et al. pensaren que també podria servir per a mesurar la gestió del temps en alumnat preuniversitari que s'estava preparant per a estudiar a la universitat.

El qüestionari inicial TSQ constava inicialment de 18 ítems i integrava tres dimensions o subescales: planificació a curt termini, actituds vers el temps i planificació a llarg termini. Després de la traducció i adaptació va quedar constituït pels 18 ítems inicials.

Per poder fer-ne ús del TSQ varen: a) transcriure i adaptar la versió original del TSQ; b) determinar l'estructura factorial subjacent i c) analitzar la validesa factorial i la capacitat de predicció per al rendiment escolar.

Les conclusions a què arribaren després d'haver realitzat l'estudi foren les següents:

- Després de comparar els resultats de l'estudi realitzat amb els de Britton i Tesser es destaca: 1) la capacitat de predicció en les habilitats de gestió del temps i en el RA que s'ha obtingut és inferior als descrits per Britton i Tesser en alumnat universitari d'Amèrica del Nord (en el nostre estudi s'explica sols el 6,25 % del criteri de varianza comparat amb el 21 % al que fa referència l'estudi original) i

- 2) el factor gestió del temps que es manifesta com a bon predictor de l'èxit acadèmic en alumnat espanyol d'estudis preuniversitaris és la planificació a llarg termini, mentre que Britton i Tesser obtenen resultats molt diferents, perquè es refereixen a la planificació a curt termini i a les actituds vers el temps com a predictors significatius.
- La necessitat de continuar investigant pel que es refereix a la relació entre la gestió del temps i resultats acadèmics en diferents circumstàncies, contextos i nivells acadèmics. La investigació realitzada apunta a què la planificació a llarg termini en l'ensenyament secundari es constitueix en l'element essencial per a que l'alumnat obtinga millors resultats acadèmics.
 - La necessitat de seguir avançant en l'estudi de la gestió del temps i en com l'alumnat tracta de fer front a aquesta qüestió. Per tant, caldria estudiar més a fons l'escala d'avaluació desenvolupada. Així com també analitzar quines variables de mesura poden explicar de millor forma les diferències individuals en gestió del temps com: l'edat, el tipus d'estudis, la personalitat, la motivació etc.

b) Estudi de García-Ros i Pérez-González (2012)

Vuit anys després de realitzar la traducció, adaptació i validació del TMQ de Britton i Tesser (1991) García-Ros i Pérez-González adapten, tradueixen i validen el TMBS de Macan et al. (1990).

La finalitat d'aquesta traducció i validació del TMBS era la de comptar amb una eina contrastada i eficaç per avaluar les habilitats en gestió del temps de l'alumnat universitari de primer any i així disposar d'un element predictor del RA, per a d'aquesta forma proposar mesures correctores en alumnat de risc acadèmic.

El TMBS és un dels instruments de gestió del temps de major prestigi, grau d'utilització i validesa, diversos estudis han mostrat el seu grau de validesa convergent al reproduir la seua estructura original amb alguns ajustos. En aquest sentit el TMBS és considerat com un dels més complets per a desenvolupar la gestió del temps (Shahani et al., 1993; Adams i Jex; 1997; Mudrack, 1997; Misra i McKean, 2000; Claessens et al., 2007).

“El TMBS ofereix un valor afegit en comparació amb el TSQ i el TMQ: a) proporciona a l'estudiant una informació i uns referents molt més específics pel que fa a l'exercici de les tasques que té encomanades i b) facilita la connexió entre l'avaluació i la intervenció, el que permet dissenyar programes d'intervenció adreçats a la millora de les seues habilitats” (García-Ros, Pérez-González, 2012: 1486).

En el TMBS s'integren tres dimensions de comportament: establiment d'objectius i prioritats, eines de gestió, i preferències per la desorganització, amb efectes sobre el rendiment, la satisfacció i l'estrès els quals estan mediatos per la dimensió cognitiva de la percepció del control sobre el temps (Macan, 1994, 1996).

García-Ros i Pérez-González (2012) destaquen en la Taula 15 els qüestionaris que consideren que millor mesuren la gestió del temps.

Table 1
Instruments for the evaluation of time management in university contexts

Instrument	Time Structure Questionnaire (TSQ)	Time Management Questionnaire (TMQ)	Time Management Behavior Questionnaire (TMBQ)
Authors	Bond & Feather (1988)	Britton & Tesser (1991)	Macan et al. (1990)
Validation population	– University students – Workers	– University students	– University students – Workers – Salespersons
Analysis Structure	Principal components factorial analysis with varimax rotation	Principal components factorial analysis with varimax rotation	Principal components factorial analysis with varimax rotation
Factors	Five Factors 42.8% of explained variance I.– Perception of personal goals II.– Time Structuring III.– Current Orientation IV.– Effective Organization V.– Persistence	Three Factors 36% of explained variance I.– Short-term planning. II.– Attitudes toward time III.– Long-term planning.	Four Factors 72% of explained variance I.– Establishment of goals and priorities. II.– Time management tools III.– Perception of control over time IV.– Preferences for disorganization

Tabla 15. Qüestionaris per mesurar la gestió del temps (García-Ros i Pérez-González, 2012: 1487)

L'escala original del TMBS de Macan (1994) es va sotmetre a adaptació i validació dels 34 ítems relacionats amb la forma amb la que els estudiants manegen el seu temps d'aprenentatge. Les respostes de l'alumnat als ítems en format d'escala Likert anava d'1 a 5 on l'1 corresponia a *mai* i 5 a *sempre*. L'escala estava dividida en quatre dimensions: a) establiment d'objectius i prioritats; b) eines de gestió del temps; c) preferències per la desorganització i d) percepció de control sobre el temps.

En primer lloc, el qüestionari va ser traduït per dos traductors fins que es posaren d'acord sobre la traducció més convenient, en segon lloc va ser administrada a estudiants de nou accés a la Universitat de València.

“Els resultats obtinguts en l’estudi mostren que l’adaptació del TMBS és fiable i vàlida com a instrument per a mesurar la forma amb la que els estudiants administren el temps acadèmic, predir el comportament en el primer any d’universitat, i permetre elaborar propostes d’intervenció per a una millora de les habilitats en gestió del temps” (García-Ros i Pérez-González, 2012: 1492).

Per un altre costat indiquen que per a poder generalitzar els resultats obtinguts cal continuar avaluant les característiques psicomètriques i predictives del TMBS en els resultats acadèmics d’estudiants de diversos ensenyaments universitaris.

En resum:

Claessens a l’inici d’aquest punt ens deia que la gestió del temps no és un concepte nou i hem pogut corroborar que és així, però també ens deia “creguem que la gestió del temps mereix més investigació i l’ús de mètodes més rigorosos d’anàlisi. Aquest tipus d’investigacions poden esbrinar tant els processos que intervenen com els seus efectes sobre les percepcions, les sensacions i el rendiment” (Claessens et al., 2007: 272). Doncs aquests és un dels objectius que es pretenen en la tesi realitzada, el proporcionar un nou instrument que permeta acostar-nos a comprendre i mesurar de millor forma com es gestiona el temps l’alumnat, i que al mateix temps li serveixca per disposar de nous elements de judici per millorar en l’aprenentatge i obtenir millors resultats acadèmics.

3.4.2 La necessitat de construir un instrument de mesura de la gestió del temps periescolar adreçat a alumnat d’ESO

Com s’ha pogut observar existeixen diversos instruments que han sigut desenvolupats per a mesurar el constructe de la gestió del temps. Atenent als estudis abans esmentats i a les conclusions a les que han arribat els investigadors, els instruments TSQ, TMQ i TMBS són els qüestionaris que s’han fet servir de manera més comuna atenent a la seua validesa i fiabilitat. No obstant això, la revisió i anàlisi dels estudis que han fet ús dels anomenats instruments ens indiquen que mostren les següents limitacions:

1. Claessens et al. (2007). Els qüestionaris TSQ, TMQ i TMBS, han sigut els més emprats en la mesura de la gestió del temps (...) tenen un alt grau de fiabilitat i validesa (...) varen ser dissenyats per a mesurar la gestió del temps en àmbits tan diversos com: 1) empleats de diferents tipus d’organitzacions (agències de

serveis socials o concessionaris de cotxes), 2) mestres, enginyers, estudiants de cursos de psicologia, i 3) empleats amb doble càrrega de treball en àrees com la psicologia industrial, el món empresarial i organitzacional.

Que els resultats obtinguts foren satisfactoris en empleats o en estudiants universitaris no implica que es puguin considerar vàlids a tots els efectes, cal tindre en compte per exemple el fet de la peculiaritat dels estudiants que poden endarrerir les tasques, aspecte que no és possible en el sector laboral dels empleats.

La mesura de fiabilitat i de coherència interna de les escales diferia d'uns estudis a d'altres trobant-se en alguns dels casos per davall de la generalment acceptada de 0,7.

2. Macan et al. (1990) i Macan (1994). El fet que els qüestionaris foren concebuts inicialment per a persones adultes va comportar que encara que la validesa psicomètrica fóra acceptable al mateix temps foren criticats per ser excessivament llargs, podent ser especialment preocupant aquest aspecte en grups d'edat més joves.
3. Liu, et al. (2009). El contingut dels ítems no era transferible a grups d'edats més joves (per exemple, els ítems que fan referència específicament a aspectes laborals o que són semànticament complexos).
4. Hellsten (2012). La validesa de la construcció dels qüestionaris es va realitzar sense una investigació teòrica prèvia sobre el comportament, aspecte fonamental quan es construeix un qüestionari segons Cronbach (1971). El TSQ i el TMBS no es fonamentaven en cap marc teòric, mentre que el TMQ ho feia amb diferents marcs teòrics.

Tenint en compte que la validesa de contingut per definir els constructes de gestió del temps en els tres qüestionaris delimitava els conceptes, a la mateixa vegada diferien els uns dels altres. Aquest aspecte s'explicaria per diversos motius: els instruments varen ser creats amb distintes finalitats, la identitat dels autors dels ítems en alguns qüestionaris no era coneguda i, en cas de ser-ho també eren els responsables d'introduir modificacions, la revisió crítica dels ítems no va ser realitzada per experts sinó per alumnat col·laborador de la llicenciatura de psicologia.

5. Encara que existeixen treballs al nostre país d'instruments que han sigut adaptats per a mesurar la gestió del temps com el TMQ de García-Ros et al. (2004) i el TMBS de García-Ros i Pérez-González (2012), així com també a Portugal amb el TMQ adaptat per Veiga i Melim (2007) aquests presenten una sèrie de limitacions com:

- Basar-se en instruments que havien sigut concebuts per a mesurar la gestió del temps en alumnat universitari i en empleats de diverses organitzacions i no en alumnat adolescent d'ESO.
- Haver agafat instruments escrits en llengua anglesa i usats de forma més generalitzada en països com Estats Units, Gran Bretanya i Canadà, sent darrerament traduïts i adaptats a la llengua espanyola, aquest aspecte comporta problemes tant en la traducció com en les característiques específiques de la població a la que s'adreça.
- La bondat, validesa i fiabilitat dels qüestionaris va ser provada pràcticament en la seua totalitat amb alumnat universitari dels estudis de psicologia i no en alumnat d'ESO.
- Com que els instruments havien sigut creats per a mesurar la gestió del temps en àmbits molt diversos mesuren la gestió del temps de forma general, és a dir, no es centren en aspectes directament relacionats amb l'aprenentatge com puguen ser les habilitats, les estratègies o els factors afectiu-motivacionals els quals tenen un paper clau en l'aprenentatge.
- Sent el propòsit de la tesi de manera específica la mesura de la GTP de l'alumnat d'ESO, els qüestionaris descrits no es centren en aquest aspecte, sinó que disposen d'alguns ítems solts que en fan referència, però no mesuren amb rigorositat el temps periescolar d'aprenentatge.

Atenent a les mancances manifestades pels autors i estudis esmentats que han fet servir instruments de mesura de la gestió del temps es considera necessària la construcció i validació d'un qüestionari per mesurar quines són les estratègies d'aprenentatge en GTP

que empra l'alumnat d'ESO, amb la finalitat de diagnosticar, corregir i pal·liar el més aviat possible hàbits incorrectes en la gestió del temps acadèmic extraescolar.

3.5 Variables que intervenen en el rendiment acadèmic

Establir quines són les variables implicades en el RA de l'alumnat que tracten de descriure, explicar i predir quins seran els resultats acadèmics a obtenir ha sigut un tema estudiat històricament per la psicologia educativa i amb més intensitat en les dues darreres dècades. El RA sempre s'ha considerat com un fenomen complex degut a la gran quantitat de variables que entren en joc. Aquesta complexitat ha portat tal vegada a que moltes investigacions s'hagen ocupat d'aquest tema perquè en certa forma seria com trobar la pedra filosofal de l'aprenentatge acotant-la en unes determinades variables.

En funció de l'interès per identificar i comprendre les variables que intervenen en el RA, el camp de la psicologia de l'educació s'ha convertit en un recurs valuós, atès que aporta una visió de l'estudiant que permet concebre'l com part activa i fonamental del procés d'aprenentatge, centrant-se en la persona que aprèn, i no sols en el que aprèn sinó en relació a com aprèn (Cochran-Smith, 2003).

Tenint en compte la gran quantitat de variables que comprenen l'aprenentatge comporta que haja sigut amplament estudiada per nombrosos autors que afermen que el RA va lligat a una multidimensionalitat d'aspectes el que comporta dificultats per a la seua definició considerant-se un aspecte lligat a l'èxit o el fracàs escolar i a l'abandonament dels estudis (De la Orden, Oliveros, Mafokozi i González, 2001; Rodríguez, Fita i Torado, 2004; Cortés i Palomar, 2008).

Una visió bastant clara d'aquesta multidimensionalitat de variables intervinents en el RA ens la dona Ladrón de Guevara (2000) el qual sintetitza en quatre grans blocs els factors associats al RA com podem observar en la Figura 11.

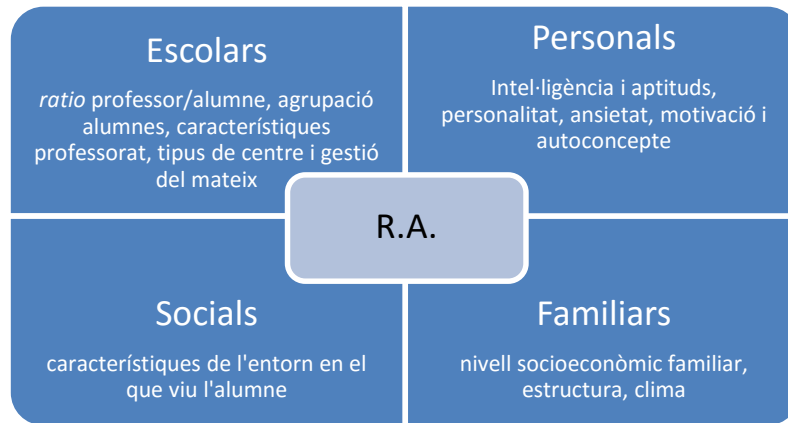


Figura 11. Factors associats al RA. Adaptat de Ladrón de Guevara (2000)

Els aspectes o factors indicats per Ladrón de Guevara coincideixen amb la següent reflexió:

“Els factors explicatius del RA per lo general en són quatre junt amb les diverses variables que integren cadascun d’ells, es sintetitzen en les següents dimensions: la família de l’estudiant, les característiques personals de l’estudiant, l’aula amb els seus continguts temàtics, recursos d’ensenyament, el professorat amb els seus coneixements, personalitat, metodologies i motivacions” (Loret de Mola, 2011: 4).

L’anàlisi de qualsevol d’aquests aspectes ve a apropar un poc més el coneixement del processos que segueix l’alumnat en l’acte d’aprendre, i en conseqüència, facilita una millor actuació per canviar o millorar allò que no és efectiu.

Aquesta variabilitat en els factors responsables del RA ha donat com a resultat que els investigadors tracten d’explicar el rendiment escolar aïllant aquelles variables que consideren que tenen un potencial major en l’explicació dels resultats acadèmics i que al mateix temps puguen ser mesurades de manera científica mitjançant diversos instruments avaluatius. Com indica González-Pienda (2003) els estudis s’han centrat de forma generalitzada en dues àrees clarament diferenciades: les contextuais i les personals.

Les contextuais fan referència a variables de tipus (socioambiental, institucional i instruccional) que estarien relacionades amb el nivell socioeconòmic i d’estudis dels pares, titularitat de la institució educativa, formació del professorat, mètodes d’ensenyament, tasques i activitats, lloc de residència, etc., (Patrikakou, 1996; Caldas i

Bankston, 1997; Reay i Ball, 1998; Tett i Crowther, 1998; Jones i White, 2000; Casanova, García-Linares, De la Torre i Carpio, 2005; Eamon, 2005).

Mentre que les personals es trobarien associades a aspectes motivacionals (Corral, 2003; De la Torre i Godoy, 2004; Campo-Arias, González, Sánchez, Rodríguez i Díaz-Martínez, 2005 i Silvestri i Flores, 2006), als estils d'aprenentatge (Luengo González i González Gómez, 2005; López, Hederich i Camargo, 2011; López i Velásquez, 2013); les estratègies d'aprenentatge (Weinstein i Mayer, 1986; Nisbet i Shucksmith, 1987; González-Cabanach, et al., 2005; Harvey, Drew i Smith, 2006; Soares, Almeida i Guisandes, 2011; Huie et al., 2014); la gestió del temps (Danserau, 1985; Pérez-González et al., 2003; Caso-Niebla i Hernández-Guzmán, 2007; Dembo i Seli, 2008; Barrera et al., 2008; Miguez, Peralbo i Barca, 2010 i Aponte i Pujol, 2013).

Forteza (1975) sintetitza aquestes variables personals responsables de la productivitat o del RA en tres factors bàsics: a) *les activitats que realitza l'estudiant*, entre les que es poden destacar les estratègies metacognitives de gestió del temps, b) *els trets* que fan referència a les peculiaritats més o menys estables en la persona, com són els estils d'aprenentatge, o altres variables com són el gènere, i c) *la percepció de les assignacions i com abordar-les*, les quals poden estar condicionades per les atribucions realitzades per l'estudiant.

Tenint en compte que l'estudi que hem realitzat s'adreça a alumnat d'ESO, es vol destacar la tesi doctoral realitzada per González (2003) *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria* on es realitza un estudi exhaustiu d'aquells factors que presenten una repercussió directa en l'aprenentatge sent els següents: motivació, intel·ligència i aptituds, autoconcepte, hàbits, estratègies i estils d'aprenentatge, aspectes familiars, variables socioambientals, rendiment anterior i clima escolar. Aquesta multiplicitat de variables ens pot donar una idea de la complexitat en la determinació dels factors implicats en el rendiment escolar i la necessitat d'aïllament i estudi per separat.

La tesi que es presenta es fonamenta en teories constructivistes dintre del camp de la psicologia de l'educació, teories que consideren que existeix una important relació entre tres variables o factors i el RA, sent els següents: els estils d'aprenentatge com a trets més o menys estables que caracteritzen la personalitat; les estratègies d'aprenentatge com a conducta intencional d'activitats seqüenciades que ajuden en el tractament de la

informació i en la aprehensió de la mateixa, i finalment la gestió del temps, considerada com a una macro-estratègia encarregada de regular altres estratègies o la forma d'actuar de l'aprenent. En els punts següents s'aborden les relacions entre les variables esmentades i el RA.

El fet d'haver agafat aquestes tres variables ve donat perquè la revisió de la literatura teòrica de diferents models sobre aprenentatge ens ha indicat que presenten una repercussió important en el RA així com també el fet de què existeixca una abundant varietat teòrica conceptual que es manifesta en contradiccions i incongruències entre diversos estudis en l'actualitat, per tant la investigació realitzada permet en paral·lel als objectius principals ajudar a esbrinar alguns dels interrogants sorgits en investigacions darreres sobre la possible relació entre determinades variables com poden ser els estils d'aprenentatge, les estratègies d'aprenentatge, la gestió del temps i el RA.

3.5.1 Relació entre rendiment acadèmic, estils d'aprenentatge, estratègies d'aprenentatge i gestió del temps

1. Rendiment acadèmic i estils d'aprenentatge

Són abundants els estudis que han estudiat la relació causa-efecte entre les variables estils d'aprenentatge i RA, per a poder mesurar aquesta relació ha calgut construir, dissenyar i validar instruments de mesura d'estils d'aprenentatge.

No podem dir que hi haja hagut molt de consens entre els estudis que han correlacionat ambdues variables atès que s'han donat resultats molt diversos. Per una banda tenim els que indiquen que no existeix incidència notable o que els resultats no s'han distribuït de manera uniforme per als quatre estils d'aprenentatge i qualificació acadèmica (Nieto, Varela i Fortoul, 2003; Cantú Hinojosa, 2004; Bitran, Lafuente, Zúñiga, Viviani i Beltrán Mena, 2004; Suazo, 2007; García, Peinado i Rojas, 2007; Saldaña, 2010).

En contra d'aquestes afirmacions tenim d'altres que sí que estableixen l'existència de relacions significatives entre estils d'aprenentatge i èxit acadèmic com a resultat de les diferents respostes que pot donar l'alumnat quan capta, processa, emmagatzema i recupera la informació i en l'ús de diferents mètodes d'ensenyament, constituint-se en una de les variables predictores més potents del RA (Camarero, Martín i Herrero, 2000; Gallego i Martínez, 2001; Pérez-González et al., 2003; Luengo González i González

Gómez, 2005; Ruiz et al., 2006; Esguerra i Guerrero, 2010; Acevedo i Rocha, 2011; Aponte, 2012; López i Velásquez, 2013).

La divergència d'opinions dels autors esmentats reafirma la necessitat de continuar investigant en aquesta línia per aconseguir instruments més fiables i establir relacions més sòlides que contribueixen a dissipar aquests dubtes.

2. Rendiment acadèmic i estratègies d'aprenentatge

Durant els anys vuitanta i noranta varen ser nombrosos els estudis empírics que tractaren les relacions entre les estratègies d'aprenentatge i el RA tant pel que fa al nivell educatiu des de l'educació primària fins la universitària com a la seua possible explicació des de diverses òptiques o aspectes com per exemple: les relacions entre la motivació, les estratègies d'aprenentatge i el RA (Pokay i Blumenfeld, 1990; Bouffard-Bouchard, Parent i Lariveé, 1991; Pintrich et al., 1992); les estratègies cognitives, l'autoregulació i el RA (McKenzie i Gow, 2004; Chiu, Chow i McBride-Chang, 2007; Yip, 2007; Martín, Martínez-Arias, Marchesi i Pérez, 2008); estratègies atencionals i RA en estudiants de secundària (Tejedor-Tejedor, González-González i García-Señorán, 2008). Al nostre país trobem la capacitat mediadora de les estratègies d'aprenentatge entre les metes acadèmiques i el RA en alumnat de secundària (Miñano, Gilar i Castejón, 2012; Rodríguez, Piñeiro, Regueiro, Gayo i Valle, 2013); motivació i autoestima en l'alumnat d'educació secundària i RA (Linares, Fuentes, Ruiz, Castro i Martínez, 2006; Lozano, do Nascimento Mascarenhas, Blanco, Rioboo, Enríquez, 2008).

Com es pot observar la trajectòria investigadora sobre estratègies d'aprenentatge i RA és ampla i variada, per aquest motiu en la tesi realitzada ens hem centrat en les estratègies de gestió del temps en l'àmbit periescolar que sol emprar l'alumnat d'educació secundària i en les repercussions que se'n deriven en el RA. Ens situaríem en el que anomena Pozo i Postigo (2000) i Montanero (2001) en el camp de les estratègies específiques de domini del coneixement.

Al igual que passava amb les opinions contraposades dels investigadors pel que feia a la relació entre el RA i els estils d'aprenentatge també ocorre el mateix entre les estratègies d'aprenentatge i el RA.

“La importància de les estratègies d’aprenentatge en l’explicació del RA és avalada per una basta literatura científica. No obstant, al revisar les investigacions s’observa que la relació entre les estratègies d’aprenentatge i el RA és complexa i contradictòria. Les investigacions revisades comproven la relació significativa del RA amb sols algunes de les estratègies –sobretot les estratègies vinculades amb processos afectius-. A més, aquesta associació és afectada per altres variables, com el gènere, l’edat, l’àrea d’estudi, el grau d’instrucció, el tipus d’avaluació del RA, etc.” (Kohler, 2008: 341).

Una possible explicació al baix nivell predictiu de les estratègies cognitives i metacognitives respecte del RA és que pot ser degut a la falta d’experiència en la utilització efectiva d’aquestes (Justice i Dornan, 2001). Per tant, es considera que encara que l’alumnat sàpiga de la necessitat d’emprar-les per a aprendre de millor forma els continguts curriculars careix de la instrucció i de l’experiència suficient per a dur-les a termini de forma adequada, no obstant, la majoria dels estudis realitzats coincideixen en la relació directa entre les estratègies d’aprenentatge i el RA com es pot observar:

- a) En educació secundària:
 - González i Rinaudo (2002) realitzaren l’estudi *Estratègies d’aprenentatge, comprensió de la lectura i Rendiment acadèmic* adreçat a alumnat d’educació secundària en el que es destacaven tant la correlació entre la comprensió de la lectura i el RA, com les diferències entre els subgrups formats pel seu RA (baix, mitjà i alt) respecte de l’ús d’estratègies i la comprensió de la lectura.
- b) En educació universitària:
 - Torres (2002) en el treball realitzat *Influència de la motivació i les estratègies d’aprenentatge en el RA en estudiants universitaris* assenyala que la motivació i les estratègies d’aprenentatge correlacionen significativament amb el RA.
 - Valdivia Vázquez (2006) en la investigació *Influència de la intel·ligència emocional, les estratègies d’aprenentatge i el RA en alumnat de Psicologia* trobà fortes relacions entre aquestes dues variables i el RA.
 - Gargallo, Suarez i Ferreras (2007) analitzaren la relació entre les estratègies d’aprenentatge i el RA en alumnat universitari trobant una relació significativa.

- Loret de Mola (2011) en l'estudi *Estils i estratègies d'aprenentatge en el RA d'estudiants universitaris* identificà l'ús dels estils i les estratègies de manera diferenciada sent la seua relació amb el RA significativa.

Aquests estudis indiquen de forma bastant accentuada l'existència d'una relació clara entre les estratègies d'aprenentatge i el RA independentment del nivell educatiu. Es deixa ben patent que la instrucció en estratègies d'aprenentatge millora considerablement el RA atès que es poden aprendre i emprar en diverses situacions. Segons afirmen Beltrán (2003) i Suárez i Suárez (2004) la identificació de les estratègies emprades pels estudiants permet diagnosticar les causes de les diferències en el rendiment, millorar l'aprenentatge i predir els resultats acadèmics de l'alumnat en les distintes àrees i tasques encomanades.

3. Rendiment acadèmic i gestió del temps

La consideració de la gestió del temps en el context escolar com una variable, factor o estratègia d'aprenentatge responsable del RA en l'estudiant ha sigut tractada en nombrosos estudis i literatura científica, una mostra d'aquesta importància es troba en les manifestacions donades pels següents autors i investigadors educatius:

- La gestió del temps presenta una influència positiva en l'èxit acadèmic (Britton i Tesser, 1991; Claessens et al., 2007).
- Les proves empíriques avalen que la gestió eficaç del temps s'associa en millors logros acadèmics (Macan et al., 1990; Britton i Tesser, 1991; Trueman i Hartley, 1996; McKenzie i Gow, 2004).
- Les pràctiques de gestió del temps inadequades com la no assignació de temps al treball acadèmic, no dedicar temps en la preparació d'exàmens i no complir amb els terminis establerts pel professorat són citats amb freqüència com una font important d'estrès i de baix RA (Gall, 1988; Macan et al., 1990; Longman i Atkinson, 1999).
- Les investigacions mostren que els estudiants més exitosos són els que dediquen més temps a estudiar els continguts més difícils mentre que els estudiants que obtenen qualificacions més baixes són aquells que dediquen més temps a estudiar els continguts més fàcils descuidant els de major dificultat (Arancibia, Herrera i Strasser, 1999).

- L'alumnat que és més competent en la gestió del temps també obté un major RA (Zimmerman, 2000).
- L'alumnat amb destreses per a manejar el temps d'una manera més efectiva, tendeixen a rendir més en les diferents tasques acadèmiques que els que no tenen aquests tipus de destreses (Pérez-González et al. 2003).
- Els avantatges associats a la gestió eficaç del temps en educació són segons els informes nombrosos i es constitueixen en el tema fonamental de demanda d'assessorament per a estudiants en risc acadèmic (Rowh, 2004).
- En general, els estudis informen de què la gestió del temps exerceix una influència positiva en els resultats d'aprenentatge de l'estudiant. Per tant sembla lògic pensar, que existeix una relació entre habilitats en gestió del temps i els resultats acadèmics, de modo que la planificació i l'autoregulació eficaç del temps d'estudi es manifesta com una variable o indicador important per explicar l'èxit escolar (Claessens et al. 2007).
- "La gestió del temps entesa com els esforços que realitza el subjecte per a planificar, establir metes, prioritzar tasques i regular el seu temps d'estudi amb efectivitat, és una precondition necessària per a l'èxit acadèmic" (García-Ros et al., 2008: 247).
- "Ningú dubta que el temps dedicat a l'estudi i a les diferents tasques implicades en ell, es relacionen en alguna mesura amb la qualitat dels resultats obtinguts (Barrera et al., 2008: 9).
- Una adequada competència en gestió del temps és essencial per a l'èxit acadèmic en els estudiants (MacCann et al., 2012).
- "La gestió del temps té un impacte tant en el benestar de l'estudiant com en el seu RA. La competència de gestió del temps de l'estudiant és doncs una de les claus per al seu èxit acadèmic" (Romero i Barberà, 2013: 4).

Són nombrosos els estudis que han mostrat que la gestió del temps d'aprenentatge és la responsable de l'èxit acadèmic (Pintrich i De Groot, 1990; Macan et al., 1990; Britton i Tesser, 1991; Kovach, 1997; García-Ros i Pérez-González, 1999).

Tenint en compte el que han dit els autors esmentats, la GTP cobra una major importància si cap en l'alumnat que canvia d'una etapa educativa a l'altra, com per exemple de l'educació primària a secundària, per la necessitat d'un major control del

temps individual d'aprenentatge. Estudis com els de Steel (2007) i Clariana i Martín (2008) indiquen que els efectes nocius de la procrastinació acadèmica comencen a fer-se presents en aquest període educatiu. Per altra banda Tuckman (1991) diu que el control de la responsabilitat en la puntualitat de les tasques l'exerceixen primer els pares en l'educació infantil, i després els mestres en educació primària, on transmeten aquest control a l'alumne per a què pugui arribar a ser l'amo de les seues accions durant l'educació secundària i la universitat.

Per tot el que s'ha dit es considera que a l'escola li cal agafar el testimoni per instruir correctament en la gestió del temps extraescolar. Autors com Morais i Cruz, (1987); Barroso i Salema (1999); Valente, Gaspar, Salema i Zimmerman (2002) ressalten la necessitat de l'escola de procedir a activar de forma intencional les estratègies d'organització del temps escolar, en general, i de l'autoregulació del aprenentatge, en particular. Les estratègies i competències cal que siguin ensenyades i promogudes al llarg de l'escolaritat.

Com han indicat els investigadors són molts els estudis que manifesten la relació entre la gestió del temps i el RA però segons Marcén i Martínez-Caraballo (2012) existeixen pocs treballs que analitzen la manera en com utilitzen els estudiants el seu temps i que relacionen aquesta variable (ús del temps o *time use*) amb la qualificació finalment obtinguda en les distintes assignatures. Estudis que han correlacionat aquestes dues variables en alumnat universitari han sigut els de Dolton, Marcenaro i Navarro (2003) i Muñoz Sánchez (2007). Seguint en aquesta línia en la tesi realitzada es relaciona també la gestió del temps i el RA obtingut per l'alumnat d'ESO mitjançant els resultats obtinguts en les diferents assignatures.

4. Rendiment acadèmic, estils d'aprenentatge i gestió del temps

Com s'ha anat veient al llarg del desenvolupament del marc teòric l'explicació del RA ha sigut manifestada pels diferents autors com bastant complexa atenent a la multiplicitat de variables que cal tenir en compte.

La varietat o multiplicitat d'aquestes i altres possibles variables que poden predir o explicar el RA es comprensible al tenir en compte els postulats de la teoria social cognitiva, que considera que les respostes o accions de l'ésser humà són producte de

factors personals, factors cognitius i esdeveniments ambientals, els quals actuen com determinants de manera interactiva (Bandura, 1987).

Aquesta complexitat es tradueix en la necessitat d'aïllar aquelles variables que es consideren susceptibles de mesurar de forma científica i proporcionar informació rellevant per predir el RA a obtenir per l'alumnat.

Com esmenta Cochran-Smith (2003) el camp de la psicologia de l'educació s'ha convertit en un recurs valuós per identificar i comprendre les variables que intervenen en el RA, doncs aporta una visió de l'estudiant que permet concebre'l com part activa i fonamental del procés d'aprenentatge, centrant-se en la persona que aprèn, i no sols en el que aprèn sinó en relació a com aprèn.

Aquest interès per conèixer o predir el més aviat possible el RA ha dut a què diversos estudis hagen posat el focus d'atenció en variables que puguen contribuir a explicar les diferències inherents a cada estudiant en la manera en la què s'enfronten a les activitats d'aprenentatge, la forma amb la que capten, processen, emmagatzemen i recuperen la informació, la seua situació afectiu-motivacional etc. Els estils, les estratègies d'aprenentatge i les habilitats en gestió del temps, encaixen perfectament en les variables esmentades per explicar i predir en certa mesura el RA.

Són bastants els autors que argumenten que la forma amb la que els adolescents gestionen el temps d'aprenentatge exerceix un efecte predictor pel que fa a les qualificacions escolars (Caso-Niebla i Hernández, 2007), i que a l'analitzar la relació entre estils d'aprenentatge i habilitats de gestió del temps reconeixen que els estudiants amb estils associats a la reflexió i l'anàlisi tendeixen a planificar i establir objectius en major mesura que els que són més pràctics i experimentadors assegurant, fins i tot, que els estils d'aprenentatge són millors predictors del RA que les habilitats de gestió del temps (Pérez- González et al., 2003).

De la revisió teòrica de les investigacions realitzades en les que s'han correlacionat les variables estils d'aprenentatge, gestió del temps i RA s'ha trobat sols fins el moment la realitzada per Aponte i Pujol (2013) adreçada a alumnat d'estudis universitaris, en la que s'han emprat com a instruments de mesura dels estils d'aprenentatge el Qüestionari d'Alonso, Gallego i Honey d'estils d'aprenentatge (CHAEA) (1995) i la versió

espanyola del TMBS (2008) per a mesurar la gestió del temps. Dels resultats de l'estudi d'Aponte i Pujol s'arribaren a les següents conclusions:

- La relació entre les variables estils d'aprenentatge, gestió del temps i RA indiquen que els estudiants amb estil reflexiu no resulten afavorits en el seu rendiment, i al contrari els estudiants d'estil pragmàtic sí que es relacionen amb puntuatges alts en el rendiment, açò reforça la multifactorialitat del rendiment.
- La necessitat de què l'alumnat prenga consciència de les formes que tenen d'abordar les activitats d'aprenentatge i de quina forma beneficiar-se d'elles, bé siga gestionant millor el seu temps o incorporant noves estratègies per a aconseguir l'èxit acadèmic.
- Es recomana des de l'escola informar a l'alumnat de quins són els estils d'aprenentatge preferents i el seu perfil de maneig del temps, amb la finalitat de fer-los protagonistes del seu propi procés d'aprenentatge.
- La necessitat de continuar investigant en aquesta línia per incorporar distintes variables cognitives que es basen en l'anàlisi de tècniques multidimensionals que permeten veure el comportament de les variables en el seu conjunt.

3.6. Conclusions de la revisió teòrica

Es vol acabar aquest capítol incidint en les limitacions expressades pel que fa a la multiplicitat de factors determinants del RA. Aquesta multiplicitat de variables és la que dificulta en gran mesura les investigacions al respecte, per aquest motiu, els investigadors acoten el nombre de variables destacant aquelles que consideren que presenten un major grau de significativitat per explicar la realitat que envolta l'aprenentatge i el RA.

En la revisió bibliogràfica realitzada, s'ha incidit en dues variables de les moltes que poden explicar el RA com són els estils i les estratègies d'aprenentatge en gestió del temps acadèmic extraescolar. L'objectiu no ha sigut el de realitzar una revisió exhaustiva dels factors intervinents en el RA, sinó mostrar la incidència d'aquests en el RA i les llacunes que presenten tant en els instruments de mesura com en les mostres emprades, amb la finalitat de donar suport a l'estudi empíric que es desenvolupa a continuació.

En la introducció s'ha fet referència a la importància i necessitat de disposar d'estratègies d'aprenentatge en gestió del temps extraescolar en alumnat adolescent d'ESO d'edats compreses entre els 12 i 16 anys, pel motiu de les deficiències i problemes que es manifesten en aquesta etapa educativa degut a la manca d'habilitats en gestió del temps. Una possible resposta al perquè d'aquesta deficiència és el fet de no haver sigut instruïts en les mateixes de forma generalitzada ni dins ni fora del sistema escolar.

La gestió del temps no és sols una estratègia d'aprenentatge que cal dominar a l'etapa escolar sinó també al llarg de tota la vida amb una transcendència cabdal en l'entorn laboral. Resulta, per tant indispensable, el formar a l'alumnat quan més prompte millor en el domini d'aquestes habilitats de gestió del temps les quals facilitaran el seu aprenentatge i un millor desenrotllament en altres àmbits externs al món escolar.

“La gestió del temps es pot aprendre i, per tant, s'hauria d'ensenyar a l'escola, sobretot als adolescents, que són els que d'una forma més imminent pateixen les conseqüències d'una mala gestió o planificació del temps. Per arribar a aquest punt és necessari, però, que tots els estaments implicats en el tema (organismes, pares i educadors) en prenguen consciència” (Cladellas, 2012: 2).

Per un altre costat, si és important i necessari el coneixement i domini de les estratègies en gestió del temps també ho és la seua avaluació. Monereo i Clariana (1993) indiquen com avaluar el coneixement declaratiu de l'alumnat pel que fa a les estratègies d'aprenentatge, és a dir si sap quins procediments empra per a aprendre, fent referència a l'ús de qüestionaris com a instruments de mesura. Gargallo (2000) també indica la necessitat d'avaluar les estratègies d'aprenentatge abans i durant el procés d'aprenentatge per a d'aquesta forma conèixer la situació inicial de l'alumnat i les possibles dificultats que se li presenten amb la finalitat de corregir-les tan prompte com siga possible.

Després d'haver realitzat una recerca dels qüestionaris més representatius i d'ús més generalitzat en els estudis que han tractat de mesurar com es gestiona el temps d'aprenentatge l'alumnat de distintes etapes educatives, l'opinió manifestada per experts com Gafarian et al., (1979); Macan et al. (1990); Macan (1994); Claessens et al. (2007); Liu, et al. (2009); Hellsten (2012) indiquen que els instruments construïts presenten els

següents problemes: complexitat, baixa transferibilitat, llacunes teóricoconceptuals en la construcció dels ítems, baixa validesa i fiabilitat, inadequació pel que respecta a edat, nivell educatiu etc. Tenint en compte els raonaments esgrimits s'ha considerat necessària la construcció d'un nou instrument ateses les deficiències mostrades pels actualment existents.

En el marc teòric d'aquesta tesi s'han posat de relleu estudis que han analitzat críticament els instruments d'avaluació de la gestió del temps més representatius fins l'actualitat, fruit d'aquesta anàlisi s'han destacant els aspectes que justifiquen la investigació realitzada.

IV. DISSENY EMPÍRIC

4.1. Procés metodològic seguit en el disseny empíric

Encetem aquest capítol amb l'explicació dels motius que ens han dut a realitzar aquest disseny d'investigació. Atenent a la hipòtesi plantejada, la investigació es trobaria enquadrada dintre d'un estudi de caràcter descriptiu metodològic i instrumental atès que es desenvolupa des d'un enfocament empíric analític quantitatiu i qualitatiu amb un disseny no experimental de caràcter descriptiu transaccional correlacional causal. Aquests tipus d'estudis segons Cazau (2006) tenen com a objectiu mesurar la relació existent entre dues o més variables en un context donat, per a d'aquesta forma determinar si existeix una correlació, el tipus de correlació i el grau o intensitat. La investigació correlacional estaria enfocada a establir la possible relació entre diversos fenòmens d'estudi, en concret la Gestió del Temps Periescolar, els Estils d'aprenentatge i el Rendiment Acadèmic.

Per poder realitzar l'estudi correlacional ha calgut:

1. Conèixer el RA de l'alumnat mitjançant les dades facilitades pels centres educatius.
2. Conèixer els estils d'aprenentatge de l'alumnat mitjançant les dades recollides en el qüestionari CHAEA-Junior de Delgado (2011).
3. Construir, validar i administrar un qüestionari per a avaluar la GTP de l'alumnat d'ESO.

El procés seguit en la investigació ha constatat de les següents 5 fases:

- Fase I: Contextualització i justificació del marc teòric d'estudi i objectius de la recerca. En el Capítol III *Marc teòric* es descriu el procés de recerca d'informació sobre distintes aportacions, experiències i projectes vinculats amb la GTP dels estudiants, les estratègies d'aprenentatge, els estils d'aprenentatge i el RA.
- Fase II: Definició del disseny empíric a emprar en l'estudi. En el Capítol IV *Disseny empíric* es descriu el procés d'investigació, la metodologia, les tècniques i instruments de recollida i anàlisi de dades, la planificació de la implementació del treball de camp, l'estratègia analítica seguida etc.
- Fase III. Construcció i validació del qüestionari d'avaluació de la GTP en estudiants d'Educació Secundària, QAvGTPEES. En el Capítol V *Construcció i*

validació del qüestionari QAvGTPEES s'explica en detall l'elaboració inicial, procés de validesa de contingut mitjançant jutges experts en la matèria; validesa de constructe mitjançant anàlisi factorial (test d'esfericitat de Barlett i Índex KMO); fiabilitat mitjançant l'Alfa de Cronbach i validesa predictiva amb el model de RLM i el model de RLB.

- Fase IV. Recollida i anàlisi descriptiu correlacional de les dades obtingudes. En el Capítol VI *Resultats i discussió* es descriu la cerca de correlacions entre les variables: GTP dades proporcionades amb l'instrument QAvGTPEES creat a l'efecte, estils d'aprenentatge mitjançant qüestionari CHAEA-Junior de Delgado (2011) i RA amb les dades facilitades pels centres educatius.
- Fase V. Conclusions observades a la llum de les anàlisi de les dades i possibilitats de continuació en investigacions futures. En el Capítol VII *Conclusions i prospectiva* s'indiquen les principals conclusions arribades de l'estudi realitzat, les possibilitats de continuació de la recerca i transferència pràctica del coneixement adquirit en el camp de l'educació.

Es procedeix a continuació a descriure la mostra, els instruments emprats, el procés de recollida i anàlisi de les dades (Fase II).

4.1.1. Mostra

- a) Composició de la mostra

La mostra està formada pels estudiants d'ESO matriculats en cinc centres educatius de la Comunitat Valenciana (Taula 16).

Nom centre	Titularitat	Població	Província
IES Eduardo Primo Marqués	Pública	Carlet	València
IES Guadassuar	Pública	Guadassuar	
EFA La Malvesía	Concertada	Llombai	
Col·legi El Prat	Concertada	Llíria	
Col·legi La Devesa	Privada	Carlet	

Taula 16. Centres que han participat en la recerca

Els centres participants en l'estudi no han sigut escollits de forma aleatòria, sinó pel coneixement del doctorand de l'equip directiu a l'haver treballat en aquests centres el que ha facilitat l'acceptació per poder realitzar la investigació, cal dir que els permisos no han sigut fàcils d'aconseguir dintre de l'àmbit educatiu pels recels que comporta

l'obtenció de dades, sobretot en alumnat menor d'edat, tant per les institucions educatives, els equips directius dels centres, professorat, mares/pares i el propi alumnat.

En l'estudi s'han aconseguit representar els diferents tipus de titularitat dels centres educatius (pública, privada i concertada) que es poden donar al nostre sistema educatiu, aspecte que es considerava rellevant perquè d'aquesta forma també quedaven plasmades les diferents realitats organitzatives-estructurals dels centres i socioeconòmiques que es poden donar en l'alumnat.

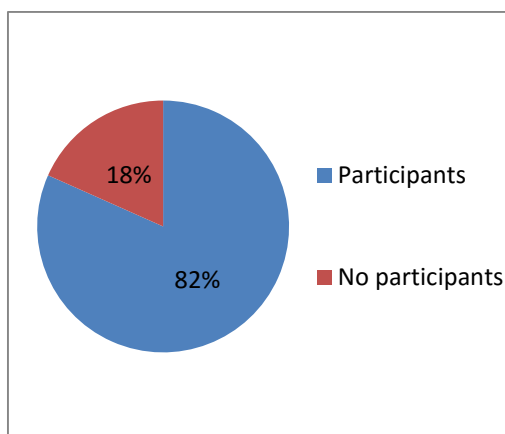
El programari informàtic ITACA de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana ha permès accedir al nombre d'alumnat matriculat durant el curs 2014/2015 en cadascun dels cursos i grups dels cinc centres participants en la recerca (Taula 17).

NOM CENTRE	TITULARITAT	CODI	CURSOS	NOMBRE ALUMNAT	NOMBRE RESPOSTES OBTINGUDES	PERCENTATGE (alumnat participant)
IES EDUARDO PRIMO MARQUÉS	PÚBLICA	A	1R.A	23	15	81,40 %
			1R. B	22	21	
			1R. C	21	17	
			1R. D	21	20	
			1R. E	20	17	
			2N. A	28	20	
			2N. B	29	26	
			2N. C	27	21	
			2N. D	27	16	
			3R. A	26	23	
			3R. B	24	20	
			3R. C	25	17	
			3R. D	18	12	
			4T. A	18	17	
			4T. B	19	18	
4T. C	23	22				
			TOTAL	371	302	
Col·legi LA DEVESA	PRIVADA	B	1R. A	18	17	91,71 %
			1R. B	19	17	
			2N. A	23	23	
			2N. B	25	24	
			3R. A	17	16	
			3R. B	17	13	
			4T. A	19	17	
			4T. B	19	17	
			TOTAL	157	144	
Col·legi EL PRAT	CONCERTADA	C	1R. A	16	16	74,60 %
			1R. B	13	6	
			2N. A	18	15	
			2N. B	16	10	
			TOTAL	63	47	
IES GUADASSUAR	PÚBLICA	D	1R. A	16	17	58,09 %
			1R. B	13	17	
			2N. A	18	12	
			2N. B	16	19	
			3R. A	26	22	
			3R. B	25	25	
			4T. A	17	14	
			4T. B	17	14	
			TOTAL	241	140	
EFA LA MALVESÍA	CONCERTADA	E	1R. A	18	11	77,60 %
			1R. B	18	9	
			2N. A	18	27	
			2N. B	18	4	
			3R. A	18	24	
			3R.B	18	4	

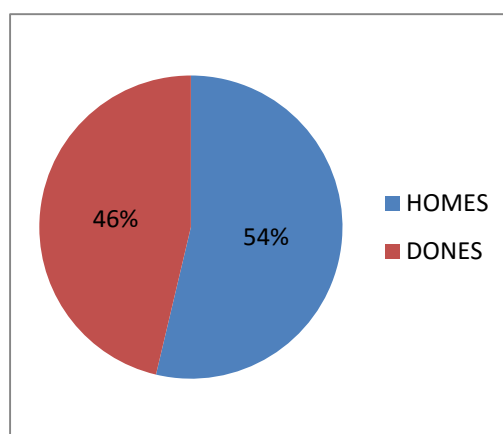
		4T. A	35	18	
		TOTAL	125	97	
TOTAL ALUMNAT TOTS ELS CENTRES			894	730	81,65 %

Taula 17. Alumnat escolaritzat i participant en la recerca distribuït per centres, cursos i grups

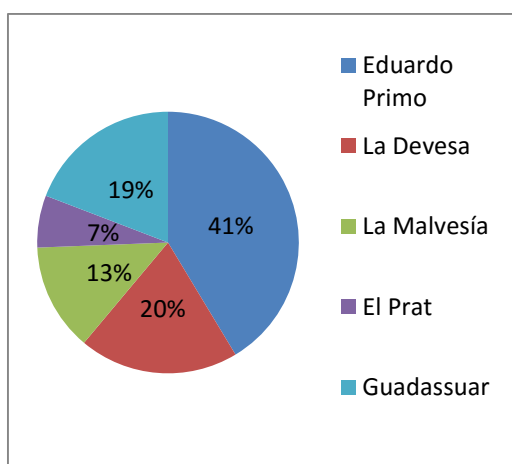
En total han participat en l'estudi 730 alumnes, d'una població de 894. L'alumnat que no ha participat ha estat pels motius de no assistència a classe el dia de l'administració del qüestionari (malaltia o excursió) o perquè els pares no els varen donar el seu consentiment per a la realització. En els Gràfics 2 a 5 s'observa la distribució per percentatges de l'alumnat dels cinc centres educatius que conformen la mostra atenent a la participació, gènere, centre educatiu, curs i nivell socioeconòmic. Cal tenir en compte que tot l'alumnat matriculat al centre educatiu 'La Malvesia' és de gènere masculí. Per altra banda, en el col·legi 'El Prat' sols s'han recollit les dades de 1r. i 2n. d'ESO (l'alumnat de 3r. i 4t. no ha participat en la recerca).



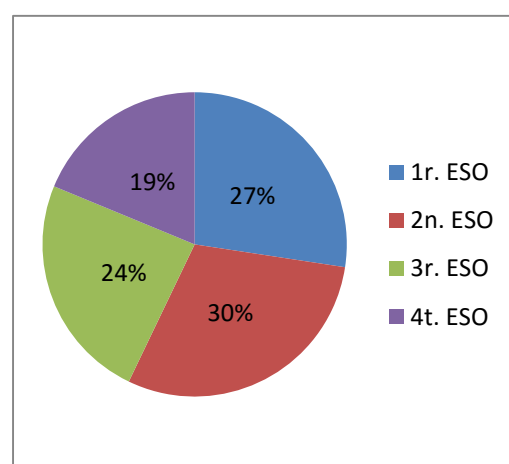
Gràfic 2. Percentatge d'alumnat participant



Gràfic 3. Percentatge d'alumnat participant distribuït per gènere



Gràfic 4. Percentatge d'alumnat distribuït per centre educatiu



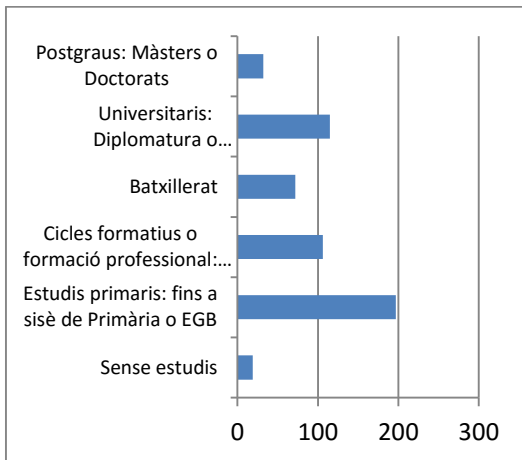
Gràfic 5. Percentatge d'alumnat distribuït per curs

b) Nivell socioeconòmic de l'alumnat

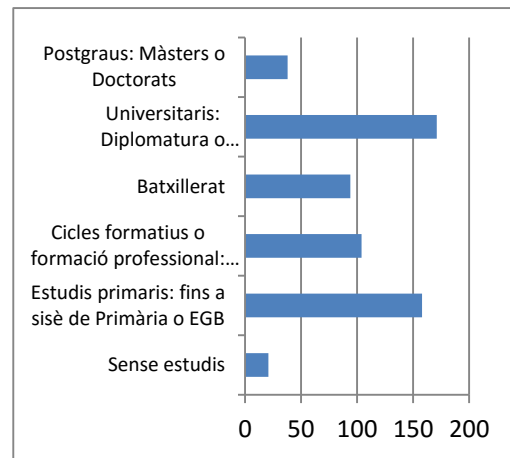
Per a mesurar el nivell socioeconòmic de la llar de l'alumnat s'han fet servir les següents variables:

- Nivell d'estudis del pare
- Nivell d'estudis de la mare
- Professi3 del pare
- Professi3 de la mare
- Nombre d'aparells electr3nics a casa

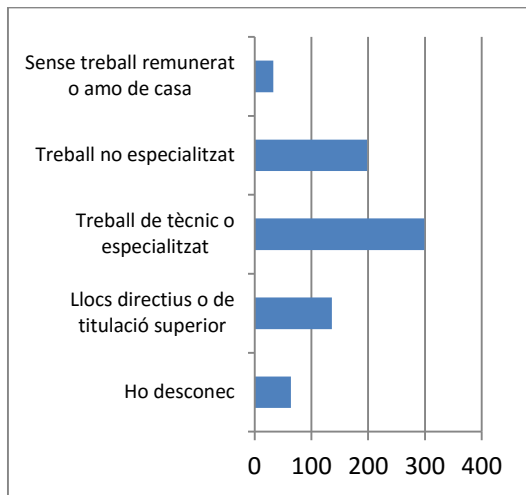
La representaci3 d'aquestes variables queda de la següent forma (Gràfics 6-10):



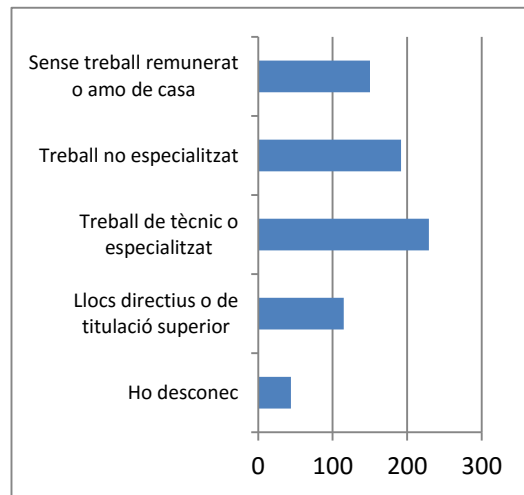
Gràfic 6. Nivell d'estudis pare



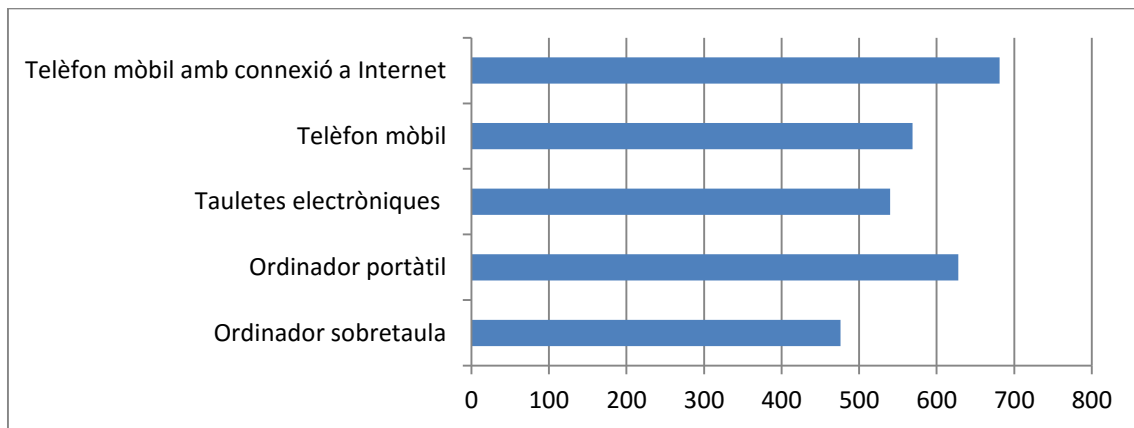
Gràfic 7. Nivell d'estudis mare



Gràfic 8. Professió del pare



Gràfic 9. Professió de la mare



Gràfic 10. Nombre d'aparells electrònics a la llar

Amb aquestes dades s'opta per 2 mètodes per a la valoració del nivell socioeconòmic de l'alumnat:

1. La identificació de diferents grups mitjançant un anàlisi de conglomerats a partir de les puntuacions en les 5 variables abans esmentades.
2. L'extracció d'una puntuació per a cada subjecte a partir d'un anàlisi factorial amb les 5 variables.

En el primer cas, al procedir amb l'anàlisi de conglomerats s'observa que la solució més apropiada és la de constituir 3 grups perquè després de comparar les mitjanes de les 5 variables s'observa que surt un primer grup amb mitjanes més altes en les 5 variables, encara que no succeeix així amb la variable aparells electrònics, atribuint-se-li el valor del grup amb nivell socioeconòmic més alt, un segon grup amb mitjanes més baixes al

primer i un tercer grup amb valors mitjans en les 5 variables, encara que no en la d'aparells electrònics, que és més baixa.

S'observa que els estudis i la professió tant del pare com de la mare, identifiquen clarament 3 grups amb majors o menors mitjanes, no obstant això, el tercer grup on s'observen mitjanes baixes en aquestes 4 variables posseeix la mitjana més alta d'aparells electrònics. Aquesta conclusió es corrobora amb l'Anàlisi Factorial que analitza la correlació entre les variables.

En la matriu de components rotats (Taula 18) s'observa que en el primer factor correlacionen positivament les variables 'Estudis' i 'Professió del pare i de la mare', mentre que la variable 'Aparells electrònics' correlaciona sola en el factor 2, és a dir, no guarda relació amb la resta de variables.

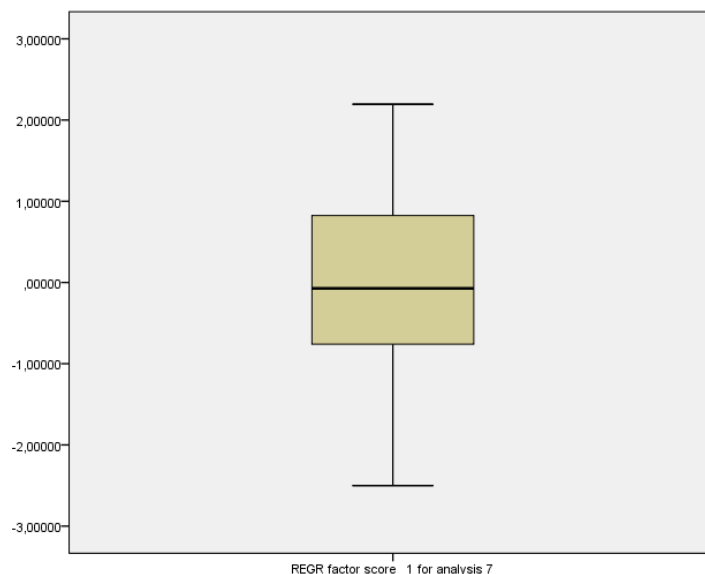
Variables	Component	
	1	2
Puntuació Z: Nivell estudis mare	,795	,117
Puntuació Z: Nivell estudis pare	,776	,143
Puntuació Z: Professió mare	,744	-,152
Puntuació Z: Professió pare	,570	,423
Puntuació Z: Aparells electrònics	,006	,936

Taula 18. Matriu de components rotats^a. Correlacions variables: nivell estudis, professió i aparells electrònics

Mitjançant ambdós anàlisis, Conglomerats i Factorial, s'ha arribat a la mateixa conclusió, es a dir, que el nombre d'aparells electrònics no guarda relació amb el nivell d'estudis ni amb la professió. Açò pot ser degut als canvis socioeconòmics, que han fet que es redueixca de forma considerable el preu dels aparells electrònics i que siga més accessible la seua compra a tota la població. Per exemple, han sorgit empreses anomenades com 'category killers' que ofereixen productes a baix preu, encara que no tenen una qualitat alta, o també s'ha facilitat el finançament en el format de pagament, en el cas de les companyies telefòniques per a l'accés a Smartphones o promocions en què a més et regalen la tauleta electrònica.

De tot això s'arriba a la conclusió, que en la base de dades analitzades la variable 'Nombre d'aparells electrònics' no és una variable decisiva en la classificació del nivell socioeconòmic dels alumnes i es decideix prescindir d'ella per a la seua anàlisi.

S'opta per dur a terme un Anàlisi factorial les variables: nivell d'estudis pare i mare i professió pare i mare per a d'aquesta forma obtenir una puntuació per a cada subjecte atès que les 4 variables analitzades correlacionen en un únic factor i com es mostra en el diagrama de Caixa-Bigots (Gràfic 11) s'aproxima a una distribució Normal el que dóna fiabilitat a les puntuacions extrems per a cada subjecte.



Gràfic 11. Diagrama de caixa-bigots nivell socioeconòmic de la llar

4.1.2. Instruments de recollida de dades

En aquesta investigació que s'inclou dintre les Ciències Socials s'han emprat dos qüestionaris. Els qüestionaris com indiquen Cuesta i Hernández (2009) són eines d'ús freqüent en aquest tipus d'estudis.

“L'enquesta es defineix com un mètode d'investigació capaç de donar resposta a problemes tant en termes descriptius com de relació de variables, després de la recollida d'informació sistemàtica, segons un disseny prèviament establert que assegure el rigor de la informació obtinguda” (Ortiz, 2004: 52).

Per acostar-nos a explorar el més possible quina és la realitat en GTP que en fa l'alumnat d'ESO i la relació entre la GTP i el RA, analitzar els estils preferents d'aprenentatge de l'alumnat d'ESO i la relació entre els estils d'aprenentatge i RA, i

finalment, analitzar la relació conjunta entre GTP, estils d'aprenentatge i RA s'han fet servir els següents instruments per a la recollida de dades:

1. Dades GTP: Qüestionari d'Avaluació de la GTP de l'estudiant d'Educació Secundària QAvGTPEES.
2. Dades estils d'aprenentatge: Qüestionari d'estils d'aprenentatge de Delgado (2011) CHAEA-Junior d'estils d'aprenentatge.
3. Dades RA: base de dades dels centres educatius que intervenen en l'estudi amb el Programari ITACA de la Conselleria d'Educació de la Comunitat Valenciana.

A continuació es justifica l'elecció dels instruments emprats per a la recollida de dades i se'n fa una breu descripció de cadascun d'ells.

1. Qüestionari d'avaluació de la gestió del temps periescolar dels estudiants d'ESO (QAvGTPEES)

Els motius que han portat a la construcció del qüestionari QAvGTPEES s'han explicat de manera detallada al punt 3.4.2 del marc teòric. El procés d'elaboració i validació es troba exposat en detall en el següent Capítol V, i la versió final passada a l'alumnat es troba a l'Annex VII.

El qüestionari emprat de GTP de l'Estudiant d'Educació Secundària QAvGTPEES presenta una ampla variabilitat de respostes entre les que podem trobar: tancada dicotòmica, tancada politòmica d'avaluació de freqüència, tancada politòmica de grau d'acord (Likert), tancada politòmica categòrica d'una alternativa de resposta, tancada politòmica categòrica de diverses alternatives de resposta i obertes. Les preguntes obertes tenen com a finalitat recollir aquella informació que podria ser interessant i que no contempen les tancades així com també que l'alumnat participant pugui realitzar comentaris sobre què li ha semblat el qüestionari, dificultats trobades, utilitat etc.,

La llengua emprada en el qüestionari QAvGTPEES ha sigut el Valencià, perquè l'alumnat es troba més familiaritzat amb la seua llengua autòctona, a més de posseir un nivell i domini bastant adequat de la mateixa atès que cursa de forma obligatòria l'assignatura de Llengua Valenciana des de l'inici de la seua escolarització.

2. Qüestionari d'avaluació dels estils d'aprenentatge dels estudiants d'ESO: CHAEA d'estils aprenentatge-Junior

L'elecció d'ús del CHAEA d'estils d'aprenentatge-Junior (Annex I) ha vingut donada per considerar-se el qüestionari que millor s'adequa als objectius i població de l'estudi realitzat pels següents motius:

- L'escàs nombre d'instruments que mesuren els estils d'aprenentatge en alumnat de secundària tal i com s'ha exposat en el marc teòric.
- Estar escrit en llengua espanyola, no sent una traducció i adaptació d'altres idiomes.
- Ser un qüestionari basat en un model d'aprenentatge per experiència orientat a la millora acadèmica, que es sustenta en fonaments teòrics de Kolb (1984) i Honey i Mumford (1995).
- Estar caracteritzat per la seua usabilitat, rapidesa i facilitat, tant en la seua aplicació com en la seua correcció per part d'orientadors i docents.
- La seua validesa i fiabilitat analitzada pels propis autors.
- Permetre conèixer el perfil preferent d'estil d'aprenentatge (Actiu – Reflexiu – Teòric – Pragmàtic) en alumnat de Secundària.
- L'edat de l'alumnat a la que s'adreça: alumnat adolescent de primària i secundària que coincideix amb l'edat i el nivell educatiu de primer a quart d'ESO al que s'adreça l'estudi realitzat de GTP.
- Disposar de forma immediata dels resultats per poder classificar a l'alumnat atenent a la seua preferència d'aprenentatge en: Teòric, Pragmàtic, Reflexiu i Actiu.

L'estructura del qüestionari CHAEA-Junior d'estils d'aprenentatge usat en l'estudi és la següent (Annex I):

- Consta de 44 ítems, distribuïts aleatòriament, formant un conjunt amb els quatre grups d'11 ítems corresponents als quatre estils d'aprenentatge (Actiu, Reflexiu, Teòric i Pragmàtic). La puntuació absoluta que s'obté en cada estil és com a màxim d'11, mostrant el nivell abastit en cadascun dels quatre estils d'aprenentatge que es troba entre 0 i 11.
- Presenta al llarg de tot el qüestionari una única modalitat de resposta que és la tancada dicotòmica en funció si s'està més o menys d'acord.

- La llengua emprada en el qüestionari CHAEA d'estils d'aprenentatge-Junior és el castellà, el motiu és que no s'ha volgut traduir per a no caure en l'error de variar el sentit del que pretenia preguntar l'autor del mateix. Com que l'alumnat també té un coneixement bastant alt de la llengua no ha presentat cap problema.

3. Registre del rendiment acadèmic dels estudiants d'ESO

El RA de l'alumnat dels cinc centres intervinents en l'estudi va ser proporcionat per les secretaries dels centres educatius mitjançant el programari ITACA de la Conselleria d'Educació de la Comunitat Valenciana. El format de lliurament va ser en un fulls de càlcul Excel en el que es trobaven enregistrades totes les qualificacions de l'alumnat en la primera avaluació del curs acadèmic 2014/2015. Aquest format Excel va facilitar molt la tasca de tractament de les qualificacions acadèmiques pel que fa a la seua correlació darrera amb els resultats dels qüestionaris d'estils d'aprenentatge (CHAEA-Junior) i de GTP (QAvGTPEES).

4.1.3. Recollida i anàlisi de les dades

1. Procés de recollida de dades

El procés de recollida de dades es va iniciar amb reunions prèvies informatives amb l'equip directiu dels centres i la sol·licitud dels permisos pertinents, seguit de la passació dels instruments citats.

a) Reunions prèvies i sol·licituds de permisos.

Es varen mantenir diverses reunions i converses prèvies amb la directiva de cadascun dels centres educatius i amb els pares i mares per a obtenir els permisos adients i la col·laboració de l'alumnat per poder procedir a administrar els qüestionaris CHAEA-Junior, QAvGTPEES i accedir a les dades de RA. En concret, es varen realitzar dues reunions, la primera amb el directors dels cinc centres educatius per explicar els objectius de la investigació. Una vegada obtingut el vist i plau dels directors (Annex II) se'ns va remetre als corresponents departaments psicopedagògics dels centres per a què se'ls explicara amb més deteniment com es volia dur a terme la investigació i coordinar de la millor forma possible l'administració dels qüestionaris per a què d'aquesta forma s'interferira el menys possible en el normal desenvolupament de les classes. Darrerament els psicopedagogs varen realitzar una reunió amb els pares de l'alumnat

per explicar en què consistia l'estudi que es pretenia dur a terme, el contingut de les preguntes dels qüestionaris, l'anonimat dels participants, les dades i lloc de realització, i que a la finalització de l'administració tot aquell alumne que volguera saber els resultats del mateix sols tenia que fer-ho constar. D'aquesta forma les famílies també disposarien d'informació de primera mà sobre l'estil d'aprenentatge predominant del seu fill/a i la forma amb la que es gestionen el temps de treball o estudi extraescolar.

Una vegada es disposà dels permisos corresponents es realitzà una planificació i coordinació amb el professorat tutor de cada grup per a l'administració del qüestionari tenint en compte les hores de tutoria de cada grup i la disponibilitat de l'aula d'informàtica.

b) Administració del qüestionari a l'alumnat.

Una vegada obtinguts els corresponents permisos per part del centres educatius i dels pares i mares de l'alumnat, es va procedir a l'administració del qüestionari per a què fóra respost en l'aula d'informàtica i a l'hora de tutoria setmanal. Durant l'administració del qüestionari varen estar presents en tot moment els tutors corresponents a cada grup, açò va facilitar en gran mesura la seua aplicació per dos motius, el primer perquè va millorar el clima de disciplina dintre de l'aula, i el segon perquè els va explicar la importància de la prova i la seua repercussió en el coneixement d'un aspecte tan important com és la preferència en el seu estil d'aprenentatge i la forma amb la que solen gestionar-se el temps d'estudi extraescolar, per a d'aquesta manera disposar d'informació suficient per poder actuar i ajudar de forma individualitzada a l'alumnat.

El format de presentació del qüestionari va ser *online*. L'aplicació informàtica per a crear i allotjar els qüestionaris va ser la de *Google Formularis* la qual va permetre una vegada contestat el qüestionari l'enviament i l'enregistrament immediat de les respostes en un full de càlcul *Excel* per a una darrera manipulació amb programaris de tractament de dades molt més potents.

2. Procés d'anàlisi de les dades

Els qüestionaris d'estils d'aprenentatge i GTP es varen administrar en format de resposta en línia mitjançant l'aplicació de Google (*Google Formularis*) la qual permet a la vegada retornar les respostes donades per l'alumnat en un full de càlcul (Microsoft Excel) el que facilita darrerament les transcripcions de les mateixes i el seu posterior

anàlisi. Les dades obtingudes recollides en el full de càlcul Excel es varen importar automàticament al paquet de programari estadístic quantitatiu *Statistical Package for the Social Sciences* SPSS 20.0, procedint així al seu anàlisi estadístic una vegada introduïdes les dades referents al RA de l'alumnat.

Els càlculs estadístics realitzat amb l'SPPS varen permetre, per una banda, validar els qüestionaris QAvGTPEES_v2 (versió provisional) i QAvGTPEES (versió definitiva), descrit al Capítol V, i per altra, analitzar el contingut de les respostes facilitades per l'alumnat i els centres descrit en el Capítol VI.

En concret es va procedir a realitzar les anàlisis següents:

- a) Anàlisi descriptiva per a cada ítem. S'analitza la freqüència per a les variables nominals i ordinals, i les mesures de tendència central i de dispersió per a les variables escalars.
- b) Contrast de mitges per a k mostres independents mitjançant la prova ANOVA. S'utilitza l'ANOVA per a conèixer si influeix un ítem mesurat en escala Nominal o Ordinal.
- c) Correlacions bivariades. S'han utilitzat múltiples correlacions bivariades per a respondre si influeixen els ítems mesurats en escala ordinal o escalar en el RA, per a analitzar la relació entre les dimensions de GTP (Dedicació, Eficàcia i Eficiència) entre elles i amb el RA.
- d) Anàlisi factorial. S'utilitza aquesta tècnica per a analitzar la validesa dels constructes mesurats a partir dels ítems inclosos en el qüestionari.
- e) Alfa de Cronbach. S'utilitza per a analitzar la fiabilitat dels constructes mesurats a partir dels ítems inclosos en el qüestionari.
- f) Model de RLM. S'ha utilitzat per a analitzar la validesa predictiva del qüestionari. Per a això s'ha procedit amb 2 models:
 - Prenent com a VD el RA i com a VI els ítems del qüestionari
 - Prenent com a VD el RA i com a VI les puntuacions factorials extretes de les anàlisis de validesa de constructe

- g) Regressió Logística Binària. Utilitzada per a analitzar la validesa predictiva del model. A diferència de la RLM en la RLB la VD és el RA, es tracta d'una variable dicotòmica i el que pretén predir és la possibilitat d'incloure a l'alumnat en un dels dos grups que serien de nota superior o inferior a 8 punts en funció de les respostes donades al qüestionari.
- h) Anàlisi de Conglomerats. S'ha utilitzat per a respondre si és possible identificar grups d'alumnes que presenten un comportament o que tinguen puntuacions semblants en les dimensions de la GTP (Dedicació, Eficàcia i Eficiència).

Per altra banda, tenint en compte que el qüestionari QAvGTPEES contenia dues preguntes obertes (6 i 39) es va procedir a la seua anàlisi mitjançant el programari d'anàlisi qualitatiu Atlas-ti 7. Aquest programari va facilitar la codificació de les 730 respostes obtingudes en cites que han estat classificades en diferents codis, blocs, grups i subgrups temàtics. L'esmentat anàlisi es pot veure al Capítol VI apartat 6.2.1 *Anàlisi descriptiu sobre com es gestiona el temps d'estudi periescolar l'alumnat d'ESO*.

El resum dels annexes vinculats amb el disseny empíric de la recerca, la recollida i l'anàlisi de les dades seqüenciats per ordre d'aparició al llarg de la tesi és el següent: Annex I qüestionari d'estils d'aprenentatge CHAEA-Junior emprat per obtenir les dades de l'alumnat en els estils preferents d'aprenentatge; Annex II en el que es recull el vist i plau de la directiva dels centres educatius per poder realitzar l'estudi; Annex III consta del document lliurat als experts en matèria educativa per poder realitzar una valoració de contingut i constructe de la primera versió del qüestionari de GTP creat a l'efecte (QAvGTPEES_v1); Annex IV versió primera del qüestionari de GTP (QAvGTPEES_v1); Annex V enregistrament de les valoracions de contingut i constructe dels experts al QAvGTPEES_v1; Annex VI segona versió del qüestionari de GTP (QAvGTPEES_v2); Annex VII versió definitiva del qüestionari de GTP (QAvGTPEES); Annex VIII dades obtingudes de la passació del qüestionari CHAEA-Junior i QAVGTPEES amb l'eina *Google Formularis* i recull del RA de l'alumnat facilitat per cadascun dels centres participants en la recerca en full de càlcul Excel; Annex IX dades que una vegada recollides amb *Google Formularis* i en format Excel són tractades amb el programari estadístic SPSS; Annex X llista en format Excel de les respostes obtingudes en la pregunta 6 oberta del QAvGTPEES que darrerament són tractades amb el programari estadístic de dades qualitatives Atlas-ti 7 ; Annex XI

l'Atlas-ti 7 ens proporciona les cites agrupades en codis de significat de la pregunta oberta 6 del QAvGTPEES; Annex XII mapa semàntic dels codis extrets en la pregunta oberta 6 del QAvGTPEES; Annex XIII llista en format Excel de les respostes obtingudes en la pregunta 39 oberta del QAvGTPEES que darrerament són tractades amb el programari estadístic de dades qualitatives Atlas-ti 7; Annex XIV l'Atlas-ti 7 proporciona les cites agrupades en codis de significat de la pregunta oberta 39 del QAvGTPEES; Annex XV mapa semàntic dels codis extrets en la pregunta oberta 39 del QAvGTPEES.

4.2. Conclusions del disseny empíric

Per acabar aquest capítol es conclou que s'ha seguit un procés rigorós pel que respecta al disseny de la investigació realitzada en el que s'ha tingut en compte: la formulació de les preguntes d'investigació del problema que es varen concretar en els objectius de la recerca i en les actuacions necessàries per poder donar resposta als interrogants plantejats en la investigació, es va decidir l'etapa educativa a la que s'anava a adreçar, titularitat dels centres educatius, grandària de la mostra per a què fóra lo suficientment representativa, instruments de mesura, forma d'obtenció de les dades en les que s'han seguit les normes ètiques de garantia d'anonimat, tractament mitjançant els programaris adients tant pel que fa a dades quantitatives com qualitatives, format de presentació de les dades amb abundants gràfics i taules per a una millora en la seua representació i comprensió.

En la Figura 12 s'observa el procés metodològic seguit en el Disseny empíric de l'estudi.

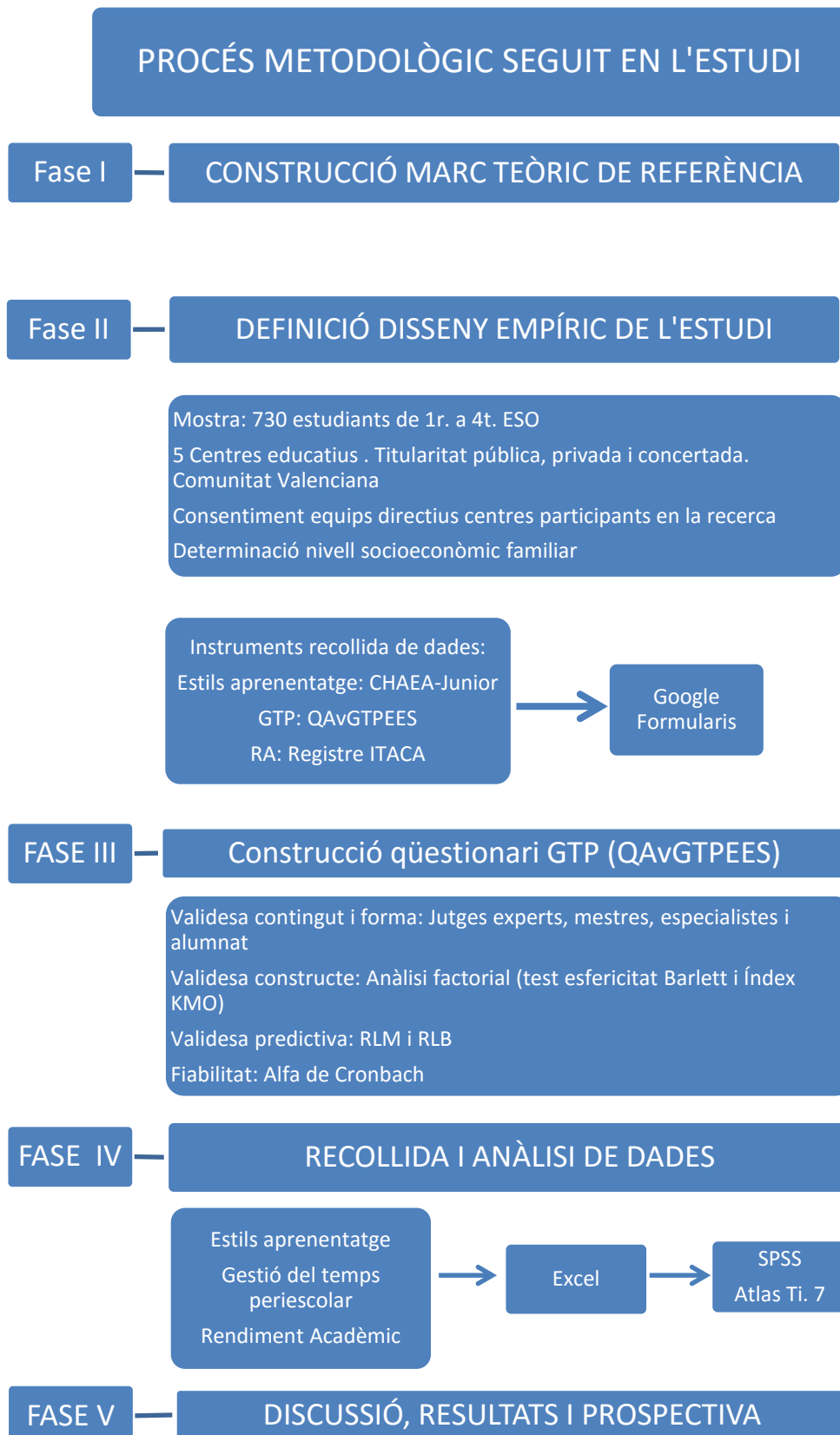


Figura 12. Resum procés metodològic seguit en el Disseny empíric

V. CONSTRUCCIÓ I VALIDACIÓ DEL QÜESTIONARI QAvGTPEES

5.1. Fases seguides en procés metodològic de construcció del QAvGTPEES

De forma generalitzada dintre de les Ciències Socials el procés de construcció d'un qüestionari es fonamenta en la teoria enunciada per Thurstone (1929) i continuada per Likert (1932) que es sintetitza en els següents punts:

1. Especificació de les variables
2. Recol·lecció d'enunciats
3. Selecció d'ítems
4. Consulta a jutges experts
5. Càlcul escalar de cada ítem
6. Depuració en funció de la consistència de les respostes dels jutges
7. Selecció d'enunciats uniformement distribuïts

Lazarsfeld (1973) suggereix el procés d'operacionalització de les pautes metodològiques a seguir amb la finalitat d'obtenir els índex empírics. Procés que consta de les següents fases:

1. Representació literària del concepte
2. Especificació de les dimensions
3. Elecció dels indicadors observables
4. Elaboració dels ítems

La representació esquemàtica d'aquestes fases la trobem en la Figura 13.

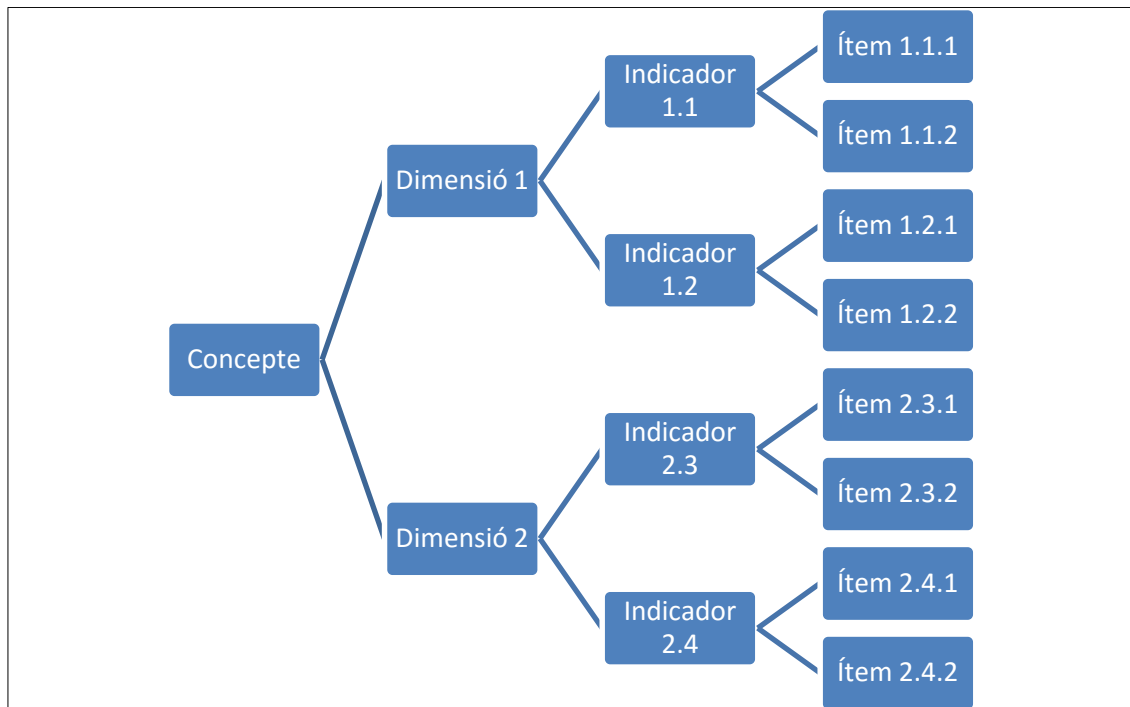


Figura 13. Procés d'operacionalització de les pautes metodològiques següents en la construcció d'un qüestionari segons Lazarsfeld (1973)

Per a la construcció del qüestionari QAvGTPEES es va seguir una combinació dels processos teòrics de construcció de qüestionaris esmentada per Thurstone, Likert i Lazarsfeld les quals s'han concretat en les cinc fases esquematitzades en la Figura 14.

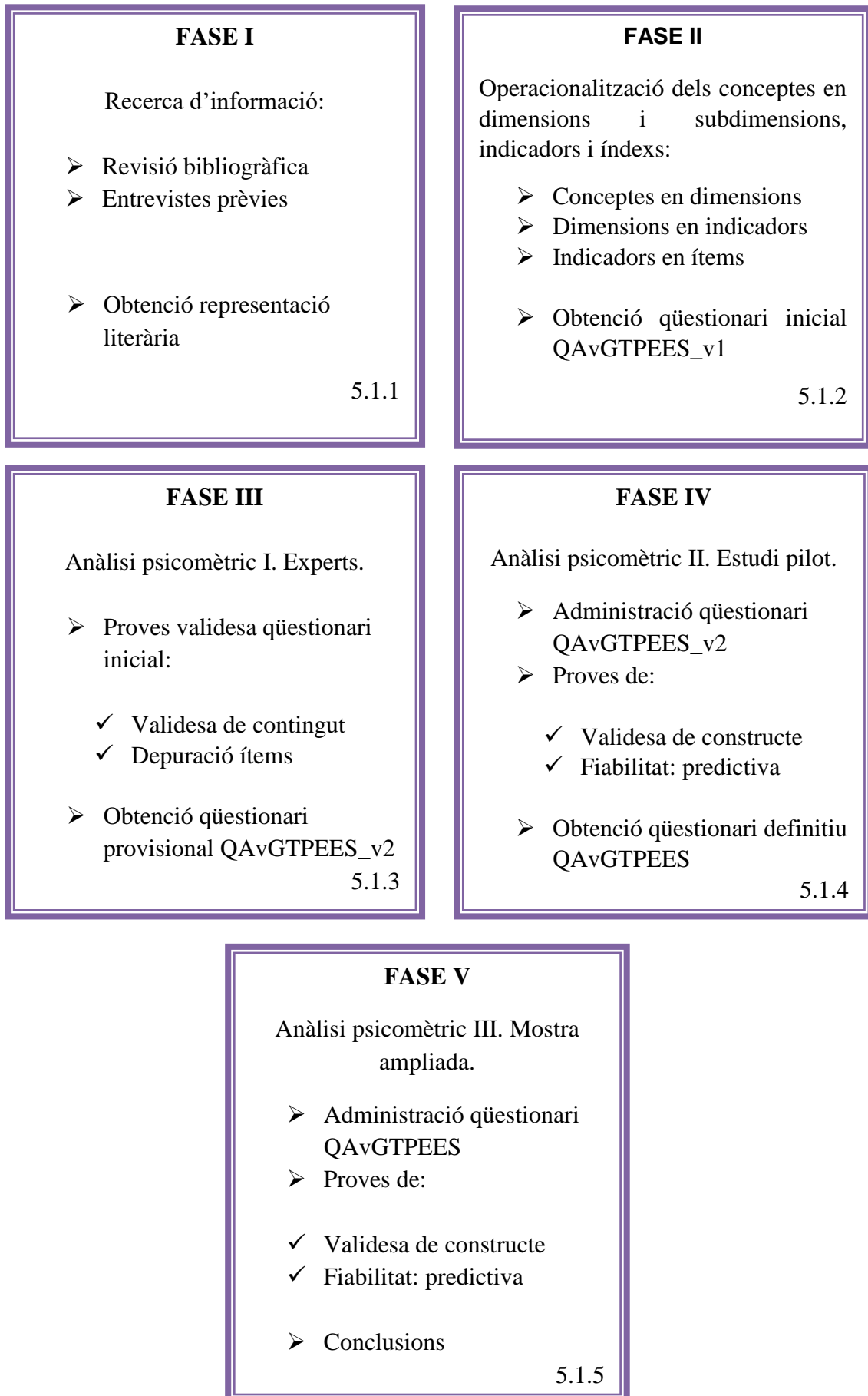


Figura 14. Procés seguit en la construcció del qüestionari QAvGTPEES.

A continuació es procedeix a desenvolupar cadascuna de les fases seguides en el procés de construcció del QAvGTPEES.

5.1.1. Fase I. Procés de recerca d'informació

Abans d'iniciar la construcció de l'instrument de mesura calia especificar i delimitar clarament l'objecte que es volia mesurar, per tant, es va realitzar un procés de recerca d'informació per poder formular els enunciats i definir els constructes associats a les hipòtesis de la investigació relacionades amb la GTP que ens permeteren darrerament materialitzar-les en els ítems que conformarien el qüestionari.

Segons Osterlind (1989) un constructe és un atribut psicològic que caracteritza el comportament dels individus i permet explicar patrons de conducta. Al tractar-se d'una forma particular d'actuar comporta la dificultat en la seua avaluació perquè està subjecte a l'observació d'alguna variable, com per exemple, la puntuació obtinguda en un qüestionari.

Aquest procés de recerca d'informació va consistir en:

1. Revisió bibliogràfica

Es va realitzar una recerca i anàlisi bibliogràfica sobre literatura específica relativa a l'objecte d'estudi, en concret sobre psicologia cognitiva i de l'educació, gestió del temps, estils i estratègies d'aprenentatge, tècniques d'estudi etc., de tota aquesta revisió exposada amplament al marc teòric, es destaca per la seua importància i rellevància en la redacció i formació dels ítems del qüestionari els estudis relacionats amb les estratègies d'aprenentatge (Monereo, 1990; Román, 1993; Beltrán, 1995; Justicia, 1997; Gargallo, 1999; Ferreras, 2008) i la revisió dels instruments existents més representatius en el mesurament de la gestió del temps (Claessens, 2004; García-Ros et al., 2004; Veiga i Melim, 2007; Claessens et al., 2007; Liu, et al., 2009; Ling i Rijmen, 2011; García-Ros i Pérez-González, 2012; Hellsten, 2012; Azar i Zafer, 2013).

2. Entrevistes prèvies

De forma paral·lela a la recerca bibliogràfica, es realitzaren entrevistes a diferents professionals educatius (equips directius, professorat, psicopedagogs, psicòlegs i sociòlegs) per a què mitjançant les seues opinions, idees i experiències personals a l'aula i en la relació directa amb l'alumnat i pares/mares ens proporcionaren informació,

paraules, pensaments i idees per acotar des de diverses òptiques la forma en la que consideren que l'alumnat es gestiona el temps de treball extraescolar o sobre com consideren que caldria que se'l gestionaren. Açò ens va permetre elaborar una llista sobre les habilitats, tècniques i estratègies d'aprenentatge en gestió del temps més comunes que utilitza l'alumnat en aquesta etapa educativa.

La revisió de la literatura i les entrevistes va ser el punt de sortida per a extraure darrerament els conceptes, les dimensions, els indicadors i els índexs o ítems que conformarien el qüestionari. Aquest procés es va fer operatiu en la segona fase que es presenta a continuació, el que va permetre passar d'un concepte teòric bastant difícil de mesurar i el qual és l'objecte o hipòtesi de la investigació per poder mesurar-lo de forma empírica.

A continuació es desenvolupa la construcció del QAvGTPEES seguint el procés de Lazarsfeld per a l'operacionalització dels conceptes en dimensions, indicadors i ítems.

5.1.2. Fase II. Operacionalització dels conceptes en dimensions i subdimensions, indicadors i ítems. Obtenció qüestionari inicial QAvGTPEES_v1

Els conceptes que representen un objecte o una idea solen ser abstractes i bastant difícils de poder ser observats empíricament, per tant ens calia operativitzar-los per al seu mesurament, en aquests sentit en els punts següents es descriu el procés seguit per a desagregar els conceptes en dimensions, indicadors i índexs.

1. Operacionalització dels conceptes en dimensions i subdimensions

Les dimensions d'un concepte "són els distints aspectes en què pot ser considerat. Aquestes dimensions són mesurables per la descomposició en diverses mesures anomenades indicadors els quals intenten reflexar de la forma més real possible la dimensió a la que pertanyen. És a dir venen a ser una expressió numèrica quantitativa de la dimensió. Al mateix temps aquests indicadors són agrupats en una mesura obtesa anomenada índex o pregunta" (Losada, 2009: 3).

La revisió teòrica i bibliogràfica va servir de guia per establir les dimensions, subdimensions, indicadors i ítems que anaven a conformar el qüestionari.

Es va partir de considerar com es descriu a l'apartat 3.3.3 del marc teòric que la gestió del temps és constitueix en una macroestratègia autoreguladora de l'aprenentatge pels següents motius:

En primer lloc, la definició d'estratègies d'aprenentatge donada per (Monereo i Clariana, 1993) en la que posa de relleu el caràcter conscient i intencional de l'alumne per a aconseguir els objectius educatius prèviament preestablerts en funció de les característiques de la demanda educativa, en segon lloc la importància de l'estratègia de regulació en l'alumnat "el sistema de regulació, com a peça angular dins del concepte d'estratègia i que es caracteritza pels següents aspectes: reflexió conscient, planificació de l'aprenentatge, realització de la tasca i avaluació de la pròpia conducta" (Monereo, Cabaní, Muñoz, Muntada i Badia 1994: 14), i en tercer lloc, la classificació de les estratègies d'aprenentatge realitzada per Monereo (1990: 11) que com es pot observar en la Figura 15 les divideix en dos blocs clarament diferenciats:

- Microestratègies (Estratègies de Repetició i d'Elaboració).
- Macroestratègies (Enfocament de l'Estudi, Estratègies d'Organització, Estratègies de Regulació, Estratègies Afectiu-Motivacionals).

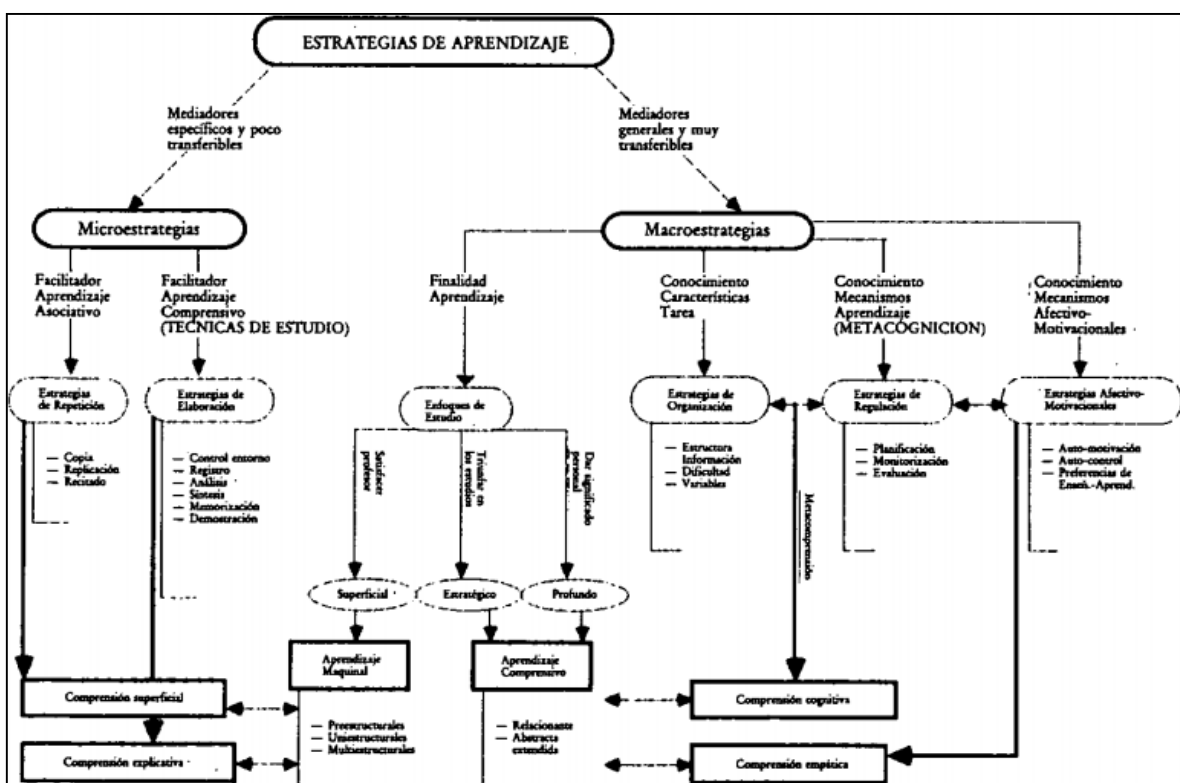


Figura 15. Estratègies d'aprenentatge, Monereo (1990: 11)

De la Figura 15 es desprèn la importància donada a les macroestratègies definint-les com “basades en el metaconeixement, encarregades d’establir els paràmetres d’una tasca, localitzar els errors, determinar les tàctiques i mètodes d’intervenció més apropiats, controlar la seua aplicació i prendre decisions ulteriors a partir dels resultats obtinguts” (Monereo, 1990: 11).

La definició d’estratègia d’aprenentatge, la classificació de les mateixes, la importància de les macroestratègies front a les microestratègies i la rellevància de la regulació dintre de les macroestratègies ens va dur a considerar que definien i explicaven en gran mesura les accions, condicionants o variables que integren la gestió del temps. En aquest sentit, ens vàrem servir de la classificació de macroestratègies realitzada per Monereo per a establir les dimensions i subdimensions que definirien darrerament les directrius en la formulació dels indicadors i índex que conformarien el qüestionari de GTP. En la Taula 19 s’observa com queden representades les dimensions i subdimensions o subescales.

Dimensions	Subdimensions
Enfocament de l’estudi	
Estratègies d’organització	
Estratègies de Regulació	Planificació
	Execució
	Avaluació
Estratègies afectiu-motivacionals	

Taula 19. Dimensions i subdimensions qüestionari de GTP

2. Operacionalització de les dimensions i subdimensions en indicadors

a) Dimensió Enfocament de l’estudi

Relacionada amb la finalitat de l’aprenentatge. Tracta d’identificar el tipus d’aprenentatge que realitza l’alumnat, si fa servir un aprenentatge de tipus maquinal o repetitiu (superficial), o comprensiu (estratègic i profund). S’estudia la forma en la que l’alumnat usa el temps quan està aprenent, si utilitza tècniques de repetició activa dels continguts en veu alta, si copia el material objecte d’aprenentatge, si subratlla, etc., o bé si utilitza altres tècniques per establir connexions amb el que ja sap, si separa la informació rellevant de la poc rellevant, si realitza resums, si busca informació nova, si es fa preguntes o reflexions sobre la matèria etc.

Biggs, Kember i Leung (2001); Barca Lozano, Peralbo i Brenlla (2004); Rosário, Mourão, Núñez Pérez, González García, Solano Pizarro i Valle Arias (2007) indiquen que existeixen dues formes d'enfrontar-se a les tasques d'aprenentatge: un enfocament orientat cap a la reproducció (enfocament superficial) i altre dirigit cap a la comprensió (enfocament d'orientació al significat). Aquest darrer enfocament, caracteritza als estudiants que autorregulen el seu aprenentatge.

En la Taula 20 es recullen els indicadors que caracteritzen i concreten la dimensió Enfocament de l'estudi.

Dimensió	Indicadors
Enfocament de l'estudi	<ul style="list-style-type: none">• Estratègies utilitzades quan s'estudia (d'assaig o d'elaboració)• Anàlisi de coneixements previs• Grau de coneixement de la tasca• Accions emprades en el tractament dels continguts• Importància de les accions prèvies i darreres al procés de memorització de continguts• Organització de les assignatures en funció del grau de dificultat

Taula 20. Indicadors dimensió Enfocament de l'estudi

b) Dimensió Organització

Es tracta d'una estratègia complementària a l'Enfocament de l'estudi pel que fa al tractament de la informació. Relacionada amb el registre de la feina que cal realitzar com deures o estudiar, així com també pel que fa a l'organització del lloc de treball on s'estudia.

“L'organització de les activitats d'estudi, enteses com la forma en què els adolescents administren el seu temps efectiu dedicat a l'estudi i per la forma en què organitzen i atenen les tasques escolars, i l'ús d'estratègies d'aprenentatge com l'elaboració de quadres sinòptics, formulació de preguntes i la identificació de paraules i conceptes claus, exerceixen un efecte predictor de les qualificacions escolars” (Lammers, Onweugbuzie i Slate, 2001; Proctor, Prevatt, Adams, Reaser i Petscher, 2006).

Van der Hulst i Jansen (2002) mostraren els efectes positius d'accions relacionades amb l'organització, accions que dirigeixen els esforços regulars dels estudiants els quals repercuteixen en el progrés en l'estudi, mentre que Haggis (2006) emfatitza en què els

problemes relacionats amb l'organització del temps d'estudi poden afectar a tot tipus d'estudiants.

En la Taula 21 es recullen els indicadors que caracteritzen i concreten la dimensió Organització.

Dimensió	Indicadors
Organització	<ul style="list-style-type: none"> • Organització lloc d'estudi • Registre i control de tasques a realitzar • Preparació material d'estudi • Organització estudi en funció del tipus d'assignatura

Taula 21. Indicadors dimensió Organització

c) Dimensió Regulació

Relacionada amb el coneixement dels mecanismes d'aprenentatge (metacognició). Tracta d'analitzar i conèixer si l'alumnat és conscient del que pretén aconseguir i com pretén aconseguir-ho. Es considera una de les més importants pel que fa a la millora en els processos d'aprenentatge. Estableix fins a quin punt l'alumnat té un control voluntari del seu procés d'aprenentatge. Vol saber de quina forma actua el sistema de supervisió de l'acció i del pensament de l'estudiant. Aquesta dimensió es caracteritza per establir quin és el nivell de consciència i control voluntari de les accions que té l'alumnat quan està aprenent. Implica establir connexions entre la informació nova objecte d'aprenentatge i lo que ja se sap al respecte, tracta de realitzar analogies per a d'aquesta forma facilitar l'aprenentatge del nou contingut i el record del mateix.

“Per consegüent, una bona base de coneixements de les característiques i demandes de la tasca, de les capacitats, interessos i actituds personals, i de les estratègies necessàries per completar la tasca, són requisits bàsics de la consciència i coneixements metacognitiu; al que cal afegir la regulació i control que el propi subjecte cal que exerceixca sobre tot lo anterior” (González-Cabanach, Núñez i González-Pienda, 1998: 59).

Les subdimensions quedarien definides de la següent forma:

1. Planificació: Anteriors a què l'alumnat realitze qualsevol acció. Mitjançant les quals l'estudiant dirigeix i controla la conducta. Es tracta de què l'alumnat

reflexione en què va a dedicar el temps d'estudi per a cadascuna de les activitats que té encomanades.

“El comportament de planificació es refereix a les decisions sobre quines tasques realitzar, com cal que es prioritzen aquestes tasques, i la forma de fer front a possibles distraccions, sobretot quan cal realitzar diverses tasques al mateix temps” (Tripoli, 1998: 456).

2. Execució: Al llarg de la realització de la tasca. Indica la capacitat que té l'estudiant per a seguir amb la planificació marcada i comprovar la seua eficàcia.

“La fase d'execució de la tasca es refereix a la implementació de les estratègies per a abastir les metes establertes. En la seua aproximació a la tasca, l'alumnat utilitza un conjunt organitzat d'estratègies i monitoritzen la seua eficàcia intentant abastir els objectius establerts” (Rosário, et al., 2007: 424)

3. Avaluació: Durant i al final del procés de realització de les tasques. S'encarrega de verificar el procés d'aprenentatge.

“La fase d'avaluació sorgeix quan l'alumat analitza la connexió entre el producte del seu aprenentatge i l'objectiu establert amb la finalitat de millorar i planificar les etapes” següents (Rosário, et al., 2007: 424).

En la Taula 22 es recullen els indicadors que caracteritzen i concreten la dimensió Regulació i les subdimensions Planificació, Execució i Avaluació.

Dimensió	Subdimensió	Indicadors
Regulació	Planificació	<ul style="list-style-type: none"> ● Establir els objectius i la meta de l'aprenentatge i que aquesta siga personal, realista i flexible ● Seleccionar els coneixements previs ● Descompondre la tasca en passos successius ● Programar un calendari d'execució a curt i llarg termini ● Preveure el temps que es necessita per a realitzar una tasca, els recursos, l'esforç necessari i les dificultats personals ● Seleccionar l'estratègia a seguir ● Confeció d'horaris personals d'estudi
	Execució	<ul style="list-style-type: none"> ● Formular-se preguntes ● Seguir el pla traçat ● Ajustar el temps i l'esforç requerit per a la tasca ● Modificar i buscar estratègies alternatives en el cas

		de què les seleccionades no siguen eficaces
		<ul style="list-style-type: none"> ● Control dels lladres de temps associats a l'estudi
	Avaluació	<ul style="list-style-type: none"> ● Revisar els passos que s'han donat ● Valorar si s'han aconseguit els objectius proposats ● Avaluar la qualitat dels resultats finals ● Decidir quan concloure el procés emprés ● Decidir quan fer pauses, i la duració de les mateixes ● Autoavaluació abans, durant i després de les activitats d'aprenentatge

Taula 22. Indicadors dimensió Regulació

d) Dimensió afectiu-motivacional:

Relacionada amb el coneixement dels mecanismes afectius-emocionals. No es troba directament lligada a l'aprenentatge de continguts, la seua missió fonamental és millorar l'eficàcia de l'aprenentatge optimitzant les condicions en les que es produeix.

Segons Pintrich (2004); Ruiz (2003) i Valle et al., (1998, 2008) les estratègies motivacionals estarien relacionades amb la situació anímica, l'esforç, l'atenció i la dedicació que està disposat a emprar l'alumnat per aconseguir els objectius d'aprenentatge preestablerts. En aquest sentit com indica Powell i Arriola (2003); Shim i Ryan (2005) i Tavani i Losh (2003) si bé no s'ha documentat clarament si la motivació cap a l'estudi promou que els estudiants li dediquen més temps i, possiblement, facen ús de millors estratègies d'aprenentatge i habilitats d'estudi, es reconeix l'efecte positiu que exerceix en el desenvolupament escolar i en les qualificacions escolars.

En la Taula 23 es recullen els indicadors que caracteritzen i concreten la dimensió Afectiu-motivacional.

Dimensió	Indicadors
Afectiu-motivacional	<ul style="list-style-type: none"> ● Establiment i manteniment de la motivació ● Enfocament i manteniment de l'atenció ● Maneig de l'ansietat ● Expectatives, resultats o conseqüències (satisfacció) que s'espera obtenir ● Maneig del temps de forma efectiva ● Ajuts externs a l'alumne que faciliten la seua tasca d'aprenentatge

Taula 23. Indicadors dimensió Afectiu-motivacional

3. Operacionalització dels indicadors en ítems. Obtenció qüestionari inicial, QAvGTPEES_v1

Una vegada establertes les dimensions i els indicadors s'inicià el procés de redacció dels ítems que anirien associats als indicadors per definir-los, concretar-los i mesurar-los. El resultat d'aquest procés va ser l'obtenció del qüestionari multidimensional inicial perquè estava format per quatre dimensions (Enfocament de l'estudi, estratègies d'Organització, estratègies Afectiu-motivacionals i estratègies de Regulació amb les subdimensions (Planificació, Execució i Avaluació). Es va començar amb un conjunt inicial de 35 ítems que varen ser sotmesos a validesa de contingut per jutges experts en la matèria, professorat i alumnat.

5.1.3. Fase III. Anàlisi psicomètric I: Proves de validesa de contingut del QAvGTPEES_v1. Obtenció qüestionari provisional QAvGTPEES_v2

En aquesta fase del que es tractava era de depurar els ítems que es consideraven més significatius els quals calia que tingueren la capacitat de mesurar aquelles característiques que es pretenien mesurar i no d'altres, així com també la seua adequació terminològica pel que fa a claredat i intel·ligibilitat.

Per a Osterlind (1989) un ítem en un qüestionari és una unitat de mesura que consta d'un estímul i una forma prescriptiva de resposta i la seua finalitat és inferir la capacitat del examinat en un cert constructe (habilitat, tret, etc.), proporcionant dades quantificables sobre la persona que el completa.

Una de les qüestions essencials per determinar la validesa d'un qüestionari és avaluar la seua estructura interna. Entre 1920 i 1950 l'ús principal de les proves de validesa anava destinada a predir variables valuoses, d'importància o d'interès anomenades *criteria* (per exemple, el rendiment laboral o l'acadèmic) (Kane, 2006). “La prova de validesa més comuna a la que es sotmeten inicialment els qüestionaris és la dels experts en la matèria, es refereix al grau en què aparentment un instrument mesura la variable en qüestió, d'acord amb experts en el tema” (Hernández, Fernández i Baptista, 2006: 204). Seguint en la línia de Kane i Hernández es va sotmetre el qüestionari a validesa de contingut.

1. Validesa de contingut

1.1. Anàlisi dels ítems per jutges: experts acadèmics, professorat i alumnat d'ESO

La finalitat de la validesa de contingut és avaluar si els ítems proposats són representatius de les dimensions, subdimensions i ítems que conformen el qüestionari que es pretén validar. Es tracta d'una validesa quantitativa atès que el mesurament dels ítems per a la seua validació es realitza mitjançant una escala ordinal per a cada pregunta.

La versió resultant del qüestionari inicial dissenyat va ser sotmesa a validació mitjançant el sistema de jutges experts en la matèria emprant el procediment per a la validació de proves proposat per Crocker i Algina (1986); Popham (1990) i Jornet i Suárez (1996). En concret, es va sotmetre a revisió dels següents cinc jutges experts investigadors de reconeguda competència en el camp professional de l'educació:

1. Dr. Ramón Cladellas i Pros. Universitat Autònoma de Barcelona.
2. Dra. Mònica Feixas i Condom. Universitat Autònoma de Barcelona.
3. Dra. Margarida Romero i Velasco. Université Laval (Canadà)
4. Dr. Santiago Estaún i Ferrer. Universitat Autònoma de Barcelona.
5. Dr. Carles Monereo i Font. Universitat Autònoma de Barcelona.

Es va lliurar als jutges experts el *Document per a l'anàlisi d'experts del Qüestionari d'Avaluació de la Gestió del Temps Periescolar d'Estudiants d'Educació Secundària (QAvGTPEES_v1)* (Annex III) en el que s'exposaven els objectius del qüestionari, la seua fonamentació teòrica, els qüestionaris consultats i els motius pels quals es considerava necessària la construcció i validació del qüestionari de GTP, junt amb una plantilla de doble entrada per a què avaluaren els ítems i proposaren les millores que consideraren oportunes atenent a la rellevància, la coherència interna i la claredat de cadascun dels ítems proposats.

El qüestionari lliurat als jutges (QAvGTPEES_v1) que el podem veure a l'Annex IV estava estructurat de la següent forma (Taula 24):

Nombre bloc	Tipus de preguntes	Nombre dimensió	Subdimensió	Número ítem
I	Dades objectives personals i sociofamiliars			1-8
II	Factors associats a la gestió del temps com a estratègia d'aprenentatge	Enfocament de l'estudi		9-10
		Estratègies Organització		11-12
Estratègies Regulació		Planificació	13-19	
		Execució	20-26	
		Avaluació	27-29	
III	Estratègies de suport o afectiu-motivacionals		30-35	
Comentaris o observacions				

Taula 24. Estructura qüestionari inicial QAvGTPEES_v1

El procediment de validació de contingut pels jutges experts es va desenvolupar en 3 etapes en les que se li demanava que valoraren el següent:

1. Valoració de la qualitat dels ítems de forma independent atenent als següents 3 criteris, escala de l'1 al 5, sent 1 menys d'acord i 5 més d'acord:
 - a) Claredat i univocitat: Es tractava d'avaluar l'aspecte formal de l'ítem, si es comprenia, si estava redactat de forma clara i precisa o era ambigu i podia dur a confusions o si calia redactar-lo d'una altra manera.
 - b) Pertinença: Relació dels ítems amb el que l'instrument pretenia mesurar. S'avaluava la pertinença o congruència de l'ítem. Es demanava establir si l'ítem era o no una manifestació de l'atribut de les variables desagregades de cada estratègia d'aprenentatge en GTP.
 - c) Rellevància: Es valorava la importància o interès de l'ítem. Correspondència entre el contingut de l'ítem i l'estratègia d'aprenentatge en GTP per a la qual anava a ser utilitzat. Si els ítems escollits eren indicadors que permetien una quantificació i mesura de la variable a la que pertanyien.

Junt a aquests 3 criteris, s'inclouïa un apartat "d'observacions, comentaris i formulació alternativa", en el que es podien fer comentaris sobre els ítems pel que fa a la inadequació, mancança de claredat, pertinença o rellevància, o bé la formulació d'un ítem nou que se'ls ocorreguera i poguera millorar el qüestionari.

2. Valoració de la qualitat de les variables. Es tractava d'avaluar cada bloc en el seu conjunt, si els ítems es corresponien amb les diferents variables seleccionades proporcionant una completa i real visió dels blocs. S'inclouïen en aquesta etapa els següents criteris:
 - a) Validesa de la variable: Relativa al grau en el que els ítems de la variable, en conjunt, explicaven el bloc al que pertanyien. Escala de l'1 al 5, sent 1 menys d'acord i 5 més d'acord.
 - b) Punts forts/dèbils: A nivell de contingut. Aspectes en els que es fonamentava la solidesa del bloc conformat, deficiències a esmenar.
 - c) Observacions: Espai reservat per a què es fera qualsevol tipus de comentari pel que fa al bloc en general, a les relacions entre els ítems, al solapament entre continguts, etc., que poguera ajudar en la millora dels blocs.
3. Valoració de la qualitat global del qüestionari. Es tractava d'aportar el seu punt de vista expert per a valorar la capacitat global del qüestionari com a instrument per a avaluar la GTP. S'inclouïen en aquesta etapa els següents criteris:
 - a) Adequació. Escala de l'1 al 5, sent 1 menys d'acord i 5 més d'acord.
 - b) Rellevància de les variables. Escala de l'1 al 5, sent 1 menys d'acord i 5 més d'acord.
 - c) Validesa de l'instrument. Escala de l'1 al 5, sent 1 menys d'acord i 5 més d'acord.
 - d) Punts forts i febles (a nivell de contingut). Solidesa de l'instrument i deficiències que cal esmenar.
 - e) Observacions. Comentaris sobre l'instrument, relacions entre variables etc., que pogueren ajudar en la millora de l'instrument.

En paral·lel a la revisió realitzada pels jutges experts i amb la finalitat d'una millora en l'adequació lingüística del qüestionari al nivell educatiu d'ESO, es va comptar amb la col·laboració de quatre professors, un psicopedagog i vuit estudiants d'ESO dos de cada curs de 1r. a 4t. els quals revisaren el qüestionari per proporcionar reflexions i propostes en la millora d'aquells aspectes o ítems que consideraven confusos o intel·ligibles.

La revisió, anàlisi i valoració dels 35 ítems de contingut i constructe realitzada pels jutges experts al QAvGTPEES_v1 junt a la del professorat, psicopedagog i alumnat va permetre validar l'organització dels ítems atenent a les dimensions de l'escala, fonamentació teòrica, adequació lingüística, nivell educatiu i relació amb l'objecte d'estudi (Annex V).

Aquest procés es va traduir en l'eliminació, reformulació i desagregació d'enunciats i ítems per afinar en l'instrument i arribar a la versió resultant del qüestionari provisional en la segona versió QAvGTPEES_v2 com es pot observar a l'Annex VI amb 43 ítems específics de GTP distribuïts en les quatre dimensions i indicadors associats abans esmentats. Cal dir que el qüestionari també recull dades informatives generals de l'alumne, del seu entorn social i familiar i dues preguntes obertes, una a l'inici on se li demanava a l'estudiant que descriguera el seu procés de GTP, i una al final per a què incloguera comentaris i observacions sobre què li havia semblat el qüestionari, si considerava que li havia sigut útil, possibilitats de millora etc.

1.2. Revisió redactat qüestionari. Obtenció qüestionari provisional QAvGTPEES_v2

Tot el procés darrerament descrit va concloure amb l'obtenció del qüestionari provisional QAvGTPEES_v2 que presenta la següent estructura (Taula 25):

Nombre bloc	Tipus de preguntes	Nombre dimensió	Subdimensió	Número ítems
I	Dades objectives personals i sociofamiliars			1, 2.1, 2.2, 3-7
	Antecedents gestió del temps extraescolar			8
II	Factors associats a la gestió del temps com a estratègia d'aprenentatge	Enfocament de l'estudi		11,18,30
		Estratègies Organització		10,12,14,23,27,32,38
Estratègies Regulació		Planificació	9.1,9.2,15,17,20,21	
		Execució	22,25,26	
		Avaluació	13,16,19,24,28,29,31	
III	Estratègies de suport o afectiu-motivacionals		33-37,39,40	
Comentaris o observacions				41

Taula 25. Estructura qüestionari provisional QAvGTPEES_v2

Com s'ha indicat la majoria de les variables estan mesurades en escala ordinal el que va permetre procedir a realitzar les anàlisis estadístiques per determinar la fiabilitat de constructe de l'instrument mitjançant l'Anàlisi Factorial i Alfa de Cronbach, i la validesa predictiva amb el model RLM. Cal assenyalar que les dites variables s'estandaritzen amb la finalitat de què totes presenten la mateixa unitat de mesura.

5.1.4. Fase IV. Anàlisi psicomètric II: Administració QAvGTPEES_v2. Proves de validesa i fiabilitat. Obtenció qüestionari definitiu QAvGTPEES

1. Administració qüestionari QAvGTPEES_v2, recollida, codificació i anàlisis de dades

Una vegada construït el qüestionari inicial i analitzada la validesa de contingut pels jutges experts, la següent fase va consistir en l'administració a una mostra pilot d'alumnat per a darrerament realitzar les anàlisis psicomètriques pertinents de validesa de constructe i predictiva.

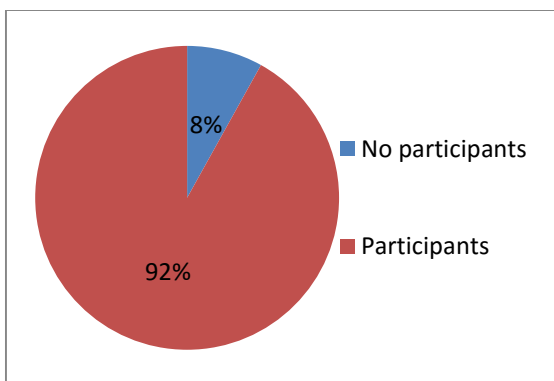
1.1. Administració qüestionari QAvGTPEES_v2 a mostra pilot

Es va emprar per a l'administració del qüestionari QAvGTPEES_v2 una mostra pilot, formada per quatre grups d'alumnat matriculats de 1r. a 4t. d'ESO en el curs acadèmic 2013/2014 en un centre educatiu de titularitat pública de la Comunitat Valenciana IES "Els Évols" de l'Alcúdia (València) (Taula 26). Els grups varen ser elegits a l'atzar.

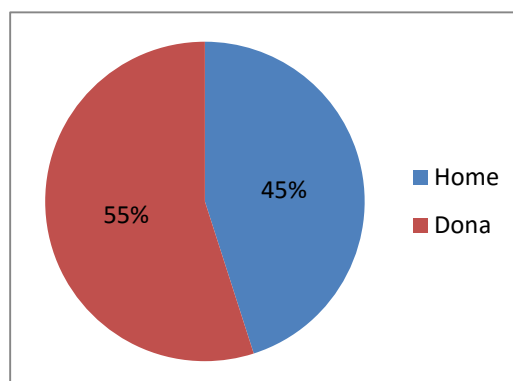
Curs	Grup	Nombre alumnat als grups	Nombre alumnat participant
1r. ESO	A	28	22
2n. ESO	B	26	25
3r. ESO	B	27	27
4t. ESO	A	17	17
Total		98	91

Taula 26. Mostra alumnat estudi pilot

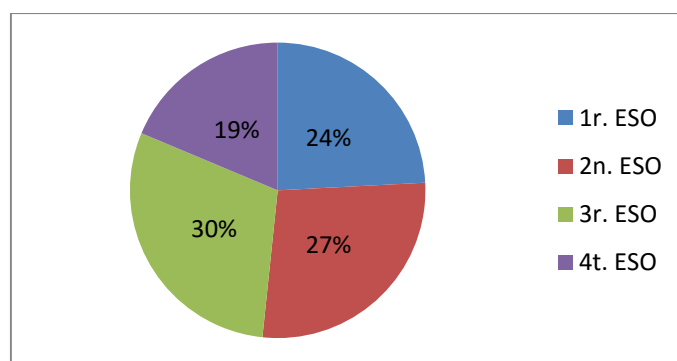
En els Gràfics 12 a 14 s'observa la distribució per percentatges de la mostra pilot:



Gràfic 12. Percentatge alumnat matriculat al centre que conforma la mostra que ha participat o no en l'estudi



Gràfic 13. Percentatge alumnat per gènere



Gràfic 14. Percentatge alumnat per curs

1.2. Administració del qüestionari QAvGTPEES_v2 a l'alumnat

L'administració del qüestionari provisional a l'alumnat es va realitzar al centre educatiu el dia i l'hora que s'havia preestablert amb la directiva, el departament psicopedagògic i el professorat tutor dels grups participants en l'estudi.

Abans d'emplenar el qüestionari es va proporcionar informació a l'alumnat sobre: l'objecte de l'estudi, l'anonimat de les respostes, instruccions per a la correcta realització, temps aproximat de resposta, característiques del qüestionari, què es pretenia mesurar i la importància dels resultats per poder ajudar-los a millorar el seu aprenentatge mitjançant la GTP.

Les explicacions es donaren dintre de l'aula d'informàtica en horari de tutoria i amb la presència del professorat tutor. A continuació se'ls va lliurar el qüestionari QAvGTPEES_v2 en format *online* per a facilitar la recollida de les respostes.

Les dades van ser traspassades del full de càlcul Microsoft Excel que genera el propi programari usat per a l'aplicació del qüestionari al paquet estadístic *Statistical Package for the Social Sciences* SPSS 20.0.

Per a una millora en el tractament i processament de les dades així com també per garantir l'anonimat de l'alumnat es va emprar el següent sistema de codificació (Taula 27):

Tres lletres	Número	Lletra	Número
Codi centre educatiu	Nivell educatiu	Grup classe	Ordre alumne llistat classe
EVO	1r. 2n. 3r. 4t.	A,B,C,D,E	El que li correspon a l'alumne en la llista del grup classe

Taula 27. Sistema codificació dades alumnat

Exemple (Taula 28):

Codi d'un estudiant	Significat de les sigles emprades
EVO4A1	EVO: Codi donat al centre (IES Els Évols)
	4: Quart ESO
	A: Grup A
	1: Número d'alumne que li correspon a la llista del grup classe

Taula 28. Exemple sistema codificació dades alumnat

2. Anàlisi Psicomètric II. Proves de validesa de constructe i fiabilitat

Per a qualsevol instrument és necessari conèixer la precisió de les mesures que ens proporciona, ja que aquesta precisió es pot usar per estendre els resultats de la mostra particular a una població més general.

Les opinions donades pels següents autors deixen ben patent la importància i la necessitat de realitzar proves psicomètriques per analitzar la validesa d'un instrument de mesura. Segons Carmines i Zeller (1979) la fiabilitat d'un instrument cal que siga estimada per algun procediment empíric com per exemple les respostes donades per subjectes a un qüestionari. Thorndike (1989) indica que el coeficient de fiabilitat és un indicador de la fiabilitat teòrica de les puntuacions observades en el sentit d'atorgar un grau de confiança a les puntuacions com a estimadores de les puntuacions vertaderes dels subjectes i Martínez Arias (1995) diu que un instrument es considerarà fiable si els mesuraments que s'obtenen a partir d'ell no contenen errors. La fiabilitat es trobaria en la consistència, definint-se com la correlació entre les puntuacions vertaderes i les observades.

Com s'ha fet menció abans el concepte de gestió del temps es mesura en el qüestionari mitjançant la desagregació en 4 dimensions amb les corresponents subdimensions o subescales:

1. Regulació
 - 1.1. Planificació
 - 1.2. Avaluació
 - 1.3. Control en l'execució
2. Enfocament de l'estudi
3. Organització
4. Afectiu-motivacional

Cada dimensió es desagrega al seu torn en subescales i cada subescala en indicadors que queden definits pels ítems que conformen el qüestionari:

1. Regulació

1.1. Planificació

En la Taula 29 es recullen els ítems associats als indicadors de la dimensió Regulació subdimensió Planificació.

INDICADORS	ÍTEMS
Planificació del temps de treball o estudi diari	19. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: 21. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari 15. Tinc confeccionada una planificació horària de treball o d'estudi a casa
Activitats quotidianes que es realitzen en un dia tipus dels que es va a escola	9.1.1. Despertar-me i endreçar-me (No entra en l'anàlisi factorial) 9.1.2. Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.) (No entra en l'anàlisi factorial) 9.1.6. Planificar i organitzar les classes i el material necessari per al dia següent (No entra en l'anàlisi factorial) 9.1.3. Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar). És la suma de totes les menjades que fas al dia 9.1.4. Descansar, jugar amb els amics, videojocs, xarxes socials, activitats extraescolars de tipus esportiu, musical, etc.
Temps efectiu dedicat a l'estudi	9.1.5. Deures o estudiar 17. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan

	prepare un examen.
--	--------------------

Taula 29. Ítems associats als indicadors de la subdimensió Planificació del qüestionari provisional

En la Taula 30 es recullen els ítems associats als indicadors de la dimensió Regulació subdimensió Avaluació.

1.2. Avaluació

INDICADORS	ÍTEMS
Temps efectiu dedicat a realitzar tasques extraescolars	28. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar 22.6. Realitzar deures o estudiar
Grau de compliment de les tasques extraescolars	29. Aprofite el temps quan em pose a fer deures o estudiar 31. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...
Revisió planificació i grau de compliment	16. Revise la planificació horària de treball o estudi amb la següent freqüència 13. Revise tots els dies l'agenda escolar per a no oblidar-me de realitzar les tasques escolars que tinc encomanades per a casa com deures o estudiar 24. Compleixc amb la planificació horària de treball o d'estudi que m'he marcat

Taula 30. Ítems associats als indicadors de la subdimensió Avaluació del qüestionari provisional

En la Taula 31 es recullen els ítems associats als indicadors de la dimensió Regulació subdimensió Control en l'execució.

1.3. Control en l'execució

INDICADORS	ÍTEMS
Control lladres de temps associats a l'estudi	22. Utilitze el següent temps del dia per a: 22.1. Veure la televisió 22.2. Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc. 22.3. Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp 22.4. Eixir amb els amics o família 22.5. Activitats extraescolars: esportives, culturals...
Aprofitament temps extraescolar	25. Els caps de setmana i períodes de vacances realitze tasques escolars, deures, treballs, etc, o estudie tot allò que no m'ha donat temps durant la setmana 26. Solc acabar les tasques escolars que tinc encomanades com deures, treballs...

Taula 31. Ítems associats als indicadors de la subdimensió Control en l'execució del qüestionari provisional

En la Taula 32 es recullen els ítems associats als indicadors de la dimensió Enfocament de l'estudi.

2. Enfocament de l'estudi

INDICADORS	ÍTEMS
Anàlisi de coneixements previs	11.8. Buscar informació complementària 18.3. Organitze la informació 18.2. Comence a recollir informació 11.6. Veure quines són les idees principals i quines les secundàries 11.5. Dividir el tema en parts i relacionar-les 18.1. Elabore un pla d'estudis 11.3. Pensar quins coneixements tinc del tema 28. Dedique el suficient temps per realitzar deures o estudiar
Accions prèvies al procés de memorització	11.1. Lectura ràpida del tema 11.2. Lectura comprensiva del tema 18.5. Faig una lectura comprensiva del tema 18.4. Faig una lectura ràpida del tema 18.6. Resolc els dubtes que em surten
Estratègies emprades quan s'estudia (d'assaig o d'elaboració)	11.9. Memoritzar 11.10. Repassar 11.4. Subratllar allò que considere important 11.7. Fer resums, esquemes o mapes conceptuals 30. Depèn de com estudie em cal més o menys temps per aprendre un determinat contingut o tema 32. Les assignatures en les que obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique més temps d'estudi

Taula 32. Ítems associats als indicadors de la dimensió Enfocament de l'estudi del qüestionari provisional

En la Taula 33 es recullen els ítems associats als indicadors de la dimensió Organització.

3. Organització

INDICADORS	ÍTEMS
Preparació lloc d'estudi	40. Quan estic estudiant o fent deures dispose d'un clima adequat com per exemple: estic tranquil, sense sorolls, amb espai il·luminat i ordenat, etc. 14. Em pre aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures 23. Quan decideixc posar-me a estudiar o fer deures solc tardar més de 10 minuts en començar 9.1.6. Planificar i organitzar les classes i el material per al dia següent

Anàlisi de les característiques de la tasca	<p>32. Les assignatures en les que obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique més temps d'estudi</p> <p>27. Em pre aproximadament el següent temps en fer pauses per descansar quan estic realitzant tasques escolars o estudiant</p> <p>12. Dispose d'una agenda escolar on anote diàriament les tasques que he de realitzar per a casa com deures o estudiar</p> <p>10. Gestionar-me o administrar-me el temps quan faig deures o estude implica</p>
---------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Taula 33. Ítems associats als indicadors de la dimensió Organització del qüestionari provisional

En la Taula 34 es recullen els ítems associats als indicadors de la dimensió Afectiu-motivacional.

4. Afectiu-motivacional

INDICADORS	ÍTEMS
Suports personals externs que ajuden en la millora de la gestió del temps	<p>33. Les següents persones m'han ensenyat a gestionar-me el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar, de la següent forma</p> <p>34. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a resoldre les tasques escolars o estudiar, com per exemple explicant-me el que no entenc o no sé fer</p> <p>35. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a gestionar i controlar la meua planificació horària de treball o estudi diari a casa, com per exemple preguntant-me si he fet els deures, estudiat, etc.</p>
Preocupacions personals	<p>39. Quan estic realitzant deures o estudiant em sorprenen pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis</p> <p>37. Quan tinc preocupacions els done moltes voltes durant bastant de temps fins esgotar-les i després em pose a fer deures o estudiar</p>
Estat anímic i emocional que interfereix en l'aprenentatge	<p>36. El temps que dedique a fer deures o estudiar es veu influenciat de forma positiva o negativa segons el meu estat d'ànim</p>

Taula 34. Ítems associats als indicadors de la dimensió Afectiu-motivacional del qüestionari provisional.

Les variables estan mesurades en escala ordinal Likert de forma generalitzada de l'1 al 5, encara que també hi ha variables amb mesurament ordinal de l'1 al 7, variables escalars i variables mesurades en escala nominal dicotòmica.

La majoria de les variables estan mesurades en escala ordinal i amb elles es procedeix a realitzar les anàlisis quantitatives com s'explica a continuació mitjançant l'Anàlisi

Factorial, tenint en compte que es prenen valors com a mínim per a 4 respostes i l'Alfa de Cronbach.

Les variables mesurades en escala dicotòmica no entren en les Anàlisis Factorials ni Alfa de Cronbach, mentre que la resta de variables ordinals i escalars sí que es tenen en compte, tot i que, es procedeix a estandarditzar-les amb l'objectiu de que totes les variables presents en les anàlisis posseeixquen la mateixa unitat de mesura.

Amb la finalitat d'estudiar la validesa de l'instrument es va realitzar Anàlisi factorial mitjançant el test d'esfericitat de Barlett i Índex KMO, i per estudiar la fiabilitat es va emprar l'Alfa de Cronbach i el model de RLM.

L'Anàlisi factorial és una tècnica que permet analitzar la força de la relació entre els ítems que constitueixen una subescala. Si els ítems dins de la subescala presenten una forta relació entre ells és possible extraure una nova variable anomenada factor que resumeixca un grup de variables que mostren un comportament semblant.

Permet la reducció del nombre original de variables a un nombre menor, agrupant les variables originals en grups que mostren correlacions fortes, indica que les puntuacions dels subjectes en aquestes variables són semblants i permet d'aquesta forma diferenciar-les d'altres grups de variables que mostren comportaments diferents. Els grups de variables vénen resumits en una nova dimensió extreta que s'anomena factor.

L'anàlisi factorial pot aplicar-se amb una finalitat exploratòria, és a dir, es poden observar quines variables es poden agrupar juntes a fi de conèixer les variables que mostren puntuacions semblants. No obstant això, en l'anàlisi realitzada la finalitat que es persegueix amb l'Anàlisi factorial és confirmatòria, el que es pretén és analitzar que les subescales estan correctament mesurades mitjançant els ítems que conformen el qüestionari.

L'Alfa de Cronbach mesura la consistència interna d'un constructe, en aquest estudi s'ha utilitzat el concepte de Dimensió. Com s'ha indicat a l'inici la Gestió del temps es desagrega en 4 Dimensions i cada dimensió està formada per uns ítems mesurats en escala ordinal de forma majoritària.

El coeficient Alfa de Cronbach indica que les respostes són coherents, sempre que no es responga de manera diferent a ítems que suposadament expressen el mateix tret i,

d'aquesta manera concloure que tots els ítems mesuren el mateix, aquest tret s'anomena unidimensionalitat. Per a contrastar si els ítems identificats com a mesuradors d'una dimensió mesuren el mateix es compara la suma de les covariances dels ítems, que serveix com a mesurament de la correlació entre els ítems amb la variabilitat de la totalitat dels ítems. Quant major siga el numerador major correlació hi haurà entre els ítems, que és la finalitat que es persegueix.

El model RLM pretén conèixer si les variables utilitzades en el mesurament de la Gestió del temps poden explicar una quantitat important del comportament de l'expedient acadèmic dels alumnes. És amb aquest model amb el que s'estudia la validesa predictiva del qüestionari.

Es parteix d'unes VI mesurades en escala d'interval i d'una VD mesurada d'igual forma.

El model que s'extrau és:

$$Y' = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_i X_i$$

Els coeficients β informen del canvi que es produeix en Y quan X canvia en una unitat. Y' és l'estimació de la VD a partir dels coeficients β .

Els coeficients β s'extrauen de la projecció de la recta de regressió estimada sobre el núvol de punts observada, de manera que els valors dels coeficients són aquells que de totes les rectes possibles minimitzen les distàncies entre els valors observats i els estimats. La distància entre el valor observat "i" i el valor estimat "j" s'anomena error.

La bondat del model de RLM es contrasta mitjançant l'ANOVA.

El mètode que s'utilitza dintre del model RLM és el de *Forward* (o de selecció *Cap avant*) que consisteix en "Introduir les variables explicatives independents per passos. Inicialment no hi ha cap variable seleccionada. Es comença elegint la variable que més correlació presenta amb la VD i, per tant, recull més quantitat de la seua variabilitat. A continuació se selecciona la segona més discriminant i així de manera successiva. L'algoritme finalitza quan entre les variables no seleccionades cap discrimina de forma significativa" (Pacheco, Casado i Núñez, 2007: 336).

El que s'ha realitzat en l'estudi ha sigut introduir una variable en cada pas, amb la condició de què la primera variable introduïda siga la que major variabilitat arreplegue

de la VD, i les següents introduïdes no sols cal que augmenten significativament la quantitat de variabilitat arreplegada per les anteriors sinó que cal que expliquen part de la variabilitat de la VD que no han arreplegat.

Es procedeix amb el model RLM amb el ítems ordinals del qüestionari i amb les puntuacions factorials extretes en els A. Factorials realitzats per a cada dimensió de la gestió del temps. El que es pretén és respondre quins factors expliquen una major quantitat de la variabilitat de l'expedient acadèmic, i per tant, són els que millor prediuen l'èxit acadèmic. L'objectiu de treballar amb les puntuacions factorials com a VI és exploratori i confirmatori:

- Els constructes han sigut mesurats correctament
- Aquests constructes prediuen o expliquen una quantitat important del comportament de la nota.

De manera que dóna suport a la validesa de les Anàlisis factorials.

A continuació es descriuen les proves realitzades amb la finalitat de conèixer la validesa, fiabilitat i idoneïtat de l'instrument per saber si era possible dur-lo a termini i si la informació extreta justificava el mesurament de les dimensions.

➤ **Anàlisi factorial**

Prèviament a les anàlisis que permeten mesurar la bondat de l'anàlisi factorial es realitzen les següents proves que responen si es pot procedir amb l'anàlisi factorial.

- La prova d'esfericitat de Barlett: contrasta la hipòtesi nul·la que la matriu de correlacions no és la d'identitat, és a dir, que hi ha correlacions significatives entre les variables i és possible reduir aquestes.
- Índex KMO (Kayser-Meyer-Olkin): prova que contrasta la idoneïtat de la grandària mostral. Aquest índex va de 0 a 1, per a valors menors a 0,5 indiquen una deficient adequació mostral.

Per a mesurar la bondat de l'anàlisi factorial es va tenir en compte:

- La Comunalitat: és una mesura de la informació o de la quantitat de variabilitat que pot explicar el nou espai factorial reduït de cadascuna de les variables

originals. En l'espai original totes les variables estan perfectament explicades. Mitjançant un espai més petit es perd informació de les variables originals. Una prova de la bondat de l'anàlisi factorial és que la quantitat d'informació que s'ha perdut és poca, o dit d'una altra manera, que la quantitat de variabilitat que s'explica de la variable original és gran en el nou espai en què no apareix.

- Variança total explicada: els subjectes que formen la mostra tenen una puntuació en cada una de les p variables originals que es representen en l'espai de p dimensions. Així s'observa un núvol de punts en aquest espai que constitueixen la variabilitat total de cada subescala. Mitjançant l'observació de la Variança total explicada es mesura quin percentatge de la variabilitat total original pot explicar el nou espai factorial de menys dimensions.
- Matriu de components rotats: amb aquesta anàlisi es mesura el grau de correlació de la variable original amb els factors extrets. La idoneïtat de l'anàlisi és que cada variable tinga una correlació alta amb un sol factor. Si una variable té una correlació per davall de 0,4 amb un factor o mostra correlacions amb 2 o més factors indicarà que aquesta variable original no mostra una correlació alta amb la resta de variables que mesuren un mateix indicador i, per tant, el seu mesurament no és bo.

➤ **Alfa de Cronbach**

Per a mesurar la bondat de l'anàlisi Alfa de Cronbach es va tenir en compte:

- El valor del coeficient Alfa de Cronbach, que està basat en la mitja de les correlacions entre els ítems, “en les primeres fases de la investigació un valor de fiabilitat de 0.60 ó 0.50 pot ser suficient. Amb investigació bàsica es necessita almenys 0.80 i en investigació aplicada entre 0.90 i 0.95” (Nunnally, 1967: 226).
- Els estadístics per a cada element que avaluen quant milloraria o empitjoraria la fiabilitat de la prova si s'exclouera un determinat ítem són:
 - La Mitjana de l'escala si s'elimina l'element, indica el valor que tindria la mitjana en el cas d'eliminar cadascun dels ítems.

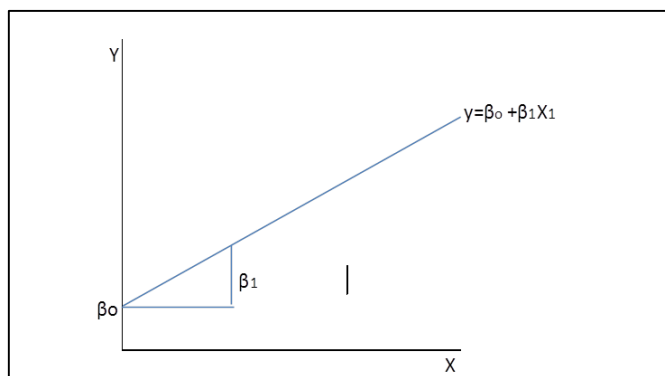
- La Correlació element-total corregida, és el coeficient d'homogeneïtat corregit.
- Alfa de Cronbach si s'elimina l'element, equival al valor d'Alfa si eliminem cadascun dels ítems.

➤ Regressió Lineal Múltiple

És un model multivariant en què a partir de p variables independents es pretén conèixer si poden explicar el comportament d'una VD quantitativa. Aquest model és una ampliació del model de Regressió Lineal Simple (RLS), que pretén respondre si és possible predir una VD quantitativa a partir d'una VI quantitativa mitjançant el model:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 x.$$

El paràmetre β_0 informa del valor de la VD Y quan X pren el valor 0 i el paràmetre β_1 recull el canvi que es dona en Y quan X canvia en una unitat. També es pot explicar que β_1 és el pendent de la recta (Gràfic 15):

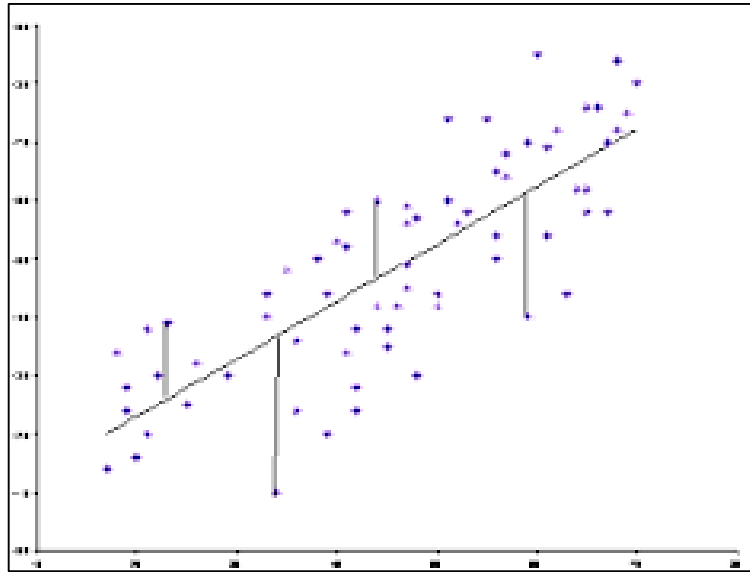


Gràfic 15. Pendent de la recta en el model RLM

Al representar els valors de les variables X i Y s'observa el núvol de punts en el pla. Aquests són els valors observats.

La regressió lineal pretén explicar el comportament d'aquests valors observats mitjançant l'estimació d'un model que pronostica els valors d' Y a partir dels valors X .

Segons Ferrán (1996) els coeficients β_0 i β_1 (Gràfic 16) són aquells valors que extrau la recta de regressió que minimitza els errors. La recta sobre la qual es projecta el núvol de punts és la que minimitza les distàncies entre tots els valors observats i els pronosticats.



Gràfic 16. Error e_i

El model de RLS es testa mitjançant l'anàlisi de la Variança. Com en l'ANOVA, també es descompon la Variança en dos parts: aquella que pot explicar la recta de regressió i aquella que no la pot explicar, també anomenada Variança residual.

La Variança de la regressió s'extrau de comparar cada valor pronosticat amb la mitjana de la variable Y.

La Variança residual s'extrau de comparar cada valor pronosticat amb el seu valor observat.

Mitjançant l'estadístic F de Fisher se contrasta si el model RLM recull una quantitat significativa de la variabilitat de la VD:

$$\frac{\text{Variabilitat regressió}}{\text{Variabilitat residual}} \sim F$$

L'estadístic F es distribueix amb $n - 1$ graus de llibertat en el numerador i amb $n - 1$ graus de llibertat en el denominador. Quan major siga el numerador major serà F que és la quantitat d'explicació que recull la recta. És rebutja H_0 quan s'obté un valor de F tan alt que deixa més del 95 % dels casos al seu darrer, i per tant, el seu error és menor al 5 %.

Una altra forma de testar l'anàlisi és conèixer quin percentatge de variabilitat pot explicar la VI de la VD mitjançant el Coeficient R^2 , que s'extrau d'elevant al quadrat el coeficient de correlació de Pearson. Aquest coeficient informa de la qualitat

d'informació que es disposa del canvi de Y quan es coneix X, si la força de la relació és alta, X explicarà un percentatge alt del canvi d'Y.

$$R^2 = \text{Variabilitat Sí Explicada} / \text{Variabilitat total}$$

La introducció de noves VI en el model es realitza perquè afegir informació al comportament de la VD, Y, a la ja aportada per una sola de les VI, és a dir, influeixen en el pendent de la recta extreta i minimitza els errors entre els valors pronosticats i els observats. També es pot explicar que recull part de la variabilitat de la VD que no recullen altres VI i per això es diu que millora la informació aportada per una VI.

Existeixen diferents mètodes per a la creació d'un model de RLM, en l'estudi s'utilitza el mètode *Passos Cap Avant*, que respon a quines variables són les que influeixen en la VD estudiada i d'aquesta manera respondre amb les variables que permeten construir un model de RLM.

Igual que en la RLS es diu que una VI, X_j , explica o influeix sobre Y si el valor del coeficient $\beta_j \neq 0$. Aquesta hipòtesi es contrasta mitjançant la prova t de Student:

$$H_0 \beta_j = 0$$

$$H_1 \beta_j \neq 0$$

Es rebutjarà H_0 si $\alpha < 0,05$, i es conclourà que X_j influeix significativament sobre Y i es pot incloure en el model RLM.

Una prova de la bondat de l'anàlisi es realitza amb el Coeficient de Correlació Múltiple, que és una generalització del Coeficient de Determinació de la RLS: quantitat de variabilitat que expliquen les X_1, X_2, \dots, X_j de la variable Y.

Un dels supòsits que ha de complir la introducció d'una VI és que no tinga correlació lineal amb la resta de VI perquè sinó el seu efecte sobre la VD ja estaria explicada per una altra o altres VI. Aquesta colinealitat entre les VI es mesura mitjançant el Coeficient de Correlació Múltiple (R^2_j) entre X_j i $X_1, \dots, X_{j-1}, X_{j+1}, \dots, X_p$, és a dir, la correlació de cada VI amb la resta. A partir d'ell s'extrau la Tolerància = $1 - R^2_j$. Si el valor de la Tolerància (Tol_j) per a una variable X_j és pròxim a 1, no presentarà problemes de colinealitat amb la resta de VI.

A continuació es descriuen els resultats obtinguts en les anàlisis del càlcul de la validesa de constructe, predictiva i fiabilitat del qüestionari QAVGTPEES_v2 per a cadascuna de les dimensions:

3. Validesa de constructe.

1. Dimensió Regulació

1.1. Subdimensió Planificació

➤ Anàlisi factorial

La prova d'Esfericitat de Bartlett mostra que el nivell d'error al rebutjar la Hipòtesi nul·la de què no existeix relació entre les variables triades és $0,00001 < 0,05$, per tant, es pot procedir a reduir el nombre de variables originals a un nombre menor.

Cal dir que la mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin (Taula 35) no és alta.

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,509
Prova d'esfericitat de Bartlett	Chi-quadrat aproximat	169,958
	gl	36
	Sig.	,000

Taula 35. KMO i prova de Bartlett. Subdimensió Planificació qüestionari provisional

La Taula 36 de Comunalitats explica la informació que s'ha recollit de les variables originals en el nou espai reduït. Lo ideal és que supere valors $> 0,6$, que vol dir que s'arreplega $>$ del 60 % de la variabilitat (informació) de la variable original.

En la Taula 36 s'observa que les variables següents presenten valors baixos al voltant de 0,4, per tant, s'ha perdut molta informació d'aquestes variables en el nou espai reduït i es decideix no continuar l'Anàlisi Factorial amb aquestes variables.

- 9.1.2. Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.)
- 9.1.4. Descansar, jugar amb els amics, videojocs, xarxes socials, activitats extraescolars de tipus esportiu, musical, etc.,

Ítems	Inicial	Extracció
9.1.1. Despertar-me i endreçar-me	1,000	,512
9.1.2. Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.)	1,000	,388
9.1.3. Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar).	1,000	,659
9.1.4. Descansar, jugar amb els amics, videojocs, xarxes socials, activitats extraescolars de tipus esportiu, musical, etc.	1,000	,414
9.1.5. Deures o estudiar	1,000	,722
17. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen.	1,000	,624
19. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions	1,000	,740
21. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari	1,000	,728

Taula 36. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Planificació qüestionari provisional.

Es repeteix l'anàlisi factorial amb 6 variables:

L'índex d'adequació és moderadament bo amb 0,584 (Taula 37), encara que tenint en compte que es tracta d'una prova pilot es considera acceptable. El nivell de significació de la prova d'esfericitat de Bartlett és $0,00001 < 0,05$, per tant, es rebutja la hipòtesi nul·la que no hi ha relació entre les variables i es pot procedir amb l'Anàlisi Factorial.

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,584
Chi-quadrat aproximat		85,129
Prova d'esfericitat de Bartlett	gl	15
Sig.		,000

Taula 37. KMO i prova de Bartlett. Subdimensió Planificació qüestionari provisional.

En la Taula 38 de Comunalitats s'observa que tots els valors són alts $> 0,7$ i, per tant, les variables estan ben explicades en el nou espai factorial reduït.

Ítems	Inicial	Extracció
9.1.3. Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar).	1,000	,728
9.1.5. Deures o estudiar	1,000	,743
17. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen.	1,000	,711
19. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions	1,000	,812
21. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari	1,000	,793
9.1.4. Descansar, jugar amb els amics, videojocs, xarxes socials, activitats extraescolars de tipus esportiu, musical, etc.,	1,000	,650

Taula 38. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Planificació qüestionari provisional

El nombre de factors extrets són 3, es redueix l'espai original de 6 variables a 3, que arpleguen el 73,94 % de la variabilitat original (Taula 39), per tant, s'ha perdut poca informació.

Component	Autovalors inicials			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat
1	2,049	34,150	34,150	2,049	34,150	34,150	1,637	27,276	27,276
2	1,339	22,319	56,469	1,339	22,319	56,469	1,527	25,449	52,724
3	1,048	17,471	73,940	1,048	17,471	73,940	1,273	21,216	73,940

4	,667	11,123	85,063					
5	,516	8,601	93,665					
6	,380	6,335	100,000					

Taula 39. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Planificació qüestionari provisional.

En la Matriu de components rotats (Taula 40) s'observa que les 6 variables correlacionen altament en algun dels 3 factors extrets.

Ítems	Component		
	Planificació del temps de treball o estudi diari	Temps efectiu dedicat a estudiar	Activitats quotidianes que es realitzen en un dia tipus dels que es va a escola
19. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions	,891	,131	-,003
21. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari	,876	,082	,136
9.1.5. Deures o estudiar	,032	,859	-,061
17. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen.	,184	,820	,065
9.1.3. Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar).	-,049	-,205	,827
9.1.4. Descansar, jugar amb els amics, videojocs, xarxes socials, activitats extraescolars de tipus esportiu, musical, etc.,	,192	,224	,750

Taula 40. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Planificació qüestionari provisional.

a. La rotació ha convergit en 4 iteracions.

- En el primer factor 'Planificació del temps de treball o estudi diari' correlacionen les variables: 21. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari i 19. Planifique els sessions d'estudi realitzant els següents accions.

- En el segon factor 'Temps efectiu dedicat a estudiar' correlacionen les variables: 9.1.5. Deures o estudiar i 17. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen.
- En el tercer factor 'Activitats quotidianes que es realitzen en un dia tipus dels que es va a escola' correlacionen les variables: 9.1.4. Descansar, jugar amb els amics, videojocs, xarxes socials, activitats extraescolars de tipus esportiu, musical, etc., i 9.1.3. Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar).

Es conclou després de l'Anàlisi factorial que la dimensió Planificació està correctament mesurada a partir dels ítems:

- 21. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari
- 19. Planifique els sessions d'estudi realitzant els següents accions
- 9.1.5. Deures o estudiar
- 17. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen
- 9.1.2. Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.)
- 9.1.1. Despertar-me i endreçar-me
- 9.1.4. Descansar, jugar amb els amics, videojocs, xarxes socials, activitats extraescolars de tipus esportiu, musical, etc.,

Mentre que els ítems següents han presentat problemes en el mesurament de la dimensió Planificació:

- 9.1.2. Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.
- 9.1.4. Descansar, jugar amb els amics, videojocs, xarxes socials, activitats extraescolars de tipus esportiu, musical, etc.

➤ Alfa de Cronbach

El valor de la prova Alfa de Cronbach per a les 9 variables seleccionades en el mesurament de la Subescala Planificació és de 0,540 (Taula 41), considerant-se acceptable.

Estadístics de fiabilitat

Alfa de Cronbach	N d'elements
,540	9

Taula 41. Alfa de Cronbach. Subdimensió Planificació qüestionari provisional

Si s'elimina l'ítem 9.1.3. Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar). El valor d'Alfa arriba fins 0,579 (Taula 42).

Estadístics total-element

Ítems	Mesura de l'escala si s'elimina l'element	Variança de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
9.1.2. Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.	27,5385	30,251	,061	,557
9.1.3. Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar).	29,0769	27,050	,094	,579
9.1.4. Descansar, jugar amb els amics, videojocs, xarxes socials, activitats extraescolars de tipus esportiu, musical, etc.	30,5714	21,825	,369	,460
9.1.5. Deures o estudiar	29,6484	27,119	,150	,546
9.1.1. Despertar-me i endreçar-me	27,3077	30,615	,300	,522
15. Tinc confeccionada una planificació horària de treball o d'estudi a casa	33,6593	30,094	,376	,512
17. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen	30,6593	28,005	,297	,500
19. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions	32,4176	25,513	,387	,466
21. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari	31,5604	22,916	,501	,415

Taula 42. Estadístics total-element. Subdimensió Planificació qüestionari provisional

El valor de la prova Alfa de Cronbach per a les 8 variables seleccionades en el mesurament de la Subescala Planificació puja a 0,579 (Taula 43), considerant-se acceptable.

Alfa de Cronbach	N d'elements
,579	8

Taula 43. Alfa de Cronbach. Sudimensió Planificació qüestionari provisional.

Si s'elimina l'ítem 9.1.2. Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.,) el valor d'Alfa puja fins a 0,609 (Taula 44), per tant, es conclou que la subescala Planificació està mesurada correctament a partir dels ítems:

- 9.1.4. Descansar, jugar amb els amics, videojocs, xarxes socials, activitats extraescolars de tipus esportiu, musical, etc.
- 9.1.5. Deures o estudiar
- 9.1.1. Despertar-me i endreçar-me
- 15. Tinc confeccionada una planificació horària de treball o d'estudi a casa
- 17. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen
- 19. Planifique els sessions d'estudi realitzant els següents accions
- 21. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari

Ítems	Mesura de l'escala si s'elimina l'element	Variança de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
9.1.2. Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.,)	22,5604	25,116	,051	,609
9.1.4. Descansar, jugar amb els amics, videojocs, xarxes socials, activitats extraescolars de tipus esportiu, musical, etc.	25,5934	18,422	,288	,562
9.1.5. Deures o estudiar	24,6703	20,957	,227	,573
9.1.1. Despertar-me i endreçar-me	22,3297	25,779	,226	,572

15. Tinc confeccionada una planificació horària de treball o d'estudi a casa	28,6813	24,886	,392	,552
17. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen.	25,6813	22,397	,361	,528
19. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions	27,4396	20,005	,453	,488
21. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari	26,5824	18,090	,525	,451

Taula 44. Estadístics total-element. Subdimensió Planificació qüestionari provisional

A partir de les conclusions de l'Anàlisi Alfa de Cronbach els següent ítems han presentat problemes en el mesurament de la dimensió Planificació:

- 9.1.2. Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.,)
- 9.1.3. Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar)

En l'anàlisi de freqüències d'aquestes 2 variables s'observa que algunes respostes presenten freqüències molt baixes, la qual cosa indica que la 9.1. no està correctament tancada.

1.2. Subdimensió Avaluació

➤ Anàlisi factorial

La prova d'Esfericitat de Bartlett mostra que el nivell d'error al rebutjar la Hipòtesi nul·la que hi ha relació entre les variables triades és $0,00001 < 0,05$, per tant, es pot procedir a reduir el nombre de variables originals a un nombre menor.

La mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin (Taula 45) no és alta.

Mesura de l'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,517
Prova d'esfericitat de Bartlett	Chi-quadrat aproximat	89,618
	gl	21
	Sig.	,000

Taula 45. KMO i prova de Bartlett. Subdimensió Avaluació qüestionari provisional

Totes les variables presenten valors $> 0,7$ en les Comunalitats (Taula 46). Es conclou que la informació que arreblega d'elles el nou espai reduït és alta.

Ítems	Inicial	Extracció
16. Revise la planificació horària de treball o estudi amb la següent freqüència	1,000	,888
13. Revise tots els dies l'agenda escolar per no oblidar-me de realitzar les tasques escolars que tinc encomanades per a casa com deures o estudiar	1,000	,814
22.6. Realitzar deures o estudiar	1,000	,788
24. Compleixc amb la planificació horària de treball o d'estudi que m'he marcat	1,000	,795
29. Aprofite el temps quan em pose a fer deures o estudiar	1,000	,771
31. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...	1,000	,766
28. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar	1,000	,701

Taula 46. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Avaluació qüestionari provisional.

El nombre de factors extrets és de 4, que arrebleguen el 78,91 % de la variabilitat de les 7 variables originals (Taula 47), no obstant això, no s'ha aconseguit una reducció gran del nombre de variables.

Component	Autovalors inicials			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció			Suma de las saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat
1	1,959	27,985	27,985	1,959	27,985	27,985	1,628	23,256	23,256
2	1,366	19,513	47,498	1,366	19,513	47,498	1,547	22,095	45,351
3	1,199	17,131	64,629	1,199	17,131	64,629	1,291	18,439	63,790
4	1,000	14,287	78,916	1,000	14,287	78,916	1,059	15,126	78,916
5	,629	8,991	87,907						

6	,476	6,794	94,701					
7	,371	5,299	100,000					

Taula 47. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Avaluació qüestionari provisional.

S'observa que la variable 16. Revise la planificació horària de treball o estudi amb la següent freqüència, correlaciona sola en el factor 4 i no guarda relació amb la resta de variables, per tant es decideix eliminar-la de l'anàlisi (Taula 48).

Ítems	Component			
	1	2	3	4
22.6. Realitzar deures o estudiar	,872	,161	-,032	,031
28. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar	,818	,052	,092	,141
24. Compleixc amb la planificació horària de treball o d'estudi que m'he marcat	,035	,884	-,075	,079
31. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...	,206	,804	,200	-,192
13. Revise tots els dies l'agenda escolar per no oblidar-me de realitzar les tasques escolars que tinc encomanades per a casa com deures o estudiar	-,186	,248	,809	,251
29. Aprofite el temps quan em pose a fer deures o estudiar	,301	-,149	,762	-,279
16. Revise la planificació horària de treball o estudi amb la següent freqüència	,169	-,074	,005	,924

Taula 48. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Avaluació qüestionari provisional.

En els resultats després d'eliminar la variable 16. Revise la planificació horària de treball o estudi amb la següent freqüència, mostren que els valors de les Comunalitats continuen sent alts > 0,7 (Taula 49).

Ítems	Inicial	Extracció
13. Revise tots els dies l'agenda escolar per no oblidar-me de realitzar les tasques escolars que tinc encomanades per a casa com deures o estudiar	1,000	,704
22.6. Realitzar deures o estudiar	1,000	,786
24. Compleixc amb la planificació horària de treball o d'estudi que m'he marcat	1,000	,792
29. Aprofite el temps quan em pose a fer deures o estudiar	1,000	,712
31. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...	1,000	,733
28. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar	1,000	,711

Taula 49. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Avaluació qüestionari provisional.

S'ha reduït l'espai original de 6 de variables a 3 factors i s'ha perdut poca informació respecte a la reducció amb 4 factors (Taula 50).

Component	Autovalors inicials			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat
1	1,951	32,510	32,510	1,951	32,510	32,510	1,597	26,615	26,615
2	1,290	21,502	54,012	1,290	21,502	54,012	1,547	25,780	52,394
3	1,198	19,959	73,970	1,198	19,959	73,970	1,295	21,576	73,970
4	,701	11,682	85,652						
5	,476	7,933	93,585						
6	,385	6,415	100,000						

Taula 50. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Avaluació qüestionari provisional.

- En el primer factor ‘Temps efectiu dedicat a realitzar tasques extraescolars’ correlacionen les variables: 22.6. Realitzar deures o estudiar i 28. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar.
- En el segon factor ‘Grau de compliment de les tasques extraescolars’ correlacionen les variables: 24. Compleixc amb la planificació horària de treball o d'estudi que m'he marcat i 31. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...
- En el tercer factor ‘Revisió planificació i grau de compliment’ correlacionen les variables: 29. Aprofite el temps quan em pose a fer deures o estudiar i 13. Revise tots els dies l'agenda escolar per no oblidar-me de realitzar les tasques escolars que tinc encomanades per a casa com deures o estudiar.

Ítems	Component		
	Temps efectiu dedicat a realitzar tasques extraescolar	Grau de compliment de les tasques extraescolars	Revisió planificació i grau de compliment
22.6. Realitzar deures o estudiar	,871	,163	-,021
28. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar	,837	,047	,090
24. Compleixc amb la planificació horària de treball o d'estudi que m'he marcat	,036	,885	-,087
31. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...	,188	,809	,210
29. Aprofite el temps quan em pose a fer deures o estudiar	,265	-,136	,790
13. Revise tots els dies l'agenda escolar per no oblidar-me de realitzar les tasques escolars que tinc encomanades per a casa com deures o estudiar	-,175	,250	,782

Taula 51. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisis de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Avaluació qüestionari provisional.

S'observa que l'ítem: 16. Revise la planificació horària de treball o estudi amb la següent freqüència, presenta problemes en el mesurament de la dimensió Avaluació i es decideix la seua eliminació (Taula 51).

➤ Alfa de Cronbach

El valor de la prova Alfa de Cronbach és baix 0,528 (Taula 52), però considerant que es tracta d'una prova pilot es considera acceptable.

Alfa de Cronbach	N d'elements
,528	7

Taula 52. Alfa de Cronbach. Sudimensió Avaluació qüestionari provisional

Igual que l'Anàlisi Factorial es proposa l'eliminació de l'ítem 16. Revise la planificació horària de treball o estudi amb la següent freqüència que augmenta el valor d'Alfa fins a 0,563 (Taula 53).

Ítems	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variança de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
13. Revise tots els dies l'agenda escolar per no oblidar-me de realitzar les tasques escolars que tinc encomanades per a casa com deures o estudiar	22,9231	27,272	,162	,526
16. Revise la planificació horària de treball o estudi amb la següent freqüència	24,1868	27,531	,084	,563
22.6 Realitzar deures o estudiar	22,2857	22,184	,443	,406
24. Compleix amb la planificació horària de treball o d'estudi que m'he marcat	23,6813	26,731	,245	,496
29. Aprofite el temps quan em pose a fer deures o estudiar	23,7802	28,240	,184	,516

31. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...	23,0220	24,866	,344	,458
28. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar	20,2747	19,668	,390	,422

Taula 53. Estadístics total-element. Subdimensió Avaluació qüestionari provisional

En l'anàlisi següent s'observa que l'eliminació de cap dels ítems produeix un augment important respecte al valor de 0,563. Es decideix concloure l'eliminació d'altres variables atès que l'augment del valor d'Alfa no produeix un augment important.

La informació extreta de l'Anàlisi Factorial mostra que la dimensió Avaluació està correctament mesurada a partir dels següents 6 ítems (Taula 54):

- 13. Revise tots els dies l'agenda escolar per no oblidar-me de realitzar les tasques escolars que tinc encomanades per a casa com deures o estudiar
- 22.6 Realitzar deures o estudiar
- 24. Compleixc amb la planificació horària de treball o d'estudi que m'he marcat
- 29. Aprofite el temps quan em pose a fer deures o estudiar
- 31. Duc al dia els espades escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...
- 28. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar

Ítems	Mesura de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
13. Revise tots els dies l'agenda escolar	20,4176	23,246	,157	,577
22.6 Realitzar deures o estudiar	19,7802	18,751	,422	,458
24. Compleixc amb la planificació horària de treball o d'estudi que m'he marcat	21,1758	22,480	,264	,535
29. Aprofite el temps quan em pose a fer deures o estudiar	21,2747	23,713	,222	,550

31. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...	20,5165	20,053	,424	,467
28. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar	17,7692	16,491	,363	,497

Taula 54. Estadístics total-element. Subdimensió Avaluació qüestionari provisional.

El resultat de la fiabilitat de l'Alfa de Cronbach mostra els mateixos resultats que l'Anàlisi Factorial i també es proposa l'eliminació de l'ítem:

- 16. Revise la planificació horària de treball o estudi amb la següent freqüència

1.3. Subdimensió Control en l'execució

La prova d'Esfericitat de Barlett mostra que el nivell d'error al rebutjar la Hipòtesi nul·la que no existeix relació entre les variables triades és $0,00001 < 0,05$, per tant, es pot procedir a reduir el nombre de variables originals a un nombre menor.

La mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin (Taula 55) és adequada.

Mesura de l'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,608
Prova d'esfericitat de Bartlett	Chi-quadrat aproximat	53,658
	gl	21
	Sig.	,000

Taula 55. KMO i prova de Bartlett. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.

Els valors de les Comunalitats són baixos en totes les variables (Taula 56).

Ítems	Inicial	Extracció
22.1. Veure la televisió	1,000	,515
22.2. Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc.,	1,000	,504
22.3. Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp	1,000	,554
22.4. Eixir amb els amics o família	1,000	,404

22.5. Activitats extraescolars: esportives, culturals...	1,000	,219
25. Els caps de setmana i períodes de vacances realitze tasques escolars, deures o treballs, etc., o estudie tot allò que no m'ha donat temps durant la setmana	1,000	,561
26. Solc acabar les tasques escolars que tinc encomanades com deures, treballs...	1,000	,496

Taula 56. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.

S'extrauen 2 factors, però es perd molta informació de les variables originals. El percentatge de variabilitat explicada és del 46,46 % (Taula 57).

Component	Autovalors inicials			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat
1	1,897	27,103	27,103	1,897	27,103	27,103	1,828	26,116	26,116
2	1,355	19,363	46,467	1,355	19,363	46,467	1,425	20,351	46,467
3	,982	14,035	60,501						
4	,876	12,519	73,020						
5	,715	10,209	83,229						
6	,649	9,269	92,499						
7	,525	7,501	100,000						

Taula 57. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.

Es decideix prescindir en l'anàlisi de la variable 22.5. Activitats extraescolars: esportives, culturals... atès que correlaciona de manera baixa amb el factor 2 (Taula 58).

Matriu de components rotats(a)

Ítems	Component	
	1	2
22.3.Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp	,738	-,097

22.1. Veure la televisió	,689	,200
22.2 Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc	,682	-,198
22.4 Eixir amb els amics o família	,532	,348
25. Els caps de setmana i períodes de vacances realitze tasques escolars	,216	,718
26. Solc acabar les tasques escolars que tinc encomanades com deures, treballs...	-,120	,694
22.5 Activitats extraescolars: esportives, culturals...	,014	-,467

Taula 58. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.

a. La rotació ha convergint en 3 iteracions.

Després d'eliminar la variable 22.5. Activitats extraescolars: esportives, culturals... els valors de les Comunalitats han crescut en totes les variables, no obstant això, continuen sent baixos en algunes de les variables (Taula 59).

Ítems	Inicial	Extracció
22.1. Veure la televisió	1,000	,512
22.2 Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc	1,000	,540
22.3. Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp	1,000	,533
22.4 Eixir amb els amics o família	1,000	,416
25. Els caps de setmana i períodes de vacances realitze tasques escolars, deures, treballs, etc., o estudie tot allò que no m'ha donat temps durant la setmana	1,000	,635
26. Solc acabar les tasques escolars que tinc encomanades com deures, treballs...	1,000	,546

Taula 59. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.

El valor de la varianza total explicada ha pujat fins al 53,02% (Taula 60).

Component	Autovalors inicials			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de la varianza	% acumulat	Total	% de la varianza	% acumulat	Total	% de la varianza	% acumulat
1	1,886	31,441	31,441	1,886	31,441	31,441	1,813	30,220	30,220
2	1,295	21,585	53,025	1,295	21,585	53,025	1,368	22,805	53,025
3	,905	15,089	68,115						
4	,717	11,949	80,063						
5	,668	11,127	91,190						
6	,529	8,810	100,000						

Taula 60. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.

Es decideix prescindir de l'anàlisi de la variable 22.4. Eixir amb els amics o família, atès que no apareix clarament identificada en un dels 2 factors extrets (Taula 61).

Ítems	Component	
	1	2
22.3. Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp	,730	-,017
22.2. Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc	,700	-,223
22.1. Veure la televisió	,688	,198
22.4 Eixir amb els amics o família	,512	,392
25. Els caps de setmana i períodes de vacances realitze tasques escolars, deures, treballs, etc., o estudie tot allò que no m'ha donat temps durant la setmana	,177	,777
26. Solc acabar les tasques escolars que tinc encomanades com deures, treballs...	-,153	,723

Taula 61. Matriu components rotats: Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.

La mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin (Taula 62) és adequada.

Mesura de l'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,550
Prova d'esfericitat de Bartlett	Chi-quadrat aproximat	36,936
	gl	10
	Sig.	,000

Taula 62. KMO i prova de Bartlett. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.

Es procedeix amb l'Anàlisi Factorial prenent 5 variables (Taula 63). Els valors de les Comunalitats han crescut de manera considerable, sent bons en totes les variables, excepte en la variable 22.3. Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp. Aquesta conclusió serà contrastada amb la informació de la Matriu de Components rotats i l'Alfa de Cronbach.

Ítems	Inicial	Extracció
22.1. Veure la televisió	1,000	,581
22.2. Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc	1,000	,591
22.3. Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp	1,000	,514
25. Els caps de setmana i períodes de vacances realitze tasques escolars	1,000	,651
26. Solc acabar les tasques escolars que tinc encomanades com deures, treballs...	1,000	,607

Taula 63. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.

Els 2 factors extrets han arreplegat el 58,87 % de la variabilitat original havent augmentat respecte a l'anterior Anàlisi Factorial amb 6 variables (Taula 64).

Component	Autovalors inicials			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat
1	1,670	33,399	33,399	1,670	33,399	33,399	1,647	32,932	32,932
2	1,274	25,475	58,874	1,274	25,475	58,874	1,297	25,942	58,874
3	,817	16,349	75,223						
4	,701	14,016	89,239						
5	,538	10,761	100,000						

Taula 64. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.

- En el primer factor 'Control dels lladres de temps associats a l'estudi' correlacionen les variables: 22.2. Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc; 22.1. Veure la televisió i 22.3. Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp.
- En el segon factor 'Aprofitament temps extraescolar' correlacionen les variables: 25. Els caps de setmana i períodes de vacances realitze tasques escolars, deures, treballs, etc., o estudie tot allò que no m'ha donat temps durant la setmana i 26. Solc acabar les tasques escolars que tinc encomanades com deures, treballs...

Ítems	Component	
	Control dels lladres de temps associats a l'estudi	Aprofitament temps extraescolar
22.2. Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc.,	,756	-,138
22.1. Veure la televisió	,717	,259
22.3. Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp	,716	-,023
25. Els caps de setmana i períodes de vacances realitze tasques escolars, deures, treballs, etc., o estudie tot allò que no m'ha donat temps durant la setmana	,169	,789

26. Solc acabar les tasques escolars que tinc encomanades com deures, treballs...	-,137	,767
-----------------------------------------------------------------------------------	-------	------

Taula 65. Matriu components rotats: Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.

Mentre que els següents ítems han donat problemes en el mesurament de la dimensió Control en l'execució i es decideix prescindir d'ells en l'anàlisi (Taula 65).

- 22.4 Eixir amb els amics o família
- 22.5 Activitats extraescolars: esportives, culturals...

➤ Alfa de Cronbach

El resultat de la prova Alfa de Cronbach no és bo (Taula 66) amb un valor de 0,44.

Estadístics de fiabilitat	
Alfa de Cronbach	N d'elements
,444	7

Taula 66. Alfa de Cronbach. Subdimensió Planificació Control en l'execució provisional.

A l'eliminar l'ítem 22.5. Activitats extraescolars: esportives, culturals...el valor d'Alfa augmenta fins a 0,547 (Taula 67).

Ítems	Mesura de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
22.1. Veure la televisió	24,5934	29,222	,364	,321
22.2. Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc	24,0330	30,899	,282	,366
22.3. Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp	25,1429	24,902	,390	,281
22.4. Eixir amb els amics o família	24,7363	29,819	,293	,357
22.5. Activitats extraescolars: esportives, culturals...	25,0879	38,126	-,070	,547

25. Els caps de setmana i períodes de vacances realitze tasques escolars, deures, treballs, etc., o estudie tot allò que no m'ha donat temps durant la setmana	25,9670	36,743	,199	,417
26. Solc acabar les tasques escolars que tinc encomanades com deures, treballs...	27,2088	39,478	-,001	,472

Taula 67. Estadístics total-element. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional

En l'anàlisi s'observa que a l'eliminar l'ítem 26. Solc acabar els espades escolars que tinc encomanades com deures, treballs... augmenta el valor d'Alfa fins a 0,581 (Taula 68).

Ítems	Mesura de l'escala si s'elimina l'element	Variança de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
22.1. Veure la televisió	20,2198	25,862	,422	,433
22.2. Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc	19,6593	28,049	,306	,493
22.3. Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp	20,7692	23,002	,374	,459
22.4. Eixir amb els amics o família	20,3626	26,478	,343	,473
25. Els caps de setmana i períodes de vacances realitze tasques escolars, deures, treballs, etc., o estudie tot allò que no m'ha donat temps durant la setmana	21,5934	33,555	,248	,525
26. Solc acabar les tasques escolars que tinc encomanades com deures, treballs...	22,8352	36,317	,035	,581

Taula 68. Estadístics total-element. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.

Els següents ítems han presentat problemes en el mesurament de la dimensió Control en l'execució a partir dels resultats de l'Alfa de Cronbach i es decideix la seua eliminació (Taula 69):

- 22.5. Activitats extraescolars: esportives, culturals...
- 26. Solc acabar els espades escolars que tinc encomanades com deures, treballs...

- treballs, etc., o estudie tot allò que no m'ha donat temps durant la setmana

Ítems	Mesura de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
22.1. Veure la televisió	17,9670	24,232	,426	,476
22.2. Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc	17,4066	26,088	,325	,533
22.3. Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp	18,5165	20,697	,416	,480
22.4. Eixir amb els amics o família	18,1099	24,966	,339	,526
25. Els caps de setmana i períodes de vacances realitze tasques escolars, deures, treballs, etc., o estudie tot allò que no m'ha donat temps durant la setmana	19,3407	32,405	,202	,587

Taula 69. Estadístics total-element. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.

No es procedeix a eliminar de l'anàlisi cap ítem més ja que no produeix una millora gran del valor d'Alfa.

Es conclou que la Subescala Control en l'execució està correctament mesurada a partir de les variables:

- 22.1. Veure la televisió
- 22.2. Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc
- 22.3. Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp
- 22.4. Eixir amb els amics o família
- 25. Els caps de setmana i períodes de vacances realitze tasques escolars, deures, treballs, etc., o estudie tot allò que no m'ha donat temps durant la setmana

2. Dimensió Enfocament de l'estudi:

Alguns dels ítems proposats en la pregunta 18 pretenen ser preguntes control dels ítems formulats en la pregunta 11, atès l'interès que suposa mesurar les accions dutes a terme pels estudiants quan treballen a casa. D'aquesta manera es controlen les accions: 11.1.

Lectura ràpida del tema, 11.2. Lectura comprensiva del tema i 18.3. Organitze la informació.

Açò es contrasta amb l'Anàlisi Factorial en la matriu de components rotats que es mostra a continuació observant si els ítems correlacionen en el mateix factor. Es pot veure que en el factor 1 correlaciona la variable 18.3. Organitze la informació, que serveix com a pregunta control de tasques pròpies com: 11.6. Veure quines són les idees principals i quines les secundàries; 11.5. Dividir el tema en parts i relacionar-les o 11.8. Buscar informació complementària.

En el factor 3 correlacionen les variables de la pregunta 18. Faig una lectura comprensiva del tema i la pregunta 11. Lectura comprensiva del tema. Per tant, es conclou que aquestes variables correlacionen amb el mateix factor presentant un comportament semblant (Taula 70).

Ítems	Component				
	1	2	3	4	5
18.3. Organitze la informació	,753	,183	,262	,011	-,027
11.8. Buscar informació complementària	,739	-,032	,069	-,168	,327
18.2. Comence a recollir informació	,728	,096	,183	,038	,110
11.6. Veure quines són les idees principals i quines les secundàries	,714	,289	,029	,054	-,133
11.5. Dividir el tema en parts i relacionar-les	,702	,173	,010	,118	,012
18.1. Elabore un pla d'estudis	,563	,167	,249	,001	-,034
11.9. Memoritzar	,177	,834	,075	,053	-,065
28. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar	,156	,728	,220	,071	,076
11.10. Repassar	,106	,675	,259	,166	,140
11.7. Fer resums, esquemes o mapes conceptuals	,216	,476	,043	-,115	,142
18.5. Faig una lectura comprensiva del tema	,241	,274	,780	-,237	-,160
11.2. Lectura comprensiva del tema	,144	,339	,757	-,061	-,121
18.4. Faig una lectura ràpida del tema	,218	,083	,733	,333	,178

18.6. Resolc els dubtes que em surten	,313	,339	,455	-,099	,302
11.4. Subratllar allò que considere important	,045	,166	-,084	,861	-,129
11.1. Lectura ràpida del tema	,025	-,278	,544	,558	,305
30. Depèn de com estudie em cal més o menys temps per aprendre un determinat contingut o tema	,139	,311	,060	,024	,764
11.3. Pensar quins coneixements tinc del tema	,413	,115	,266	,243	-,446

Taula 70. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari provisional
a La rotació ha convergit en 23 iteracions.

L'anàlisi que es planteja és de difícil interpretació donat l'elevat nombre d'ítems. Es considera necessari reduir el nombre d'ítems introduïts atès que alguns ítems aporten la mateixa informació. S'eliminen els ítems: 11.2. Lectura comprensiva del tema i 11.1. Lectura ràpida del tema, perquè mesuren el mateix que els ítems: 18.4. Faig una lectura ràpida del tema i 18.5. Faig una lectura comprensiva del tema, d'aquesta forma s'arregla millor la informació i la fiabilitat del mesurament de la dimensió que augmenta prenent els 2 darrers ítems.

Tampoc es procedeix amb l'ítem: 11.3. Pensar quins coneixements tinc del tema, perquè la freqüència de la seua resposta és baixa en algunes categories. Ni amb els ítems: 30. Depèn de com estudie em fa falta més o menys temps per a aprendre un determinat contingut o tema i 32. Les assignatures en les què obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique més temps d'estudi, atès que no són accions pròpies de l'enfocament d'estudi.

Es duu a terme una Anàlisi Factorial amb 13 variables:

La prova d'Esfericitat de Barlett mostra que el nivell d'error al rebutjar la Hipòtesi nul·la que no hi ha relació entre les variables triades és $0,000 < 0,05$, per tant, es pot procedir a reduir el nombre de variables originals a un nombre menor.

La mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin (Taula 71) és bona.

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,736
Prova d'esfericitat de Bartlett	Chi-quadrat aproximat	483,701
	gl	120
	Sig.	,000

Taula 71. KMO i prova de Bartlett. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari provisional.

En la taula de Comunalitats (Taula 72) s'observa que no totes les variables tenen un valor alt, per tant, no estan correctament explicades en el nou espai factorial reduït.

Ítems	Inicial	Extracció
18.1. Elabore un pla d'estudis	1,000	,418
18.2. Comence a recollir informació	1,000	,636
18.3. Organitze la informació	1,000	,695
18.4. Faig una lectura ràpida del tema	1,000	,836
18.5. Faig una lectura comprensiva del tema	1,000	,790
18.6. Resolc els dubtes que em surten	1,000	,501
11.8. Buscar informació complementària	1,000	,621
11.6. Veure quines són les idees principals i quines les secundàries	1,000	,608
11.5. Dividir el tema en parts i relacionar-les	1,000	,496
11.7. Fer resums, esquemes o mapes conceptuals	1,000	,390
11.9. Memoritzar	1,000	,733

11.10. Repassar	1,000	,558
11.4. Subratllar allò que considere important	1,000	,918

Taula 72. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari provisional.

El nombre de factors extrets amb autovalors superiors a 1 és de 4, que expliquen un 63,07 % de la variància total original, considerant-se una quantitat gran (Taula 73).

Component	Autovalors inicials			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció			Suma de las saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de la variància	% acumulat	Total	% de la variància	% acumulat	Total	% de la variància	% acumulat
1	4,562	35,091	35,091	4,562	35,091	35,091	3,198	24,600	24,600
2	1,411	10,853	45,944	1,411	10,853	45,944	1,996	15,357	39,957
3	1,163	8,944	54,888	1,163	8,944	54,888	1,836	14,120	54,077
4	1,065	8,191	63,079	1,065	8,191	63,079	1,170	9,002	63,079
5	,919	7,073	70,152						
6	,681	5,240	75,392						
7	,647	4,973	80,365						
8	,615	4,731	85,097						
9	,581	4,466	89,563						
10	,518	3,988	93,550						
11	,397	3,053	96,604						
12	,249	1,915	98,518						
13	,193	1,482	100,000						

Taula 73. Variància total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari provisional.

En la Taula 74 matriu de components rotats es mostra la correlació de cada variable amb els 4 factors extrets, no obstant això, la interpretació dels factors no és senzilla, a l'observar-se que alguns ítems no estan clarament identificats en algun dels factors i l'ítem 11.4. Subratllar allò que considere important apareix sols en el factor 4.

Açò és degut, en primer lloc a l'encara alt nombre de variables introduïdes, i en segon lloc al fet que les accions que mesuren aquesta dimensió estan molt interrelacionades. Es considera necessari arribar a una major concreció dels factors extrets de la dimensió Enfocament de l'estudi per a aconseguir una bona desagregació i interpretació.

Ítems	Component			
	1	2	3	4
18.2. Comence a recollir informació	,765	,020	,222	,035
18.3. Organitze la informació	,764	,106	,303	,088
11.8. Buscar informació complementària	,730	,067	,067	-,280
11.6. Veure quines són les idees principals i quines les secundàries	,695	,345	-,053	,051
11.5. Dividir el tema en parts i relacionar-les	,663	,176	,099	,125
18.1. Elabore un pla d'estudis	,579	,214	,191	,001
11.9. Memoritzar	,188	,829	-,006	,100
11.10. Repassar	,120	,693	,224	,116
11.7. Fer resums, esquemes o mapes conceptuals	,125	,589	,159	-,045
18.4. Faig una lectura ràpida del tema	,204	,063	,848	,266
18.5. Faig una lectura comprensiva del tema	,186	,294	,796	-,189
18.6. Resolc els dubtes que em surten	,305	,410	,461	-,166
11.4. Subratllar allò que considere important	,041	,103	,018	,951

Taula 74. Matriu components rotats: Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari provisional.

Es proposa una reducció major de les dimensions originals amb l'objectiu d'obtenir una millor interpretació dels factors. En la Taula 75 es pot observar que per al mesurament d'aquesta dimensió es desagrega la dimensió Enfocament de l'estudi en 3 subescales, que permeten identificar diferents passos en el tractament de la informació.

Es pot observar en la Taula 75 de Variança total explicada que el tercer factor extret presenta un autovalor d'1,1, per tant, es repeteix l'Anàlisi factorial optant per un autovalor superior a 1,1.

Es prescindeix de les variables: 11.4. Subratllar allò que considere important atès que correlaciona ella sola amb el factor 4, i 18.6. Resolc els dubtes que em surten atès que no apareix altament correlacionada amb algun dels factors extrets.

A continuació es procedeix amb l'Anàlisi Factorial amb 11 variables:

En la Taula 75 de Variança total explicada es mostra que els 3 factors extrets expliquen un 55,68 % de la variabilitat original amb 11 variables. S'ha perdut informació respecte a la reducció de 5 factors, atès que es prescindeixen de 2, però la quantitat de variança explicada és acceptable i la interpretació amb els 3 factors extrets resulta més senzilla.

Component	Autovalors inicials			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat
1	4,186	34,880	34,880	4,186	34,880	34,880	3,159	26,324	26,324
2	1,384	11,533	46,413	1,384	11,533	46,413	1,771	14,762	41,086
3	1,112	9,268	55,681	1,112	9,268	55,681	1,751	14,595	55,681
4	1,091	9,088	64,769						
5	,895	7,454	72,224						
6	,710	5,918	78,141						
	,636	5,296	83,438						
	,580	4,832	88,270						
	,538	4,486	92,756						
	,404	3,368	96,124						
	,258	2,150	98,274						

	,207	1,726	100,000					
--	------	-------	---------	--	--	--	--	--

Taula 75. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari provisional.

Els factors extrets i les variables que correlacionen amb ells són (Taula 76):

- En el primer factor 'Anàlisi dels coneixements previs' es correlacionen les variables: 11.8. Buscar informació complementària; 18.3. Organitze la informació; 11.6. Veure quines són les idees principals i quines les secundàries; 11.5. Dividir el tema en parts i relacionar-les i 18.1. Elabore un pla d'estudis.
- En el segon factor 'Estratègies emprades quan s'estudia (d'assaig o d'elaboració)' es correlacionen les variables: 11.9. Memoritzar; 11.10. Repassar i 11.7. Fer resums, esquemes o mapes conceptuals.
- En el tercer factor 'Accions prèvies al procés de memorització' es correlacionen les variables: 18.5. Faig una lectura comprensiva del tema i 18.4. Faig una lectura ràpida del tema.

Ítems	Component		
	Anàlisi dels coneixements previs	Estratègies emprades quan s'estudia (d'assaig o d'elaboració)	Accions prèvies al procés de memorització
18.2. Comence a recollir informació	,762	,034	,228
18.3. Organitze la informació	,755	,135	,317
11.8. Buscar informació complementària	,746	,030	,052
11.6. Veure quines són les idees principals i quines les secundàries	,694	,355	-,065
11.5. Dividir el tema en parts i relacionar-les	,661	,175	,105
18.1. Elabore un pla d'estudis	,576	,218	,206

11.9. Memoritzar	,186	,841	-,016
11.10. Repassar	,114	,726	,219
11.7. Fer resums, esquemes o mapes conceptuals	,128	,566	,197
18.4. Faig una lectura ràpida del tema	,197	,092	,851
18.5. Faig una lectura comprensiva del tema	,190	,294	,808

Taula 76. Matriu components rotats: Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari provisional.

Per altra banda, han presentat problemes en el mesurament els ítems:

- 11.2. Lectura comprensiva del tema
- 11.1. Lectura ràpida del tema
- 11.3. Pensar quins coneixements tinc del tema
- 30. Depèn de com estudie em fa falta més o menys temps per a aprendre un determinat contingut o tema
- 11.4. Subratllar allò que considere important
- 18.6. Resolc els dubtes que em surten
- 32. Les assignatures en què obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique més temps d'estudi

➤ Alfa de Cronbach

Es procedeix a analitzar la coherència interna amb els mateixos 15 ítems que s'havia procedit amb l'Anàlisi Factorial anterior, prescindint dels ítems: 11.1. Lectura ràpida del tema; 11.2. Lectura comprensiva del tema i 11.3. Pensar quins coneixements tinc del tema.

Els 16 ítems que mesuren la dimensió presenten una alta coherència interna (Taula 77), a l'observar-se un valor d'Alfa molt alt: 0,850.

Estadístics de fiabilitat

Alfa de Cronbach	N d'elements
,850	16

Taula 77. Alfa de Cronbach. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari provisional.

En l'última columna 'Alfa de Cronbach si s'elimina l'element' de la Taula 78 es mostra que l'eliminació d'algun dels ítems no presenta una millora del valor d'Alfa, per tant, es conclou que el mesurament de la dimensió Enfocament de l'estudi és bo a partir dels 16 ítems elegits.

Ítems	Mesura de l'escala si s'elimina l'element	Variança de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
11.7. Fer resums, esquemes o mapes conceptuals	49,20225	108,390	,348	,847
11.9. Memoritzar	48,52809	107,547	,527	,841
11.10. Repassar	49,00000	107,818	,525	,841
28. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar	45,34831	91,320	,514	,848
30. Depèn de com estudie em cal més o menys temps per aprendre un determinat contingut o tema	48,20225	110,254	,304	,849
11.3. Pensar quins coneixements tinc del tema	49,44944	111,705	,364	,847
11.4. Subratllar allò que considere important	49,58427	115,018	,110	,854
11.5. Dividir el tema en parts i relacionar-les	49,87640	108,360	,497	,842
11.6. Veure quines són les idees principals i quines les secundàries	49,73034	109,472	,541	,842
11.8. Buscar informació complementària	49,95506	108,316	,425	,844
18.1. Elabore un pla d'estudis	49,55056	103,864	,502	,840

18.2. Comence a recollir informació	48,96629	102,942	,568	,837
18.3. Organitze la informació	48,83146	97,551	,643	,832
18.4. Faig una lectura ràpida del tema	48,44944	97,932	,559	,837
18.5. Faig una lectura comprensiva del tema	48,30337	98,441	,578	,836
18.6. Resolc els dubtes que em surten	47,76404	103,001	,565	,837

Taula 78. Estadístics total-element. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari provisional

3. Dimensió Organització

Es duu a terme l'Anàlisi Factorial amb 6 variables. La prova d'Esfericitat de Barlett (Taula 79) mostra que el nivell d'error al rebutjar la Hipòtesi nul·la que no hi ha relació entre les variables triades és $0,036 < 0,05$, per tant, es pot procedir a reduir el nombre de variables originals a un nombre menor.

El resultat de la prova d'adequació mostral KMO, no obstant això, és baix $< 0,5$.

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin.	,373
Chi-quadrat aproximat	24,917
Prova d'esfericitat de Bartlett gl	15
Sig.	,036

Taula 79. KMO i prova de Bartlett. Dimensió Organització qüestionari provisional.

Els valors de les Comunalitats (Taula 80) són alts en totes les variables, excepte en la variable 23. Quan decideixc posar-me a estudiar o fer deures solc tardar més de 10 minuts en començar, que presenta un valor molt baix de 0,390.

Ítems	Inicial	Extracció
10. Gestionar-me o administrar-me el temps quan faig deures o estudie implica	1,000	,815
14. Empte aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures	1,000	,761
27. Empte aproximadament el següent temps en fer pauses per descansar quan estic realitzant tasques escolars o estudiant	1,000	,637

32. Les assignatures en les que obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique més temps d'estudi	1,000	,509
40. Quan estic estudiant o fent deures dispose d'un clima adequat com per exemple: estic tranquil, sense sorolls, amb espai il·luminat i ordenat etc.,	1,000	,597
23. Quan decideixc posar-me a estudiar o fer deures solc tardar més de 10 minuts en començar	1,000	,390

Taula 80. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Organització qüestionari provisional.

S'extrauen 3 factors que arregen el 61,83 % de la variabilitat original (Taula 81).

Component	Autovalors inicials			Sumes de las saturacions al quadrat de l'extracció			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de la varianza	% acumulat	Total	% de la varianza	% acumulat	Total	% de la varianza	% acumulat
1	1,383	23,054	23,054	1,383	23,054	23,054	1,348	22,474	22,474
2	1,222	20,365	43,419	1,222	20,365	43,419	1,245	20,752	43,226
3	1,105	18,416	61,835	1,105	18,416	61,835	1,117	18,608	61,835
4	,931	15,517	77,351						
5	,851	14,188	91,539						
6	,508	8,461	100,000						

Taula 81. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Organització qüestionari provisional.

En la Matriu de Components rotats (Taula 82) s'observa que l'ítem 27. Empre aproximadament el següent temps en fer pauses per descansar quan estic realitzant tasques escolars o estudiant, no apareix clarament identificat en un dels factors extrets, i que l'ítem 10. Gestionar-me o administrar-me el temps quan faig deures o estudie, correlaciona sols amb el factor 2, per tant, no es pot agrupar amb la resta d'ítems, i es pot concloure que no guarda relació amb ells.

Ítems	Component		
	1	2	3
32. Les assignatures en les que obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique més temps d'estudi	,713	-,004	-,028
40. Quan estic estudiant o fent deures dispose d'un clima adequat com per exemple: estic tranquil, sense sorolls, amb espai il·luminat i ordenat etc.,	,685	-,276	,229
27. Em pre aproximadament el següent temps en fer pauses per descansar quan estic realitzant tasques escolars o estudiant	,541	,236	-,537
14. Em pre aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures	,109	,859	,106
23. Quan decideixc posar-me a estudiar o fer deures solc tardar més de 10 minuts en començar	,208	-,589	,016
10. Gestionar-me o administrar-me el temps quan faig deures o estudie implica	,152	,169	,874

Taula 82. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Organització qüestionari provisional.

Aquestes dades suggereixen l'eliminació d'un dels ítems, no obstant això, la reducció del nombre de variables no és gran i com es mostra en la Taula 83 de Comunalitats al prescindir de l'ítem 10. Gestionar-me o administrar-me el temps quan faig deures o estudie es perd bastant informació de les variables originals.

Ítems	Inicial	Extracció
14. Em pre aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures	1,000	,703
27. Em pre aproximadament el següent temps en fer pauses per descansar quan estic realitzant tasques escolars o estudiant	1,000	,432
32. Les assignatures en les que obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique més temps d'estudi	1,000	,482

40. Quan estic estudiant o fent deures dispose d'un clima adequat com per exemple: estic tranquil, sense sorolls, amb espai il·luminat i ordenat etc.,	1,000	,718
23. Quan decideixc posar-me a estudiar o fer deures solc tardar més de 10 minuts en començar	1,000	,435

Taula 83. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Organització qüestionari provisional.

Es conclou l'Anàlisi factorial amb 6 variables:

- En el primer factor correlacionen les variables: 40. Quan estic estudiant o fent deures dispose d'un clima adequat com per exemple: estic tranquil, sense sorolls, amb espai il·luminat i ordenat etc; 32. Les assignatures en els que obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique mes temps d'estudi i 27. Empre aproximadament el següent temps en fer pauses per descansar quan estic realitzant tasques escolars o estudiant
- En el segon factor correlaciona la variable: 14. Empre aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures i 23. Quan decideixc posar-me a estudiar o fer deures solc tardar més de 10 minuts en començar.
- En el tercer factor correlaciona la variable: 10. Gestionar-me o administrar-me el temps quan faig deures o estudie implica.

➤ Alfa de Cronbach

La dimensió Organització (Taula 84) està mesurada a partir de 7 ítems. El valor de l'estadístic d'Alfa és baix: 0,395.

Alfa de Cronbach	N d'elements
,395	7

Taula 84. Alfa de Cronbach. Dimensió Organització qüestionari provisional.

En part pel fet que s'ha inclòs la variable 9.1.6. Planificar i organitzar les classes i el material per al dia següent, però aquest ítem presenta sols 3 possibles respostes i un dels seus valors és molt baix. Es decideix prescindir d'ell al repetir l'anàlisi (Taula 85).

Ítems	Mesura de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
40. Quan estic estudiant o fent deures dispose d'un clima adequat com per exemple: estic tranquil, sense sorolls, amb espai il·luminat i ordenat etc.,	15,6264	7,148	,159	,108
14. Empra aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures	17,0879	8,370	,112	,226
23. Quan decideix posar-me a estudiar o fer deures solc tardar més de 10 minuts en començar	16,3956	7,331	,010	,237
27. Empra aproximadament el següent temps en fer pauses per descansar quan estic realitzant tasques escolars o estudiant	17,9560	8,020	,112	,155
32. Les assignatures en les que obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique més temps d'estudi	16,3956	6,686	,195	,069
9.1.6. Planificar i organitzar les classes i el material per al dia següent	18,4725	8,941	-,021	,499
10. Gestionar-me o administrar-me el temps quan faig deures o estudie implica	16,0879	6,526	,081	,172

Taula 85. Estadístics total-element. Dimensió Organització qüestionari provisional.

El valor d'Alfa amb 6 elements és de 0,499 (Taula 86), sent encara un valor baix.

Estadístics de fiabilitat

Alfa de Cronbach	N d'elements
,499	6

Taula 86. Alfa de Cronbach. Dimensió Organització qüestionari provisional.

En la Taula 87 d'Estadístics total-element s'observa que a l'eliminar l'ítem 32. Les assignatures en les que obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique més temps d'estudi, el valor d'Alfa de Cronbach augmenta fins a 0,530.

Ítems	Mesura de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
40. Quan estic estudiant o fent deures dispose d'un clima adequat com per exemple: estic tranquil, sense sorolls, amb espai il·luminat i ordenat etc.,	15,6264	7,148	,159	,108
14. Empra aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures	17,0879	8,370	,195	,226
23. Quan decideixc posar-me a estudiar o fer deures solc tardar més de 10 minuts en començar	16,3956	7,331	,010	,237
27. Empra aproximadament el següent temps en fer pauses per descansar quan estic realitzant tasques escolars o estudiant	17,9560	8,020	,112	,155
32. Les assignatures en les que obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique més temps d'estudi	16,3956	6,686	-,012	,530
10. Gestionar-me o administrar-me el temps quan faig deures o estudie implica	16,0879	6,526	,081	,172

Taula 87. Estadístics total-element. Dimensió Organització qüestionari provisional.

Es dona per finalitzat l'anàlisi amb aquests 5 elements, arribant a la conclusió que s'ha obtingut un mesurament de la validesa moderada.

- 10. Gestionar-me o administrar-me el temps quan faig deures o estudie implica
- 14. Em pre aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures
- 23. Quan decideixc posar-me a estudiar o fer deures solc tardar més de 10 minuts en començar
- 27. Em pre aproximadament el següent temps en fer pauses per descansar quan estic realitzant tasques escolars o estudiant
- 40. Quan estic estudiant o fent deures dispose d'un clima adequat com per exemple: estic tranquil, sense sorolls, amb espai il·luminat i ordenat etc.

4. Dimensió Afectiu-motivacional

➤ Anàlisi factorial

La prova d'Esfericitat de Barlett (Taula 88) mostra que el nivell d'error al rebutjar la Hipòtesi nul·la que no hi ha relació entre les variables triades és $0,000 < 0,05$, per tant, es pot procedir a reduir el nombre de variables originals a un nombre menor.

El resultat de la prova d'adequació mostral KMO és acceptable.

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,543
Prova d'esfericitat de Bartlett	Chi-quadrat aproximat	85,798
	gl	15
	Sig.	,000

Taula 88. KMO i prova de Bartlett. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari provisional.

Els valors de les Comunalitats (Taula 89) són alts en totes les variables amb valors $> 0,6$, per tant, es conclou que totes les variables triades per al mesurament de la dimensió Afectiu-motivacional estan correctament explicades en el nou espai reduït amb menys variables.

Ítems	Inicial	Extracció
33. Les següents persones m'han ensenyat a gestionar-me el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar, de la següent forma	1,000	,642
34. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a resoldre les tasques escolars o estudiar, com per exemple explicant-me el que no entenc o no sé fer	1,000	,781
35. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a gestionar i controlar la meua planificació horària de treball o estudi diari a casa, com per exemple preguntant-me si he fet els deures, estudiat, etc.	1,000	,612
36. El temps que dedique a fer deures o estudiar es veu influenciat de forma positiva o negativa segons el meu estat d'ànim	1,000	,855
37. Quan tinc preocupacions els done moltes voltes durant bastant de temps fins esgotar-les i després em pose a fer deures o estudiar	1,000	,732
39. Quan estic realitzant deures o estudiant em sorprenç pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis	1,000	,804

Taula 89. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari provisional.

S'extrauen 3 factors que expliquen el 73,74 % de la variabilitat de les 6 variables originals. S'ha reduït el nombre de variables de 6 a 3 i s'ha perdut poca informació (Taula 90).

Component	Autovalors inicials			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat
1	2,012	33,535	33,535	2,012	33,535	33,535	1,877	31,277	31,277
2	1,351	22,513	56,048	1,351	22,513	56,048	1,390	23,158	54,435
3	1,062	17,701	73,749	1,062	17,701	73,749	1,159	19,314	73,749
4	,709	11,816	85,565						
5	,503	8,387	93,952						
6	,363	6,048	100,000						

Taula 90. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari provisional.

En la matriu de Components rotats (Taula 91) s'observa que tots els ítems estan fortament correlacionats amb algun dels 3 factors extrets, no obstant això, en el factor 3 sols correlaciona l'ítem 36. El temps que dedique a fer deures o estudiar es veu influenciat de forma positiva o negativa, per tant, aquest ítem no guarda relació amb algun grup de les variables que mesuren aquesta dimensió i es proposa la seua eliminació.

Ítems	Component		
	1	2	3
34. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a resoldre les tasques escolars o estudiar, com per exemple explicant-me el que no entenc o no sé fer	,830	,087	-,290
35. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a gestionar i controlar la meua planificació horària de treball o estudi diari a casa, com per exemple preguntant-me si he fet els deures, estudiat, etc.	,772	-,055	-,116

33. Les següents persones m'han ensenyat a gestionar-me el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar, de la següent forma	,726	-,135	,311
39. Quan estic realitzant deures o estudiant em sorprenç pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis	,100	,880	-,138
37. Quan tinc preocupacions els done moltes voltes durant bastant de temps fins esgotar-les i després em pose a fer deures o estudiar	-,225	,762	,317
36. El temps que dedique a fer deures o estudiar es veu influenciat de forma positiva o negativa segons el meu estat d'ànim	-,067	,071	,920

Taula 91. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari provisional.

a La rotació ha convergit en 4 iteracions.

Es repeteix l'Anàlisi Factorial després d'eliminar l'ítem 36. El temps que dedique a fer deures o estudiar es veu influenciat de forma positiva o negativa segons el meu estat d'ànim. En la Taula 92 de Comunalitats, les 5 variables triades tenen valors > 0,6, excepte l'ítem 33. Les següents persones m'han ensenyat a gestionar-me el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar, de la següent forma el qual presenta un mesurament insuficient amb 0,443, és a dir, el nou espai factorial no arplega correctament la variabilitat d'aquest ítem o es perd molta informació del mateix. Aquesta informació es contrastarà amb la informació extreta de la Matriu de components rotats, per tant, si l'ítem no mostra una correlació forta amb algun dels factors extrets serà eliminat de l'anàlisi.

Ítems	Inicial	Extracció
33. Les següents persones m'han ensenyat a gestionar-me el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar, de la següent forma	1,000	,443
34. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a resoldre les tasques escolars o estudiar, com per exemple explicant-me el que no entenc o no sé fer	1,000	,752

35. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a gestionar i controlar la meua planificació horària de treball o estudi diari a casa, com per exemple preguntant-me si he fet els deures, estudiat, etc.	1,000	,631
37. Quan tinc preocupacions els done moltes voltes durant bastant de temps fins esgotar-les i després em pose a fer deures o estudiar	1,000	,695
39. Quan estic realitzant deures o estudiant em sorprenc pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis	1,000	,764

Taula 92. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari provisional.

En la taula de la Variança total explicada (Taula 93) s'observa que s'han extret 2 factors amb un autovalor > 1 , que arpleguen el 65,70 % de la variabilitat original de les 5 variables triades, per tant, s'ha perdut poca informació.

Component	Autovalors inicials			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumula	Total	% de la variança	% acumulat
1	1,944	38,874	38,874	1,944	38,874	38,874	1,893	37,861	37,861
2	1,341	26,829	65,703	1,341	26,829	65,703	1,392	27,842	65,703
3	,775	15,509	81,212						
4	,523	10,462	91,674						
5	,416	8,326	100,000						

Taula 93. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari provisional.

En la matriu de components rotats (Taula 94) s'observa que totes les variables tenen una correlació forta amb un dels 2 factors extrets i es confirma que l'ítem 33. Les següents persones m'han ensenyat a gestionar-me el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar, de la següent forma, s'agrupa i s'identifica junt amb els ítems: 34. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a resoldre les tasques escolars o estudiar, com per exemple explicant-me el que no entenc o no sé fer i 35. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a gestionar i controlar la meua planificació horària de treball o estudi diari a casa, com per exemple preguntant-me si he fet els deures, estudiat, etc., en el factor 1, arplegant l'aspecte de l'ajuda externa.

Mentre que en el factor 2 correlacionen fortament amb els ítems: 39. Quan estic realitzant deures o estudiant em sorprenç pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis i 37. Quan tinc preocupacions els done moltes voltes durant bastant de temps fins esgotar-les i després em pose a fer deures o estudiar.

Ítems	Component	
	Suports personals externs que ajuden en la millora de la gestió del temps	Estat anímic i emocional que interfereix en l'aprenentatge
34. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a resoldre les tasques escolars o estudiar, com per exemple explicant-me el que no entenc o no sé fer	,865	,062
35. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a gestionar i controlar la meua planificació horària de treball o estudi diari a casa, com per exemple preguntant-me si he fet els deures, estudiat, etc.	,790	-,079
33. Les següents persones m'han ensenyat a gestionar-me el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar, de la següent forma	,658	-,102
39. Quan estic realitzant deures o estudiant em sorprenç pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis	,136	,864
37. Quan tinc preocupacions els done moltes voltes durant bastant de temps fins esgotar-les i després em pose a fer deures o estudiar	-,264	,791

Taula 94. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari provisional.
a La rotació ha convergit en 3 iteracions.

➤ Alfa de Cronbach

La dimensió Afectiu-motivacional està mesurada a partir de 6 ítems. El valor de l'estadístic d'Alfa 0,62 (Taula 95) és acceptable.

Estadístics de fiabilitat	
Alfa de Cronbach	N d'elements
0,62	6

Taula 95. Alfa de Cronbach. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari provisional.

L'eliminació de qualsevol dels ítems no produeix un augment significatiu en el valor d'Alfa, per tant, es conclou que la dimensió Afectiu-motivacional està mesurada correctament a partir dels 6 ítems triats per al seu mesurament (Taula 96).

Ítems	Mesura de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
33. Les següents persones m'han ensenyat a gestionar-me el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar, de la següent forma	11,5824	8,557	,227	,573
34. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a resoldre les tasques escolars o estudiar, com per exemple explicant-me el que no entenc o no sé fer	14,4396	11,316	,226	,572
35. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a gestionar i controlar la meua planificació horària de treball o estudi diari a casa, com per exemple preguntant-me si he fet els deures, estudiat, etc.	14,7363	13,196	,392	,552
36. El temps que dedique a fer deures o estudiar es veu influenciat de forma positiva o negativa segons el meu estat d'ànim	16,5495	16,784	,361	,633
37. Quan tinc preocupacions els done moltes voltes durant bastant de temps fins esgotar-les i després em pose a fer deures o estudiar	13,0220	14,466	,453	,488
39. Quan estic realitzant deures o estudiant em sorprèn pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis	13,4945	12,964	,525	,451

Taula 96. Estadístics total-element. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari provisional.

4. Fiabilitat: Validesa predictiva

A més de la validesa de contingut i de constructe, existeixen altres tipus de validesa el càlcul del qual es basa en l'establiment de relacions entre els resultats dels subjectes en

el test, que actua com a predictor, i altres fets relatius al tret que s'està considerant i que actuen com a criteri de predicció (Santisteban, 1990). En l'estudi realitzat s'han establert correlacions entre els resultats de l'alumnat en el qüestionari de GTP, predictor, i els resultats acadèmics de l'alumnat, criteri de predicció.

Aquest tipus de validesa a la que fa referència Santisteban és la de tipus predictiu i s'ha analitzat mitjançant el procediment estadístic del model RLM com es descriu a continuació.

➤ Model de RLM.

Es procedeix a continuació amb l'anàlisi de RLM amb les puntuacions dels factors extrets en les Anàlisis factorials per a cada Dimensió:

- Planificació del temps de treball o estudi diari
- Temps efectiu dedicat a l'estudi
- Activitats quotidianes que es realitzen en un dia tipus dels que es va a escola
- Temps efectiu dedicat a realitzar tasques extraescolars
- Grau de compliment de les tasques extraescolars
- Revisió planificació i grau de compliment
- Control lladres de tems associats a l'estudi
- Aprofitament temps extraescolar
- Anàlisi de coneixements previs
- Estratègies emprades quan s'estudia (d'assaig o d'elaboració)
- Accions prèvies al procés de memorització
- Preparació lloc d'estudi
- Anàlisi de les característiques de la tasca
- Suports personals externs que ajuden en la millora de la gestió del temps
- Preocupacions personals
- Estat anímic i emocional que interfereix en l'aprenentatge

Com s'explica en la introducció es duu a terme el model RLM mitjançant el mètode de *Passos Cap Avant*. En la taula resum del model es mostra quines variables, en aquest cas els factors recollits de les Anàlisis factorials, arpleguen una quantitat significativa de la variabilitat de la VD: Nota en Ciències de la Natura (CCNN).

Els factors que expliquen significativament la Nota en CCNN, són:

- Temps efectiu dedicat a realitzar tasques extraescolars (Avaluació)
- Activitats quotidianes que és realitzen en un dia tipus que es va a escola (Avaluació)
- Temps efectiu dedicat a l'estudi (Planificació)
- Control lladres de temps associats a l'estudi (Control en l'execució)

Aquestes 4 puntuacions factorials pertanyen a les subescales Avaluació, Planificació i Control en l'execució, que mesuren al seu torn la dimensió Regulació. Per tant, la dimensió Regulació és la dimensió que millor explica la nota en CCNN.

Model	R	R quadrat	R quadrat corregida	Error típ. de l'estimació	Estadístics de canvi					Durbin-Watson
	Canvi en R quadrat	Canvi en F	gl1	gl2	Sig. del canvi en F	Canvi en R quadrat	Canvi en F	gl1	gl2	Sig. del canvi en F
1	,526(a)	,277	,268	1,54766	,277	30,270	1	79	,000	
2	,584(b)	,341	,325	1,48655	,064	7,629	1	78	,007	
3	,627(c)	,393	,369	1,43662	,051	6,515	1	77	,013	
4	,653(d)	,426	,396	1,40552	,034	4,445	1	76	,038	1,891

Taula 97. Resum model RLM qüestionari provisional.

- a. Variables predictores: (Constant), Temps efectiu dedicat a realitzar tasques extraescolars
 b. Variables predictores: (Constant), Temps efectiu dedicat a realitzar tasques extraescolars, Activitats quotidianes que es realitzen en un dia tipus dels que es va a escola
 c. Variables predictores: (Constant), Temps efectiu dedicat a realitzar tasques extraescolars, Activitats quotidianes que es realitzen en un dia tipus dels que es va a escola, Temps efectiu dedicat a l'estudi
 d. Variables predictores: (Constant), Temps efectiu dedicat a realitzar tasques extraescolars, Activitats quotidianes que es realitzen en un dia tipus dels que es va a escola, Temps efectiu dedicat a l'estudi, Lladres de temps
 e. VD: CCNN

En la columna R quadrat corregida (Taula 97) s'observa un valor en el model 4 després de la introducció de l'últim factor amb 4 variables de 0,396, per tant, el model extret arreplega quasi un 40 % de la variabilitat de la VD nota en CCNN.

En la Taula 98 de Coeficients es mostren els valors dels coeficients β . El model extret és:

$$\text{Nota en CCNN} = + 0,790 \text{ 'Temps efectiu dedicat a realitzar tasques extraescolars'} + 0,453 \text{ 'Activitats quotidianes que és realitzen en un dia tipus dels que és va a escola'} -$$

0,377 ‘Temps efectiu dedicat a l’estudi’ -0,343 ‘Control lladres de temps associats a l’estudi’.

La variable o puntuació factorial que millor explica la nota en CCNN, és el ‘Temps efectiu dedicat a realitzar tasques extraescolars’, atès que és la variable amb un major coeficient β , és a dir, produeix un major canvi en la nota de CCNN.

Model	Coeficients no estandaritzats		Coeficients estandaritzats	t	Sig.	Correlacions		
	B	Error típ.	Beta	Ordre zero	Parcial	Semiparcial	B	Error típ.
4 (Constant)	5,361	,157		34,222	,000			
Temps efectiu dedicat a realitzar tasques extraescolars	,790	,169	,426	4,671	,000	,526	,472	,406
Activitats quotidianes que es realitzen en un dia típus dels que es va a escola	,453	,167	,238	2,703	,008	,300	,296	,235
Temps efectiu dedicat a l’estudi	-,377	,168	-,207	-2,250	,027	-,357	-,250	-,196
Control lladres de temps associats a l’estudi	-,343	,163	,188	2,108	,038	,301	,235	,183

Taula 98. Coeficients model RLM qüestionari provisional.

a. VD: CCNN

5. Obtenció qüestionari definitiu QAvGTPEES

Una vegada administrat el qüestionari provisional al grup d’alumnat pilot i realitzades totes les anàlisis factorials i estadístiques descrites darrerament, es proposà realitzar els següents canvis tant en l’eliminació d’ítems (Taula 99) com en la seua reformulació (Taula 100) per contribuir en la millora de l’estructura teòrica del qüestionari i de forma conseqüent en la seua validesa.

Ítems eliminats qüestionari provisional	Justificació eliminació
9.2. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Assistència a classe.	No és una activitat extraescolar
22.Utilitze el següent temps del dia per a: s'elimina la resposta 'Altres'.	Resposta ambigua

Taula 99. Ítems eliminats qüestionari provisional.

Ítems qüestionari provisional	Ítems reformulats al qüestionari definitiu	Justificació reformulació
<p>9.2. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Dormir.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menys de 5 hores - Entre 5 i 6 hores - Entre 6 i 7 hores - Entre 7 i 8 hores - Més de 9 hores 	<p>7.2. Generalment en un dia normal dels que vaig a l'escola, solc dormir el següent nombre d'hores.</p> <p>I es canvia l'escala per:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ho desconec - Menys de 5 hores - Entre 5 i 6 hores - Entre 6 i 7 hores - Entre 7 i 8 hores - Més de 9 hores 	<p>Millora en la redacció de l'ítem. L'alumnat tenia problemes en la comprensió de la paraula "empre".</p> <p>L'escala es canvia perquè hi havia alumnat que deia desconeixia el temps emprat en dormir.</p>
<p>10. Gestionar-me o administrar-me el temps quan faig deures o estudie implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposar d'una planificació horària i complir-la amb rigorositat - Fixar-se uns objectius d'aprenentatge diari, com per exemple: vaig a fer els exercicis de matemàtiques o m'he d'aprendre la lliçó d'història... - Anticipar-se a la feina que cal fer: deures o estudiar - No retardar el començament de l'estudi o dels deures - Aprofitar el temps lliure de què es disposa al dia - Acabar el temps de deures o d'estudi avaluant el que s'ha aconseguit realitzar o aprendre - Reservar un temps per a descansar, divertir-se, escoltar música, jugar amb els videojocs... 	<p>8. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies.</p> <p>I es demana als alumnes que les valoren en una escala ordinal d'1 a 5.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dispose d'una planificació horària - Compleixc amb la planificació horària - Em fixe uns objectius d'aprenentatge diari, com per exemple: vaig a fer els exercicis de matemàtiques o m'he d'aprendre la lliçó d'història en el següent temps - M'anticipe a la feina que em cal fer: deures o estudiar - No solc retardar el començament de l'estudi o de deures - Quan acabe els deures o estudiar avalue el que he aconseguit realitzar o aprendre - Reserve un temps per a descansar, divertir-me, escoltar música, jugar amb els 	<p>El redactat inicial donava problemes en la comprensió de la pregunta a l'alumnat. Es canvia la forma de pregunta per a què siga més directa. A l'introduir una escala de valoració d'1 a 5 a l'alumnat li cal valorar, i per tant, té molt més clara la seua resposta.</p>

	amics, videojocs...	
<p>11. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gens de temps - Menys de 30 minuts - Entre 30 minuts i 1 hora - Més d'1 hora 	<p>9. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: (es tanca en escala ordinal)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gens de temps - Menys de 30 minuts - Entre 30 minuts i 1 hora - Més d'1 hora - Entre 1 hora i 1 hora i mitja - Entre 1 hora i mitja i 2 hores - Més de 2 hores 	<p>Faltaven més opcions de resposta, acabar amb més d'1 hora no mesurava de forma clara el temps dedicat a preparar un examen, per això es va optar per ampliar les possibilitats de resposta.</p>
<p>19. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em marque uns objectius d'estudi per a la sessió - Decideixc quins procediments d'estudi vaig a emprar: resums, esquemes, memorització, repàs, autoavaluació, etc., - Estableixc els descansos de la sessió d'estudi: menjar, veure la TV, Internet, xarxes socials, mòbil, etc., - Faig una planificació de la sessió realista pel que fa al temps que necessite per aprendre els continguts del tema - No realitze cap planificació de les sessions d'estudi 	<p>17. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em marque uns objectius d'estudi per a la sessió - Decideixc quins procediments d'estudi vaig a emprar: resums, esquemes, memorització, repàs, autoavaluació, etc., - Estableixc els descansos de la sessió d'estudi: menjar, veure la TV, Internet, xarxes socials, mòbil, etc., - Faig una planificació de la sessió realista pel que fa al temps que necessite per aprendre els continguts del tema - No realitze cap planificació de les sessions d'estudi 	<p>Es tanca de manera diferent. En el qüestionari provisional té un mesurament nominal on es pregunta als alumnes que identifiquen les accions que utilitzen quan es planifiquen les seues sessions d'estudi. En el qüestionari definitiu es desagreguen en ítems en cadascuna de les accions anomenades i es demana als alumnes que les valoren en una escala ordinal d'1 a 5 el que facilita la seua resposta.</p>
<p>20. Distribueixc el temps de treball o d'estudi segons l'assignatura em siga més fàcil o més difícil.</p>	<p>18. Puntua el temps que dediques a les assignatures següents:</p>	<p>Es reformula perquè presentava dificultats en la seua comprensió. Es demana a l'alumnat que puntue en una escala d'1 a 5 les assignatures que cursen. També es guanya en informació perquè valoren totes les assignatures que cursen.</p>
<p>22. Utilitze el següent temps del dia per a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menys de 30 minuts - Entre 30 minuts i 1 hora - Entre 1 hora i 1 hora i mitja - Entre 1 hora i mitja i 2 hores 	<p>20. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: I es canvia per l'escala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gens de temps - Menys de 30 minuts - Entre 30 minuts i 1 hora 	<p>Faltava en les opcions de resposta de l'escala 'Gens de temps'</p>

- Entre 2 hores i 2 hores i mitja - Entre 2 hores i mitja i 3 hores - Més de 3 hores	- Entre 1 hora i 1 hora i mitja - Entre 1 hora i mitja i 2 hores - Entre 2 hores i 2 hores i mitja - Entre 2 hores i mitja i 3 hores - Més de 3 hores	
30. Depèn de com estudie em cal més o menys temps per aprendre un determinat contingut o tema	28. Quan estudie realitzant resums, esquemes o mapes conceptuals em cal menys temps per aprendre un determinat contingut o tema	Donava confusió en l'alumnat la forma amb que estava realitzada la pregunta. Molt ambigua.
34. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a resoldre les tasques escolars o estudiar, com per exemple explicant-me el que no entenc o no sé fer	31.1. fins 31.8. es reformula i es creen tantes preguntes com ítems apareixien mesurats en la 34 i 35	Donava problemes de comprensió en l'alumnat. Es demanava massa informació en dues preguntes, amb la seua reformulació i desagregació en més preguntes a l'alumnat se li facilita la comprensió i resposta.
35. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a gestionar i controlar la meua planificació horària de treball o estudi diari a casa, com per exemple preguntant-me si he fet els deures, estudiant, etc.,		
36. El temps que dedique a fer deures o estudiar es veu influenciat de forma positiva o negativa segons el meu estat d'ànim	32. El temps que dedique a fer deures o estudiar es veu influenciat segons el meu estat d'ànim	Donava problemes de comprensió la valoració positiva o negativa.

Taula 100. Ítems reformulats i justificació del qüestionari provisional.

Després dels canvis introduïts en el qüestionari QAvGTPEES_v2 adquireix el seu format definitiu QAvGTPEES com es pot observar a l'Annex VII quedant estructurat en 39 preguntes (37 tancades i 2 obertes) i 94 ítems que avaluen la GTP (la pregunta oberta sobre GTP no es contabilitza com a ítem). La seua estructura queda desglossada en les Taules 101 a 104:

Tipus de pregunta	Nombre de preguntes	Total ítems	Nombre d'ítems
Tancada dicotòmica (de sí o no)	2	2	25,28
Tancada politòmica d'avaluació de freqüència	8	26	1,2,3,4,5,6,7,16,17,18,19,20,21,22,23,24,27,30,66,67,68,69,70,71,75,76
Tancada politòmica de grau d'acord (Likert)	20	57	8,9,10,11,12,13,14,15,26,29,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58,59,60,61,62,63,64,65,72,73,74,78,79,80,81,90,91,92,93,94

Tancada politèmica de grau d'acord (1-10)	1	1	77
Tancada politèmica categòrica de resposta de varies alternatives	8	8	82,83,84,85,86,87,88,89
Oberta	-	-	-
Total	39	94	-

Taula 101. Distribució dels ítems sobre GTP atenent al tipus de pregunta

Dimensions: Dimensió 1: Regulació Dimensió 2: Enfocament de l'estudi Dimensió 3: Organització Dimensió 4: Afectiu-emocional

Taula 102. Dimensions qüestionari definitiu.

Dimensió	Subdimensió	Total ítems	Núm. de ítem
Dimensió 1: Regulació	Planificació	38	1-7,28,30,38-65,71
Dimensió 1: Regulació	Control en l'execució	7	66-70,74-75
Dimensió 1: Regulació	Avaluació	7	26,29,37,73,77-78,80
Dimensió 2: Enfocament de l'estudi	-	16	16-24,31-36,79
Dimensió 3: Organització	-	14	8-15,25,27,72,76,81,94
Dimensió 4: Afectiu-emocional	-	12	82-93
Total	-	94	-

Taula 103. Distribució dels ítems sobre GTP atenent a la dimensió atribuïda

Tipus pregunta	Dimensió	Núm. ítem	Núm. pregunta	Text ítem
Tancada politèmica categòrica	Dades de l'alumne	-	0.1	Cognoms i nom
Tancada politèmica categòrica		-	0.2	Col·legi o Institut
Tancada dicotèmica		-	0.3	Gènere (masculí/femení)
Tancada politèmica categòrica		-	0.4	Curs (Primer/ Segon/Tercer/Quart)
Tancada politèmica categòrica		-	0.5	Grup (A, B, C, D, E)
Tancada politèmica categòrica		-	0.6	Edat
Tancada politèmica categòrica	Informació general	-	1	Nivell màxim d'estudis cursats pel teu pare: Sense estudis; Estudis primaris: fins a sext de Primària o Educació General Bàsica (EGB) ; Cicles formatius o formació professional: Grau Mitjà o Superior/ FPI o FPII; Batxillerat; Universitaris (Diplomatura o llicenciatura); Postgrau (Màster o Doctorat); Ho desconec
Tancada politèmica categòrica	Informació general	-	2	Nivell màxim d'estudis cursats per la teua mare: Sense estudis; Estudis primaris: fins a sext de Primària o Educació General Bàsica (EGB) ; Cicles formatius o formació professional: Grau Mitjà o Superior/

La gestió del temps periescolar com a estratègia d'aprenentatge en la millora dels resultats acadèmics en l'Educació Secundària Obligatoria

				FPI o FPII; Batxillerat; Universitaris (Diplomatura o Llicenciatura); Postgrau (Màster o Doctorat); Ho desconec
Tancada politèmica categòrica	Informació general	-	3	Professió o ocupació del teu pare: Sense treball remunerat o amo de casa; Treball no especialitzat; Treball de tècnic o especialitzat; Llocs directius o de titulació superior; Ho desconec
Tancada politèmica categòrica	Informació general	-	4	Professió o ocupació de la teua mare: Sense treball remunerat o amo de casa; Treball no especialitzat; Treball de tècnic o especialitzat; Llocs directius o de titulació superior; Ho desconec
Tancada politèmica categòrica (varies alternatives de resposta)	Informació general	-	5	Indica dels següents aparells electrònics els que hi ha a la teua casa: Ordinador de sobretaula; Ordinador portàtil; Tauletes electròniques (tablets, Ipad...); Telèfon mòbil; Telèfon mòbil amb connexió a Internet
Oberta	Totes	-	6	Describeu de la manera més detallada possible com et gestionen el temps d'estudi fora de l'escola, com per exemple: fer treballs, deures, preparar-te per a un examen, etc.,
Tancada politèmica (avaluació de freqüència)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	1	7.1.1	En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps: (Menys de 30'; Entre 30' i 1 h.; Entre 1 h. i 1 h. 30'; Entre 1 h. 30' i 2 h.; Entre 2 h. i 2 h. 30'; Entre 2 h. 30' i 3 h.; Més de 3 h. en: Despertar-me i endreçar-me
Tancada politèmica (avaluació de freqüència)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	2	7.1.2	En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps: (Menys de 30'; Entre 30' i 1 h.; Entre 1 h. i 1 h. 30'; Entre 1 h. 30' i 2 h.; Entre 2 h. i 2 h. 30'; Entre 2 h. 30' i 3 h.; Més de 3 h. en: Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.,)
Tancada politèmica (avaluació de freqüència)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	3	7.1.3	En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps: (Menys de 30'; Entre 30' i 1 h.; Entre 1 h. i 1 h. 30'; Entre 1 h. 30' i 2 h.; Entre 2 h. i 2 h. 30'; Entre 2 h. 30' i 3 h.; Més de 3 h. en: Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar). Es la suma de totes les menjades que fas al dia
Tancada politèmica (avaluació de freqüència)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	4	7.1.4	En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps: (Menys de 30'; Entre 30' i 1 h.; Entre 1 h. i 1 h. 30'; Entre 1 h. 30' i 2 h.; Entre 2 h. i 2 h. 30'; Entre 2 h. 30' i 3 h.; Més de 3 h. en: Descansar, jugar amb els amics, videojocs, xarxes socials, activitats extraescolars de tipus esportiu, musical, etc.,

Tancada politòmica (avaluació de freqüència)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	5	7.1.5	En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps: (Menys de 30'; Entre 30' i 1 h.; Entre 1 h. i 1 h. 30'; Entre 1 h. 30' i 2 h.; Entre 2 h. i 2 h. 30'; Entre 2 h. 30' i 3 h.; Més de 3 h. en: Deures o estudiar
Tancada politòmica (avaluació de freqüència)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	6	7.1.6	En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps: (Menys de 30'; Entre 30' i 1 h.; Entre 1 h. i 1 h. 30'; Entre 1 h. 30' i 2 h.; Entre 2 h. i 2 h. 30'; Entre 2 h. 30' i 3 h.; Més de 3 h. en: Planificar i organitzar les classes i el material necessari per al dia següent
Tancada politòmica (avaluació de freqüència)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	7	7.2	Generalment en un dia normal dels que vaig a l'escola, solc dormir el següent nombre d'hores (Ho desconec; Menys de 5 hores; Entre 5 i 6 hores; Entre 6 i 7 hores; Entre 7 i 8 hores; Més de 9 hores)
Tancada politòmica de grau d'acord (Likert)	ORGANIZACIÓ	8	8.1	Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Dispose d'una planificació horària
Tancada politòmica de grau d'acord (Likert)	ORGANIZACIÓ	9	8.2	Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Compleix amb la planificació horària
Tancada politòmica de grau d'acord (Likert)	ORGANIZACIÓ	10	8.3	Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Em fixe uns objectius d'aprenentatge diari, com per exemple: vaig a fer els exercicis de matemàtiques o m'he d'aprendre la lliçó d'història en el següent temps
Tancada politòmica de grau d'acord (Likert)	ORGANIZACIÓ	11	8.4	Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: M'anticipe a la feina que em cal fer: deures o estudiar
Tancada politòmica de grau d'acord (Likert)	ORGANIZACIÓ	12	8.5	Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: No solc retardar el començament de l'estudi o dels deures
Tancada politòmica de grau d'acord (Likert)	ORGANIZACIÓ	13	8.6	Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: No solc distraure'm durant el temps d'estudi o de deures
Tancada politòmica de grau d'acord (Likert)	ORGANIZACIÓ	14	8.7	Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Quan acabe els deures o estudiar avalue el que he aconseguit realitzar o aprendre
Tancada politòmica de grau d'acord (Likert)	ORGANIZACIÓ	15	8.8	Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Reserve un temps per a descansar, divertir-me, escoltar música, jugar amb

La gestió del temps periescolar com a estratègia d'aprenentatge en la millora dels resultats acadèmics en l'Educació Secundària Obligatòria

				els amics, videojocs...
Tancada politèmica (avaluació de freqüència)	ENFOCAMENT DE L'ESTUDI	16	9.1	Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura ràpida del tema
Tancada politèmica (avaluació de freqüència)	ENFOCAMENT DE L'ESTUDI	17	9.2	Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura comprensiva del tema
Tancada politèmica (avaluació de freqüència)	ENFOCAMENT DE L'ESTUDI	18	9.3	Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Subratllar allò que considere important
Tancada politèmica (avaluació de freqüència)	ENFOCAMENT DE L'ESTUDI	19	9.4	Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Dividir el tema en parts i relacionar-les
Tancada politèmica (avaluació de freqüència)	ENFOCAMENT DE L'ESTUDI	20	9.5	Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Veure quines són les idees principals i quines les secundàries
Tancada politèmica (avaluació de freqüència)	ENFOCAMENT DE L'ESTUDI	21	9.6	Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Fer resums, esquemes o mapes conceptuals
Tancada politèmica (avaluació de freqüència)	ENFOCAMENT DE L'ESTUDI	22	9.7	Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Buscar informació als apunts de classe, d'altres companys, a la biblioteca...
Tancada politèmica (avaluació de freqüència)	ENFOCAMENT DE L'ESTUDI	23	9.8	Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Memoritzar
Tancada politèmica (avaluació de freqüència)	ENFOCAMENT DE L'ESTUDI	24	9.9	Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Repassar
Tancada dicotòmica (de sí o no)	ORGANIZACIÓ	25	10	Dispose d'una agenda escolar on anote diàriament les tasques que he de realitzar per a casa com deures o estudiar: (Sí o No)
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: EVALUACIÓ	26	11	Revise tots els dies l'agenda escolar per a no oblidar-me de realitzar les tasques escolars que tinc encomanades per a casa com deures o estudiar: (Mai; Quasi mai; A vegades; Prou vegades; Sempre; No tinc agenda)
Tancada politèmica (avaluació de freqüència)	ORGANIZACIÓ	27	12	Empre aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures: (Gens de temps; 5 minuts; 10 minuts; 15 minuts; Més de 15 minuts)
Tancada dicotòmica (de sí o no)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	28	13	Tinc confeccionada una planificació horària de treball o d'estudi a casa: (Sí/No)
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: EVALUACIÓ	29	14	Revise la planificació horària de treball o estudi amb la següent freqüència: (Mai; Quasi mai; A vegades; Prou

V. CONSTRUCCIÓ I VALIDACIÓ DEL QÜESTIONARI QAVGTPEES

				vegades; Sempre; No tinc planificació)
Tancada polítomica (avaluació de freqüència)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	30	15	Aproximadament estude el següent nombre d'hores quan prepare un examen: (Gens de temps; Menys de 30 minuts; Entre 30 minuts i 1 hora; Entre 1 i 2 hores; Entre 2 i 3 hores; Més de 3 hores)
Tancada polítomica de grau d'acord (Likert)	ENFOCAMENT DE L'ESTUDI	31	16.1	Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Elabore un pla d'estudis
Tancada polítomica de grau d'acord (Likert)	ENFOCAMENT DE L'ESTUDI	32	16.2	Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Comence a recollir informació
Tancada polítomica de grau d'acord (Likert)	ENFOCAMENT DE L'ESTUDI	33	16.3	Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Organitze la informació
Tancada polítomica de grau d'acord (Likert)	ENFOCAMENT DE L'ESTUDI	34	16.4	Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Faig una lectura ràpida del tema
Tancada polítomica de grau d'acord (Likert)	ENFOCAMENT DE L'ESTUDI	35	16.5	Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Faig una lectura comprensiva del tema
Tancada polítomica de grau d'acord (Likert)	ENFOCAMENT DE L'ESTUDI	36	16.6	Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Resolc els dubtes que em surten
Tancada polítomica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: EVALUACIÓ	37	17.1	Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Em marque uns objectius d'estudi per a la sessió
Tancada polítomica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	38	17.2	Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Decideixc quins procediments d'estudi vaig a emprar: resums, esquemes, memorització, repàs, autoavaluació, etc.,
Tancada polítomica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	39	17.3	Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Estableixc els descansos de la sessió d'estudi: menjar, veure la TV, Internet, xarxes socials, mòbil, etc.,
Tancada polítomica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	40	17.4	Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Faig una planificació de la sessió realista pel que fa al temps que necessite per aprendre els continguts del tema
Tancada polítomica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	41	17.5	Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: No realitze cap planificació de les sessions d'estudi
Tancada polítomica	REGULACIÓ:	42	18.1	Puntua el temps que dediques a les

La gestió del temps periescolar com a estratègia d'aprenentatge en la millora dels resultats acadèmics en l'Educació Secundària Obligatòria

de grau d'acord (Likert)	PLANIFICACIÓ			assignatures següents: Matemàtiques
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	43	18.2	Puntua el temps que dediques a les assignatures següents: CCNN
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	44	18.3	Puntua el temps que dediques a les assignatures següents: Biologia i Geologia
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	45	18.4	Puntua el temps que dediques a les assignatures següents: Ciències Socials (CCSS)
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	46	18.5	Puntua el temps que dediques a les assignatures següents: Anglès
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	47	18.6	Puntua el temps que dediques a les assignatures següents: Anglès Pràctic
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	48	18.7	Puntua el temps que dediques a les assignatures següents: Castellà
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	49	18.8	Puntua el temps que dediques a les assignatures següents: Valencià
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	50	18.9	Puntua el temps que dediques a les assignatures següents: Segona llengua estrangera (Francès)
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	51	18.10	Puntua el temps que dediques a les assignatures següents: Comunicació Audiovisual
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	52	18.11	Puntua el temps que dediques a les assignatures següents: Informàtica
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	53	18.12	Puntua el temps que dediques a les assignatures següents: Educació Plàstica
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	54	18.13	Puntua el temps que dediques a les assignatures següents: Tecnologia
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	55	18.14	Puntua el temps que dediques a les assignatures següents: Taller de disseny o de tecnologies
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	56	18.15	Puntua el temps que dediques a les assignatures següents: Educació Física
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	57	18.16	Puntua el temps que dediques a les assignatures següents: Música
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	58	18.17	Puntua el temps que dediques a les assignatures següents: Física i Química
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	59	18.18	Puntua el temps que dediques a les assignatures següents: Treball monogràfic
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	60	18.19	Puntua el temps que dediques a les assignatures següents: Religió o Atenció Educativa
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	61	18.20	Puntua el temps que dediques a les assignatures següents: Optativa Instrumental
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	62	18.21	Puntua el temps que dediques a les assignatures següents: Llatí
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	63	18.22	Puntua el temps que dediques a les assignatures següents: Dramatització i Teatre
Tancada politèmica	REGULACIÓ:	64	18.23	Puntua el temps que dediques a les

V. CONSTRUCCIÓ I VALIDACIÓ DEL QÜESTIONARI QAVGTPEES

de grau d'acord (Likert)	PLANIFICACIÓ			assignatures següents: Laboratori de Física i Química
Tancada polítòmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	65	19	Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari: (Mai; Quasi mai; A vegades; Prou vegades; Sempre)
Tancada polítòmica (avaluació de freqüència)	REGULACIÓ: CONTROL EN L'EXECUCIÓ	66	20.1	De forma habitual utilitze el següent temps del dia: (Gens de temps; Menys de 30'; Entre 30' i 1 h.; Entre 1 h. i 1 h. 30'; Entre 1 h. 30' i 2 h.; Entre 2 h. i 2 h. 30'; Entre 2 h. 30' i 3 h.; Més de 3 h.) per a veure la televisió.
Tancada polítòmica (avaluació de freqüència)	REGULACIÓ: CONTROL EN L'EXECUCIÓ	67	20.2	De forma habitual utilitze el següent temps del dia: (Gens de temps; Menys de 30'; Entre 30' i 1 h.; Entre 1 h. i 1 h. 30'; Entre 1 h. 30' i 2 h.; Entre 2 h. i 2 h. 30'; Entre 2 h. 30' i 3 h.; Més de 3 h.) per a Navegar per Internet, utilitzar el Xat, Facebook, etc.,
Tancada polítòmica (avaluació de freqüència)	REGULACIÓ: CONTROL EN L'EXECUCIÓ	68	20.3	De forma habitual utilitze el següent temps del dia: (Gens de temps; Menys de 30'; Entre 30' i 1 h.; Entre 1 h. i 1 h. 30'; Entre 1 h. 30' i 2 h.; Entre 2 h. i 2 h. 30'; Entre 2 h. 30' i 3 h.; Més de 3 h.) per a: Parlar o enviar missatges per telèfon mòbil, WhatsApp
Tancada polítòmica (avaluació de freqüència)	REGULACIÓ: CONTROL EN L'EXECUCIÓ	69	20.4	De forma habitual utilitze el següent temps del dia: (Gens de temps; Menys de 30'; Entre 30' i 1 h.; Entre 1 h. i 1 h. 30'; Entre 1 h. 30' i 2 h.; Entre 2 h. i 2 h. 30'; Entre 2 h. 30' i 3 h.; Més de 3 h.) per a: Eixir amb els amics o família
Tancada polítòmica (avaluació de freqüència)	REGULACIÓ: CONTROL EN L'EXECUCIÓ	70	20.5	De forma habitual utilitze el següent temps del dia: (Gens de temps; Menys de 30'; Entre 30' i 1 h.; Entre 1 h. i 1 h. 30'; Entre 1 h. 30' i 2 h.; Entre 2 h. i 2 h. 30'; Entre 2 h. 30' i 3 h.; Més de 3 h.) per a: Activitats extraescolars: esportives, culturals...
Tancada polítòmica (avaluació de freqüència)	REGULACIÓ: PLANIFICACIÓ	71	20.6	De forma habitual utilitze el següent temps del dia: (Gens de temps; Menys de 30'; Entre 30' i 1 h.; Entre 1 h. i 1 h. 30'; Entre 1 h. 30' i 2 h.; Entre 2 h. i 2 h. 30'; Entre 2 h. 30' i 3 h.; Més de 3 h.) per a: Realitzar deures o estudiar
Tancada polítòmica de grau d'acord (Likert)	ORGANIZACIÓ	72	21	Quan decideix posar-me a estudiar o fer deures solc tardar més de 10 minuts en començar: (Mai; Quasi mai; A vegades; Prou vegades; Sempre)
Tancada polítòmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: EVALUACIÓ	73	22	Compleix amb la planificació horària de treball o d'estudi que m'he marcat: (Mai; Quasi mai; A vegades; Prou vegades; Sempre)
Tancada polítòmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: CONTROL EN L'EXECUCIÓ	74	23	Els caps de setmana i períodes de vacances realitze tasques escolars, deures, treballs, etc, o estudie tot allò que no m'ha donat temps durant la setmana: (Mai; Quasi mai; A vegades; Prou vegades; Sempre)
Tancada polítòmica (avaluació de freqüència)	REGULACIÓ: CONTROL EN L'EXECUCIÓ	75	24	Solc acabar les tasques escolars que tinc encomanades com deures, treballs...: (Mai; Quasi mai; A vegades; Prou vegades; Sempre)
Tancada polítòmica (avaluació de freqüència)	ORGANIZACIÓ	76	25	Empre aproximadament el següent temps en fer pauses per descansar quan estic realitzant tasques escolars o estudiant: (Gens de temps; 5 minuts per

La gestió del temps periescolar com a estratègia d'aprenentatge en la millora dels resultats acadèmics en l'Educació Secundària Obligatòria

				cada hora d'estudi; 10 minuts per cada hora d'estudi; 15 minuts per cada hora d'estudi; Més de 15 minuts per cada hora d'estudi)
Tancada politèmica de grau d'acord (1-10)	REGULACIÓ: EVALUACIÓ	77	26	Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar: Marca de l'1 al 10 sent 1 menys d'acord i 10 més d'acord
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: EVALUACIÓ	78	27	Aprofite el temps quan em pose a fer deures o estudiar: (Mai; Quasi mai; A vegades; Prou vegades; Sempre)
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	ENFOCAMENT DE L'ESTUDI	79	28	Quan estudei realitzant resums, esquemes o mapes conceptuals em cal menys temps per aprendre un determinat contingut o tema: (Mai; Quasi mai; A vegades; Prou vegades; Sempre)
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	REGULACIÓ: EVALUACIÓ	80	29	Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...: (Mai; Quasi mai; A vegades; Prou vegades; Sempre)
Tancada politèmica de grau d'acord (Likert)	ORGANIZACIÓ	81	30	Les assignatures en les que obtinc millors qualificacions són aquelles que dedico més temps d'estudi: (Mai; Quasi mai; A vegades; Prou vegades; Sempre)
Tancada politèmica categòrica (vàries alternatives de resposta)	AFECTIU- MOTIVACIONAL	82	31.1	Les persones següents: (Pares; Germans; Amics; Companys de classe; Al col·legi (mestres, psicopedagog...); Professor particular, acadèmies, repassos...; Altres; Ningú. M'han recomanat planificar-me el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar
Tancada politèmica categòrica (vàries alternatives de resposta)	AFECTIU- MOTIVACIONAL	83	31.2	Les persones següents: (Pares; Germans; Amics; Companys de classe; Al col·legi (mestres, psicopedagog...); Professor particular, acadèmies, repassos...; Altres; Ningú. M'han proporcionat pautes clares per a gestionar-me el temps de treball escolar a casa
Tancada politèmica categòrica (vàries alternatives de resposta)	AFECTIU- MOTIVACIONAL	84	31.3	Les persones següents: (Pares; Germans; Amics; Companys de classe; Al col·legi (mestres, psicopedagog...); Professor particular, acadèmies, repassos...; Altres; Ningú. M'han mostrat, amb exemples pràctics, com gestionar-me el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar
Tancada politèmica categòrica (vàries alternatives de resposta)	AFECTIU- MOTIVACIONAL	85	31.4	Les persones següents: (Pares; Germans; Amics; Companys de classe; Al col·legi (mestres, psicopedagog...); Professor particular, acadèmies, repassos...; Altres; Ningú. M'han ajudat en la realització d'una planificació horària de treball escolar a casa, deures o estudiar
Tancada politèmica categòrica (vàries alternatives de resposta)	AFECTIU- MOTIVACIONAL	86	31.5	Les persones següents: (Pares; Germans; Amics; Companys de classe; Al col·legi (mestres, psicopedagog...); Professor particular, acadèmies, repassos...; Altres; Ningú. M'han ajudat en el compliment de la planificació horària de treball escolar a casa, deures o estudiar
Tancada politèmica categòrica (vàries alternatives de resposta)	AFECTIU- MOTIVACIONAL	87	31.6	Les persones següents: (Pares; Germans; Amics; Companys de classe;

alternatives de resposta)				Al col·legi (mestres, psicopedagog...); Professor particular, acadèmies, repassos...; Altres; Ningú. M'han ajudat a avaluar les tasques realitzades dins de la planificació horària de treball escolar a casa, deures o estudiar
Tancada polítòmica categòrica (vàries alternatives de resposta)	AFFECTIU-MOTIVACIONAL	88	32	Les persones següents: (Pares; Germans; Amics; Companys de classe; Al col·legi (mestres, psicopedagog...); Professor particular, acadèmies, repassos...; Altres; Ningú. Dediquen part del seu temps en ajudar-me a resoldre les tasques escolars o estudiar, com per exemple explicant-me el que no entenc o no sé fer
Tancada polítòmica categòrica (vàries alternatives de resposta)	AFFECTIU-MOTIVACIONAL	89	33	Les persones següents: (Pares; Germans; Amics; Companys de classe; Al col·legi (mestres, psicopedagog...); Professor particular, acadèmies, repassos...; Altres; Ningú. Dediquen part del seu temps en ajudar-me a gestionar i controlar la meua planificació horària de treball o estudi diari a casa, com per exemple preguntant-me si he fet els deures, estudiat, etc.,
Tancada polítòmica de grau d'acord (Likert)	AFFECTIU-MOTIVACIONAL	90	34	El temps que dedique a fer deures o estudiar es veu influenciat segons el meu estat d'ànim: (Mai; Quasi mai; A vegades; Prou vegades; Sempre)
Tancada polítòmica de grau d'acord (Likert)	AFFECTIU-MOTIVACIONAL	91	35	Quan tinc preocupacions els done moltes voltes durant bastant de temps fins esgotar-les i després em pose a fer deures o estudiar: (Mai; Quasi mai; A vegades; Prou vegades; Sempre)
Tancada polítòmica de grau d'acord (Likert)	AFFECTIU-MOTIVACIONAL	92	36	Quan realitze un examen em falta temps per acabar-lo: (Mai; Quasi mai; A vegades; Prou vegades; Sempre)
Tancada polítòmica de grau d'acord (Likert)	AFFECTIU-MOTIVACIONAL	93	37	Quan estic realitzant deures o estudiant em sorprenç pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis: (Mai; Quasi mai; A vegades; Prou vegades; Sempre)
Tancada polítòmica de grau d'acord (Likert)	ORGANIZACIÓ	94	38	Quan estic estudiant o fent deures dispose d'un clima adequat com per exemple: estic tranquil, sense sorolls, amb espai il·luminat i ordenat, etc.,: (Mai; Quasi mai; A vegades; Prou vegades; Sempre)
Oberta	-		39	Comentaris i observacions

Taula 104. Quadre resum ítems qüestionari definitiu GTP

Cal dir que sols tenen assignat un número d'ítem i dimensió les preguntes tancades que es relacionen directament amb l'àmbit d'estudi de la GTP.

5.1.5. Fase V. Anàlisi psicomètric III: Administració QAvGTPEES. Proves de validesa i fiabilitat predictiva, manipulació de la imatge.

1. Administració del qüestionari QAvGTPEES, recollida, codificació i anàlisi de les dades

Una vegada conclòs el procés d'anàlisi de fiabilitat del qüestionari provisional i determinada l'estructura del qüestionari definitiu, es procedeix novament a realitzar les anàlisis estadístiques de validesa sobre una mostra d'alumnat molt més gran i significativa 730 alumnes amb la finalitat de corroborar de manera definitiva la validesa del QAvGTPEES.

Es pot consultar en el Capítol IV *Disseny empíric* la descripció de la mostra dels 730 alumnes distribuïts en els diferents cursos d'ESO dels cinc centres educatius, els processos seguits en la recollida de les dades pel que fa a la sol·licitud formal de permisos als centres educatius intervinents en l'estudi, la forma amb la que s'ha administrat el qüestionari i el procés seguit en les anàlisis de dades realitzats.

2. Anàlisi psicomètric III. Proves de validesa de constructe i fiabilitat predictiva

Les dimensions, subdimensions, indicadors i ítems emprats en l'anàlisi i proves de fiabilitat són els següents:

1. Regulació

1.1. Planificació

En la Taula 105 es recullen els ítems associats als indicadors que caracteritzen i concreten la dimensió Regulació subdimensió Planificació.

INDICADORS	ÍTEMS
Planificació del temps de treball o estudi diari	7.1.6. Planificar i organitzar les classes i el material necessari per al dia següent 17. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: 19. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari 13. Tinc confeccionada una planificació horària de treball o d'estudi a casa 25. Empre aproximadament el següent temps en fer pauses per descansar quan estic realitzant tasques escolars o estudiant
Activitats quotidianes que es realitzen en un dia tipus dels que es va	7.1.1. Despertar-me i endreçar-me (No entra en l'anàlisi factorial) 7.1.2. Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.) (No entra en l'anàlisi factorial) 7.1.3. Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar). És la suma de totes les menjades que

a escola	fas al dia 7.1.4. Descansar, jugar amb els amics, videojocs, xarxes socials, activitats extraescolars de tipus esportiu, musical, etc.
Temps efectiu dedicat a l'estudi	7.1.5. Deures o estudiar 15. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen.

Taula 105. Ítems associats als indicadors de la subdimensió Planificació del qüestionari definitiu.

No entren en l'anàlisi factorial els ítems següents atenent a la baixa freqüència que han tingut algunes de les seues respostes:

- 7.1.1. Despertar-me i endreçar-me
- 7.1.2. Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.)

Tampoc entra en l'anàlisi factorial l'ítem següent per estar mesurat en escala dicotòmica:

- 13. Tinc confeccionada una planificació horària de treball o d'estudi a casa

1.2. Avaluació

En la Taula 106 es recullen els ítems associats als indicadors que caracteritzen i concreten la dimensió Regulació subdimensió Avaluació.

INDICADORS	ÍTEMS
Temps efectiu dedicat a realitzar tasques extraescolar	26. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar 20.6. Realitzar deures o estudiar
Grau de compliment de les tasques extraescolars	27. Aprofite el temps quan em pose a fer deures o estudiar 29. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...
Revisió planificació i grau de compliment	14. Revise la planificació horària de treball o estudi amb la següent freqüència 11. Revise tots els dies l'agenda escolar per a no oblidar-me de realitzar les tasques escolars que tinc encomanades per a casa com deures o estudiar 22. Compleixc amb la planificació horària de treball o d'estudi que m'he marcat

Taula 106. Ítems associats als indicadors de la subdimensió Avaluació del qüestionari definitiu

1.3. Control en l'execució

En la Taula 107 es recullen els ítems associats als indicadors que caracteritzen i concreten la dimensió Regulació subdimensió Control en l'execució.

INDICADORS	ÍTEMS
Control lladres de temps associats a l'estudi	20. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: 20.1. Veure la televisió 20.2. Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc. 20.3. Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp 20.4. Eixir amb els amics o família 20.5. Activitats extraescolars: esportives, culturals...
Aprofitament temps extraescolar	23. Els caps de setmana i períodes de vacances realitze tasques escolars, deures, treballs, etc., o estudie tot allò que no m'ha donat temps durant la setmana 24. Solc acabar les tasques escolars que tinc encomanades com deures, treballs...

Taula 107. Ítems associats als indicadors de la subdimensió Control en l'execució del qüestionari definitiu

2. Enfocament de l'estudi

En la Taula 108 es recullen els ítems associats als indicadors que caracteritzen i concreten la dimensió Enfocament de l'estudi.

INDICADORS	ÍTEMS
Anàlisi de coneixements previs	9.4. Dividir el tema en parts i relacionar-les 9.5. Veure quines són les idees principals i quines les secundàries 9.7. Buscar informació als apunts de classe, d'altres companys, a la biblioteca 16.1. Elabore un pla d'estudis 16.2. Comence a recollir informació 16.3. Organitze la informació
Accions prèvies al procés de memorització	16.4. Faig una lectura ràpida del tema 16.5. Faig una lectura comprensiva del tema 16.6. Resolc els dubtes que em surten
Estratègies emprades quan s'estudia (d'assaig o d'elaboració)	9.8. Memoritzar 9.9. Repassar 9.3. Subratllar allò que considere important 9.6. Fer resums, esquemes o mapes conceptuals 28. Quan estudie realitzant resums, esquemes o mapes conceptuals em cal menys temps per aprendre un determinat contingut o tema 30. Les assignatures en les que obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique més temps d'estudi

Taula 108. Ítems associats als indicadors de la dimensió Enfocament de l'estudi del qüestionari definitiu

3. Organització

En la Taula 109 es recullen els ítems associats als indicadors que caracteritzen i concreten la dimensió Organització.

INDICADORS	ÍTEMS
Preparació lloc d'estudi	36. Quan estic estudiant o fent deures dispose d'un clima adequat com per exemple: estic tranquil, sense sorolls, amb espai il·luminat i ordenat, etc. 12. Em pre aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures 21. Quan decideix posar-me a estudiar o fer deures solc tardar més de 10 minuts en començar 7.1.6. Planificar i organitzar les classes i el material per al dia següent
Anàlisi de les característiques de la tasca (dificultat i extensió)	30. Les assignatures en les que obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique més temps d'estudi 25. Em pre aproximadament el següent temps en fer pauses per descansar quan estic realitzant tasques escolars o estudiant 10. Dispose d'una agenda escolar on anote diàriament les tasques que he de realitzar per a casa com deures o estudiar (Dicotòmica) 8. Valora les següents accions que realitza quan fas deures o estudies

Taula 109. Ítems associats als indicadors de la dimensió Organització del qüestionari definitiu.

No entra en l'anàlisi factorial el següent ítem per ser una variable Dicotòmica:

- 10. Dispose d'una agenda escolar on anote diàriament les tasques que he de realitzar per a casa com deures o estudiar

4. Afectiu-motivacional

En la Taula 110 es recullen els ítems associats als indicadors que caracteritzen i concreten la dimensió Afectiu-motivacional.

INDICADORS	ÍTEMS
Suports personals externs que ajuden en la millora de la gestió del temps	31.1. Les persones següents m'han recomanat planificar-me el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar. 31.7. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a gestionar y controlar la meua planificació horària de treball o estudi diari a casa, com per exemple preguntant-me si he fet els deures, estudiat, etc. 31.2. Les persones següents m'han proporcionat pautes clares per gestionar-me el temps de treball escolar a casa.
Preocupacions personals	35. Quan estic realitzant deures o estudiant em sorprenç pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis 33. Quan tinc preocupacions els done moltes voltes durant bastant de temps fins esgotar-les
Estat anímic i emocional que interfereix en l'aprenentatge	32. El temps que dedique a fer deures o estudiar es veu influenciat segons el meu estat d'ànim

Taula 110. Ítems associats als indicadors de la dimensió Afectiu-motivacional del qüestionari definitiu.

A continuació es torna a sotmetre al qüestionari definitiu QAVGTPEES a dos dels procediments d'anàlisi darrerament emprats: Anàlisi factorial i Alfa de Cronbach.

3. Validesa de constructe

1. Dimensió Regulació

1.1. Subdimensió Planificació

➤ Anàlisi factorial

S'extrauen de l'Anàlisi Factorial les variables següents pel fet que presenten una freqüència molt baixa en les seues respostes:

- 7.1.1. Despertar-me i endreçar-me
- 7.1.6. Planificar i organitzar les classes i el material necessari per al dia següent

I les següents, perquè sols prenen 2 i 3 valors respectivament:

- 13. Tinc confeccionada una planificació horària de treball o estudi a casa: (Sí/No)
- 25. Em pre aproximadament el següent temps en fer pauses per a descansar quan estic realitzant tasques escolars o estudiant

La prova d'esfericitat de Bartlett (Taula 111) mostra que el nivell d'error al rebutjar la Hipòtesi nul·la que no hi ha relació entre les variables triades és $0,0001 < 0,05$, per tant, es pot procedir a reduir el nombre de variables originals a un nombre menor.

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,787
Prova d'esfericitat de Bartlett	Chi-quadrat aproximat	1914,095
	gl	120
	Sig.	,000

Taula 111. KMO i prova de Bartlett. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.

La Taula 112 de Comunalitats informa de la variabilitat, quantitat d'informació, que s'han arreplegat de les variables originals en el nou espai reduït. Lo ideal és que superi valors $> 0,6$, que vol dir que s'arregla $>$ del 60 % de la variabilitat de la variable original.

S'observa que els ítems:

- 7.1.3. En un dia normal dels que vaig a l'escola, em pre aproximadament el següent temps en: Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar). És la suma de totes les menjades que fas al dia
- 7.1.4. En un dia normal dels que vaig a l'escola, em pre aproximadament el següent temps en: Descansar, jugar amb els amics, videojocs, xarxes socials, activitats extraescolars de tipus esportiu, musical, etc.
- 17.1. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Em marque uns objectius d'estudi per a la sessió
- 17.2. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Decideix quins procediments d'estudi vaig a emprar: resums, esquemes, memorització, repàs, autoavaluació, etc.

Presenten valors baixos en les seues comunalitats, per davall, de 0,5, per tant, es perd molta informació d'aquestes variables al reduir-ne el nombre. Aquesta informació es

contrasta amb la Matriu de components rotats (Taula 114) per a decidir si seran eliminades de l'anàlisi.

Ítems	Inicial	Extracció
7.1.2. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.)	1,000	,597
7.1.3. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar). És la suma de totes les menjades que fas al dia	1,000	,454
7.1.4. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Descansar, jugar amb els amics, videojocs, xarxes socials, activitats extraescolars de tipus esportiu, musical, etc.	1,000	,487
7.1.5. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en deures o estudiar	1,000	,675
7.2. Generalment en un dia normal dels que vaig a l'escola, solc dormir el següent nombre d'hores.	1,000	,562
8.8. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Reserve un temps per a descansar, divertir-me, escoltar música, jugar amb els amics, videojocs...	1,000	,652
15. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen.	1,000	,549
16.1. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Elabore un pla d'estudis	1,000	,638

17.1. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Em marque uns objectius d'estudi per a la sessió	1,000	,432
17.2. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Decideixc quins procediments d'estudi vaig a emprar: resums, esquemes, memorització, repàs, autoavaluació, etc.	1,000	,491
17.3. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Estableixc els descansos de la sessió d'estudi: menjar, veure la TV, Internet, xarxes socials, mòbil, etc.	1,000	,622
17.4. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Faig una planificació de la sessió realista pel que fa al temps que necessite per aprendre els continguts del tema	1,000	,562
17.5. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: No realitze cap planificació de les sessions d'estudi	1,000	,289
19. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari	1,000	,561
20.6. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a Realitzar deures o estudiar	1,000	,659

Taula 112. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.

En la Taula 113 de la Variança total explicada es mostra que s'extrauen 5 factors. S'ha reduït l'espai original de 15 variables a 5, arreglant un 54,38 % de la variança total original.

Component	Autovalors inicials			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat
1	3,477	21,730	21,730	3,477	21,730	21,730	2,528	15,801	15,801
2	1,671	10,445	32,175	1,671	10,445	32,175	2,281	14,259	30,060
3	1,468	9,178	41,353	1,468	9,178	41,353	1,614	10,086	40,147
4	1,063	6,643	47,996	1,063	6,643	47,996	1,242	7,765	47,912
5	1,022	6,389	54,385	1,022	6,389	54,385	1,036	6,473	54,385
6	,970	6,065	60,450						
7	,937	5,857	66,307						
8	,847	5,291	71,598						
9	,773	4,834	76,431						
10	,725	4,533	80,964						
11	,625	3,906	84,870						
12	,569	3,556	88,426						
13	,537	3,357	91,783						
14	,496	3,101	94,884						
15	,367	2,295	100,000						

Taula 113. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.

S'eliminen de les anàlisis les següents variables atès que com es mostra en la matriu de components rotats (Taula 114) no apareixen clarament correlacionades amb algun dels 5 factors extrets.

- 17.2. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Decideix quins procediments d'estudi vaig a emprar: resums, esquemes, memorització, repàs, autoavaluació, etc.
- 17.1. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Em marque uns objectius d'estudi per a la sessió
- 17.5. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: No realitze cap planificació de les sessions d'estudi
- 7.1.4. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Descansar, jugar amb els amics, videojocs, xarxes socials, activitats extraescolars de tipus esportiu, musical, etc.

Ítems	Component				
	1	2	3	4	5
16.1. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Elabore un pla d'estudis	,781	,137	-,059	,010	,074
19. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari	,717	,106	-,151	,034	,113

17.4. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Faig una planificació de la sessió realista pel que fa al temps que necessite per aprendre els continguts del tema	,709	,200	,113	-,036	-,071
17.2. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Decideixc quins procediments d'estudi vaig a emprar: resums, esquemes, memorització, repàs, autoavaluació, etc.	,552	,349	,238	,024	-,082
17.1. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Em marque uns objectius d'estudi per a la sessió	,497	,401	,123	,013	,092
17.5. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: No realitze cap planificació de les sessions d'estudi	-,412	,180	-,086	-,005	,282
7.1.5. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en deures o estudiar	,090	,808	-,090	,070	-,034
20.6. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Realitzar deures o estudiar	,195	,784	-,069	,014	,040
15. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen.	,165	,717	,025	,078	-,006
8.8. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Reserve un temps per a descansar, divertir-me, escoltar música, jugar amb els amics, videojocs...	,014	-,043	,800	-,046	,090

17.3. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Estableixc els descansos de la sessió d'estudi: menjar, veure la TV, Internet, xarxes socials, mòbil, etc.	,136	-,009	,764	-,002	-,140
7.1.2. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.)	-,077	,046	,181	-,745	-,025
7.1.3. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar). És la suma de totes les menjades que fas al dia	,024	,277	,081	,602	-,088
7.1.4. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Descansar, jugar amb els amics, videojocs, xarxes socials, activitats extraescolars de tipus esportiu, musical, etc.	-,226	-,078	,432	,489	,057
7.2. Generalment en un dia normal dels que vaig a l'escola, solc dormir el següent nombre d'hores.	,147	,096	,120	,160	,701
25. Empre aproximadament el següent temps en fer pauses per descansar quan estic realitzant tasques escolars o estudiant	,097	,134	,131	,207	-,620

Taula 114. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.

Es duen a terme les següents anàlisis factorials (Taula 115) fins a confirmar que els ítems triats mesuren correctament la subdimensió Planificació aconseguint-se una alta fiabilitat en el seu mesurament.

S'eliminen de l'anàlisi les variables:

- 25. Empre aproximadament el següent temps en fer pauses per descansar quan estic realitzant tasques escolars o estudiant
- 7.2. Generalment en un dia normal dels que vaig a l'escola, solc dormir el següent nombre d'hores

Ítems	Component				
	1	2	3	4	5
7.1.5. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en deures o estudiar	,837	,121	-,073	,055	-,045
20.6. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Realitzar deures o estudiar	,800	,216	-,035	,026	,029
15. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen.	,722	,139	,039	,118	,080
16.1. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Elabore un pla d'estudis	,140	,826	,005	,015	,037
19. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari	,120	,796	-,083	,013	,068
17.4. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Faig una planificació de la sessió realista pel que fa al temps que necessite per aprendre els continguts del tema	,191	,720	,169	,024	-,049
17.3. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Estableixc els descansos de la sessió d'estudi: menjar, veure la TV, Internet, xarxes socials, mòbil, etc.	-,016	,091	,817	,064	-,072
8.8. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Reserve un temps per a descansar, divertir-me, escoltar música, jugar amb els amics, videojocs...	-,044	-,031	,814	-,063	,112

7.1.2. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.)	,081	-,063	,173	-,748	-,108
7.1.3. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar). És la suma de totes les menjades que fas al dia	,288	-,059	,079	,584	,070
25. Empre aproximadament el següent temps en fer pauses per descansar quan estic realitzant tasques escolars o estudiant	,077	,071	,240	,499	-,385
7.2. Generalment en un dia normal dels que vaig a l'escola, solc dormir el següent nombre d'hores.	,080	,072	,086	,105	,901

Taula 115. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.

a. La rotació ha convergit en 5 iteracions.

S'eliminen de l'anàlisi les següents variables (Taula 116) pel fet que no presenten una correlació alta amb algun dels factors extrets:

- 7.1.3. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar). És la suma de totes les menjades que fas al dia.
- 7.1.2. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.).

Ítems	Component			
	1	2	3	4
20.6. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Realitzar deures o estudiar]	,727	-,190	,263	,202
7.1.5. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent	,694	-,261	,328	,217

temps en deures o estudiar				
16.1. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Elabore un pla d'estudis	,654	,206	-,460	-,147
15. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen.	,630	-,140	,283	,231
17.4. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Faig una planificació de la sessió realista pel que fa al temps que necessite per aprendre els continguts del tema	,619	,289	-,316	-,062
19. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari	,617	,111	-,483	-,137
17.3. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Estableixc els descansos de la sessió d'estudi: menjar, veure la TV, Internet, xarxes socials, mòbil, etc.	,103	,777	,304	-,041
8.8. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Reserve un temps per a descansar, divertir-me, escoltar música, jugar amb els amics, videojocs...	-,013	,764	,327	,061
7.1.3. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar). És la suma de totes les menjades que fas al dia	,292	-,072	,489	-,373
7.1.2. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.)	-,132	,178	-,202	,835

Taula 116. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.
a. 4 components extrets

Amb la següent anàlisi factorial es conclou l'elecció dels ítems que mesuren la dimensió Planificació.

La prova d'Esfericitat de Barlett (Taula 117) mostra que el nivell d'error al rebutjar la Hipòtesi nul·la que no hi ha relació entre els variables triades és $0,000 < 0,05$, per tant, es pot procedir a reduir el nom de variables originals a un nombre menor. L'índex KMO mostra que l'adequació de la grandària mostral és bastant bona amb 0,708.

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,708
Prova d'esfericitat de Bartlett	Chi-quadrat aproximat	1213,258
	Gl	28
	Sig.	,000

Taula 117. KMO i prova de Bartlett. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.

En la Taula 118 de Comunalitats s'observa que tots els ítems tenen valors alts $> 0,6$, excepte els ítems següents que presenten valors al voltant de 0,56. Encara que no es pot considerar un valor baix, es contrasta amb la informació aportada en la Matriu de components rotats.

- 15. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen.
- 17.4. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Faig una planificació de la sessió realista pel que fa al temps que necessite per aprendre els continguts del tema.

Ítems	Inicial	Extracció
7.1.5. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en deures o estudiar	1,000	,727
8.8. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Reserve un temps per a descansar, divertir-me, escoltar música, jugar amb els amics, videojocs...	1,000	,696
15. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen	1,000	,560

16.1. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Elabore un pla d'estudis	1,000	,710
17.3. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Estableixc els descansos de la sessió d'estudi: menjar, veure la TV, Internet, xarxes socials, mòbil, etc.	1,000	,718
17.4. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Faig una planificació de la sessió realista pel que fa al temps que necessite per aprendre els continguts del tema	1,000	,567
19. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari	1,000	,658
20.6. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Realitzar deures o estudiar	1,000	,693

Taula 118. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.

En la Taula 119 de la Variança total explicada es mostra que s'han extret 3 factors, per tant, s'ha reduït el nombre de variables originals de 8 a 3, i s'ha aconseguit augmentar la variança total explicada respecte a la primera anàlisi que era del 54 % fins el 66,60 %.

Component	Autovalors inicials			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat
1	2,649	33,118	33,118	2,649	33,118	33,118	1,977	24,712	24,712
2	1,476	18,450	51,568	1,476	18,450	51,568	1,910	23,871	48,584
3	1,203	15,035	66,603	1,203	15,035	66,603	1,442	18,019	66,603
4	,667	8,334	74,936						
5	,608	7,603	82,539						
6	,534	6,673	89,212						
7	,473	5,917	95,128						

8	,390	4,872	100,000					
---	------	-------	---------	--	--	--	--	--

Taula 119. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.

En la matriu de components rotats (Taula 120) s'observa que tots els ítems presenten una correlació alta amb un dels 3 factors extrets.

- En el factor 1 correlacionen els ítems: 7.1.5. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en deures o estudiar; 20.6. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Realitzar deures o estudiar i 15. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen. Aquest factor se l'anomena 'Temps efectiu dedicat a l'estudi'.
- En el factor 2 correlacionen els ítems: 16.1. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Elabore un pla d'estudis; 19. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari i 17.4. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Faig una planificació de la sessió realista pel que fa al temps que necessite per aprendre els continguts del tema. Aquest factor se l'anomena 'Planificació del temps de treball o estudi diari'.
- En el factor 3 correlacionen els ítems: 17.3. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Estableixc els descansos de la sessió d'estudi: menjar, veure la TV, Internet, xarxes socials, mòbil, etc., i 8.8. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Reserve un temps per a descansar, divertir-me, escoltar música, jugar amb els amics, videojocs.... Aquest factor s'anomena 'Planificació descans durant temps d'estudi'.

Ítems	Component		
	Temps efectiu dedicat a l'estudi	Planificació del temps o estudi diari	Planificació descans durant temps d'estudi
7.1.5. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en deures o estudiar	,843	,112	-,053
20.6. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Realitzar deures o estudiar	,808	,200	-,015

15. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen.	,735	,134	,034
16.1. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Elabore un pla d'estudis	,135	,831	,015
19. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari	,120	,798	-,086
17.4. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Faig una planificació de la sessió realista pel que fa al temps que necessite per aprendre els continguts del tema	,195	,710	,157
17.3. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Estableixc els descansos de la sessió d'estudi: menjar, veure la TV, Internet, xarxes socials, mòbil, etc.	,016	,082	,843
8.8. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Reserve un temps per a descansar, divertir-me, escoltar música, jugar amb els amics, videojocs...	-,041	-,025	,833

Taula 120. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.

a. La rotació ha convergit en 5 iteracions.

➤ Alfa de Cronbach

Es duu a terme l'anàlisi Alfa amb 16 ítems. El valor obtingut 0,623 (Taula 121) és bo.

Estadístics de fiabilitat

Alfa de Cronbach	N d'elements
,623	16

Taula 121. Alfa de Cronbach. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.

En la Taula 122 'Estadístics total-element' es mostra amb quines variables es millora la validesa de l'anàlisi quan s'eliminen.

En la columna 'Alfa de Cronbach si s'elimina l'element' (Taula 122) s'observa un augment important del valor d'Alfa quan s'eliminen les variables:

- 7.1.2. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.)
- 7.1.4. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Descansar, jugar amb els amics, videojocs, xarxes socials, activitats extraescolars de tipus esportiu, musical, etc.
- 17.5. Planifique els sessions d'estudi realitzant les següents accions: No realitze cap planificació dels sessions d'estudi.

Ítems	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variança de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
7.1.2. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.)	49,2389	70,850	-,105	,639
7.1.3. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar). És la suma de totes les menjades que fas al dia	49,8026	60,703	,228	,612
7.1.4. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Descansar, jugar amb els amics, videojocs, xarxes socials, activitats extraescolars de tipus esportiu, musical, etc.	48,6753	66,632	-,018	,668
7.1.5. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en deures o estudiar	49,1803	57,369	,422	,575
7.2. Generalment en un dia normal dels que vaig a l'escola, solc dormir el següent nombre d'hores	49,3233	68,233	,133	,621

8.8. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Reserve un temps per a descansar, divertir-me, escoltar música, jugar amb els amics, videojocs...	49,0973	65,334	,132	,624
15. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen	49,6867	60,794	,437	,582
16.1. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Elabore un pla d'estudis	50,3176	60,822	,393	,586
17.1. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Em marque uns objectius d'estudi per a la sessió	49,1660	60,041	,454	,578
17.2. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Decideixc quins procediments d'estudi vaig a emprar: resums, esquemes, memorització, repàs, autoavaluació, etc.	49,3505	59,437	,467	,575
17.3. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Estableixc els descansos de la sessió d'estudi: menjar, veure la TV, Internet, xarxes socials, mòbil, etc.	49,5222	63,875	,193	,615
17.4. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Faig una planificació de la sessió realista pel que fa al temps que necessite per aprendre els continguts del tema	49,9685	60,435	,426	,582
17.5. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: No realitze cap planificació de les sessions d'estudi	50,7768	71,466	-,139	,660
19. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari	49,8197	61,704	,324	,595

20.6. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Realitzar deures o estudiar	48,2089	55,097	,449	,566
25. Empte aproximadament el següent temps en fer pauses per descansar quan estic realitzant tasques escolars o estudiant	50,7840	67,660	,145	,619

Taula 122. Estadístics total-element. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.

Es repeteix l'anàlisi Alfa de Cronbach amb 13 elements (Taula 123), obtenint-se un valor alt d'Alfa de 0,722.

Estadístics de fiabilitat

Alfa de Cronbach	N d'elements
,722	13

Taula 123. Alfa de Cronbach. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.

S'elimina de l'anàlisi la següent variable atès que s'aconsegueix un augment d'Alfa fins a 0,737 (Taula 124).

- 8.8. Valora els següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Reserve un temps per a descansar, divertir-me, escoltar música, jugar amb els amics, videojocs...

Ítems	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variança de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
7.1.3. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empte aproximadament el següent temps en: Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar). És la suma de totes les menjades que fas al dia	39,9099	59,707	,207	,730
7.1.5. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empte aproximadament el següent temps en deures o estudiar	39,2876	55,360	,446	,690
7.2. Generalment en un dia normal dels que vaig a l'escola, solc dormir el següent nombre d'hores.	39,4306	66,555	,140	,723

8.8. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudis: Reserve un temps per a descansar, divertir-me, escoltar música, jugar amb els amics, videojocs...	39,2046	64,782	,084	,737
15. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen.	39,7940	58,783	,467	,692
16.1. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Elabore un pla d'estudis	40,4249	57,941	,468	,690
17.1. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Em marque uns objectius d'estudi per a la sessió	39,2732	57,809	,495	,687
17.2. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Decideixc quins procediments d'estudi vaig a emprar: resums, esquemes, memorització, repàs, autoavaluació, etc.	39,4578	57,065	,516	,684
17.3. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Estableixc els descansos de la sessió d'estudi: menjar, veure la TV, Internet, xarxes socials, mòbil, etc.	39,6295	62,841	,168	,727
17.4. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Faig una planificació de la sessió realista pel que fa al temps que necessite per aprendre els continguts del tema	40,0758	57,852	,486	,688
19. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari	39,9270	58,910	,390	,699
20.6. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Realitzar deures o estudiar	38,3162	52,540	,496	,682

25. Empte aproximadament el següent temps en fer pauses per descansar quan estic realitzant tasques escolars o estudiant	40,8913	65,911	,157	,722
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------	--------	------	------

Taula 124. Estadístics total-element. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.

Es repeteix l'anàlisi Alfa de Cronbach amb 12 elements (Taula 125), obtenint-se un valor alt d'Alfa de 0,737.

Estadístics de fiabilitat

Alfa de Cronbach	N de elements
,737	12

Taula 125. Alfa de Cronbach. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.

S'eliminen de l'anàlisi les variables següents atès que s'aconsegueix un augment important de la validesa del mesurament (Taula 126).

- 7.1.3. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empte aproximadament el següent temps en: Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar). És la suma de totes les menjades que fas al dia
- 17.3. Planifique els sessions d'estudi realitzant els següents accions: Estableixc els descansos de la sessió d'estudi: menjar, veure la TV, Internet, xarxes socials, mòbil, etc.

Ítems	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variança de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
7.1.3. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empte aproximadament el següent temps en: Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar). És la suma de totes les menjades que fas al dia	36,1459	56,148	,208	,750
7.1.5. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empte aproximadament el següent temps en deures o estudiar	35,5236	51,373	,476	,704
7.2. Generalment en un dia normal dels que vaig a l'escola, solc dormir el següent nombre d'hores.	35,6667	62,953	,135	,740

15. Aproximadament estude el següent nombre d'hores quan prepare un examen.	36,0300	54,995	,488	,707
16.1. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Elabore un pla d'estudis	36,6609	54,305	,481	,706
17.1. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Em marque uns objectius d'estudi per a la sessió	35,5093	54,325	,500	,705
17.2. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Decideixc quins procediments d'estudi vaig a emprar: resums, esquemes, memorització, repàs, autoavaluació, etc.	35,6938	53,691	,514	,702
17.3. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Estableixc els descansos de la sessió d'estudi: menjar, veure la TV, Internet, xarxes socials, mòbil, etc.	35,8655	60,724	,098	,754
17.4. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Faig una planificació de la sessió realista pel que fa al temps que necessite per aprendre els continguts del tema	36,3119	54,275	,496	,705
19. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari	36,1631	55,102	,409	,715
20.6. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Realitzar deures o estudiar	34,5522	48,634	,524	,696
25. Empre aproximadament el següent temps en fer pauses per descansar quan estic realitzant tasques escolars o estudiant	37,1273	62,306	,155	,739

Taula 126. Estadístics total-element. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu

Estadístics de fiabilitat

Alfa de Cronbach	N d'elements
,772	10

Taula 127. Alfa de Cronbach. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.

S'aconsegueix un valor d'Alfa de Cronbach amb 10 elements de 0,772 (Taula 127), considerant-ho un valor alt i ja no s'aconsegueix millorar-ho de forma important amb l'eliminació d'algun dels ítems (Taula 128).

Ítems	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
7.1.5. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en deures o estudiar	29,1259	39,758	,495	,745
7.2. Generalment en un dia normal dels que vaig a l'escola, solc dormir el següent nombre d'hores	29,2690	50,561	,136	,779
15. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen.	29,6323	43,267	,498	,745
16.1. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Elabore un pla d'estudis	30,2632	42,231	,517	,742
17.1. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Em marque uns objectius d'estudi per a la sessió	29,1116	42,775	,501	,744
17.2. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Decideixc quins procediments d'estudi vaig a emprar: resums, esquemes, memorització, repàs, autoavaluació, etc.	29,2961	42,401	,503	,744

17.4. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Faig una planificació de la sessió realista pel que fa al temps que necessite per aprendre els continguts del tema	29,9142	42,554	,509	,743
19. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari	29,7654	42,836	,449	,751
20.6. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Realitzar deures o estudiar	28,1545	37,208	,548	,738
25. Empra aproximadament el següent temps en fer pauses per descansar quan estic realitzant tasques escolars o estudiant	30,7296	50,347	,120	,782

Taula 128. Estadístics total-element. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.

En resum les variables que han presentat problemes en el mesurament de la Subescala Planificació són:

En l'Anàlisi Factorial:

- 7.1.2. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empra aproximadament el següent temps en: Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.)
- 7.1.3. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empra aproximadament el següent temps en: Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar). És la suma de totes les menjades que fas al dia.
- 7.1.4. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empra aproximadament el següent temps en: Descansar, jugar amb els amics, videojocs, xarxes socials, activitats extraescolars de tipus esportiu, musical, etc.
- 7.2. Generalment en un dia normal dels que vaig a l'escola, solc dormir el següent nombre d'hores.
- 17.2. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Decideix quins procediments d'estudi vaig a emprar: resums, esquemes, memorització, repàs, autoavaluació, etc.

- 17.1. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Em marque uns objectius d'estudi per a la sessió.
- 17.5. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: No realitze cap planificació de les sessions d'estudi.
- 25. Empre aproximadament el següent temps en fer pauses per descansar quan estic realitzant tasques escolars o estudiant.

En l'Alfa de Cronbach:

- 7.1.2. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.)
- 7.1.3. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar). És la suma de totes les menjades que fas al dia
- 7.1.4. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Descansar, jugar amb els amics, videojocs, xarxes socials, activitats extraescolars de tipus esportiu, musical, etc.
- 8.8. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Reserve un temps per a descansar, divertir-me, escoltar música, jugar amb els amics, videojocs...
- 17.3. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Estableixc els descansos de la sessió d'estudi: menjar, veure la TV, Internet, xarxes socials, mòbil, etc.
- 17.5. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: No realitze cap planificació de les sessions d'estudi

1.2. Subdimensió Control en l'execució.

➤ Anàlisi factorial

La prova d'Esfericitat de Barlett mostra que el nivell d'error al rebutjar la Hipòtesi nul·la que no hi ha relació entre les variables triades és $0,000 < 0,05$, per tant, es pot procedir a reduir el nombre de variables originals a un nombre menor. L'índex KMO mostra que l'adequació de la grandària mostral és molt bona amb 0,746 (Taula 129).

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,746
Prova d'esfericitat de Bartlett	Chi-quadrat aproximat	624,379
	Gl	15
	Sig.	,000

Taula 129. KMO i prova de Bartlett. Subdimensió Control en l'execució qüestionari definitiu.

En la Taula 130 de Comunalitats s'observa que la majoria de les variables introduïdes presenten valors baixos, per tant, es perd molta informació d'elles en el nou espai factorial reduït. Aquesta informació cal que siga contrastada amb l'aportada en la Matriu de Components rotats.

Ítems	Inicial	Extracció
20.1. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Veure la televisió	1,000	,497
20.2. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc.	1,000	,551
20.3. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp	1,000	,687
20.4. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Eixir amb els amics o família	1,000	,482
20.5. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Activitats extraescolars: esportives, culturals...	1,000	,518
23. Els caps de setmana i períodes de vacances realitze tasques escolars, deures, treballs, etc, o estudie tot allò que no m'ha donat temps durant la setmana	1,000	,523
24. Solc acabar les tasques escolars que tinc encomanades com deures, treballs...	1,000	,455

Taula 130. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Control en l'execució qüestionari definitiu.

S'extrauen 2 factors amb Autovalors > 1, que arpleguen el 53,05 % de la variabilitat original amb 7 variables, per tant, s'ha perdut aproximadament la meitat de la informació original al passar de 7 variables a 2 (Taula 131).

Component	Autovalors inicials			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat
1	2,496	35,657	35,657	2,496	35,657	35,657	2,385	34,069	34,069
2	1,218	17,398	53,055	1,218	17,398	53,055	1,329	18,986	53,055
3	,907	12,961	66,016						
4	,737	10,531	76,547						
5	,646	9,225	85,773						
6	,580	8,293	94,065						
7	,415	5,935	100,000						

Taula 131. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Control en l'execució qüestionari definitiu.

En la matriu de components rotats s'observa que els ítems tenen una correlació alta amb un dels 2 factors extrets. En el primer factor s'agrupen els ítems: 20.1. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Veure la televisió; 20.2. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc; 20.3. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp i 20.4. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Eixir amb els amics o família, la interpretació dels quals és que mesuren el temps que perden els estudiants amb aquestes activitats. No obstant això, en el factor 2 l'agrupació de les variables no és de fàcil interpretació, atès que l'ítem 20.5. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Activitats extraescolars: esportives, culturals... també està formulat per a mesurar el temps no invertit en estudiar, i d'altra banda, no està clar que siga considerat una pèrdua de temps, ja que les activitats extraescolars són enriquidores.

Es proposa eliminar-ho de l'anàlisi amb l'objectiu d'augmentar la validesa en el mesurament de la subdimensió Control en l'execució (Taula 132).

Ítems	Component	
	1	2
20.3. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp	,826	-,069

20.2. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc.	,709	-,218
20.1. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Veure la televisió	,694	-,123
20.4. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Eixir amb els amics o família	,691	-,063
23. Els caps de setmana i períodes de vacances realitze tasques escolars, deures, treballs, etc, o estudie tot allò que no m'ha donat temps durant la setmana	-,314	,652
24. Solc acabar les tasques escolars que tinc encomanades com deures, treballs...	-,175	,652
20.5. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Activitats extraescolars: esportives, culturals...	,332	,639

Taula 132. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Control en l'execució qüestionari definitiu.

a. La rotació ha convergit en 3 iteracions.

En la nou anàlisi amb 6 variables s'observa que el valor de les Comunalitats ha crescut en totes les variables (Taula 133).

Ítems	Inicial	Extracció
20.1. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Veure la televisió	1,000	,546
20.2. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc.	1,000	,571
20.3. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp	1,000	,697

20.4. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Eixir amb els amics o família	1,000	,445
23. Els caps de setmana i períodes de vacances realitze tasques escolars, deures, treballs, etc, o estudie tot allò que no m'ha donat temps durant la setmana	1,000	,577
24. Solc acabar les tasques escolars que tinc encomanades com deures, treballs...	1,000	,723

Taula 133. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Control en l'execució qüestionari definitiu.

En la Variança total explicada (Taula 134) es manté el nombre de factors extrets amb 2, però s'ha augmentat el percentatge de variança explicat al passar del 53 % al 59,33 %.

Component	Autovalors inicials			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat
1	2,486	41,438	41,438	2,486	41,438	41,438	2,249	37,482	37,482
2	1,074	17,896	59,334	1,074	17,896	59,334	1,311	21,852	59,334
3	,744	12,399	71,733						
4	,696	11,606	83,339						
5	,581	9,677	93,016						
6	,419	6,984	100,000						

Taula 134. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Control en l'execució qüestionari definitiu.

En la Matriu de components rotats (Taula 135) s'observa que les variables tenen una alta correlació amb un dels 2 factors extrets, per tant, apareixen clarament identificats en un dels 2 factors i la seua interpretació és clara quan s'agrupen els ítems de la següent forma:

- En el factor 1 correlacionen els ítems: 20.3. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp; 20.1. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Veure la televisió; 20.2. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc., i 20.4. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Eixir amb els amics o família, que s'anomena 'Lladres temps d'estudi'.

- En el factor 2 correlacionen els ítems: 24. Solc acabar les tasques escolars que tinc encomanades com deures, treballs... i 23. Els caps de setmana i períodes de vacances realitze tasques escolars, deures, treballs, etc, o estudie tot allò que no m'ha donat temps durant la setmana, que s'anomena 'Aprofitament temps extraescolar'.

Ítems	Component	
	Lladres temps d'estudi	Aprofitament temps extraescolar
20.3. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a:Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp	,825	-,128
20.1. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Veure la televisió	,735	-,074
20.2. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a:Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc.	,732	-,190
20.4. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Eixir amb els amics o família	,663	,070
24. Solc acabar les tasques escolars que tinc encomanades com deures, treballs...	-,021	,850
23. Els caps de setmana i períodes de vacances realitze tasques escolars, deures, treballs, etc, o estudie tot allò que no m'ha donat temps durant la setmana	-,227	,725

Taula 135. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Control en l'execució qüestionari definitiu.

a. La rotació ha convergit en 3 iteracions.

➤ Alfa de Cronbach

El valor d'Alfa de Cronbach (Taula 136) amb 7 ítems és baix 0,402. Per tant, la validesa del mesurament de la dimensió Control en l'execució no és bona.

Estadístics de fiabilitat

Alfa de Cronbach	N d'elements
,402	7

Taula 136. Alfa de Cronbach. Subdimensió Control en l'execució qüestionari definitiu.

Els estadístics de l'anàlisi Alfa de Cronbach amb 7 variables (Taula 137) mostren que s'aconsegueix un augment important de la fiabilitat si s'elimina de l'anàlisi l'ítem 20.5. Activitats extraescolars: esportives, culturals... En la columna Alfa de Cronbach si s'elimina l'element el valor d'Alfa arriba fins 0,585 si es prescindeix de l'ítem 20.5.

Ítems	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
20.1. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Veure la televisió	14,16	12,951	,385	,444
20.2. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc.	14,08	12,359	,443	,421
20.3. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp	14,34	11,968	,506	,501
20.4. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Eixir amb els amics o família	13,28	8,311	,475	,502
20.5. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Activitats extraescolars: esportives, culturals...	12,28	7,211	,075	,585
23. Els caps de setmana i períodes de vacances realitze tasques escolars, deures, treballs, etc, o estudie tot allò que no m'ha donat temps durant la setmana	13,26	10,829	,335	,435
24. Solc acabar les tasques escolars que tinc encomanades com deures, treballs...	13,92	12,434	,233	,474

Taula 137. Estadístics total-element. Subdimensió Control en l'execució qüestionari definitiu.

Estadístics de fiabilitat

Alfa de Cronbach	N d'elements
,585	6

Taula 138. Alfa de Cronbach. Subdimensió Control en l'execució qüestionari definitiu.

Al repetir l'anàlisi Alfa amb 6 variables (Taula 138) s'aconsegueix un valor de 0,585 i l'eliminació de cap de les variables produeix un augment important del valor d'Alfa (Taula 139), per tant, es conclou que la Subdimensió Control en l'execució presenta un bon mesurament a partir dels resultats extrets de l'Anàlisi Factorial, encara que el mesurament del valor d'Alfa de Cronbach siga acceptable.

Ítems	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
20.1. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Veure la televisió	14,16	12,951	,385	,544
20.2. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc.	14,08	12,359	,443	,521
20.3. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp	14,34	11,968	,506	,501
20.4. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Eixir amb els amics o família	12,28	7,211	,375	,595
23. Els caps de setmana i períodes de vacances realitze tasques escolars, deures, treballs, etc, o estudie tot allò que no m'ha donat temps durant la setmana	13,26	10,829	,335	,535
24. Solc acabar les tasques escolars que tinc encomanades com deures, treballs...	13,92	12,434	,233	,574

Taula 139. Estadístics total-element. Subdimensió Control en l'execució qüestionari definitiu.

1.3. Subdimensió Avaluació

➤ Anàlisi factorial

La prova d'Esfericitat de Barlett mostra que el nivell d'error al rebutjar la Hipòtesi nul·la que no hi ha relació entre les variables triades és $0,000 < 0,05$, per tant, es pot procedir a reduir el nombre de variables originals a un nombre menor. L'índex KMO mostra que l'adequació de la grandària mostral és molt bona (Taula 140) amb 0,869.

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,869
Prova d'esfericitat de Bartlett	Chi-quadrat aproximat	1434,676
	gl	28
	Sig.	,000

Taula 140. KMO i prova de Bartlett. Subdimensió Avaluació qüestionari definitiu.

En la Taula 141 de Comunalitats s'observa que els ítems:

- 8.7. Valora els següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Quan acabe els deures o estudiar vaig avaluar el que he aconseguit realitzar o aprendre
- 11. Revise tots els dies l'agenda escolar per a no oblidar-me de realitzar els espades escolars que tinc encomanades per a casa com deures o estudiar
- 14. Revise la planificació horària de treball o estudi amb la següent freqüència

Presenten valors molt baixos per davall de 0,4, per tant, es perd molta informació d'ells al reduir l'espai original de 8 variables a 2 factors i es decideix no continuar amb l'anàlisi factorial, i procedir amb un nou.

Ítems	Inicial	Extracció
8.7. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Quan acabe els deures o estudiar avalue el que he aconseguit realitzar o aprendre	1,000	,236
11. Revise tots els dies l'agenda escolar per a no oblidar-me de realitzar les tasques escolars que tinc encomanades per a casa com deures o estudiar	1,000	,390

14. Revise la planificació horària de treball o estudi amb la següent freqüència	1,000	,297
17.1. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Em marque uns objectius d'estudi per a la sessió	1,000	,440
22. Compleixc amb la planificació horària de treball o d'estudi que m'he marcat	1,000	,431
26. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar	1,000	,545
27. Aprofite el temps quan em pose a fer deures o estudiar	1,000	,569
29. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...	1,000	,513

Taula 141. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Avaluació qüestionari definitiu.

S'eliminen les variables:

- 8.7. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Quan acabe els deures o estudiar avalue el que he aconseguit realitzar o aprendre
- 11. Revise tots els dies l'agenda escolar per a no oblidar-me de realitzar les tasques escolars que tinc encomanades per a casa com deures o estudiar
- 14. Revise la planificació horària de treball o estudi amb la següent freqüència

Els valors de les Comunalitats (Taula 142) per a l'Anàlisi factorial amb 5 variables són adequats per a 3 de les 5 variables, però presenten valors baixos per a les següents variables:

- 17.1. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Em marque uns objectius d'estudi per a la sessió
- 22. Compleixc amb la planificació horària de treball o d'estudi que m'he marcat

Per tant, es considera necessari contrastar en la Matriu de components rotats que apareixen correctament identificats amb els factors extrets.

Ítems	Inicial	Extracció
17.1. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Em marque uns objectius d'estudi per a la sessió	1,000	,468
22. Compleixc amb la planificació horària de treball o d'estudi que m'he marcat	1,000	,437
26. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar	1,000	,597
27. Aprofite el temps quan em pose a fer deures o estudiar	1,000	,647
29. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...	1,000	,589

Taula 142. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Avaluació qüestionari definitiu.

En la Taula 143 de Variança total explicada s'observa que sols s'ha extret un factor amb autovalor > 1, és a dir, tots els ítems s'han agrupat en un sol factor i mesuren el mateix aspecte de la dimensió Avaluació.

El percentatge de la variança total explicada és de 54,76 %, considerant-se un percentatge acceptable.

Component	Autovalors inicials			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció		
	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat
1	2,738	54,769	54,769	2,738	54,769	54,769
2	,678	13,554	68,323			
3	,641	12,810	81,134			
4	,500	9,995	91,129			
5	,444	8,871	100,000			

Taula 143. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Avaluació qüestionari definitiu.

En la Matriu de Components rotats (Taula 144) s'observa que tots els ítems presenten correlacions altes amb el factor extret, per tant, es conclou que la validesa del mesurament de la subdimensió 'Avaluació' és bona ja que els 5 ítems triats es poden agrupar en un mateix grup, presentant correlacions altes amb el factor extret.

- 17.1. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Em marque uns objectius d'estudi per a la sessió
- 22. Compleixc amb la planificació horària de treball o d'estudi que m'he marcat
- 26. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar
- 27. Aprofite el temps quan em pose a fer deures o estudiar
- 29. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...

Mentre que s'ha prescindit de l'anàlisi els ítems:

- 8.7. Valora els següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Quan acabe els deures o estudiar vaig avaluar el que he aconseguit realitzar o aprendre
- 11. Revise tots els dies l'agenda escolar per a no oblidar-me de realitzar els espades escolars que tinc encomanades per a casa com deures o estudiar
- 14. Revise la planificació horària de treball o estudi amb la següent freqüència

Ítems	Component
	1
27. Aprofite el temps quan em pose a fer deures o estudiar	,804
26. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar	,773
29. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...	,768
17.1. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Em marque uns objectius d'estudi per a la sessió	,684
22. Compleixc amb la planificació horària de treball o d'estudi que m'he marcat	,661

Taula 144. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Avaluació qüestionari definitiu.
a. 1 component extret

➤ Alfa de Cronbach

L'anàlisi Alfa de Cronbach amb els 8 ítems inicials triats per a mesurar la subdimensió Avaluació proporciona una valor de 0,785 (Taula 145) i en la Taula 146 d'Estadístic total-element s'observa que no s'aconsegueix una millora important d'aquest valor quan s'elimina algun ítem.

Estadístics de fiabilitat

Alfa de Cronbach	N d'elements
,785	8

Taula 145. Alfa de Cronbach. Subdimensió Avaluació qüestionari definitiu.

Ítems	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variança de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
27. Aprofite el temps quan em pose a fer deures o estudiar	26,8205	42,084	,617	,750
26. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar	23,9562	31,271	,589	,759
29. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...	26,7918	42,621	,574	,755
17.1. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Em marque uns objectius d'estudi per a la sessió	26,9603	41,610	,524	,758
22. Compleixc amb la planificació horària de treball o d'estudi que m'he marcat	27,4137	41,560	,523	,758
14. Revise la planificació horària de treball o estudi amb la següent freqüència	27,2356	41,204	,421	,773
11. Revise tots els dies l'agenda escolar per a no oblidar-me de realitzar les tasques escolars que tinc encomanades per a casa com deures o estudiar	26,9370	40,759	,498	,761

8.7. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Quan acabe els deures o estudiar avalue el que he aconseguit realitzar o aprendre	28,2575	43,481	,369	,780
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------	--------	------	------

Taula 146. Estadístics total-element. Subdimensió Avaluació qüestionari definitiu

Per tant, es conclou que la dimensió Avaluació està correctament mesurada a partir dels ítems:

- 27. Aprofite el temps quan em pose a fer deures o estudiar
- 26. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar
- 29. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...
- 17.1. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Em marque uns objectius d'estudi per a la sessió
- 22. Compleixc amb la planificació horària de treball o d'estudi que m'he marcat
- 14. Revise la planificació horària de treball o estudi amb la següent freqüència
- 11. Revise tots els dies l'agenda escolar per a no oblidar-me de realitzar les tasques escolars que tinc encomanades per a casa com deures o estudiar
- 8.7. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Quan acabe els deures o estudiar avalue el que he aconseguit realitzar o aprendre

2. Dimensió Enfocament de l'estudi

Es procedeix a realitzar l'Anàlisi Factorial amb 16 variables.

L'índex d'adequació mostral KMO és molt bo amb 0,834 (Taula 147). La prova d'esfericitat de Barlett té un nivell de significació de $0,00001 < 0,05$, per tant, es rebutja la hipòtesi nul·la de què no existeix relació entre les variables triades i es pot procedir a reduir el nombre de variables originals a un nombre menor.

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,834
Prova d'esfericitat de Bartlett	Chi-quadrat aproximat	3433,041
	gl	120
	Sig.	,000

Taula 147. KMO i prova de Bartlett. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari definitiu.

En la Taula 148 de Comunalitats s'observa que els següents ítems presenten valors baixos en les seues Comunalitats, per tant, s'ha perdut molta informació d'ells al reduir el nombre de variables originals. Aquesta informació s'ha de contrastar en la Matriu de components rotats per observar que apareixen correctament identificats en algun dels factors extrets.

- 9.3. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Subratllar allò que considere important
- 9.9. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Repassar
- 16.6. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Resolc els dubtes que em surten
- 28. Quan estudie realitzant resums, esquemes o mapes conceptuals em cal menys temps per aprendre un determinat contingut o tema.

Ítems	Inicial	Extracció
9.4. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Dividir el tema en parts i relacionar-les	1,000	,619
9.5. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Veure quines són les idees principals i quines les secundàries	1,000	,587
9.6. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Fer resums, esquemes o mapes conceptuals	1,000	,645
9.7. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Buscar informació als apunts de classe, d'altres companys, a la biblioteca...	1,000	,518
9.8. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Memoritzar	1,000	,592
9.9. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Repassar	1,000	,432

9.1. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura ràpida del tema	1,000	,554
9.2. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura comprensiva del tema	1,000	,758
9.3. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Subratllar allò que considere important	1,000	,399
16.1. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Elabore un pla d'estudis	1,000	,618
16.2. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Comence a recollir informació	1,000	,695
16.3. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Organitze la informació	1,000	,724
16.4. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Faig una lectura ràpida del tema	1,000	,517
16.5. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Faig una lectura comprensiva del tema	1,000	,579
16.6. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Resolc els dubtes que em surten	1,000	,479
28. Quan estudei realitzant resums, esquemes o mapes conceptuals em cal menys temps per aprendre un determinat contingut o tema	1,000	,351

Taula 148. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari definitiu.

En la Taula 149 de la Variança total explicada es mostra que s'han obtingut 4 factors amb Autovalors >1 que arriben a explicar el 56,67 % de la variança total original amb 16 variables.

Component	Autovalors inicials			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat
1	4,666	29,160	29,160	4,666	29,160	29,160	3,413	21,332	21,332
2	1,987	12,417	41,577	1,987	12,417	41,577	1,936	12,103	33,435
3	1,372	8,576	50,153	1,372	8,576	50,153	1,936	12,097	45,532
4	1,044	6,524	56,677	1,044	6,524	56,677	1,783	11,146	56,677
5	,896	5,600	62,278						
6	,884	5,525	67,803						
7	,758	4,738	72,541						
8	,692	4,323	76,864						
9	,659	4,118	80,982						
10	,564	3,527	84,509						
11	,536	3,348	87,858						
12	,469	2,932	90,789						
13	,460	2,872	93,662						
14	,426	2,659	96,321						
15	,321	2,007	98,328						
16	,267	1,672	100,000						

Taula 149. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari definitiu.

En la Taula 150 de matriu de components rotats s'observa que els següents ítems no apareixen clarament correlacionats en algun dels factors:

- 28. Quan estudie realitzant resums, esquemes o mapes conceptuals em cal menys temps per aprendre un determinat contingut o tema
- 9.9. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Repassar
- 9.3. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Subratllar allò que considere important
- 9.7. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Buscar informació als apunts de classe, d'altres companys, a la biblioteca...

Per tant, es duu a terme un nou Anàlisi Factorial amb 12 ítems prescindint d'aquests 4 ítems.

Ítems	Component			
	1	2	3	4
16.3. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Organitze la informació	,824	,182	,015	,108
16.2. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Comence a recollir informació	,814	,162	,065	,047

16.1. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Elabore un pla d'estudis	,763	,180	-,009	-,055
16.5. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Faig una lectura comprensiva del tema	,674	,051	,243	,252
16.4. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Faig una lectura ràpida del tema	,672	,024	,157	,202
16.6. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Resolc els dubtes que em surten	,594	-,114	,166	,292
9.4. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Dividir el tema en parts i relacionar-les	,166	,745	,171	,087
9.5. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Veure quines són les idees principals i quines les secundàries	,085	,699	,298	,054
9.7. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Buscar informació als apunts de classe, d'altres companys, a la biblioteca...	,079	,696	,007	,166
9.2. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura comprensiva del tema	,105	,050	,862	-,045
9.1. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura ràpida del tema	,116	,272	,676	-,097
9.3. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Subratllar allò que considere important	,135	,109	,571	,207
9.9. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Repassar	,005	,389	,415	,329
9.6. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Fer resums, esquemes o mapes conceptuals	,111	,181	,029	,774

9.8. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Memoritzar	,130	,171	,045	,738
28. Quan estudie realitzant resums, esquemes o mapes conceptuals em cal menys temps per aprendre un determinat contingut o tema	,345	-,014	,014	,482

Taula 150. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari definitiu.

a. La rotació ha convergit en 6 iteracions.

El mesurament de la dimensió Enfocament d'estudi és molt complexa, atès que es pretenen identificar diferents accions de treball, així com l'agrupació dels ítems que mesuren accions distintes i aconseguir una identitat en cada agrupació. Aquesta complexitat ha dut a tenir que realitzar varies Anàlisis factorials, eliminant cadascun dels ítems que presentaven problemes de validesa en el mesurament de la dimensió.

Amb la Matriu de Components rotats en cada anàlisi es pot observar la bondat del mesurament de la dimensió Enfocament d'estudi.

L'Anàlisi Factorial amb 12 variables després d'haver eliminat els ítems: 9.3. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Subratllar allò que considere important; 9.7. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Buscar informació als apunts de classe, d'altres companys, a la biblioteca...; 9.9. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Repassar i 28. Quan estudie realitzant resums, esquemes o mapes conceptuals em cal menys temps per aprendre un determinat contingut o tema presenta següent matriu de components rotats (Taula 151):

Ítems	Component		
	1	2	3
16.3. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Organitze la informació	,824	,085	,138
16.2. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Comence a recollir informació	,813	,123	,054
16.1. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Elabore un pla d'estudis	,746	,103	-,037

16.5. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Faig una lectura comprensiva del tema	,697	,192	,245
16.4. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Faig una lectura ràpida del tema	,680	,122	,208
16.6. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Resolc els dubtes que em surten	,646	,018	,118
9.1. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura ràpida del tema	,123	,769	-,063
9.2. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura comprensiva del tema	,153	,717	-,161
9.5. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Veure quines són les idees principals i quines les secundàries	,049	,684	,295
9.4. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Dividir el tema en parts i relacionar-les	,116	,595	,400
9.6. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Fer resums, esquemes o mapes conceptuals	,154	,040	,794
9.8. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Memoritzar	,185	,043	,767

Taula 151. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari definitiu.

a. La rotació ha convergit en 4 iteracions

L'ítem 9.4. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Dividir el tema en parts i relacionar-les no es troba correctament identificat en un dels 3 factors extrets i es procedeix a realitzar un nou Anàlisi Factorial sense aquest ítem el que permet arribar a un adequat mesurament de la fiabilitat de la dimensió.

El nivell de significació de la prova d'esfericitat de Barlett és de $0,00001 < 0,05$, per tant, es rebutja la hipòtesi nul·la de que no hi ha relació entre les variables introduïdes i es pot procedir a reduir el nombre de variables originals.

L'índex KMO d'adequació mostral és molt alt $> 0,813$ (Taula 152), per tant, és bastant bo.

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,813
Prova d'esfericitat de Bartlett	Chi-quadrat aproximat	2522,943
	gl	55
	Sig.	,000

Taula 152. KMO i prova de Bartlett. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari definitiu.

En la Taula 153 de Comunalitats s'observa que la majoria dels ítems presenten valors alts pròxims o per damunt a 0,6, excepte els ítems: 16.6. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Resolc els dubtes que em surten, que presenta un valor de 0,421, per tant, s'ha perdut molta informació d'ell en el nou espai reduït, i els ítems 16.1. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Elabore un pla d'estudis i 16.4. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Faig una lectura ràpida del tema que presenten valors moderats pròxims a 0,5. Per tant, cal que siguin contrastats amb la informació extreta de la Matriu de Components rotats per a decidir si es prossegueix amb ells en l'Anàlisi Factorial.

Ítems	Inicial	Extracció
9.5. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Veure quines són les idees principals i quines les secundàries	1,000	,578
9.6. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Fer resums, esquemes o mapes conceptuals	1,000	,703
9.8. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Memoritzar	1,000	,605
9.1. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura ràpida del tema	1,000	,696

9.2. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura comprensiva del tema	1,000	,708
16.1. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Elabore un pla d'estudis	1,000	,549
16.2. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Comence a recollir informació	1,000	,670
16.3. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Organitze la informació	1,000	,715
16.4. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Faig una lectura ràpida del tema	1,000	,525
16.5. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Faig una lectura comprensiva del tema	1,000	,584
16.6. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Resolc els dubtes que em surten	1,000	,421

Taula 153. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari definitiu.

S'extrauen 3 factors amb un autovalor > 1 , no obstant això, s'ha augmentat la variança total explicada fins a 61,38 % (Taula 154).

Component	Autovalors inicials			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat
1	3,921	35,646	35,646	3,921	35,646	35,646	3,388	30,799	30,799
2	1,608	14,623	50,269	1,608	14,623	50,269	1,739	15,812	46,611
3	1,223	11,116	61,385	1,223	11,116	61,385	1,625	14,774	61,385
4	,788	7,162	68,547						
5	,729	6,624	75,171						

6	,641	5,831	81,002					
7	,546	4,968	85,970					
8	,486	4,415	90,385					
9	,456	4,143	94,528					
10	,334	3,034	97,562					
11	,268	2,438	100,000					

Taula 154. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari definitiu.

En la Matriu de Components rotats (Taula 155) s'observa que tots els ítems presenten una alta correlació en un dels 3 factors extrets.

Ítems	Component		
	Preparació dels continguts d'estudi	Accions prèvies al procés de memorització	Memorització continguts
16.3. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Organitze la informació	,839	,047	,115
16.2. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Comence a recollir informació	,824	,100	,042
16.1. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Elabore un pla d'estudis	,768	,061	-,069
16.5. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Faig una lectura comprensiva del tema	,678	,218	,289
16.4. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Faig una lectura ràpida del tema	,664	,143	,243
16.6. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Resolc els dubtes que em surten	,624	,055	,163
9.1. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura ràpida del tema	,106	,812	-,004

9.2. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura comprensiva del tema	,120	,795	-,071
9.5. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Veure quines són les idees principals i quines les secundàries	,084	,615	,250
9.6. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Fer resums, esquemes o mapes conceptuals	,137	,046	,820
9.8. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Memoritzar	,165	,054	,798

Taula 155. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari definitiu.

a. La rotació ha convergit en 4 iteracions.

- En el factor 1 correlacionen els ítems: 16.3. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Organitze la informació; 16.2. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Comence a recollir informació; 16.1. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Elabore un pla d'estudis; 16.5. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Faig una lectura comprensiva del tema i 16.6. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Resolc els dubtes que em surten. Aquest factor s'anomena 'Preparació dels continguts d'estudi'
- En el factor 2 correlacionen els ítems: 9.1. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura ràpida del tema; 9.2. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura comprensiva del tema i 9.5. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Veure quines són les idees principals i quines les secundàries. Aquest factor s'anomena 'Accions prèvies al procés de memorització'
- En el factor 3 correlacionen els ítems: 9.6. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Fer resums, esquemes o mapes conceptuals i 9.8. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Memoritzar. Aquest factor s'anomena 'Memorització continguts'.

D'altra banda, han presentat problemes en el mesurament de la validesa els ítems:

- 9.3. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Subratllar allò que considere important.
- 9.4. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Dividir el tema en parts i relacionar-les.
- 9.7. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Buscar informació als apunts de classe, d'altres companys, a la biblioteca...
- 9.9. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Repassar
- 28. Quan estudie realitzant resums, esquemes o mapes conceptuals em cal menys temps per aprendre un determinat contingut o tema

➤ Alfa de Cronbach

Es realitza l'anàlisi Alfa de Cronbach amb els 16 elements originals seleccionats per a mesurar la dimensió Enfocament de l'estudi, obtenint-se un valor d'Alfa de 0,830 (Taula 156):

Alfa de Cronbach	N d'elements
,830	16

Taula 156. Alfa de Cronbach. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari definitiu.

El que suposa un valor alt arribant a la conclusió de què la validesa del mesurament de la dimensió és bona i que en la Taula 157 d'Estadístics total-element s'observa que no s'aconsegueix una millora de la validesa del mesurament de la dimensió quan s'elimina algun dels ítems, en aquest sentit, es considera que està correctament mesurada a partir dels 16 ítems que es mostren en la Taula 157.

Ítems	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variança de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
9.4. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Dividir el tema en parts i relacionar-les	40,6411	96,428	,450	,820

9.5. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Veure quines són les idees principals i quines les secundàries	40,4137	96,218	,418	,822
9.6. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Fer resums, esquemes o mapes conceptuals	39,0205	96,887	,385	,824
9.7. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Buscar informació als apunts de classe, d'altres companys, a la biblioteca...	39,4274	96,813	,342	,827
9.8. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Memoritzar	38,7575	97,652	,389	,824
9.9. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Repassar	39,6384	93,938	,390	,825
9.1. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura ràpida del tema	40,7575	99,292	,364	,825
9.2. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura comprensiva del tema	39,0575	95,945	,342	,828
9.3. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Subratllar allò que considere important	39,4973	99,222	,378	,824
16.1. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Elabore un pla d'estudis	39,3479	93,882	,484	,818
16.2. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Comence a recollir informació	38,9795	92,585	,586	,812
16.3. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Organitze la informació	38,8110	91,155	,603	,810
16.4. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Faig una lectura ràpida del tema	38,6329	92,422	,518	,816

16.5. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Faig una lectura comprensiva del tema	38,6644	90,166	,596	,810
16.6. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Resolc els dubtes que em surten	38,2205	94,787	,458	,820
28. Quan estudeie realitzant resums, esquemes o mapes conceptuals em cal menys temps per aprendre un determinat contingut o tema	38,4068	97,649	,349	,826

Taula 157. Estadístics total-element. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari definitiu.

3. Dimensió Organització

➤ Anàlisi factorial

Es duu a terme l'Anàlisi Factorial amb 10 variables, prescindint de la variable 10. 'Dispose d'una agenda escolar on anote diàriament les tasques que he de realitzar per a casa com deures o estudiar' perquè és dicotòmica. S'obté un nivell de significació en la prova de Barlett de $0,0001 < 0,05$, rebutjant-se la hipòtesi nul·la que no hi ha relació entre les variables triades i procedint per tant amb l'Anàlisi Factorial. La prova d'adequació mostral KMO és bona amb un valor de 0,756 (Taula 158).

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,756
Prova d'esfericitat de Bartlett	Chi-quadrat aproximat	1349,358
	gl	45
	Sig.	,000

Taula 158. KMO i prova de Bartlett. Dimensió Organització qüestionari definitiu.

En la Taula 159 de Comunalitats s'observa que moltes de les variables presenten valors moderadament alts i que 2 d'elles presenten valors per davall de 0,5, per tant, ens cal contrastar aquesta informació amb la matriu de components rotats amb l'objectiu de decidir si cal eliminar alguna variable de l'anàlisi.

Ítems	Inicial	Extracció
8.1. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudis: Dispose d'una planificació horària	1,000	,622
8.2. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudis: Compleixc amb la planificació horària	1,000	,676
8.3. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudis: Em fixe uns objectius d'aprenentatge diari, com per exemple: vaig a fer els exercicis de matemàtiques o m'he d'aprendre la lliçó d'història en el següent temps	1,000	,540
8.4. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudis: M'anticipe a la feina que em cal fer: deures o estudiar	1,000	,468
8.5. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudis: No solc retardar el començament de l'estudi o dels deures	1,000	,522
8.6. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudis: No solc distraure'm durant el temps d'estudi o de deures	1,000	,515
12. Empre aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures	1,000	,554
21. Quan decideixc posar-me a estudiar o fer deures solc tardar més de 10 minuts en començar.	1,000	,605
30. Les assignatures en les que obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique més temps d'estudi	1,000	,425

36. Quan estic estudiant o fent deures dispose d'un clima adequat com per exemple: estic tranquil, sense sorolls, amb espai il·luminat i ordenat, etc.	1,000	,544
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------	------

Taula 159. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Organització qüestionari definitiu.

En la Taula 160 de la variança total explicada s'observa que s'han extret 3 factors que expliquen el 54,70 % de la variabilitat original amb 10 variables.

Component	Autovalors inicials			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat
1	2,966	29,659	29,659	2,966	29,659	29,659	2,488	24,882	24,882
2	1,378	13,781	43,441	1,378	13,781	43,441	1,590	15,895	40,778
3	1,126	11,260	54,701	1,126	11,260	54,701	1,392	13,923	54,701
4	,876	8,758	63,459						
5	,827	8,273	71,732						
6	,742	7,422	79,154						
7	,670	6,695	85,849						
8	,579	5,794	91,644						
9	,531	5,306	96,949						
10	,305	3,051	100,000						

Taula 160. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Organització qüestionari definitiu.

En la matriu de components rotats (Taula 161) s'observa que els ítems següents no tenen una correlació alta en algun dels 3 factors extrets i a més no presenten valors alts en les Comunalitats, per tant, es prescindeix d'ells en el següent Anàlisi Factorial.

- 8.5. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: No solc retardar el començament de l'estudi o dels deures
- 8.6. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: No solc distraure'm durant el temps d'estudi o de deures
- 30. Les assignatures en les que obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique més temps d'estudi

Ítems	Component		
	1	2	3
8.2. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Compleixc amb la planificació horària	,808	,129	,074
8.1. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Dispose d'una planificació horària	,773	,157	,005
8.3. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Em fixe uns objectius d'aprenentatge diari, com per exemple: vaig a fer els exercicis de matemàtiques o m'he d'aprendre la lliçó d'història en el següent temps	,732	,068	-,012
8.4. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: M'anticipe a la feina que em cal fer: deures o estudiar	,669	,115	-,086
36. Quan estic estudiant o fent deures dispose d'un clima adequat com per exemple: estic tranquil, sense sorolls, amb espai il·luminat i ordenat, etc.	,005	,733	-,075
8.5. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: No solc retardar el començament de l'estudi o dels deures	,365	,574	,243
8.6. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: No solc distraure'm durant el temps d'estudi o de deures	,293	,573	,318
30. Les assignatures en les que obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique més temps d'estudi	,077	,569	-,307

21. Quan decideix posar-me a estudiar o fer deures solc tardar més de 10 minuts en començar.	,100	,059	,769
12. Empte aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures	,140	,084	-,726

Taula 161. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Organització qüestionari definitiu.

Es mostra el resultat obtingut en la Matriu de components rotats de l'Anàlisi Factorial amb 7 variables (Taula 162):

Ítems	Component	
	1	2
8.2. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Compleix amb la planificació horària	,825	-,119
8.1. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Dispose d'una planificació horària	,816	-,057
8.3. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Em fixe uns objectius d'aprenentatge diari, com per exemple: vaig a fer els exercicis de matemàtiques o m'he d'aprendre la lliçó d'història en el següent temps	,705	-,003
8.4. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: M'anticipe a la feina que em cal fer: deures o estudiar	,663	,077
36. Quan estic estudiant o fent deures dispose d'un clima adequat com per exemple: estic tranquil, sense sorolls, amb espai il·luminat i ordenat, etc.	,306	,115

21. Quan decideix posar-me a estudiar o fer deures solc tardar més de 10 minuts en començar.	,115	-,795
12. Em pre aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures	,156	,784

Taula 162. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Organització qüestionari definitiu.

a. La rotació ha convergit en 3 iteracions.

S'elimina l'ítem 36. Quan estic estudiant o fent deures dispose d'un clima adequat com per exemple: estic tranquil, sense sorolls, amb espai il·luminat i ordenat, etc., pel fet que presenta una correlació molt baixa amb el factor 1.

Es procedix amb un nou Anàlisi Factorial amb 6 variables amb el què s'arriba a una identificació correcta dels grups de variables de la dimensió Organització.

Els valors de l'índex KMO i la prova de Bartlett són molt bons (Taula 163), per tant, es conclou que l'adequació mostral és bona i que es pot procedir a reduir el nombre original de variables.

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,695
Prova d'esfericitat de Bartlett	Chi-quadrat aproximat	844,831
	gl	15
	Sig.	,000

Taula 163. KMO i prova de Bartlett. Dimensió Organització qüestionari definitiu.

En la Taula 164 de Comunalitats s'observa que les variables presenten valors alts, excepte els ítems 8.4. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: M'anticipe a la feina que em cal fer: deures o estudiar i 21. Quan decideix posar-me a estudiar o fer deures solc tardar més de 10 minuts en començar que tenen valors inferiors a 0,5, en aquest sentit cal contrastar-ho amb la informació de la matriu de components rotats.

Ítems	Inicial	Extracció
8.1. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudis: Dispose d'una planificació horària	1,000	,667
8.2. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudis: Compleixc amb la planificació horària	1,000	,709
8.3. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudis: Em fixe uns objectius d'aprenentatge diari, com per exemple: vaig a fer els exercicis de matemàtiques o m'he d'aprendre la lliçó d'història en el següent temps	1,000	,562
8.4. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudis: M'anticipe a la feina que em cal fer: deures o estudiar	1,000	,456
12. Empra aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures	1,000	,572
21. Quan decideixc posar-me a estudiar o fer deures solc tardar més de 10 minuts en començar.	1,000	,473

Taula 164. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Organització qüestionari definitiu.

El nombre de factors extrets amb autovalor > 1 s'ha reduït de 3 a 2, no obstant això, el percentatge de la variança total explicada ha augmentat fins a 60,63 % (Taula 165).

Component	Autovalors inicials			Sumes de las saturacions al quadrat de l'extracció			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat
1	2,359	39,319	39,319	2,359	39,319	39,319	2,359	39,314	39,314
2	1,279	21,317	60,637	1,279	21,317	60,637	1,279	21,322	60,637
3	,788	13,129	73,765						
4	,712	11,871	85,636						
5	,552	9,192	94,829						
6	,310	5,171	100,000						

Taula 165. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Organització qüestionari definitiu.

En la matriu de components rotats (Taula 166) s'observa que totes les variables presenten correlacions altes amb un dels 2 factors extrets.

- En el Factor 1 correlacionen els ítems: 8.2. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Compleixc amb la planificació horària; 8.1. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Dispose d'una planificació horària; 8.3. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Em fixe uns objectius d'aprenentatge diari, com per exemple: vaig a fer els exercicis de matemàtiques o m'he d'aprendre la lliçó d'història en el següent temps i 8.4. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: M'anticipe a la feina que em cal fer: deures o estudiar. A aquest factor se l'anomena 'Planificació dels objectius d'estudi'.
- En el Factor 2 correlacionen els ítems 21. Quan decideixc posar-me a estudiar o fer deures solc tardar mes de 10 minuts en començar i 12. Em pre aproximadament el següent temps a preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures. A aquest factor se l'anomena 'Temps de procrastinació'.

Ítems	Component	
	Planificació objectius d'estudi	Temps de procrastinació
8.2. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Compleixc amb la planificació horària	,832	,098
8.1. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Dispose d'una planificació horària	,812	,045
8.3. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Em fixe uns objectius d'aprenentatge diari, com per exemple: vaig a fer els exercicis de matemàtiques o m'he d'aprendre la lliçó d'història en el següent temps	,719	-,030

8.4. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: M'anticipe a la feina que em cal fer: deures o estudiar	,673	-,107
21. Quan decideixc posar-me a estudiar o fer deures solc tardar més de 10 minuts en començar.	,132	,793
12. Empre aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures	,141	-,791

Taula 166. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Organització qüestionari definitiu.
a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

➤ Alfa de Cronbach

L'anàlisi d'Alfa de Cronbach amb 10 elements mostra un valor de 0,699 (Taula 167), per tant, es considera alt.

Alfa de Cronbach	N d'elements
,699	10

Taula 167. Alfa de Cronbach. Dimensió Organització qüestionari definitiu.

En la Taula 168 d'Estadístics total-element s'observa que es millora el mesurament de la validesa a l'eliminar els ítems:

- 12. Empre aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures
- 21. Quan decideixc posar-me a estudiar o fer deures solc tardar mes de 10 minuts en començar

En la columna 'Correlació element-total corregida' els valors d'aquests ítems estan pròxims a 0 i en la columna 'Alfa de Cronbach si s'elimina l'element' el valor d'Alfa augmenta fins a 0,723 i 0,724 (Taula 168).

Ítems	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variança de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
8.1. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Dispose d'una planificació horària	27,8562	33,267	,557	,637
8.2. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Compleix amb la planificació horària	27,8397	33,040	,585	,631
8.3. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Em fixe uns objectius d'aprenentatge diari, com per exemple: vaig a fer els exercicis de matemàtiques o m'he d'aprendre la lliçó d'història en el següent temps	27,5575	34,922	,472	,655
8.4. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: M'anticipo a la feina que em cal fer: deures o estudiar	27,6877	35,126	,453	,658
8.5. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: No solc retardar el començament de l'estudi o dels deures	27,7233	34,941	,468	,655
8.6. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: No solc distraure'm durant el temps d'estudi o de deures	27,8918	35,597	,429	,663
12. Empre aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures	27,9534	42,549	,030	,723
21. Quan decideixc posar-me a estudiar o fer deures solc tardar més de 10 minuts en començar	27,4726	41,177	,077	,724

30. Les assignatures en les que obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique més temps d'estudi	27,2877	39,643	,225	,697
36. Quan estic estudiant o fent deures dispose d'un clima adequat com per exemple: estic tranquil, sense sorolls, amb espai il·luminat i ordenat, etc.	26,8205	39,091	,253	,693

Taula 168. Estadístics total-element. Dimensió Organització qüestionari definitiu.

Al repetir l'anàlisi Alfa amb 8 elements després de prescindir dels ítems: 12. Empre aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures i 21. Quan decideixc posar-me a estudiar o fer deures solc tardar més de 10 minuts en començar, el valor d'Alfa augmenta fins a 0,745, millorant de forma considerable el ja alt valor obtingut amb 10 ítems (Taula 168).

Estadístics de fiabilitat

Alfa de Cronbach	N d'elements
,745	8

Taula 169. Alfa de Cronbach. Dimensió Organització qüestionari definitiu.

En la Taula 170 'Estadístics total-element' no s'observa una millora important de la validesa quan s'elimina algun dels ítems, per tant, es conclou que el mesurament de la dimensió Organització és bona a partir dels ítems:

- 8.1. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Dispose d'una planificació horària
- 8.2. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Compleixc amb la planificació horària
- 8.3. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Em fixe uns objectius d'aprenentatge diari, com per exemple: vaig a fer els exercicis de matemàtiques o m'he d'aprendre la lliçò d'història en el següent temps
- 8.4. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: M'anticipo a la feina que em cal fer: deures o estudiar
- 8.5. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: No solc retardar el començament de l'estudi o dels deures
- 8.6. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: No solc distraure'm durant el temps d'estudi o de deures

- 30. Les assignatures en les que obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique més temps d'estudi
- 36. Quan estic estudiant o fent deures dispose d'un clima adequat com per exemple: estic tranquil, sense sorolls, amb espai il·luminat i ordenat, etc.

Ítems	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
8.1. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Dispose d'una planificació horària	21,9288	28,491	,568	,691
8.2. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Compleixc amb la planificació horària	21,9123	28,398	,588	,687
8.3. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Em fixe uns objectius d'aprenentatge diari, com per exemple: vaig a fer els exercicis de matemàtiques o m'he d'aprendre la lliçó d'història en el següent temps	21,6301	29,951	,489	,708
8.4. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: M'anticipo a la feina que em cal fer: deures o estudiar	21,7603	30,317	,457	,715
8.5. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: No solc retardar el començament de l'estudi o dels deures	21,7959	30,091	,476	,711
8.6. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: No solc distraure'm durant el temps d'estudi o de deures	21,9644	31,003	,414	,723
30. Les assignatures en les que obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique més temps	21,3603	34,483	,233	,752

d'estudi				
36. Quan estic estudiant o fent deures dispose d'un clima adequat com per exemple: estic tranquil, sense sorolls, amb espai il·luminat i ordenat, etc.	20,8932	33,934	,264	,748

Taula 170. Estadístics total-element. Dimensió Organització qüestionari definitiu.

4. Dimensió Afectiu-motivacional

➤ Anàlisi factorial

El valor de l'índex KMO és 0,883 (Taula 171), molt alt, per tant, l'adequació mostral és bona. La prova d'esfericitat de Bartlett té un nivell de significació associat de $0,00001 < 0,05$, per tant, es rebutja la hipòtesi nul·la i es conclou que sí que existeix relació entre les variables triades i es pot procedir amb l'Anàlisi Factorial.

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,883
Prova d'esfericitat de Bartlett	Chi-quadrat aproximat	3600,671
	gl	55
	Sig.	,000

Taula 171. KMO i prova de Bartlett. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari definitiu.

En la Taula 172 de Comunalitats s'observa que la variable 34. Quan realitze un examen em falta temps per acabar-lo presenta un valor molt baix, per tant, s'ha perdut important informació d'aquesta variable al reduir l'espai original i es decideix no continuar l'anàlisi i eliminar-la.

Ítems	Inicial	Extracció
31.1. Les persones següents m'han recomanat planificar-me el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar.	1,000	,541

31.2. Les persones següents m'han proporcionat pautes clares per gestionar-me el temps de treball escolar a casa.	1,000	,688
31.4. Les persones següents m'han ajudat en la realització d'una planificació horària de treball escolar a casa, deures o estudiar.	1,000	,742
31.5. Les persones següents m'han ajudat en el compliment de la planificació horària de treball escolar a casa, deures o estudiar.	1,000	,757
31.6. Les persones següents m'han ajudat a avaluar les tasques realitzades dins de la planificació horària de treball escolar a casa, deures o estudiar.	1,000	,730
31.7. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a resoldre les tasques escolars o estudiar, com per exemple explicant-me el que no entenc o no sé fer	1,000	,526
31.8. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a gestionar i controlar la meua planificació horària de treball o estudi diari a casa, com per exemple preguntant-me si he fet els deures, estudiat, etc.	1,000	,607
32. El temps que dedique a fer deures o estudiar es veu influenciat segons el meu estat d'ànim	1,000	,480
33. Quan tinc preocupacions els done moltes voltes durant bastant de temps fins esgotar-les i després em pose a fer deures o estudiar	1,000	,627
34. Quan realitze un examen em falta temps per acabar-lo	1,000	,221

37. Quan estic realitzant deures o estudiant em sorprenç pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis	1,000	,538
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------	------

Taula 172. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari definitiu

En l'Anàlisi factorial amb 10 variables s'observa en la Taula 173 de Comunalitats que els valors per a cada variable són acceptables i es pot afirmar que en el nou espai factorial reduït es perd poca informació de les variables originals.

Ítems	Inicial	Extracció
31.1. Les persones següents m'han recomanat planificar-me el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar.	1,000	,543
31.2. Les persones següents m'han proporcionat pautes clares per gestionar-me el temps de treball escolar a casa.	1,000	,687
31.4. Les persones següents m'han ajudat en la realització d'una planificació horària de treball escolar a casa, deures o estudiar.	1,000	,742
31.5. Les persones següents m'han ajudat en el compliment de la planificació horària de treball escolar a casa, deures o estudiar.	1,000	,757
31.6. Les persones següents m'han ajudat a avaluar les tasques realitzades dins de la planificació horària de treball escolar a casa, deures o estudiar.	1,000	,730
31.7. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a resoldre les tasques escolars o estudiar, com per exemple explicant-me el que no entenc o no sé fer	1,000	,527

31.8. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a gestionar i controlar la meua planificació horària de treball o estudi diari a casa, com per exemple preguntant-me si he fet els deures, estudiat, etc.	1,000	,607
32. El temps que dedique a fer deures o estudiar es veu influenciat segons el meu estat d'ànim.	1,000	,542
33. Quan tinc preocupacions els done moltes voltes durant bastant de temps fins esgotar-les i després em pose a fer deures o estudiar	1,000	,673
35. Quan estic realitzant deures o estudiant em sorprenc pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis	1,000	,536

Tabla 173. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari definitiu

En la Taula 174 de la Varianza total explicada s'observa que s'extrauen 2 factors que expliquen el 63,43 % de la variabilitat de les 10 variables originals.

Component	Autovalors inicials			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció			Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat	Total	% de la variança	% acumulat
1	4,652	46,515	46,515	4,652	46,515	46,515	4,584	45,842	45,842
2	1,692	16,917	63,432	1,692	16,917	63,432	1,759	17,590	63,432
3	,744	7,440	70,871						
4	,641	6,415	77,286						
5	,554	5,540	82,826						
6	,525	5,252	88,078						
7	,398	3,981	92,059						
8	,319	3,195	95,254						
9	,277	2,773	98,026						
10	,197	1,974	100,000						

Taula 174. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari definitiu.

En la matriu de components rotats (Taula 175) s'observa que totes les variables presenten correlacions altes amb els 2 factors extrems.

Ítems	Component	
	Ajudes externes	Estat anímic-motivacional
31.5. Les persones següents m'han ajudat en el compliment de la planificació horària de treball escolar a casa, deures o estudiar.	,864	-,101
31.4. Les persones següents m'han ajudat en la realització d'una planificació horària de treball escolar a casa, deures o estudiar.	,857	-,083
31.6. Les persones següents m'han ajudat a avaluar les tasques realitzades dins de la planificació horària de treball escolar a casa, deures o estudiar.	,848	-,103
31.2. Les persones següents m'han proporcionat pautes clares per gestionar-me el temps de treball escolar a casa.	,827	-,055
31.8. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a gestionar i controlar la meua planificació horària de treball o estudi diari a casa, com per exemple preguntant-me si he fet els deures, estudiat, etc.	,778	-,044
31.1. Les persones següents m'han recomanat planificar-me el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar.	,737	,001
31.7. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a resoldre les tasques escolars o estudiar, com per exemple explicant-me el que no entenc o no sé fer.	,723	-,062

33. Quan tinc preocupacions els done moltes voltes durant bastant de temps fins esgotar-les i després em pose a fer deures o estudiar.	,127	,810
32. El temps que dedique a fer deures o estudiar es veu influenciat segons el meu estat d'ànim	,134	,724
35. Quan estic realitzant deures o estudiant em sorprenç pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis	,247	,689

Taula 175. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari definitiu.

a. 2 components extrets

- El factor 1 se l'anomena 'Ajudes externes' i en ell correlacionen altament els ítems: 31.5. Les persones següents m'han ajudat en el compliment de la planificació horària de treball escolar a casa, deures o estudiar; 31.4. Les persones següents m'han ajudat en la realització d'una planificació horària de treball escolar a casa, deures o estudiar; 31.6. Les persones següents m'han ajudat a avaluar les tasques realitzades dins de la planificació horària de treball escolar a casa, deures o estudiar; 31.2. Les persones següents m'han proporcionat pautes clares per gestionar-me el temps de treball escolar a casa, 31.8. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a gestionar i controlar la meua planificació horària de treball o estudi diari a casa, com per exemple preguntant-me si he fet els deures, estudiat, etc; 31.1. Les persones següents m'han recomanat planificar-me el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar; 31.7. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a resoldre les tasques escolars o estudiar, com per exemple explicant-me el que no entenc o no sé fer.
- El factor 2 se l'anomena 'Estat anímic-motivacional' i en ell correlacionen els ítems: 33. Quan tinc preocupacions els done moltes voltes durant bastant de temps fins esgotar-les i després em pose a fer deures o estudiar; 32. El temps que dedique a fer deures o estudiar és veu influenciat segons el meu estat d'ànim i

35. Quan estic realitzant deures o estudiant em sorprenc pensant en coses que no tenen cap a veure amb els estudis.

➤ Alfa de Cronbach

La prova Alfa amb un valor de 0,820 (Taula 176) mostra que la validesa de la Dimensió Afectiu-motivacional és òptima a partir dels 11 ítems seleccionats per al seu mesurament, i l'eliminació d'algun dels ítems no produeix un augment important en el valor d'Alfa.

Estadístics de fiabilitat

Alfa de Cronbach	N d'elements
,820	11

Taula 176. Alfa de Cronbach. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari definitiu.

En la Taula 177 'Estadístics total-element' no s'observa una millora important de la validesa quan s'elimina algun dels ítems, per tant, es conclou que el mesurament de la dimensió Afectiu-motivacional és bona a partir dels ítems:

Ítems	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variança de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
31.1. Les persones següents m'han recomanat planificar-me el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar.	20,5753	43,463	,587	,795
31.2. Les persones següents m'han proporcionat pautes clares per gestionar-me el temps de treball escolar a casa.	20,8603	45,072	,680	,790
31.4. Les persones següents m'han ajudat en la realització d'una planificació horària de treball escolar a casa, deures o estudiar.	21,1315	42,995	,700	,784
31.5. Les persones següents m'han ajudat en el compliment de la planificació horària de treball escolar a casa, deures o estudiar.	21,2425	43,443	,711	,784

31.6. Les persones següents m'han ajudat a avaluar les tasques realitzades dins de la planificació horària de treball escolar a casa, deures o estudiar.	21,2644	44,110	,685	,787
31.7. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a resoldre les tasques escolars o estudiar, com per exemple explicant-me el que no entenc o no sé fer.	20,9452	44,946	,577	,797
31.8. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a gestionar i controlar la meua planificació horària de treball o estudi diari a casa, com per exemple preguntant-me si he fet els deures, estudiat, etc.	21,2055	44,874	,638	,792
32. El temps que dedique a fer deures o estudiar es veu influenciat segons el meu estat d'ànim.	19,4836	50,116	,204	,833
33. Quan tinc preocupacions els done moltes voltes durant bastant de temps fins esgotar-les i després em pose a fer deures o estudiar.	19,6890	49,883	,224	,831
34. Quan realitze un examen em falta temps per acabar-lo.	20,0603	51,870	,143	,834
35. Quan estic realitzant deures o estudiant em sorprenç pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis.	19,6795	48,959	,317	,821

Taula 177. Estadístics total-element. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari definitiu.

4. Fiabilitat: Validesa predictiva

Per a la realització del model predictiu, s'ha recorregut al model de RLM i al model de RLB.

➤ **Model RLM amb les variables ordinals formulades en el qüestionari.**

El model es construeix amb 11 variables mitjançant el mètode de *Passos Cap Avant*, les quals expliquen una quantitat significativa de la variabilitat de la VD Nota en CCNN, i a més cada variable arreplega una part de la variabilitat de la VD que no arreplega la resta, és a dir, que cada variable introduïda afig informació.

El percentatge de variabilitat arreplegada és del 39,20 % com es mostra en la Taula Resum 178 del model en el valor del paràmetre R quadrat corregida.

Model	R	R quadrat	R quadrat corregida	Error típic de l'estimació	Estadístics de canvi					Durbin-Watson
					Canvi en R quadrat	Canvi en F	gl1	gl2	Sig. Canvi en F	
1	,467 ^a	,218	,216	1,81088	,218	97,292	1	348	,000	
2	,525 ^b	,276	,272	1,74580	,057	27,427	1	347	,000	
3	,547 ^c	,299	,293	1,72040	,023	11,322	1	346	,001	
4	,565 ^d	,320	,312	1,69685	,021	10,670	1	345	,001	
5	,586 ^e	,344	,334	1,66893	,024	12,642	1	344	,000	
6	,601 ^f	,361	,350	1,64917	,017	9,293	1	343	,002	
7	,612 ^g	,375	,362	1,63405	,013	7,376	1	342	,007	
8	,621 ^h	,386	,372	1,62150	,011	6,314	1	341	,012	
9	,629 ⁱ	,395	,379	1,61143	,009	5,274	1	340	,022	
10	,635 ^j	,403	,385	1,60394	,007	4,187	1	339	,042	
11	,641 ^k	,411	,392	1,59561	,008	4,548	1	338	,034	1,788

Taula 178. Resum model RLM amb variables ordinals.

El model extret es mostra en la Taula 179 de Coeficients:

Nota en CCNN = + 0,505 ‘Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...’ + 0,144 ‘Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar’ -0,088 ‘Quan estic realitzant deures o estudiant em sorprenc pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis’ -0,124 ‘De forma habitual utilitzi el següent temps del dia per a: Veure la televisió’ + 0,240 ‘Temps CCNN’ + 0,182 ‘De forma habitual utilitzi el següent temps del dia per a: activitats extraescolars: esportives, culturals..’ - 0,157 ‘De forma habitual utilitzi el següent temps del dia per a: Eixir amb els amics o família’ - 0,388 ‘Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.)’ -0,191 ‘Quan realitzi un examen em falta temps per acabar-lo’ + 0,301 ‘Empre aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures’ -0,209 ‘Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a gestionar i controlar la

meua planificació horària de treball o estudi diari a casa, com per exemple preguntant-me si he fet els deures, estudiat, etc.'

S'observa que la variable que més influeix en la nota de CCNN és 'Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs' atès que presenta el coeficient Beta més alt, per tant, és la variable que produeix un major canvi en la nota de CCNN.

D'altra banda, algunes variables tenen una correlació inversa amb la nota en CCNN:

- 7.1.2. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.)
- 37. Quan estic realitzant deures o estudiant em sorprenc pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis
- 20.4. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Eixir amb els amics o família
- 20.1. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Veure la televisió
- 36. Quan realitze un examen em falta temps per acabar-lo
- 33. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a gestionar i controlar la meua planificació horària de treball o estudi diari a casa, com per exemple preguntant-me si he fet els deures, estudiat, etc.,

Per tant, es conclou que quan més temps s'inverteix en aquestes accions pitjor nota s'obté CCNN.

Model	Coeficients no estandaritzats		Coeficients tipificats	t	Sig.	Interval de confiança de 95,0% per a B		Estadístics de colinealitat		
	B	Error típ.	Beta			Límit inferior	Límit superior	Tolerància	FIV	
	(Constant)	,241	,818				,294	,769	-1,368	1,850
11	29. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...	,505	,098	,258	5,159	,000	,312	,698	,699	1,430

V. CONSTRUCCIÓ I VALIDACIÓ DEL QÜESTIONARI QAVGTPEES

26. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar	,144	,046	,166	3,147	,002	,054	,233	,625	1,600
37. Quan estic realitzant deures o estudiant em sorprenc pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis	-,088	,082	-,049	-1,077	,282	-,249	,073	,835	1,198
20.5. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Activitats extraescolars: esportives, culturals...	,182	,039	,207	4,679	,000	,106	,259	,889	1,125
20.4. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Eixir amb els amics o família	-,157	,049	,152	3,227	,001	,061	,252	,782	1,279
7.1.2. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.)	-,388	,119	,140	3,266	,001	,155	,622	,946	1,057
CCNN	,240	,077	,145	3,134	,002	,089	,391	,811	1,233
33. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a gestionar i controlar la meua planificació horària de treball o estudi diari a casa, com per exemple preguntant-me si he fet els deures, estudiat, etc.	-,209	,083	-,108	-2,531	,012	-,372	-,047	,961	1,041
12. Empre aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures	,301	,129	,099	2,340	,020	,048	,554	,968	1,033

36. Quan realitze un examen em falta temps per acabar-lo	-,191	,084	-,102	-2,282	,023	-,355	-,026	,880	1,136
20.1. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Veure la televisió	-,110	,051	-,101	-2,133	,034	-,211	-,009	,775	1,291

Taula 179. Coeficients extrets del model RLM amb variables ordinals.

a. Variable dependent: CCNN

➤ Model RLM amb puntuacions factorials

A partir de les Anàlisis factorials realitzades per a mesurar la validesa del mesurament de les 6 Dimensions i Subescales de la GTP: Regulació (Planificació, Avaluació i Control en l'execució), Enfocament d'estudi, Organització i Afectiu-motivacional, s'han extret els factors que agrupen els ítems que mesuren els diferents aspectes de cada Dimensió i Subescala obtenint una puntuació per a cada alumne en cada factor. Els factors extrets són:

- Temps dedicat a l'estudi
- Planificació temps d'estudi
- Planificació descans durant temps d'estudi
- Lladres de temps d'estudi
- Aprofitament del temps extraescolar
- Avaluació
- Accions d'assaig i d'elaboració de continguts
- Anàlisi del contingut
- Memorització contingut
- Planificació objectius d'estudi
- Temps procrastinació
- Ajudes externes
- Estat anímic-motivacional

Es tracten les puntuacions factorials com a variables escalars atès que prenen molts valors en un continu i es procedeix amb elles per a dur a terme el model RLM. Aquesta anàlisi permet conèixer si la quantitat d'informació que arregen les puntuacions factorials és alta, i a més dóna validesa al qüestionari de GTP i a la validesa del seu mesurament com a eina de mesura de la GTP i de l'èxit acadèmic.

S'utilitza de nou el Mètode de *Passos Cap Avant* obtenint que 6 factors de la GTP són els que permeten extraure el millor model predictiu de la nota en CCNN, o explicat

d'una altra manera, que permeten arreplegar la major quantitat de la variabilitat de la nota en CCNN.

En la Taula 180 Resum del model s'observa en la columna R quadrat corregida que el model amb 6 variables explica el 31,40 % de la variabilitat de la nota en CCNN.

Model	R	R quadrat	R quadrat corregit	Error típ. de l'estimació	Estadístics de canvi					Durbin-Watson
					Canvi en R quadrat	Canvi en F	gl1	gl2	Sig. Canvi en F	
1	,514 ^a	,264	,262	1,79108	,264	148,883	1	415	,000	
2	,539 ^b	,290	,287	1,76120	,026	15,201	1	414	,000	
3	,547 ^c	,299	,294	1,75176	,009	5,477	1	413	,020	
4	,554 ^d	,307	,300	1,74434	,008	4,517	1	412	,034	
5	,563 ^e	,317	,308	1,73424	,010	5,814	1	411	,016	
6	,569 ^f	,324	,314	1,72690	,007	4,502	1	410	,034	1,840

Taula 180. Resum del model RLM amb puntuacions factorials.

En la Taula 181 de Coeficients es mostra el model extret amb el valor dels coeficients Beta:

Nota en CCNN = + 0,861 'Avaluació' -0,330 'Lladres de temps d'estudi' -0,216 'Estat anímic-motivacional' -0,281 'Anàlisi del contingut' +0,262 'Temps dedicat a l'estudi' +0,194 'Planificació descans durant temps d'estudi'.

Model	Coeficients no estandaritzats		Coeficients tipificats	t	Sig.	Correlacions			Estadístics de colinealitat	
	B	Error típ.	Beta			Ordre zero	Parcial	Semiparcial	Tolerància	FIV
(Constant)	5,849	,087		67,530	,000					
Dimensió: Avaluació	,861	,093	,436	9,230	,000	,514	,415	,375	,737	1,356
Lladres de temps d'estudi	-,330	,086	-,171	-3,821	,000	-,288	-,185	-,155	,825	1,212
Dimensió: Estat anímic-motivacional	-,216	,084	-,108	-2,567	,011	-,112	-,126	-,104	,938	1,066
Anàlisi del contingut	-,281	,095	-,131	-2,944	,003	-,014	-,144	-,120	,828	1,208

Dimensió: Planificació temps dedicat a l'estudi	,262	,102	,126	2,567	,011	,277	,126	,104	,687	1,456
Planificació descans durant temps d'estudi	,194	,091	,092	2,122	,034	,021	,104	,086	,868	1,152

Taula 181. Coeficients extrets del model RLM amb puntuacions factorials
a. VD: CCNN

El factor que millor explica la nota en CCNN és l'Avaluació, a l'observar-se que el coeficient Beta presenta el valor més alt, per tant, produeix un major canvi en la VD i també el coeficient de correlació parcial és el més alt.

El factor 'Anàlisi del contingut' presenta una correlació inversa amb la nota en CCNN, no obstant això, açò es deu al fet que els alumnes han manipulat la seua imatge i aquells alumnes que obtenen pitjor nota en CCNN han sobrevalorat i puntuat més alt els ítems que mesuren aquest factor, com dedicar més temps a una lectura ràpida o una lectura comprensiva.

- **Regressió Logística Binària:**

Una limitació de la Regressió lineal és que sols arreplega l'efecte lineal que tenen les VI sobre la VD i s'ha contrastat que l'efecte que tenen algunes variables en la nota de CCNN no és lineal sinó quadràtica, és a dir, que produeixen un augment de la nota quan creixen fins a cert punt, a partir del qual la nota descendeix. Per exemple, la variable 'Temps que dedicat a estudiar quan es prepara un examen' presenta un efecte lineal fins a 3 hores quan a partir d'aquest temps ja no augmenta la nota sinó que descendeix. De tot això s'extrau la conclusió que dedicar moltes hores a estudiar no duu associat millorar la nota sinó més bé les estratègies d'aprenentatge que s'empren dintre d'aquest temps d'estudi.

Per a complementar l'anàlisi de regressió lineal es realitza el model de RLB que té com a avantatges el ser més apropiat per a observar l'efecte que tenen les variables ordinals i permetre la introducció de variables nominals.

Aquest model pren una VD dicotòmica i moltes VI a partir de les quals es pretén extraure un model que permeta conèixer la probabilitat de classificar a un subjecte en algun dels grups de la VD.

En el nostre cas es crea la VD amb 2 grups:

- Nota en CCNN < 8
- Nota en CCNN > 8

Perquè es duu a terme aquest model?

- Complementa el model RLM.
- Es poden introduir variables nominals, ordinals i escalars.

• **Regressió logística binària amb ítems de GTP:**

S'utilitza el mètode *Avant* de Wald, aquest mètode és semblant al mètode de *Passos Cap Avant* de la RLM, i s'introdueix en cada pas aquella variable que augmenta significativament l'explicació de la probabilitat de classificar correctament a un subjecte en un dels 2 grups.

L'estadístic R quadrat de Nagelkerke proporciona la mateixa explicació que la R quadrat en la RLM, és a dir, informa quina quantitat de la probabilitat d'obtenir una nota inferior o superior a 8 expliquen les VI.

Prèviament es procedeix a anomenar quines variables són categòriques, amb l'objectiu de conèixer quin és l'efecte que presenta el canvi d'una categoria de les variables nominals o ordinals preses com categòriques en la probabilitat de la VD.

El model extret (Taula 182) compta amb 13 variables que expliquen el 64,10 % de la probabilitat de la variable dicotòmica Nota en CCNN.

Pas	-2 log de la versemblança	R quadrat de Cox i Snell	R quadrat de Nagelkerke
1	348,459 ^a	,140	,205
2	329,238 ^b	,186	,272
3	312,367 ^b	,224	,328
4	299,123 ^b	,253	,371
5	288,300 ^b	,276	,404
6	280,604 ^b	,291	,427
7	272,279 ^b	,308	,452
8	254,484 ^c	,342	,502
9	239,959 ^c	,369	,541
10	226,609 ^c	,393	,576

11	221,838 ^c	,401	,588
12	215,694 ^c	,411	,603
13	199,981 ^c	,437	,641

Taula 182. Resum del model RLB amb 13 variables.

En la Taula 183 es mostra com augmenta el percentatge de casos correctament classificats en els 2 grups en cada pas, quan es van introduint les variables en cada pas, fins a arribar al pas 13 en el que el percentatge de casos correctament classificats és de 88 %.

Observat		Pronosticat			
		GR_CCNN		Percentatge correcte	
		,00	1,00		
Pas 1	GR_CCNN	,00	227	32	87,6
		1,00	68	23	25,3
	Percentatge global		-	-	71,4
Pas 2	GR_CCNN	,00	232	27	89,6
		1,00	52	39	42,9
	Percentatge global		-	-	77,4
Pas 3	GR_CCNN	,00	231	28	89,2
		1,00	51	40	44,0
	Percentatge global		-	-	77,4
Pas 4	GR_CCNN	,00	234	25	90,3
		1,00	50	41	45,1
	Percentatge global		-	-	78,6
Pas 5	GR_CCNN	,00	239	20	92,3
		1,00	47	44	48,4
	Percentatge global		-	-	80,9
Pas 6	GR_CCNN	,00	239	20	92,3
		1,00	47	44	48,4
	Percentatge global		-	-	80,9
Pas 7	GR_CCNN	,00	237	22	91,5
		1,00	46	45	49,5
	Percentatge global		-	-	80,6
Pas 8	GR_CCNN	,00	233	26	90,0
		1,00	37	54	59,3
	Percentatge global				82,0
Pas 9	GR_CCNN	,00	237	22	91,5
		1,00	35	56	61,5

	Percentatge global				83,7
Pas 10	GR_CCNN	,00	237	22	91,5
		1,00	31	60	65,9
	Percentatge global				84,9
Pas 11	GR_CCNN	,00	238	21	91,9
		1,00	30	61	67,0
	Percentatge global				85,4
Pas 12	GR_CCNN	,00	237	22	91,5
		1,00	25	66	72,5
	Percentatge global				86,6
Pas 13	GR_CCNN	,00	241	18	93,1
		1,00	24	67	73,6
	Percentatge global				88,0

Taula 183. Classificació per percentatges model RLB amb 13 variables

El model extret es mostra en la Taula 184 de Variables en l'equació:

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Pas 13 ^a	19. Dispose d'un horari fixe de treball o estudi diari	-,485	,183	7,013	1	,008	,616
	20.1. De forma habitual utilitzi el següent temps del dia per a: Veure la televisió	-,756	,188	16,221	1	,000	,470
	26. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar	,385	,131	8,683	1	,003	1,470
	29. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens	,652	,264	6,100	1	,014	1,919
	36. Quan realitzi un examen em falta temps per acabar-lo	-,445	,195	5,200	1	,023	,641
	8.6. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: No solc distraure'm durant el temps d'estudi o de deures	,508	,172	8,693	1	,003	1,662

9.9. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Repassar			13,001	6	,043	
9.9. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Repassar. 'Gens de temps'	-2,660	1,037	6,578	1	,010	,070
9.9. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Repassar. 'Menys de 30 minuts'	-1,579	1,012	2,437	1	,119	,206
9.9. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Repassar. 'Entre 30 minuts i 1 hora'	-1,652	1,133	2,127	1	,145	,192
9.9. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Repassar. 'Més d'una hora'	-2,230	1,214	3,375	1	,066	,108
9.9. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Repassar. 'Entre 1 hora i 1 hora i mitja'	-2,789	1,292	4,661	1	,031	,061
9.9. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Repassar. 'Entre 1 hora i mitja i 2 hores'	-5,015	2,245	4,991	1	,025	,007
9.1. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura ràpida.			12,459	5	,029	
9.1. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura ràpida del tema. 'Gens de temps'	,180	,598	,090	1	,764	1,197

9.1. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura ràpida del tema. 'Menys de 30 minuts'	-2,128	,857	6,172	1	,013	,119
9.1. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura ràpida del tema. 'Entre 30 minuts i 1 hora'	-,881	1,480	,354	1	,552	,414
9.1. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura ràpida del tema. 'Més d'una hora'	-19,943	17064,954	,000	1	,999	,000
9.1. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura ràpida del tema. 'Entre 1 hora i 1 hora i mitja'	-20,824	13232,535	,000	1	,999	,000
12. Empre aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures			11,553	2	,003	
12. Empre aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures. 'Gens de temps'	-,539	,581	,860	1	,354	,583
12. Empre aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures. '5 minuts'	1,009	,647	2,429	1	,119	2,743
15. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen.			12,182	5	,032	

15. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen. 'Gens de temps'	-18,849	7337,283	,000	1	,998	,000
15. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen. 'Menys de 30 minuts'	1,209	2,135	,321	1	,571	3,351
15. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen. 'Entre 30 minuts i 1 hora'	1,101	2,124	,269	1	,604	3,009
15. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen. 'Entre 1 i 2 hores'	1,585	2,142	,548	1	,459	4,879
15. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen. 'Entre 2 i 3 hores'	-,938	2,173	,186	1	,666	,391
16.6. Com a mínim una setmana abans del exàmens: Resolc els dubtes que em surten.	,407	,210	3,748	1	,053	1,502
17.5. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: No realitze cap planificació de les sessions d'estudi.	-,405	,166	5,988	1	,014	,667
CCNN	,401	,190	4,459	1	,035	1,494
Constant	-4,702	2,616	3,229	1	,072	,009

Taula 184. Variables en l'equació del model RLB.

Les variables extretes en el model de RLB i que expliquen la probabilitat que els estudiants de secundària obtinguen una nota en CCNN > 8 són:

- 8.6. Valora els següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: No solc distraure'm durant el temps d'estudi o de deures.

La variable està mesurada en escala ordinal la categoria 'Menys d'acord' pren el valor 1 i la categoria 'Més d'acord' pren el valor 5.

El valor del coeficient és de 0,508. Els alumnes no han manipulat la seua imatge i han respost sincerament quan avaluen la freqüència amb què solen distraure's durant el temps d'estudi.

- 9.1. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura ràpida del tema.

Tots els ítems formulats en la pregunta 9 estan mesurats en escala ordinal en intervals de mitja hora, el valor 1 és 'Gens de temps' i el 7 és 'Més de 2 hores'.

S'han pres tots els ítems d'aquesta pregunta com a variables categòriques, atès que no es considera que les 9 accions que es formulen tinguen un efecte lineal, és a dir, no per dedicar més temps a accions com: Lectura ràpida del tema; Lectura comprensiva del tema; Fer resums, esquemes o mapes conceptuals o Memoritzar s'obté una major qualificació en la nota en CCNN.

Al prendre les variables com categòriques, s'agafa una categoria com a referència, que en el nostre cas ha sigut la primera 'Gens de temps'. El valor dels coeficients mostren l'efecte que produeix cada categoria en relació a la primera en la probabilitat de ser classificat en el primer grup o en el segon.

S'observa que el valor dels coeficients decreix quan augmenta el temps que dediquen a la Lectura ràpida del tema, per tant, descendeix la probabilitat de ser classificat en el grup amb Nota de CCNN > 8 -0,180 'Lectura ràpida del tema (menys de 30 minuts)' - 2,128 'Lectura ràpida del tema (entre 30 minuts i 1 hora)' -0,881 'Lectura ràpida del tema (Més d'1 hora)' -19,943 'Lectura ràpida del tema (entre 1 hora i 1 hora i mitja)' - 20,824 'Lectura ràpida del tema (entre 1 hora i mitja i 2 hores)' no obstant això, en la columna de 'Significació' s'observa que sols és significatiu el canvi que es dona en la categoria 'Entre 30 minuts i 1 hora' respecte a la categoria 'Gens de temps'.

➤ 9.9. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Repassar

Encara que s'ha pres aquest ítem com a variable categòrica atès que en l'anàlisi de correlacions bivariades s'ha observat que la nota en CCNN no presenta una correlació directa amb aquesta variable, els coeficients β del model decreixen quan augmenta el temps que es dedica a Repassar: -2,660 'Repassar (Menys de 30 minuts)' -1,579 'Repassar (entre 30 minuts i 1 hora)' 'Repassar -1,652 (Més d'1 hora)' 'Repassar -2,230 (entre 1 hora i 1 hora i mitja)' -2,789 'Repassar (entre 1 hora i mitja i 2 hores)' -5,015 'Repassar (Més de 2 hores)'.

Quan major és el valor de β més influeix la categoria de l'ítem en la probabilitat de classificar un alumne en un dels 2 grups. Encara que s'observa que els valors dels coeficients decreixen quan augmenten les categories, sols és significatiu el canvi que es dona en les categories Repassar 'entre 1 hora i mitja i 2 hores' i Repassar 'Més de 2 hores' respecte a la categoria de referència 'Gens de temps', com es mostra en la columna 'Significació' de la Taula 184 de Variables en l'equació.

S'observa que el valor dels coeficients és negatiu, per tant, la probabilitat de ser classificats els alumnes en el grup amb nota en CCNN > 8 descendeix quan més temps es dedica a Repassar, de la qual cosa es conclou que aquells alumnes que quan preparen un examen els ocupa molt de temps en Repassar obtenen pitjors resultats en CCNN.

➤ 12. Empra aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures.

Aquesta variable està mesurada en escala ordinal d'1 a 5, en intervals de 5 minuts, la categoria 'Gens de temps' pren el valor 1 i la categoria 'Més de 15 minuts' pren el valor 5. S'ha recodificat la variable, a l'observar-se en una anàlisi de correlació bivariat que no presenta una correlació directa amb la nota, i que aquells alumnes que dediquen més de 15 minuts a preparar el que necessiten per a posar-se a estudiar no obtenen millors resultats que els dediquen 10 minuts. El temps ideal o més recomanable és de 10 minuts.

D'aquesta manera es recodifica de la següent forma:

1. Gens de temps i Més de 15 minuts
2. 5 minuts i 15 minuts
3. 10 minuts

En la columna 'Significació' s'observa que els alumnes que han marcat la categoria de referència 1 tenen significativament menor probabilitat de ser classificats en el grup amb nota en CCNN > 8 que els alumnes que han marcat la categoria 3 que correspon a '10 minuts'.

- 15. Aproximadament estudie el següent nom d'hores quan prepare un examen.

Aquesta variable és una variable ordinal que pren valors de 0 a 7, cada categoria representa un interval de mitja hora, 0 significa 'Gens de temps' i 7 'Més de 3 hores'. S'inclou aquesta variable en la regressió logística com a variable categòrica atès que s'ha observat que guarda una relació lineal amb la nota.

En la Taula 184 de 'Variables en l'equació' encara que s'observa que sols la categoria 0 'Gens de temps' té un efecte significatiu en la probabilitat de classificar un alumne amb una nota superior o inferior a 8 i la resta de categories en què s'augmenta el temps d'estudi no influeixen significativament en la probabilitat, és interessant observar el signe del coeficient β associat a cada categoria, que indica, si és positiu, que influirà positivament en la probabilitat de classificar un alumne amb nota superior a 8, i si és negatiu, que influirà negativament en la probabilitat de classificar a l'alumne en el grup amb nota superior a 8.

S'observa que la categoria 1 que correspon a '30 minuts' influeix negativament. Les següents categories fins a un temps d'estudi d'entre 2 i 3 hores, afecten positivament. No obstant això, la categoria 5 que correspon a 'Més de 3 hores' influeix negativament.

- 16.6. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Resolc els dubtes que em surten.

La variable està mesurada en escala ordinal la categoria 'Mai' pren el valor 1 i la categoria 'Sempre' el valor 5.

El coeficient β per a aquesta variable en el model és 0,407, per tant, al créixer la freqüència de vegades de resoldre els dubtes una setmana abans dels exàmens, augmenta la probabilitat que els alumnes siguin classificats en el grup amb nota en $CCNN > 8$.

- 17.5. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: No realitze cap planificació de les sessions d'estudi.

La variable està mesurada en escala ordinal, s'ha demanat als alumnes que avaluen el grau d'acord d'1 a 5 dels ítems formulats en la 17. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions, sent 1 menor grau d'acord i 5 el major grau d'acord.

En aquest ítem el valor del coeficient β és -0,405, per tant, decreix la probabilitat de ser classificat en el grup amb nota en $CCNN > 8$ quan augmenta el grau d'acord dels alumnes que no realitzen cap planificació de les sessions d'estudi.

- 18. Puntua el temps que dediques a les assignatures següents: CCNN.

En la pregunta 18. es demana als alumnes que avaluen d'1 a 5 el temps que dediquen a les assignatures que cursen, sent 1 menys temps i 5 més temps.

El coeficient β per a aquesta variable en el model és 0,401 que indica un augment de la probabilitat de ser classificat en el grup amb nota en $CCNN > 8$ quan augmenta el temps que dediquen a aquesta assignatura.

- 19. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari.

La variable està mesurada en escala ordinal la categoria 'Mai' pren el valor 1 i la categoria 'Sempre' pren el valor 5.

El coeficient β per a aquesta variable en el model és -0,485, el valor del coeficient informa de l'efecte que produeix en la probabilitat de ser classificat en un dels 2 grups, i el signe el sentit de la relació a l'augmentar el valor de la variable, en aquest cas és inversa, és a dir, els alumnes han respost que quan més augmenta la freqüència de disposar d'un horari fixe menor és la probabilitat de ser classificat dins del grup amb nota en $CCNN > 8$.

Es considera que els alumnes han manipulat la seua imatge i aquells alumnes que obtenen resultats més baixos de 8 han augmentat la seua puntuació en aquesta variable.

- 20.1. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Veure la televisió.

La variable està mesurada en escala ordinal en intervals de mitja hora la categoria 'Gens de temps' pren el valor 1 i la categoria 'Més de 3 hores' pren el valor 8.

El coeficient β per a aquesta variable en el model és -0,756, per tant, quan més augmenten els alumnes el temps d'exposició a veure la televisió menor és la probabilitat que siguin classificats en el grup amb una Nota en CCNN > 8.

- 26. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar

Aquesta variable està mesurada en escala ordinal es demana als alumnes que la valoren en una escala d'1 a 10.

El valor del coeficient és de 0,385, per tant, quan major és la valoració del temps que dediquen a realitzar deures o estudiar major és la probabilitat que siguin classificats en el grup amb nota en CCNN > 8. En aquesta pregunta els alumnes no han manipulat la seua imatge i han sigut sincers amb l'avaluació que han fet del temps que dediquen a estudiar.

- 29. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...

La variable està mesurada en escala ordinal la categoria 'Mai' pren el valor 1 i la categoria 'Sempre' pren el valor 5.

El valor del coeficient és de 0,652. En aquesta pregunta els alumnes tampoc han manipulat la seua imatge i han sigut sincers amb l'avaluació, per tant, quan major és la valoració si porten al dia les tasques escolars major és la probabilitat de què siguin classificats en el grup amb nota en CCNN > 8.

- 36. Quan realitze un examen em falta temps per acabar-lo.

La variable està mesurada en escala ordinal la categoria 'Mai' pren el valor 1 i la categoria 'Sempre' pren el valor 5.

El valor del coeficient és -0,445, per tant, quan més augmenta la freqüència de vegades en les que en els exàmens els falta temps per a acabar-los menor és la probabilitat que siguin classificats dins del grup amb nota en CCNN > 8 .

Com a conclusió: s'observa que els alumnes han manipulat la seua imatge en el temps que dediquen a determinades accions, augmentant sempre en grau positiu el temps que invertixen aquells alumnes amb pitjors resultats, no obstant això, han respost "honestament" a les preguntes que mesuren l'avaluació de la seua gestió del temps, qualificant-la de deficient aquells alumnes amb pitjors resultats en l'assignatura de CCNN.

Per tenir una visió més global sobre la manipulació de la imatge de l'alumnat al qüestionari de GTP i amb la finalitat de tenir un indicador més de la seua fiabilitat, s'ha analitzat el grau de manipulació de la imatge en les respostes donades al qüestionari QAvGTPEES com es descriu a continuació.

3. Manipulació de la imatge de l'alumnat d'ESO en el qüestionari QAvGTPEES

En el capítol següent VI de Resultats i en concret a l'apartat *6.2.1 Anàlisi descriptiu sobre com es gestiona el temps d'estudi periescolar l'alumnat d'ESO* es realitza una anàlisi de les tres dimensions extretes que expliquen la GTP com són Dedicació, Eficàcia i Eficiència. Els resultats ens indiquen que s'ha detectat una manipulació de la imatge en aquells alumnes amb notes baixes que han sobrevalorat la puntuació en les variables de GTP. S'opta pel valor de la nota en CCNN inferior a 4 atès que és una puntuació que implica un nivell de domini i coneixement de l'assignatura baix o molt baix.

Es prenen les 3 dimensions resum de la GTP:

- Dedicació
- Eficàcia
- Eficiència

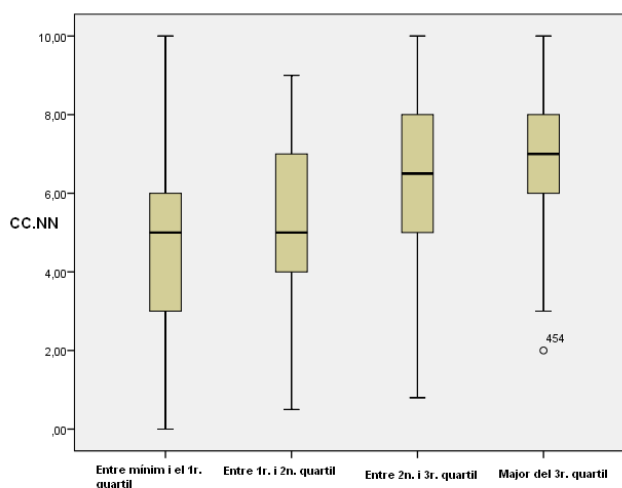
El motiu és perquè aquestes variables són índexs que prenen una escala d'interval i han permès identificar en quin percentil es troba la puntuació de cada alumne en cadascuna d'elles.

Es creen 4 grups diferenciant els 3 quartils en què es divideixen les distribucions de les 3 dimensions: P25, P50 i P75.

➤ **Dedicació**

Com es pot observar en el Gràfic 17:

- 14 alumnes tenen una nota < 4 en CCNN, no obstant això, es troben en el grup 4 de la puntuació en la variable Dedicació on se situen el 25 % dels alumnes amb millor puntuació en aquesta variable.
- 14 alumnes es troben en el grup 3 de la puntuació en la variable Dedicació entre els percentils P50 i P75 i la seua nota en CCNN < 4.

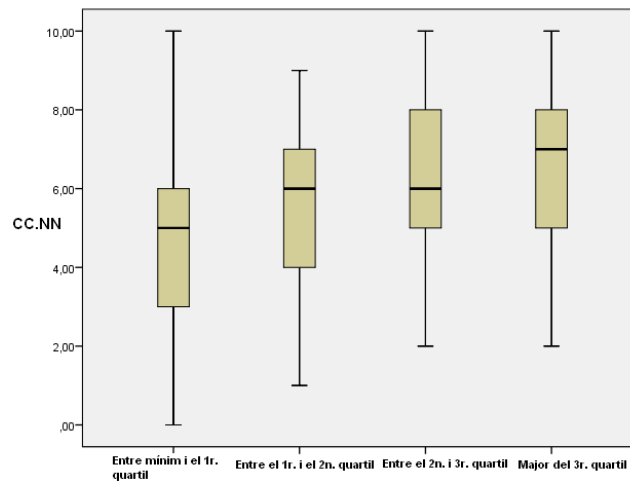


Gràfic 17. Diagrama de caixes de la dimensió Dedicació

➤ **Eficiència**

Com es pot observar al Gràfic 18:

- 14 alumnes tenen una nota < 4 en CCNN, no obstant això, es troben en el grup 4 de la puntuació en la variable Dedicació on se situen el 25 % dels alumnes amb millor puntuació en aquesta variable.
- 18 alumnes es troben en el grup 3 de la puntuació en la variable Eficiència entre els percentils P50 i P75 i la seua nota en CCNN < 4.

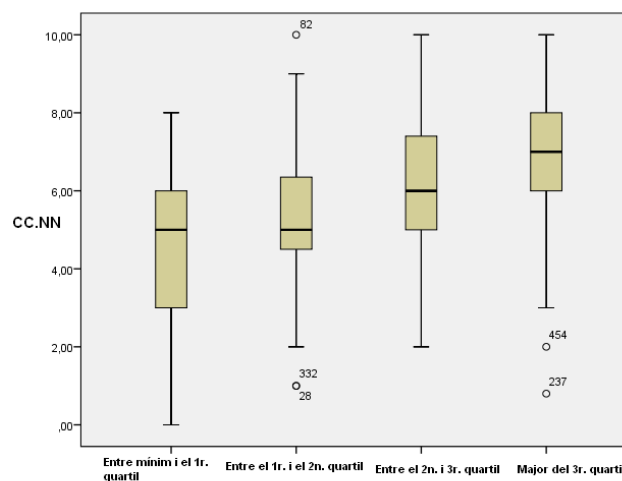


Gràfic 18. Diagrama de caixes de la dimensió Eficiència

➤ Eficàcia

Com es pot observar al Gràfic 19:

- 17 alumnes tenen una nota < 4 en CCNN, no obstant això, es troben en el grup 4 de la puntuació en la variable Dedicació on se situen el 25 % dels alumnes amb millor puntuació en aquesta variable.
- 14 alumnes es troben en el grup 3 de la puntuació en la variable Eficàcia entre els percentils P50 i P75 i la seua nota en CCNN < 4.



Gràfic 19. Diagrama de caixes de la dimensió Eficàcia

Es conclou que tenint en compte les tres dimensions estudiades (Dedicació, Eficiència i Eficàcia) pel que respecta a la manipulació de la imatge no s'ha detectat en l'alumnat una alta manipulació de la imatge, atès que sols el 3,8 % dels alumnes han manipulat la

seua imatge en la variable Dedicació, el 4,3 % dels alumnes han manipulat la seua imatge en la variable Eficiència i el 4,2 % han manipulat la seua imatge en la variable Eficàcia.

5.2. Conclusions construcció QAvGTPEES

Es considera que s'ha aconseguit l'objectiu de construir i validar un qüestionari d'avaluació de les estratègies en gestió del temps extraescolar per a alumnat d'ESO que permet mesurar els constructes definits en el marc teòric pels motius següents:

- Ha confirmat la seua validesa i fiabilitat mitjançant les anàlisi factorials realitzades en el mesurament dels constructes triats de la gestió del temps en les dimensions: Regulació (Planificació, Avaluació i Control en l'execució); Enfocament d'estudi; Organització i Afectiu-motivacional.
- El qüestionari es constitueix en una eina que mitjançant el mesurament de la GTP de l'alumnat permet obtenir prediccions sobre el RA a obtenir.
- El qüestionari permet obtenir dades tant de tipus quantitatiu com qualitatiu de la GTP de l'alumnat d'aquesta forma s'aconsegueix una visió bastant àmplia sobre com es gestiona el temps acadèmic periescolar per poder realitzar intervencions concretes amb la finalitat de millorar en l'aprenentatge acadèmic.
- Es considera el QAvGTPEES una eina útil per a la recollida d'informació el que permet un diagnòstic sobre com es gestiona el temps d'estudi periescolar l'alumnat d'ESO, per poder detectar necessitats formatives entorn a les estratègies d'estudi i gestió del temps tant a nivell particular, de centre educatiu o d'aula, convertint-se en sí mateix en una eina informadora, formadora i avaluadora en tant que en el moment de respondre l'alumnat al qüestionari el fa reflexionar sobre la forma d'actuar vers l'estudi i la forma d'ensenyar del professorat.
- S'ha obtingut informació sobre l'opinió de l'alumnat respecte al qüestionari QAvGTPEES mitjançant la pregunta 39 oberta que es troba al Capítol VI de Resultats i discussió, les opinions recollides han sigut sobre què li ha semblat, problemes o dificultats trobades en la contestació a les diferents preguntes, utilitat o possibilitats de millora. La conclusió a la que s'ha arribat després de les opinions donades per l'alumnat és que el qüestionari no ha presentat problemes

rellevants en el moment de respondre'l, i que fins i tot, ha agradat pel que fa a adonar-se'n de com es gestionen el temps d'aprenentatge periescolar.

VI. RESULTATS I DISCUSSIÓ

6.1. Introducció. Estructura presentació Resultats i Discussió

Els resultats de l'estudi es presenten en tres blocs temàtics atenent al objectiu de la recerca i a la seqüenciació cronològica seguida pel que fa a la recollida i anàlisi de les dades. Les dades que comprenen l'estudi estan formades per les respostes obtingudes per l'alumnat en l'administració dels qüestionaris Estils d'aprenentatge CHAEA-Junior i Gestió del temps periescolar QAvGTPEES, així com el rendiment acadèmic obtingut en la primera avaluació del curs acadèmic 2014/2015 (Annex VIII). Una vegada recollides les dades es continua amb el seu corresponent tractament mitjançant el programari específic *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 20.0) i Excel (Annex IX):

1. Gestió del Temps Periescolar:

- Descripció sobre com es gestiona el temps de treball o estudi periescolar l'alumnat d'ESO mitjançant anàlisi descriptiu dels ítems del qüestionari QAvGTPEES.
- Relació entre GTP i RA mitjançant dos tipus d'anàlisi estadístic: anàlisi bivariat dels ítems del qüestionari QAvGTPEES amb la nota en CCNN i anàlisi predictiu de la nota en CCNN (RLM amb els ítems del qüestionari QAvGTPEES; RLM amb les puntuacions factorials de la GTP i RLB amb els ítems del qüestionari QAvGTPEES).
- Identificació de grups d'alumnes en funció de la GTP i obtenció d'un perfil d'alumnat atenent a les estratègies de GTP emprades.

2. Estils d'Aprenentatge:

- Anàlisi descriptiu de la preferència de l'alumnat pels diferents estils d'aprenentatge (Actiu, Reflexiu, Teòric i Pragmàtic).
- Relació dels estils d'aprenentatge de l'alumnat d'ESO i el rendiment acadèmic

3. Relació entre gestió del temps periescolar, estils d'aprenentatge i RA.

- Anàlisi de la relació entre GTP, estils d'aprenentatge i RA mitjançant correlació paramètrica bivariada amb les tres variables que mesuren la GTP (Dedicació, Eficàcia i Eficiència), les quatre variables que mesuren els estils preferents

d'aprenentatge (Actiu, Reflexiu, Teòric i Pragmàtic) i el RA de l'alumnat en l'assignatura de CC.NN.

- Establir quin estil d'aprenentatge presenta cada grup o perfil d'alumnat en GTP.
- Establir el RA associat a cada grup o perfil d'alumnat en GTP.

6.2. Gestió del temps periescolar

6.2.1. Anàlisi descriptiu sobre com es gestiona el temps d'estudi periescolar l'alumnat d'ESO

L'anàlisi descriptiu de les preguntes obertes i tancades del QAvGTPEES ens dona una visió de conjunt de la forma amb la que l'alumnat percep com es gestiona el temps acadèmic periescolar d'aprenentatge.

- **Pregunta 6. Descriu de la forma més detallada possible com et gestiones el temps d'estudi fora de l'escola, com per exemple: fer treballs, deures, preparar-te per a un examen, etc.**

A l'inici del qüestionari QAvGTPEES es va decidir incloure una pregunta de resposta oberta en la que se li demanava a l'alumnat que descriguera com es gestiona el temps periescolar d'aprenentatge (Figura 16). El motiu d'introduir aquesta pregunta a l'inici, era conèixer de primera mà i sense que l'alumnat haguera sigut contaminat per les preguntes que darrerament es formularen en el qüestionari de GTP sobre aquells aspectes, percepcions, sensacions, i creences que té respecte a com es gestiona el temps d'aprenentatge extraescolar.

Pregunta 6: Descriu de la forma més detallada possible com et gestiones el temps d'estudi fora de l'escola, com per exemple: fer treballs, deures, preparar-te per a un examen, etc. No es tracta sols de dir el temps que dediques a fer deures o estudiar, sinó com et distribueixes el temps d'estudi quan estàs a casa i quines accions fas, com per exemple: subratllar, fer esquemes, memoritzar, repassar, etc. Disposes de tot l'espai que vulgues.

** És obligatòria la resposta.*

Figura 16. Pregunta 6 oberta entorn a com es gestiona el temps d'estudi periescolar l'alumnat

A continuació es procedeix amb un anàlisi del contingut de les respostes recollides. Aquest anàlisi s'ha dut a terme amb l'ajut del programari informàtic d'anàlisi de dades qualitatives Atlas.ti 7. La pregunta va ser formulada de manera que fos de contestació obligatòria, l'alumnat no podia continuar amb el qüestionari si no responia prèviament a aquesta pregunta de camp lliure pel que fa al nombre de caràcters que podia usar. D'aquesta manera es va aconseguir que la totalitat dels 730 alumnes respongués a la pregunta. Després d'una primera depuració de les dades es va considerar que el 100 % de l'alumnat responia al que se li demanava, per tant, es va procedir a l'anàlisi de les 730 respostes (Taula 185).

Mostra	Quantitat
Alumnat	730
Repostes recollides	730
Respostes analitzades	730

Taula 185. Mostra emprada en l'anàlisi de contingut de la pregunta oberta 6 del qüestionari de GTP

El procés d'anàlisi de la pregunta 6 es va realitzar mitjançant la lectura de totes les respostes donades per l'alumnat, el que va permetre una depuració de dades i una acotació en unitats de significat semblant anomenades cites, les cites donaren lloc al sorgiment d'unitats de significat major anomenades codis, els codis a la vegada s'agruparen en blocs, grups i subgrups per a una millora en la seua anàlisi, descripció i comprensió del significat.

La major part de les respostes donades presentava una extensió que oscil·lava entre una i dues línies. Una minoria d'alumnes (16) que es corresponen amb els casos (4, 10, 41, 50, 60, 64, 106, 112, 121, 127, 160, 186, 187, 191, 518 i 619) es varen estendre fins a 7 ó 8 línies proporcionant així informació més detallada. La diferència entre les respostes llargues de les curtes és que se'n fa una descripció de totes les activitats que es realitzen des que s'aixequen pel matí fins el final del dia, amb hores de començament i finalització d'activitats, o també quan es realitza una descripció detallada de les estratègies emprades en el moment en el que es realitzen deures o s'estudia.

El llenguatge que sol emprar l'alumnat és bastant senzill descuidant de manera generalitzada la forma d'expressar-se escrivint el primer que se'ls ocorre, no tenen massa cura de les faltes d'ortografia ni del format de construcció de les frases, a pesar de tot, s'entén molt bé el que volen expressar. L'idioma que utilitzen preferentment és el

Valencià atès que els centres educatius on s'han recollit les dades pertanyen a una zona en la que aquesta parla és d'ús comú en les activitats quotidianes.

La major part de les descripcions realitzades per l'alumnat s'ajusten a la pregunta formulada argumentant els tres aspectes que es citen en el seu enunciat:

1. Temps de dedicació periescolar: L'alumnat tendeix a fer menció a la quantitat de temps que dedica a tasques acadèmiques periescolars (la mitjana diu que empra entre 2 i 3 hores diàries) i a les activitats de tipus personal que sol realitzar: extraescolars (esportives, musicals, idiomes...); d'oci (ús d'aparells electrònics, descansos, jugar amb els amics...); activitats fisiològiques bàsiques (menjades, dormir, endreça personal); tasques familiars (ajuda en responsabilitats a la llar) etc.
2. Distribució del temps periescolar: L'alumnat especifica el temps que empra en cadascuna de les tasques periescolars, realitza una distinció entre el temps que dedica a fer deures i el temps que dedica a estudiar, i dintre d'aquest temps l'antelació amb el que sol preparar els exàmens, planificacions de tipus diari i setmanal, diferents temps assignats a la tasca en funció de la seua llargària o complexitat, temps de treball o estudi en caps de setmana etc.
3. Accions realitzades dins del temps periescolar: De forma generalitzada l'alumnat indica amb bastant exactitud què fa dintre d'aquest temps tenint una presència més rellevant i prioritària la realització de deures seguida de l'estudi. Fa menció expressa i detallada a la forma d'estudiar predominant anomenant les estratègies que de manera més assídua sol emprar com per exemple: esquemes, subratllar, memoritzar, resums, repassar, lectures material estudi, comprendre, mapes conceptuals, etc.

Una vegada realitzat l'anàlisi de contingut s'observa amb gratitud que aspectes o temes esmentats per l'alumnat en els comentaris a la pregunta oberta es troben inclosos dintre del qüestionari que darrerament havia de contestar. A continuació es presenta en la Taula 186 les coincidències trobades, sent 57 el nombre total d'ítems del qüestionari de GTP als que ha fet referència l'alumnat.

Temes tractats per l'alumnat (pregunta 6 oberta)	Ítems qüestionari QAvGTPEES
Activitats extraescolars	7.1.4,20.5
Activitats extraescolars esportives	7.1.2,20.5
Activitats fisiològiques bàsiques	7.1.1,7.1.3,7.2
Agenda	10,11
Ajuts a l'escola	31,32,33
Ajuts acadèmies, repassos, professorat particular	31,32,33
Ajuts altres familiars	31,32,33
Ajuts companys de classe	31,32,33
Ajuts germans	31,32,33
Ajuts pares	31,32,33
Ambient estudi	38
Avançar feina	8.4
Descansos	7.1.4,17.3,8.8
Deures	7.1.5, 20.6
Diferent assignació temps segons la tasca	17.4
Disposició a estudiar o deures	37
Distraccions, no concentració	8.6,21,27,35,37
Dormir	7.2
Endreça personal	7.1.1
Estat anímic-motivacional	34,35,37
Estrès, relaxació...	38
Forma estudiar comprendre	9.2,9.4,9.5,16.5,16.6
Forma estudiar esquemes	9.6, 28
Forma estudiar lectures materials estudi	9.1,9.2,16.4,16.5
Forma estudiar mapes conceptuals	9.6,28
Forma estudiar memoritzar	9.8
Forma estudiar repassar	9.9
Forma estudiar resums	9.6,28
Forma estudiar subratllar	9.3
Jugar	7.1.4, 8.8
Lloc estudi biblioteca	9.7
Lloc estudi, espai, il·luminació...	38
Menjades diàries	7.1.3
No compliment tasques	24
No estudia	15
Planificació	7.1.6,8.1,8.2,13,14,17.4,17.5,22
Planificació diària	19,22
Preparació material	12
Sortir amb amics, família...	20.4
Temps antelació preparació exàmens	15,16
Temps dedicació deures	7.1.5,20.6, 26
Temps dedicació estudi	18,26

Temps preparació exàmens una setmana abans	15,16
Treball o estudi en caps de setmana	23
Treballs de classe	29
Ús d'aparells electrònics telèfon mòbil	20.3
Ús d'aparells electrònics televisió	20.1
Ús d'aparells electrònics videojocs	8.8
Ús d'aparells electrònics xarxes socials	20.2, 20.3

Taula 186. Coincidències en els temes tractats per l'alumnat entre la pregunta 6 oberta i els ítems del qüestionari de GTP

a) Informe complet

L'informe complet amb les 730 respostes realitzades per l'alumnat el podem veure a l'Annex X. De la totalitat de les respostes s'han pogut extraure les unitats de significat menor cites (2955), les quals s'han associat en unitats de significat major codis (86), els quals a la vegada s'han agrupat en blocs (7), grups i subgrups per a una millora en la comprensió global de la literatura de les respostes donades com es detalla a continuació.

b) Cites associades a Codis.

Realitzat l'anàlisi estadístic qualitatiu s'extrau un informe amb les cites associades als codis veure Annex XI. De la informació enregistrada en l'informe s'extrauen les següents dades agrupades en la Taula 187 i el Gràfic 20.

DOCUMENTS PRIMARIS		
CODIS	Imported Survey	Cites

1. ALTRES FAMILIARS		1
2. CASA DE COMPANYYS		1
3. COMENTARIS DESPECTIUS		1
4. ESCOLTAR GRAVACIONS (pròpies)		1
5. FER JOCS		1
6. GRATIFICACIONS REALITZAR FEINA CLASSE		1
7. TABLETA ELECTRÒNICA		1
8. ALTRES ESPAIS A LA LLAR		2
9. MAPES CONCEPTUALS		2
10. NO PLANIFICACIÓ		2
11. TEATRE		2
12. XARXES SOCIALS		2
13. AMB COMPANYYS DE CLASSE		3

14. AVANÇAR FEINA	3
15. BIBLIOTECA	3
16. GERMANS	3
17. ESTRÉS, RELAXACIÓ...	4
18. NO DISPOSICIÓ	4
19. NO ORGANITZACIÓ	4
20. ACTIVITATS (Exercicis...)	5
21. DOMÈSTIQUES	5
22. IDIOMES	5
23. OBLIGATORIETAT	5
24. ORDINADOR	5
25. TENIR COMPTE GERMANS	5
26. A L'ESCOLA	6
27. FER-SE PREGUNTES	8
28. LECTURES ESCOLARS	8
29. SÍ PLANIFICACIÓ	8
30. UNA SETMANA ABANS	8
31. VIDEOJOCS	8
32. NO ESTUDIA	9
33. PARES	9
34. UN O DOS DIES ABANS	9
35. DISPOSICIÓ A ESTUDIAR O DEURES	10
36. ENDREÇA PERSONAL	10
37. TASQUES FAMILIARS	10
38. TELÈFON MÒBIL	10
39. DISTRACCIONS, NO CONCENTRACIÓ	12
40. FAMÍLIA	12
41. AGENDA	13
42. COMPRENDRE	13
43. DOS DIES ABANS	14
44. MÉS DE DOS DIES ABANS	14
45. PLANIFICACIÓ SETMANAL TASQUES	14
46. PREPARACIÓ MATERIAL	14
47. JUGAR	15
48. ESCRIURE (Copiar...)	19
49. NO CONCRETEN	19
50. SORTIR AMB AMICS, FAMÍLIA	21
51. SÍ ORGANITZACIÓ	24
52. TREBALL O ESTUDI EN CAPS DE SETMANA	24
53. DORMIR	25
54. ESTAT ANÍMIC-MOTIVACIONALS	25
55. DIFERENT ASSIG. TEMPS SEGONS LA TASCA	26
56. UN DIA ABANS	27
57. LECTURES (Llibres, personals)	28
58. HABITACIÓ	30
59. NO COMPLIMENT TASQUES	31

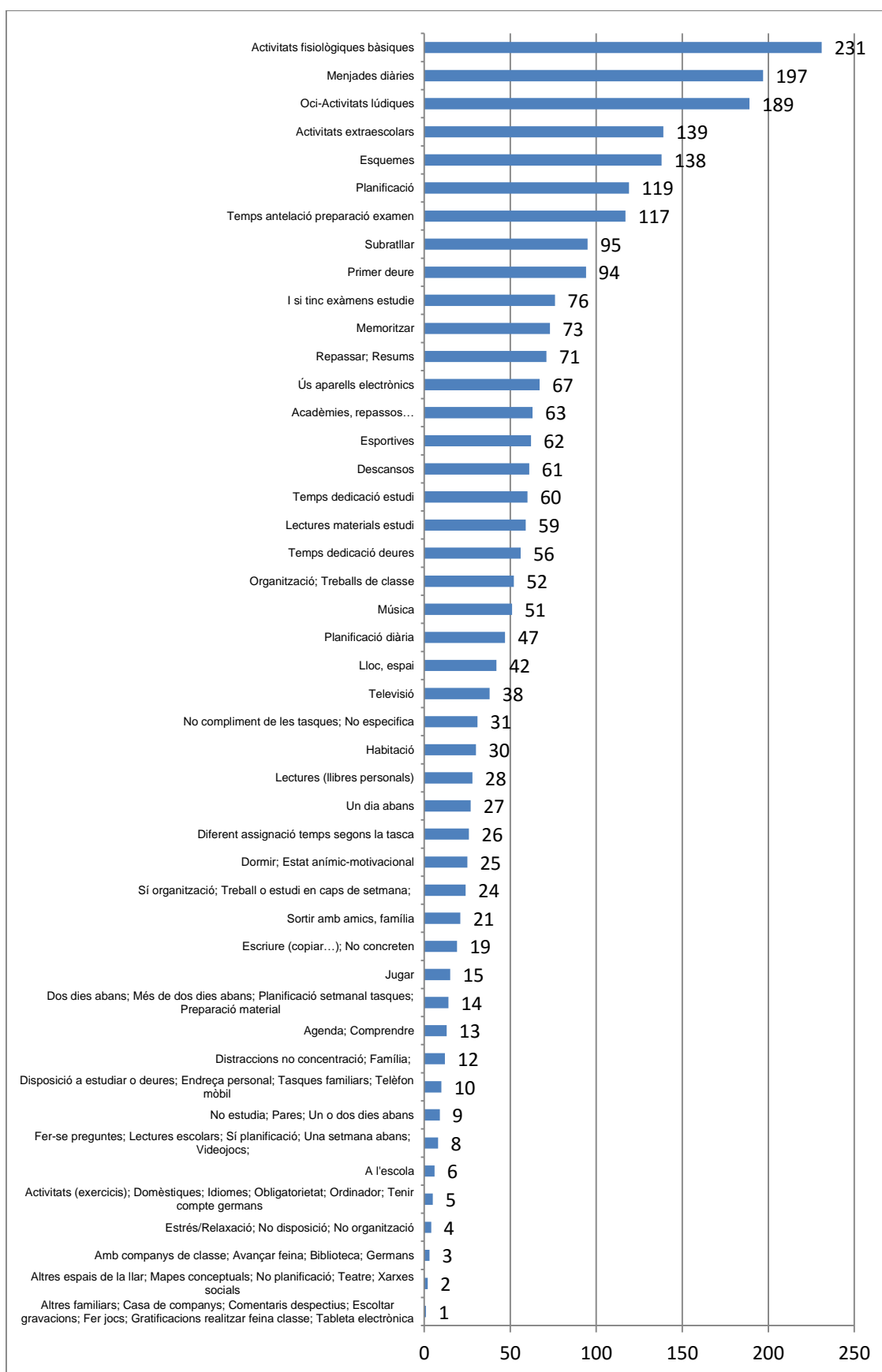
60. NO ESPECIFICA	31
61. TELEVISIÓ	38
62. LLOC, ESPAI...	42
63. PLANIFICACIÓ DIÀRIA	47
64. MÚSICA	51
65. ORGANITZACIÓ	52
66. TREBALLS DE CLASSE	52
67. TEMPS DEDICACIÓ DEURES	56
68. LECTURES MATERIALS ESTUDI	59
69. TEMPS DEDICACIÓ ESTUDI	60
70. DESCANSOS	61
71. ESPORTIVES	62
72. ACADÈMIES, REPASSOS...	63
73. ÚS APARELLS ELECTRÒNICS	67
74. REPASSAR	71
75. RESUMS	71
76. I SI TINC EXÀMENS ESTUDIE	73
77. MEMORITZAR	73
78. PRIMER DEURE	94
79. SUBRATLLAR	95
80. TEMPS ANTELACIÓ PREPARACIÓ EXAMEN	117
81. PLANIFICACIÓ	119
82. ESQUEMES	138
83. ACTIVITATS EXTRAESCOLARS	139
84. OCI-ACTIV. LÚDIQUES	189
85. MENJADES DIÀRIES	197
86. ACTIVITATS FISIOLÒGIQUES BÀSIQUES	231

Totals	2955

Taula 187. Cites i codis obtinguts en la resposta a la pregunta 6

El Gràfic 20 mostra la representació gràfica de la Taula 187, el que permet visualitzar les cites associades a cada codi ordenades des del major nombre de cites que pertany al codi 'Menjades diàries' al menor nombre dels codis: 'Altres familiars'; 'Casa de companys'; 'Comentaris despectius'; 'Escoltar gravacions'; 'Fer jocs'; 'Gratificacions realitzar feina classe' i 'Tableta electrònica'.

Per una qüestió d'espai en el Gràfic 20 tots els codis que tenen el mateix nombre de cites s'han agrupat en la mateixa línia.



Gràfic 20. Representació gràfica de les cites i els codis associats a la pregunta 6 oberta

c) Codis associats a blocs.

Els codis extrets darrerament s'han agrupat a la vegada en 7 grans blocs o unitats temàtiques. L'obtenció dels blocs ve donada per la relació conceptual entre els codis (Taula 188).

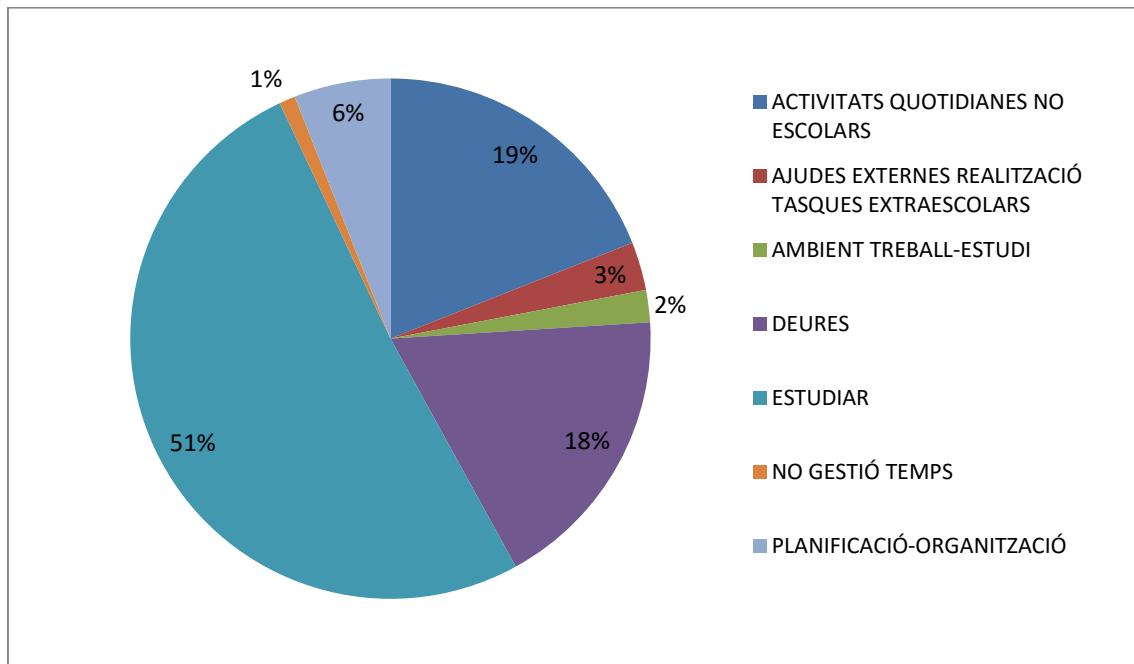
DOCUMENTS PRIMARIS

BLOCS	Imported Survey	CITES
1.	ACTIVITATS QUOTIDIANES NO ESCOLARS	564
2.	AJUDES EXTERNES REALITZACIÓ TASQUES EXTRAESCOLARS	83
3.	AMBIENT TREBALL-ESTUDI	68
4.	DEURES	522
5.	ESTUDIAR	1532
6.	NO GESTIÓ TEMPS	21
7.	PLANIFICACIÓ-ORGANITZACIÓ	165

Taula 188. Blocs o unitats temàtiques amb el nombre de cites associades

Encara que els blocs es presenten per separat molts d'ells també es troben interrelacionats com podem veure més endavant en l'anàlisi descriptiu de cada bloc.

En el Gràfic 21 queden representats els blocs per volum percentual de nombre de cites. Es posa de relleu que sols el bloc 'Estudiar' s'emporta el 51 % de les cites obtingudes.



Gràfic 21. Representació gràfica de les cites associades als blocs

Una vegada agrupades les cites en codis i aquests en blocs, grups i subgrups es realitza una descripció de la informació que es conté dintre de cada bloc per a una millora en la seua comprensió.

d) Descripció dels blocs amb grups i subgrups associats.

1. Bloc 'Deures'. Amb el 18 % de les cites es divideix en els següents grups com s'observa en la representació semàntica del bloc (Figura 17): 'Primer deure'; 'Temps dedicació deures'; 'Treballs de classe'; 'No compliment tasques' i 'Lectures escolars'.

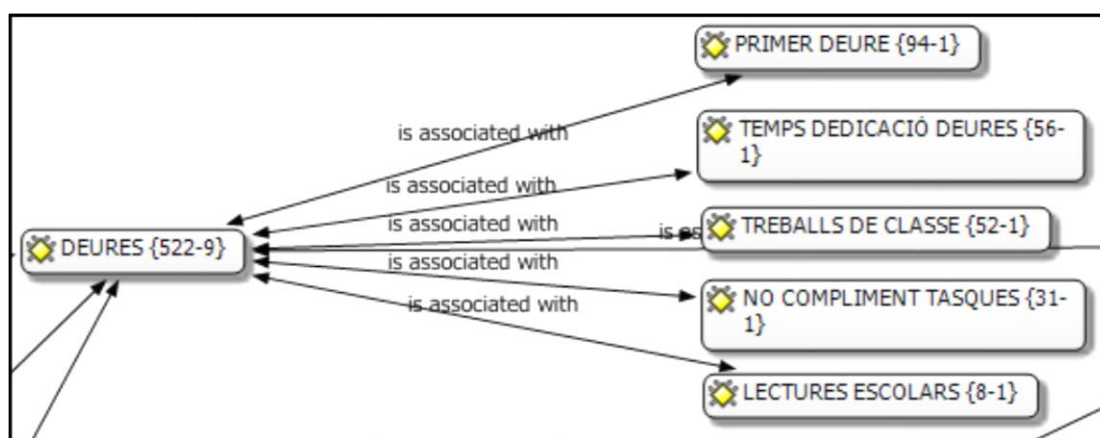
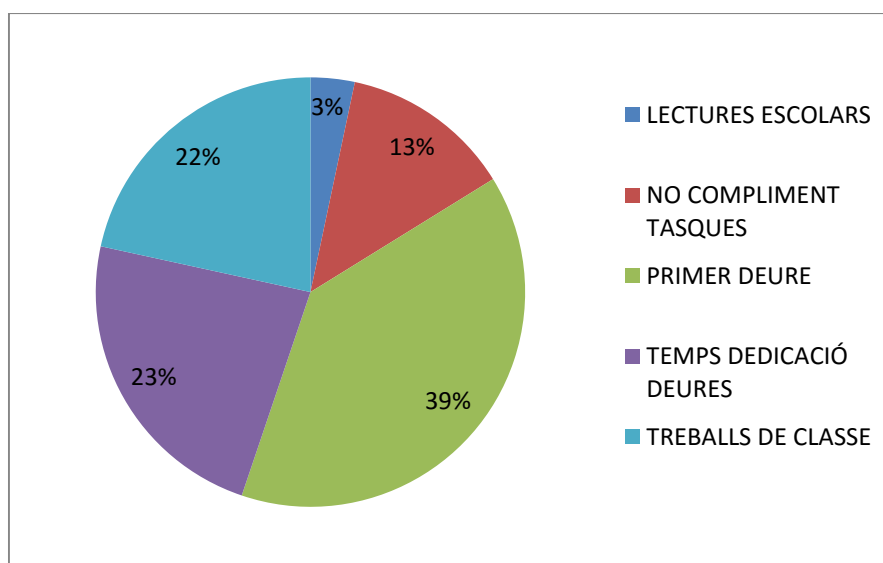


Figura 17. Bloc 'Deures' amb grups associats

En aquest bloc l'alumnat comenta les accions que realitza quan fa deures, en el Gràfic 22 podem veure representades les accions per percentatge de volum de cites el que ens proporciona una idea de les accions que empra en major o menor mesura.



Gràfic 22. Accions que realitza l'alumnat en el temps de deures

Es posa de relleu el percentatge de cites en les que l'alumnat nomena que realitza els deures de seguida només arriba a casa 'Primer deure' (39%), així com el temps que hi dedica (23%). Pel baix nombre de cites (13%) en les que l'alumnat indica que no compleix amb les tasques escolars es pot deduir que la realització dels deures és una prioritat i que pràcticament la majoria de l'alumnat els realitza. Els 'Treballs de classe' amb un 22% de les cites també ocupa un lloc important considerant l'alumnat aquests treballs de classe com un subapartat dels deures, i en aquest sentit, la prioritat de realització es situa al seu darrer el que provoca que es realitzen al final quan ja no es pot demorar més perquè finalitza el termini de lliurament.

2. Bloc 'Estudiar'. És el que major percentatge de cites presenta amb el 51% es troba format pels següents quatre grups com s'observa en la representació semàntica del bloc (Figura 18): 'Forma Estudiar' que es subdivideix a la vegada en els subgrups (Esquemes, Subratllar, Memoritzar, Repassar, Resums; Lectures materials d'estudi, Escriure (copiar...); Comprendre, Fer-se preguntes, Activitats (exercicis per reforçar coneixements), Mapes conceptuals, Escoltar gravacions (pròpies material estudi) i Fer jocs (reforçar coneixements); 'Temps dedicació estudi'; 'Temps antelació preparació examen' que es subdivideix en (un dia abans, un o dos dies abans, dos dies abans, més de dos dies abans, una setmana abans, no especifica i no estudia) i, 'I si tinc ganes estudie...'

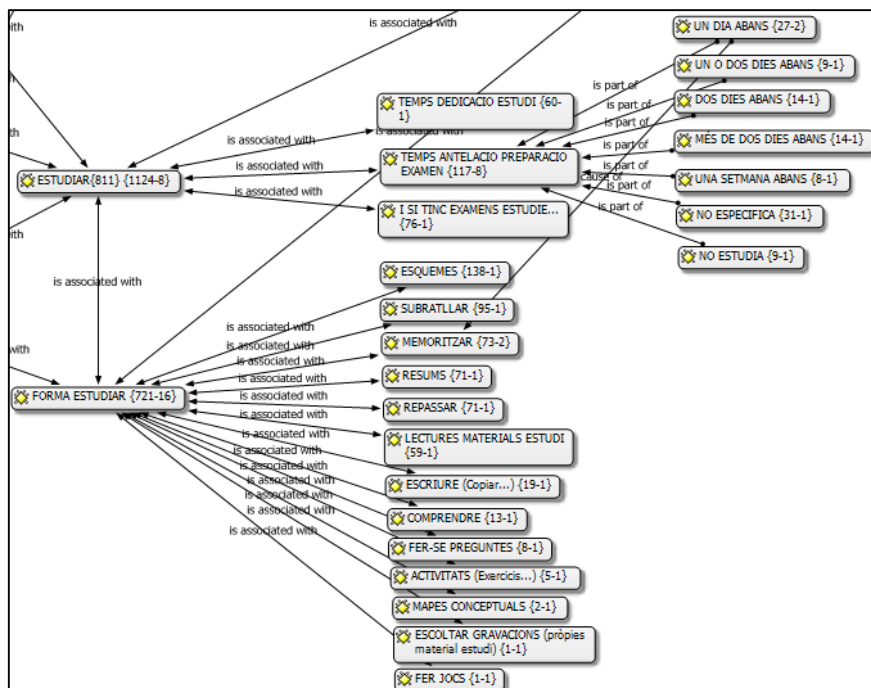
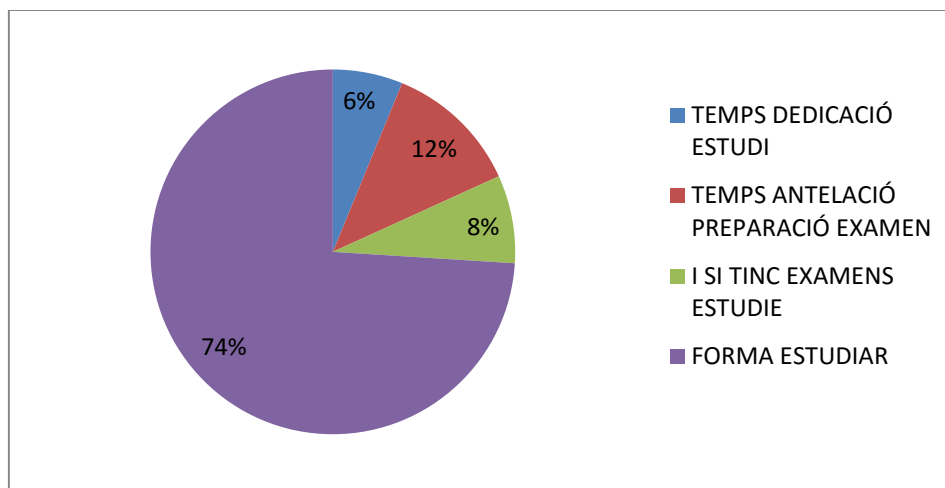


Figura 18. Bloc 'Estudiar' amb grups i subgrup associats

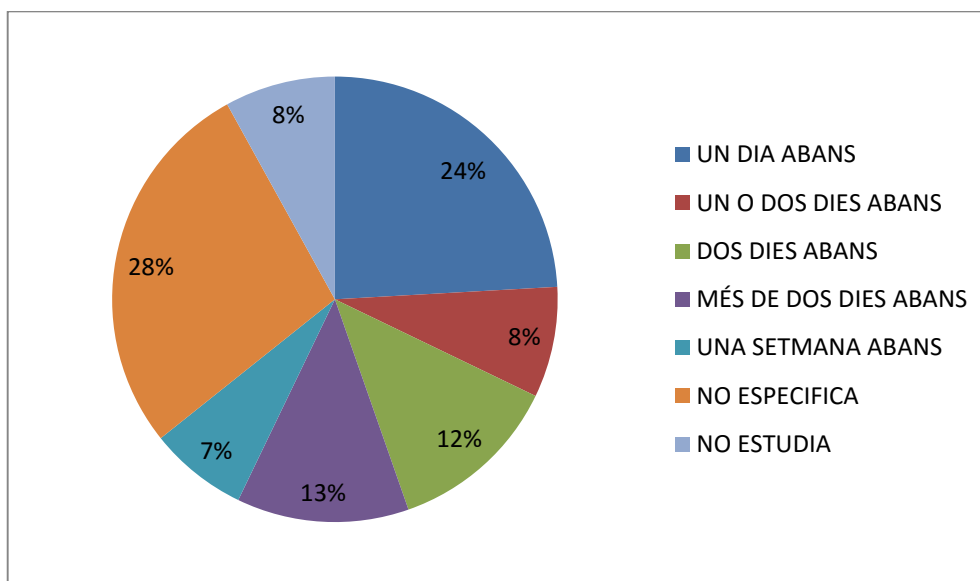
Pel volum de cites en les que l'alumnat fa referència a estudiar es dedueix que té molt present que cal dedicar certa quantitat de tems a l'estudi així com a emprar determinades estratègies dintre d'aquest temps. En el Gràfic 23 podem veure representats els principals aspectes que posa de relleu l'alumnat quan estudia per percentatges de cites.



Gràfic 23. Aspectes quan l'alumnat estudia

En el grup 'Temps dedicació a l'estudi' l'alumnat indica el temps que sol dedicar a l'estudi que es troba de forma generalitzada entre 2 i 3 hores diàries de mitjana.

En el grup 'Temps antelació preparació d'un examen' l'alumnat manifesta la previsió que té per a la preparació dels exàmens quedant representada en el Gràfic 24.



Gràfic 24. Temps d'antelació preparació exàmens

En el subgrup 'No especifica' amb un 28% de les cites l'alumnat no deixa clar la quantitat de dies que comença abans a estudiar i es pot deduir que la raó és que dedica més o menys dies en funció del tipus d'examen, si l'assignatura li resulta més o menys difícil o la quantitat de matèria o continguts que li calga estudiar. És rellevant el percentatge de cites en les que l'alumnat indica que estudia 'Un dia abans' (24%) i 'Un o dos dies abans' (8%) considerant-se una pràctica habitual deixar l'estudi per al darrer moment, aspecte a tenir en compte pel que implica en no poder estudiar tota la matèria, memoritzar directament els continguts sense tenir temps per a realitzar una lectura prèvia esquemes o resums, o no dedicar temps per a repassar així com també nerviosisme, estrès, etc. De vegades l'alumnat indica que estudia el dia abans per a que no se li obliden els continguts, característica clara d'un aprenentatge memorístic i no comprensiu. Després trobem alumnat que diu que dedica 'Dos dies abans' (12%) o 'Més de dos dies abans' (13%) es tractaria d'un alumnat previsor que té clar que no es pot estudiar el dia abans però al mateix temps també apura fins al final, diu que les estratègies que cal emprar en l'estudi són subratllar, esquemes, resums, comprendre. A continuació trobem l'alumnat que dedica 'Una setmana' (7%) en són pocs, el que denota de manera clara que el nombre d'alumnat que es previsor i que prepara els exàmens amb la suficient antelació de manera diferent a la memorística i emprant diverses estratègies d'aprenentatge en la seua preparació és un percentatge reduït. Per finalitzar, el nombre d'alumnat que indica de manera clara que 'No estudia' per als exàmens és baix (8%) pel que es pot deduir que la major part de l'alumnat té clar que li cal preparar-los, una altra cosa és quan de temps estiga disposat a invertir i de quina manera.

En el grup 'I si tinc un examen estudie...' amb el 8% de les cites s'ha volgut posar de relleu l'alumnat que manifesta aquesta asseveració, és a dir, que estudia sols quan té examen que de manera generalitzada coincideix quan l'examen és al dia següent. Aquesta frase denota de forma clara l'obligatorietat, la falta de planificació, l'aprenentatge repetitiu i no comprensiu.

El grup 'Forma d'Estudiar' amb el 74% de les cites, es divideix en els següents subgrups com s'observa en la representació semàntica del bloc (Figura 19): (Esquemes, Subratllar, Memoritzar, Repassar, Resums; Lectures materials d'estudi, Escriure (copiar...); Comprendre, Fer-se preguntes, Activitats (exercicis per reforçar coneixements), Mapes conceptuals, Escoltar gravacions (pròpies material estudi) i Fer

jocs (reforçar coneixements). Aquest bloc tracta la forma d'estudiar pel que respecta a les diferents estratègies d'estudi que sol emprar.

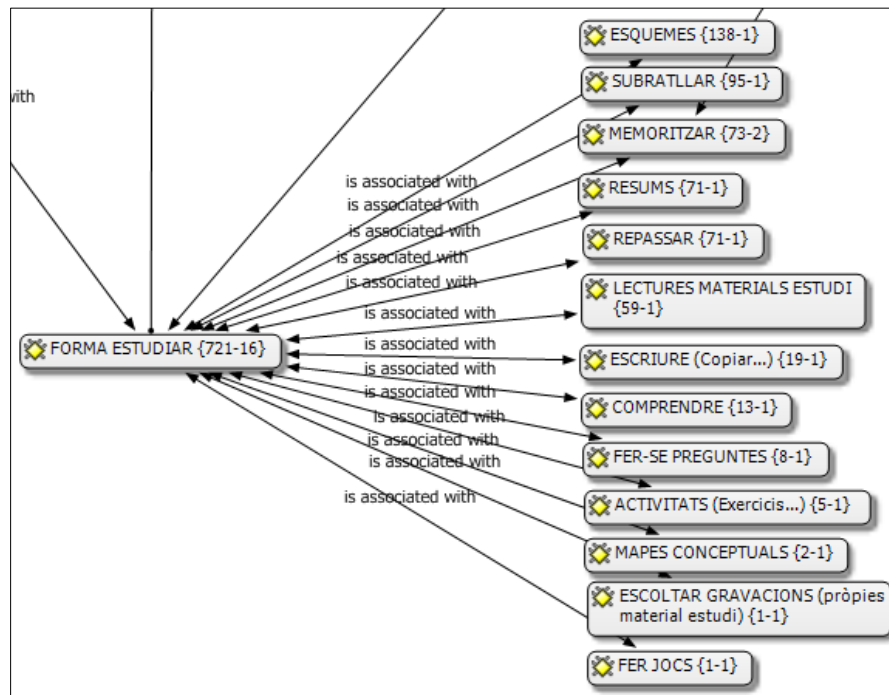
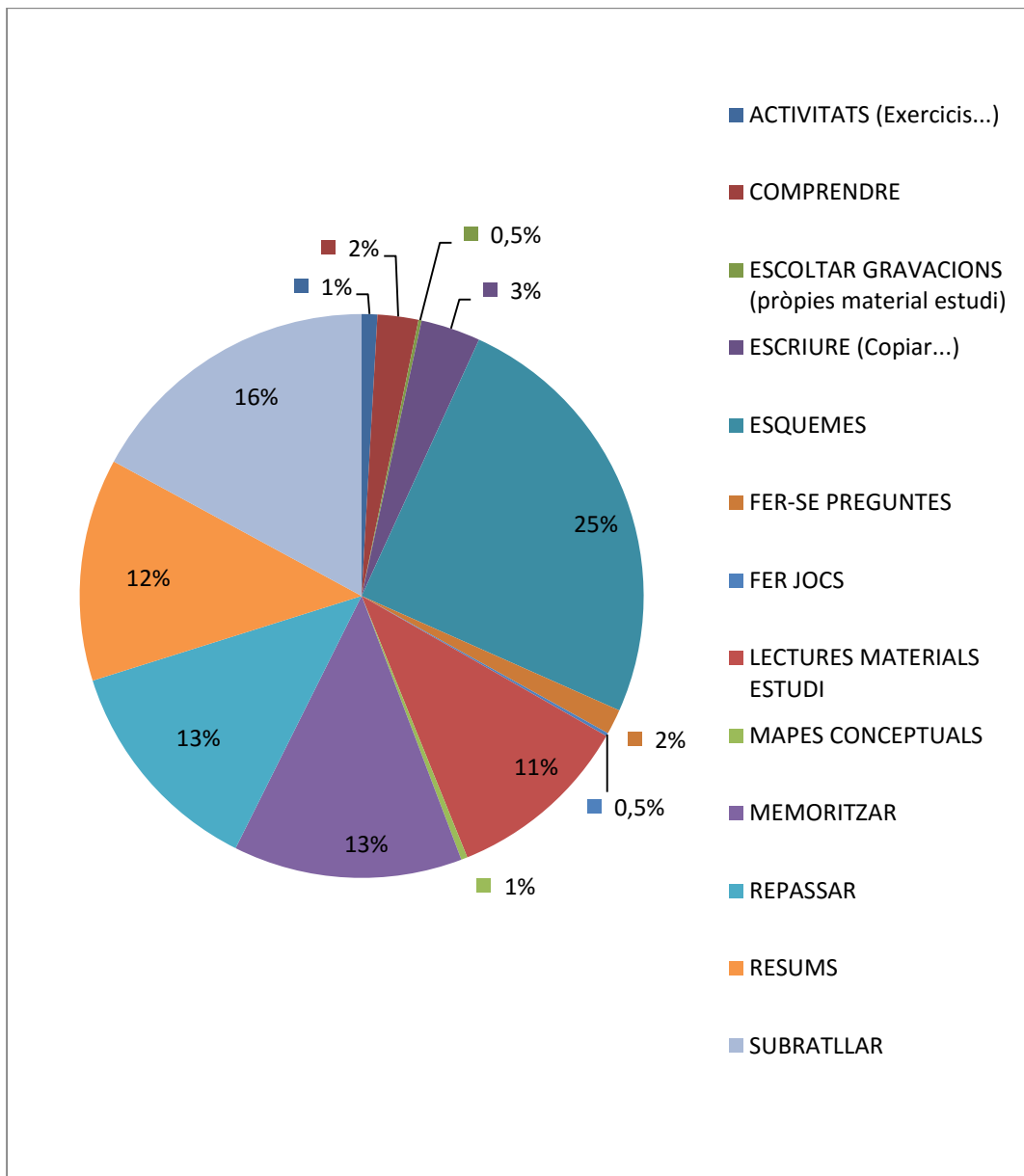


Figura 19. Bloc 'Forma d'Estudiar' amb grups associats

La importància que li assigna l'alumnat al bloc 'Forma d'estudiar' es reflexa clarament amb el nombre de cites assignades. Des del nostre punt de vista açò es degut, en primer lloc, al coneixement o desconeixement de les mateixes el que implica la preferència per emprar les que més es coneixen en detriment de les altres. En segon lloc, a la forma predominant d'aprendre si és memorística o comprensiva el que influeix en la utilització d'unes o d'altres. Si és memorística s'emprarien de forma prioritària les següents: Esquemes, Subratllar, Memoritzar, Resums, Repassar, Escoltar gravacions (pròpies material d'estudi) i Lectures materials estudi, mentre que si és comprensiva estaria relacionada amb: Escriure (copiar), Comprendre, Fer-se preguntes, Activitats, Mapes conceptuals i Fer jocs (reforçar coneixements). En tercer lloc, al tipus, forma o preferència d'ensenyament del centre educatiu o del professorat el que implicaria una determinada forma d'aprendre els continguts per l'alumnat, és a dir, si és memorística l'alumnat optaria per emprar les estratègies memorístiques esmentades abans front a d'altres de tipus comprensiu. Com es pot observar pel nombre de cites associades a cada codi la majoria d'alumnat empra estratègies més relacionades amb la memorització de continguts que amb la seua comprensió.

En el Gràfic 25 s'observa que apareixen dos grups com s'havia esmentat abans, el primer grup estaria relacionat amb les estratègies d'aprenentatge més conegudes, mecàniques i repetitives: Esquemes (25%), Subratllar (16%), Memoritzar (13%), Repassar (13%); Resums (12%) i Lectures materials estudi (11%) que presenten els percentatges més alts d'ús, front al segon grup, en què fan ús d'estratègies més comprensives i elaborades: Escriure (recordar escrivint) (3%), Comprendre (2%), Fer-se preguntes (2%), Activitats (exercicis per reforçar coneixements) (1%), Mapes conceptuais (1%); Escoltar gravacions (pròpies material estudi) (0,5%) i Fer jocs (reforçar coneixements) (0,5%) que es fonamenten més en la comprensió amb percentatges molt més baixos i en alguns casos insignificants.



Gràfic 25. Forma d'estudiar: Estratègies emprades.

3. Bloc ‘Planificació-Organització’ amb el 6% de les cites es divideix en els següents grups i subgrups com s’observa a la representació semàntica del bloc (Figura 20): ‘Organització’ que es subdivideix en els subgrups ‘(Sí organització, No organització, Preparació material i Agenda)’ i ‘Planificació’ que es subdivideix en els Subgrups ‘(Sí planificació, No planificació, Planificació diària, Planificació setmanal tasques, Diferent assignació temps segons la tasca, Treball o estudi en caps de setmana i Avançar feina)’.

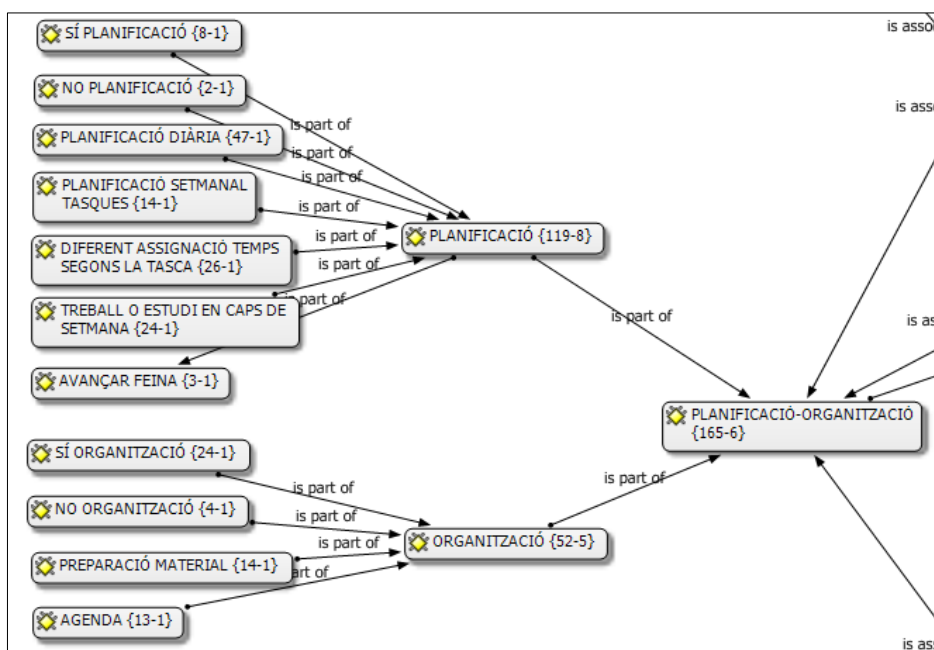
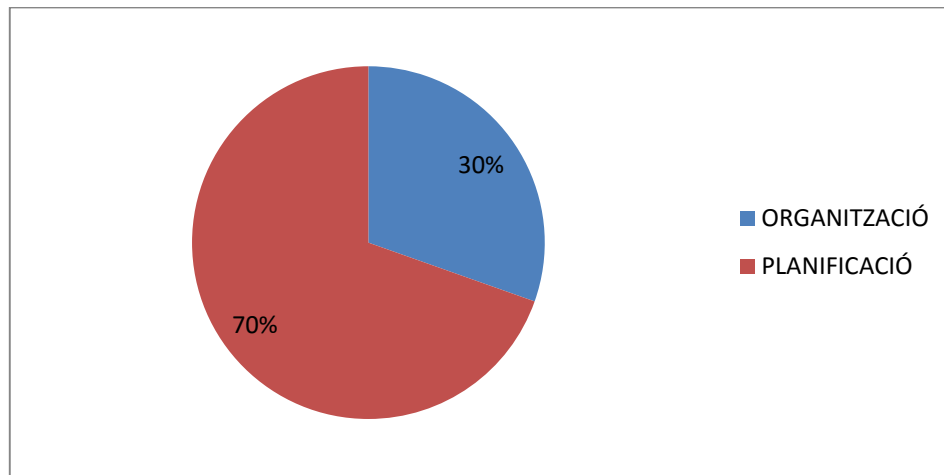


Figura 20. Bloc 'Planificació-Organització' amb grups i subgrup associats

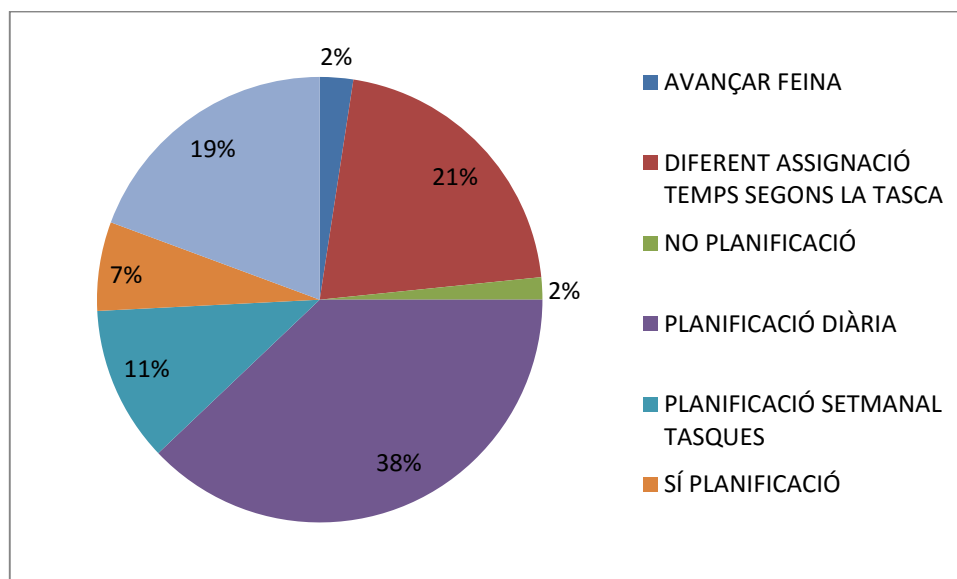
Aquest bloc es trobaria relacionat amb els de ‘Deures’ i ‘Estudiar’ atès que l’alumnat s’organitza o planifica en funció del volum o tipus de deures o estudi que li cal realitzar o la forma d’estudiar.

En el Gràfic 26 es pot veure d’entrada que la ‘Planificació’ amb un 70 % supera amplament a l’Organització’ amb un 30 %, per tant, es dedueix que l’alumnat considera que dur una planificació del temps extraescolar és bastant important sobretot pel que fa a la distribució del que li cal fer dia a dia. En certa forma és lògic que siga així atenes a la gran quantitat d’activitats extraescolars que indiquen que fan com veure’m més endavant al punt 5é. com per exemple (esports, música, idiomes, repassos...) el que obliga en certa forma a una distribució precisa d’aquest temps periescolar.



Gràfic 26. Ús de la planificació i l'organització

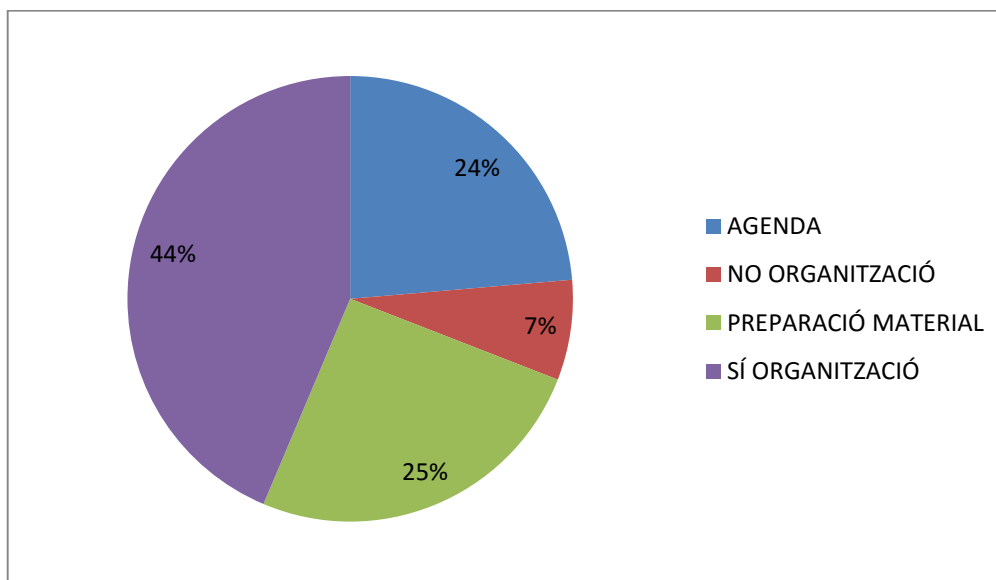
Dins de la 'Planificació' (Gràfic 27) l'alumnat fa una al·lusió més accentuada amb un percentatge del 38 % a la planificació diària front a un 11 % de la setmanal, per tant, es dedueix que l'alumnat es planifica les accions d'aprenentatge pensant en el dia a dia, açò implica deixar moltes tasques per al final com puguem ser deures, treballs, o estudiar el que ve a confirmar la resposta donada en 'Temps de preparació d'un examen' en què el major percentatge de l'alumnat 24 % diu que ho prepara el dia d'abans.



Gràfic 27. Tipus de planificació

El grup 'Organització' representat al Gràfic 28 es subdivideix en els subgrups 'Sí organització' (44%) i 'No organització' (7%) per ser antagònics i pel volum de cites es pot concloure que l'alumnat considera bastant important el fet d'organitzar-se per aconseguir amb èxit tant la feina de treball o estudi periescolar com les activitats extraescolars que cal realitzar diàriament. Pel que fa als altres dos subgrups indica que

sol emprar l'Agenda' (24%) com a eina de suport de control de tasques i que la 'Preparació del material' (25%) es concentra principalment en organitzar-se el llibres, llibretes, la motxilla etc., és a dir, tot el material que va a necessitar per al dia següent en les assignatures que li pertocuen.



Gràfic 28. Tipus Organització

4. Bloc 'Ambient estudi' amb el 2% de les cites es divideix en els següents grups i subgrups com s'observa en la representació semàntica del bloc (Figura 21). 'Estat anímic-motivacional' que es subdivideix en els subgrups: El grup 'Distraccions, no concentració'; 'Disposició a estudiar o deures' (No disposició, Obligatorietat i Gratificacions per haver realitzat la feina de classe) i 'Estrès, Relaxació'. El grup 'Lloc, espai...' a la vegada es subdivideix en els subgrups: 'Habitació', 'Biblioteca', 'Altres espais a la llar' i 'Casa de companys'. Es considera que aquest bloc es troba lligat amb els blocs 'Deures' i 'Estudiar' atès que l'alumnat fa menció expressa a accions que es duen a terme en aquests blocs.

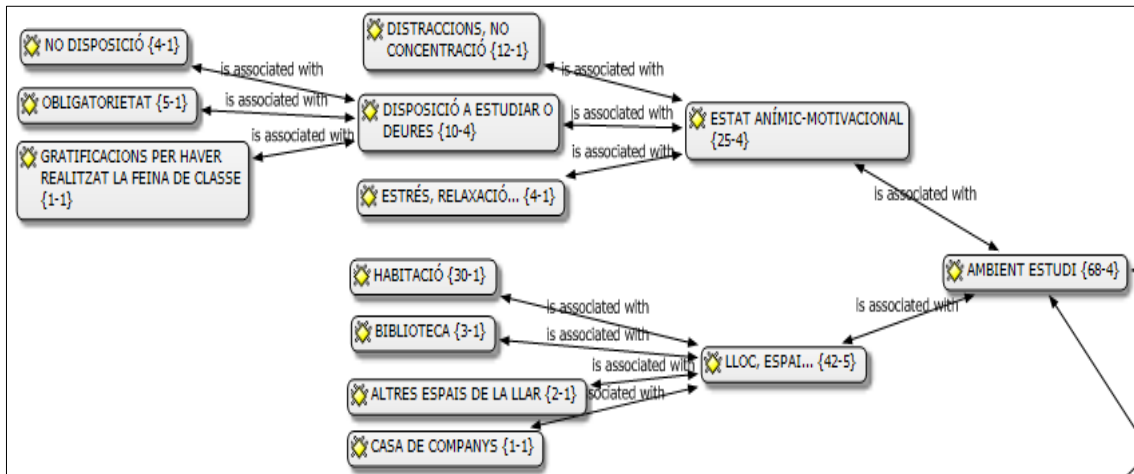
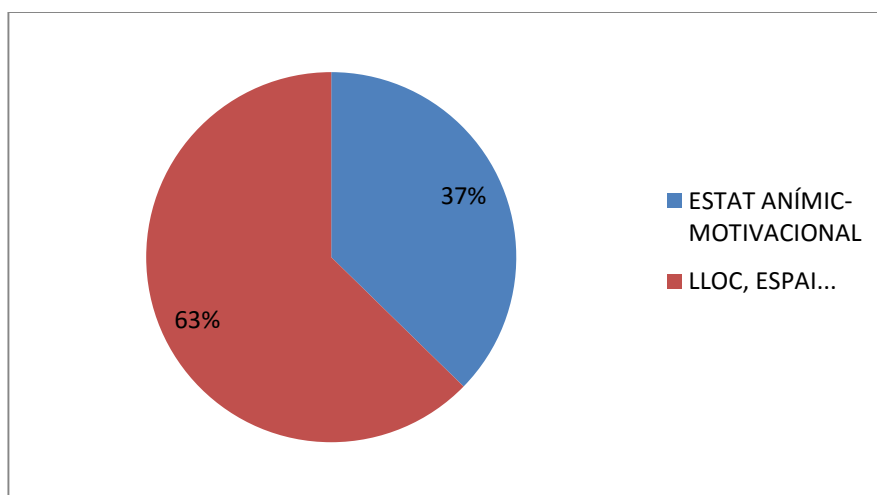


Figura 21. Bloc 'Ambient estudi' amb grups i subgrup associats

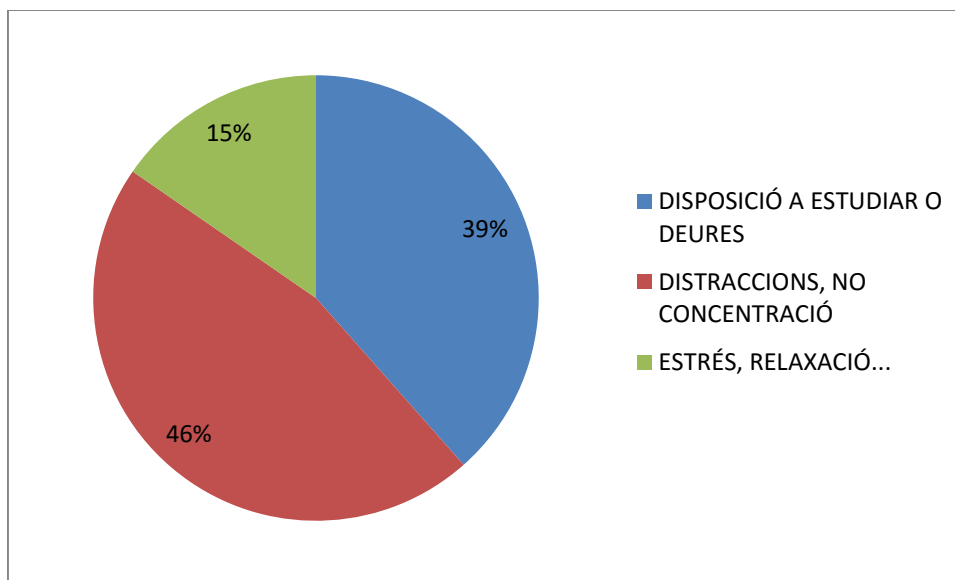
Com es desprèn del Gràfic 29 l'alumnat li dóna una importància especial al lloc on realitza les tasques escolars amb un 63% de les cites front al 37% de l'estat anímic-motivacional, per tant, considera indispensable disposar d'un lloc adequat amb unes condicions òptimes d'il·luminació, silenci, tranquil·litat etc.,



Gràfic 29. Situació ambient estudi

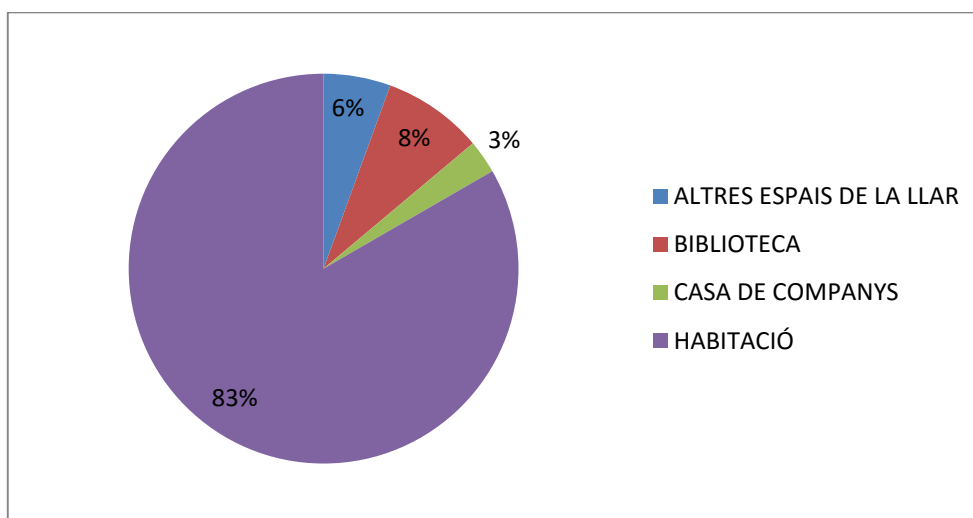
En el Gràfic 30 es veu representat el grup 'Anímic-motivacional' on l'alumnat manifesta com es troba anímicament a l'hora de realitzar deures o estudiar. En primer lloc, pel volum de cites trobem 'Distracció, no concentració' (46%) l'alumnat indica que necessita d'un lloc tranquil i lliure de sorolls per poder concentrar-se i que si no es troba concentrat no avança en les seues tasques escolars. En segon lloc, 'Disposició a estudiar o deures' (39%) que es subdivideix en 'No disposició' amb quatre cites, per tant, es considera que la seua disposició és bastant bona atenent al baix nombre de cites, 'Obligatorietat' amb cinc cites encara que és baix el nombre de cites cal tenir-lo en compte perquè és un dels motius pels quals manifesta que fa els deures o estudia, i per

últim tenim ‘Gratificacions per haver realitzat la feina de classe’ amb sols una cita, per tant, es dedueix que els pares no solen gratificar a l’alumnat per les feines que consideren són de responsabilitat dels seus fills/es. En tercer lloc, ‘Estrès, relaxació’ amb el 15 % de les cites en què l’alumnat manifesta la seua preferència per la tranquil·litat per poder realitzar de millor forma les tasques extraescolars.



Gràfic 30. Estat anímic-motivacional en la realització de deures o estudiar

El grup ‘Lloc, espai’ representat al Gràfic 31, l’alumnat manifesta pel percentatge de cites de manera clara la seua prioritat per realitzar les tasques extraescolars en la seua ‘Habitació’ (83%) mentre que en altres indrets com puguen ser ‘Biblioteca’ (8%), ‘Casa de companys’ (3%) o ‘Altres espais de la llar’ (6%) no són d’ús tan comú. El motiu que addueixen és sobretot la tranquil·litat i estar lliure de sorolls per poder concentrar-se.



Gràfic 31. Lloc realització tasques extraescolars

5. Bloc 'Ajudes externes realització tasques extraescolars' amb un 3% de les cites es divideix en els següents grups i subgrups com s'observa a la representació semàntica del bloc (Figura 22): 'Acadèmies, repassos'; 'Família'; 'A l'escola' i 'Amb companys de classe' atès que els diferents actors o persones implicades: 'Acadèmies o repassos', 'Família (pares, germans, altres familiars)', 'Escola' i 'Companys de classe' influeixen d'una manera o d'altra en la forma d'enfocar els deures, estudiar o la forma d'estudiar.

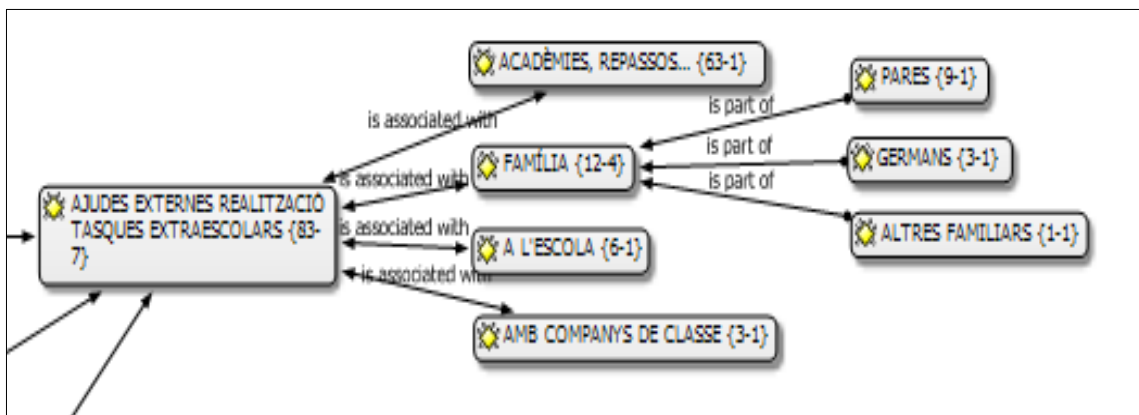
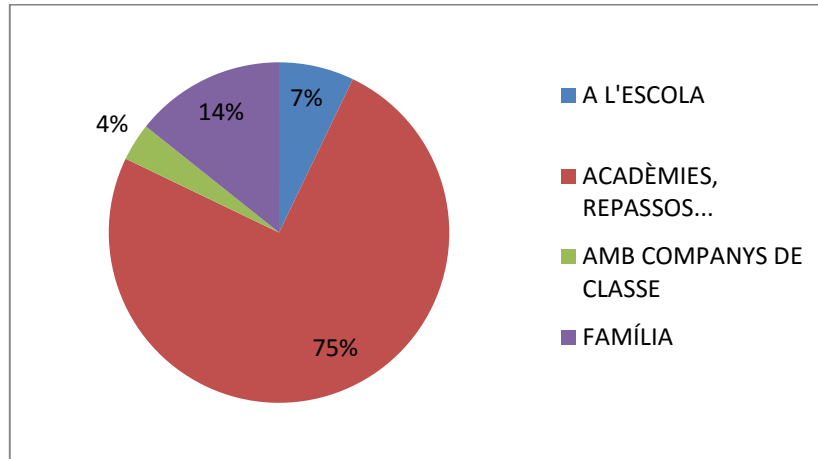


Figura 22. Bloc 'Ajuts externs en la realització de tasques extraescolars' amb grups i subgrup associats

El grup de les 'Acadèmies o repassos' amb el 75% és el que major nombre de cites aporta, per tant, cal deduir que és una part important o té una repercussió rellevant en la forma d'aprendre de l'alumnat. Les principals funcions que desenvolupa són la realització de deures i aclarir dubtes relacionats en les distintes assignatures, es podria considerar si de vegades ve a emplenar el buit de l'ajut que els pares no poden proporcionar als fills/es per motius laborals o per no disposar dels suficients coneixements dels continguts de les matèries. A continuació i seguit bastant de lluny es troba l'ajut de la 'Família' (14%) que es subdivideix a la vegada en 'Pares' (9%), 'Germans' (3%) i 'Altres familiars' (1%). Els pares són els que més ajudarien dintre de la família, però, així i tot, es considera un volum d'ajuda escàs ateses les poques referències en les que apareix. Pel que fa als ajuts rebuts a 'Escola' (7%) es poden considerar poques i es troben relacionades amb programes de reforç o compensació educativa o en dubtes que resol el professorat de la matèria en qüestió dins de la classe. Per finalitzar, s'observen també les poques referències que es troben als ajuts rebuts pels 'Companys de classe' (4%), per tant, es considera que és una pràctica poc habitual en aquests nivells educatius.

El Gràfic 32 mostra els percentatges de cada grup, s'observa de manera clara que les acadèmies i repassos amb un 75 % són els que de manera predominant s'ocupen d'ajudar en la realització de les tasques extraescolars a l'alumnat.



Gràfic 32. Ajudes externes en la realització de tasques extraescolars

6. Bloc 'Activitats quotidianes no escolars' amb el 19% de les cites es divideix en els següents grups i subgrups com s'observa a la representació semàntica del bloc (Figura 23): 'Activitats extraescolars', 'Tasques familiars', 'Activitats fisiològiques bàsiques' i 'Oci-Activitats lúdiques'.

Es considera que es tracta d'activitats que encara que no tenen un lligam directe amb l'estudi o l'escola presenten una repercussió directa en l'aprenentatge segons l'ús o abús que se'n faça del temps en les mateixes.

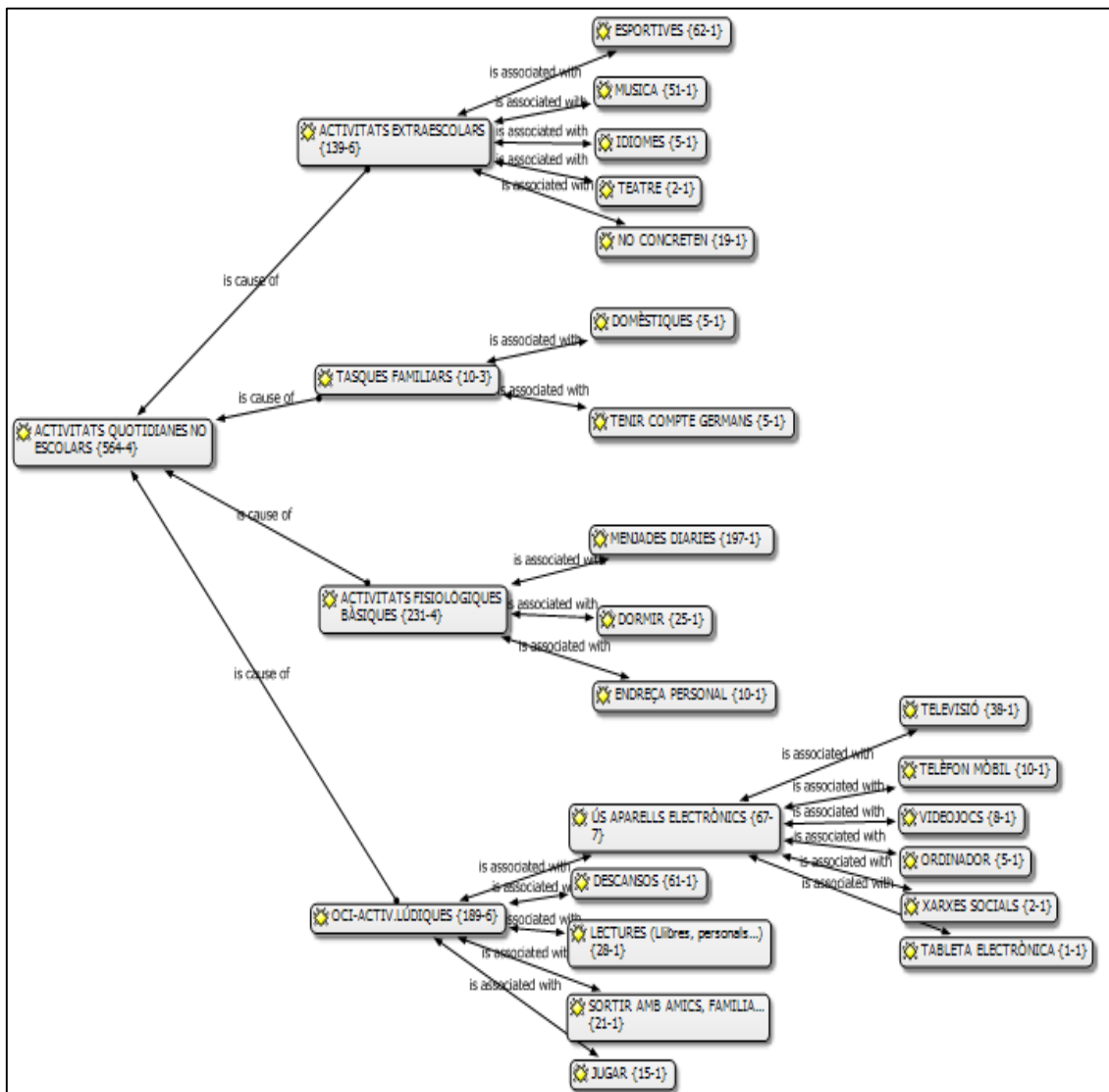
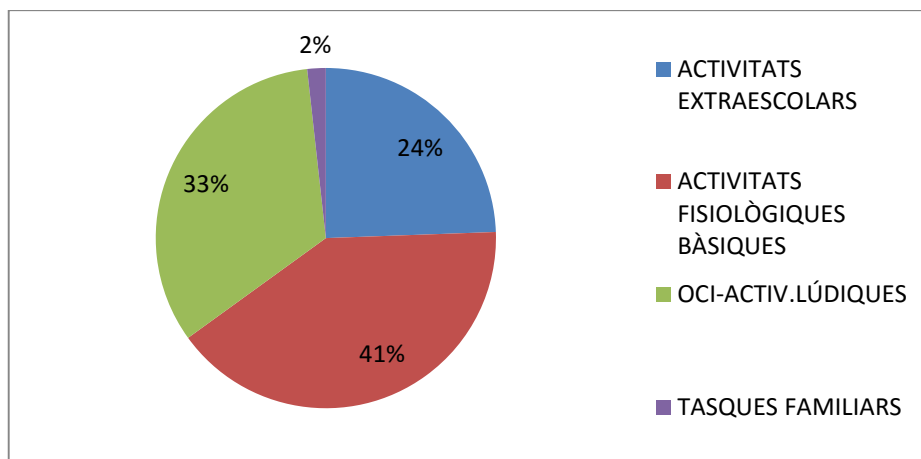


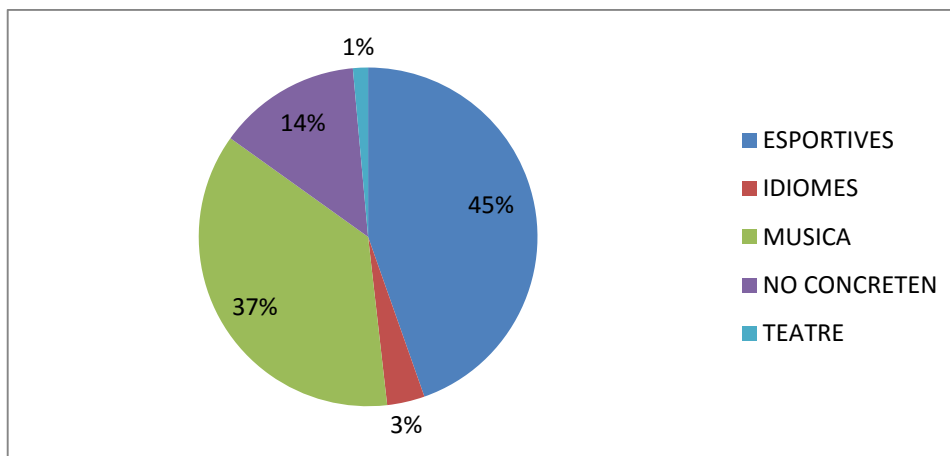
Figura 23. Bloc 'Activitats quotidianes no escolars' amb grups i subgrups associats

Com es desprèn del Gràfic 33 el major percentatge d'aquest temps d'activitats quotidianes no escolars es destina en un 41 % a 'Activitats fisiològiques bàsiques' (menjades, dormir i endreça personal) seguit del 33 % a 'Oci-Activitats Lúdiques', per tant, es considera que la suma dels dos és un percentatge bastant alt i caldria preguntar-se si realment és el que es necessita o si se'n fa un ús incorrecte i s'allarga més del compte el que pot provocar que no es destine el suficient temps a activitats extraescolars de tipus acadèmic.



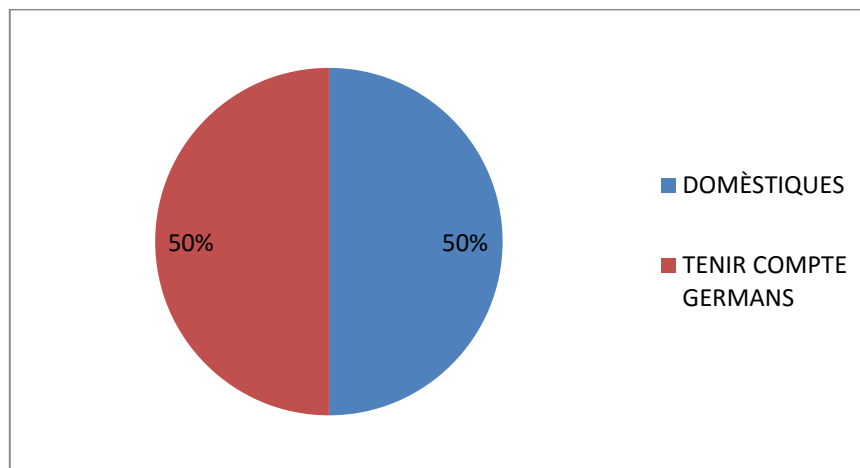
Gràfic 33. Activitats quotidianes no escolars

Les 'Activitats extraescolars' segons l'alumnat ocupen el 24% del temps, encara que pel seu nom puguen semblar una prolongació de les tasques escolars no és així, atès que són de realització voluntària i no tenen una repercussió, almenys directa, en les qualificacions acadèmiques. Com es pot observar pel volum de percentatge (Gràfic 34) les activitats 'Esportives' (45%) són les que més es solen realitzar, seguides de les 'Musicals' (37%) i ja molt de lluny pels 'Idiomes' (3%), 'Teatre' (1%) i 'No concreten' (14%).



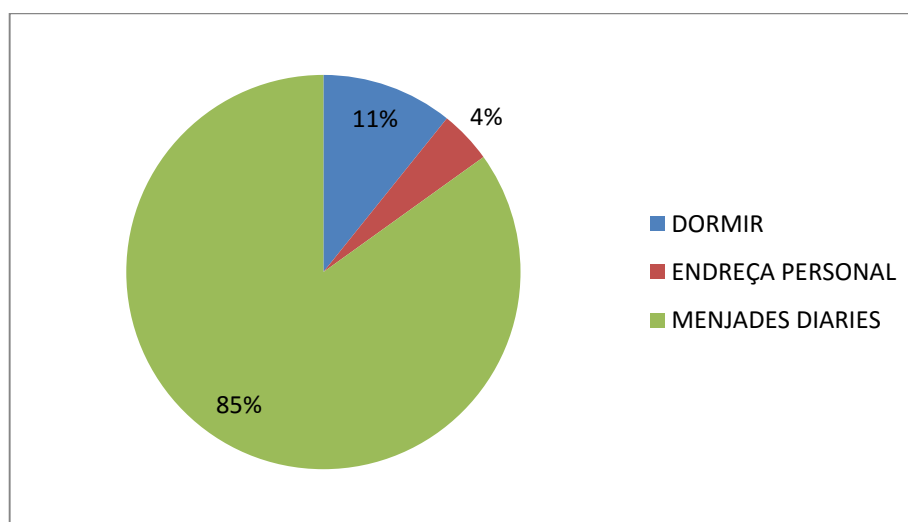
Gràfic 34. Activitats extraescolars

Les 'Tasques familiars' amb un 2% de les cites és bastant baix considerant-se que no són de pràctica massa comuna. Es divideixen en dos subgrups que s'emporten la meitat del temps cadascuna les 'Domèstiques' i les de 'Tenir compte dels germans' com s'observa al Gràfic 35.



Gràfic 35. Tasques familiars

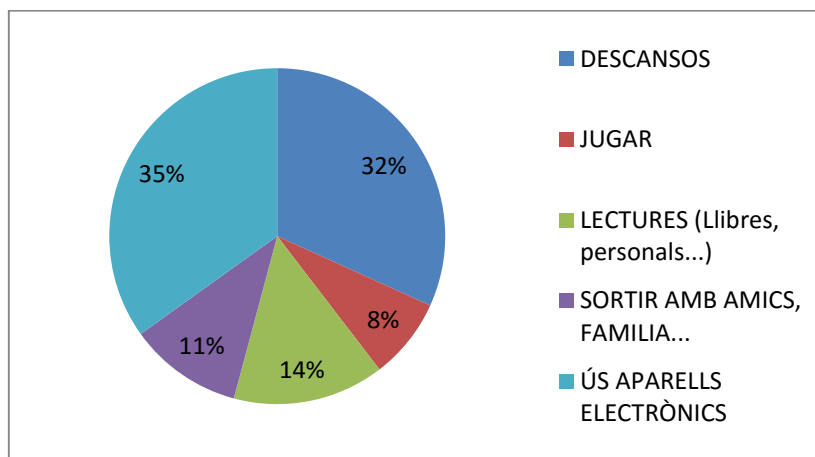
Les 'Activitats fisiològiques bàsiques es divideixen en els subgrups 'Menjades diàries' que com es pot veure al Gràfic 36 obtenen el major percentatge de cites (85%), es considera que el motiu vindria donat atès que l'alumnat lliga de forma bastant assídua les menjades diàries amb les tasques escolars sent les més rellevants, per exemple, tornar de l'institut i dinar, berenar i fer deures, o estudiar i després sopar. El 'Dormir' amb un 11% també es troba molt present atès que relaciona acabar les tasques de fer deures, estudiar o llegir algun llibre en anar a dormir després. L'Endreça personal' amb el 4% també és anomenada per l'alumnat sobretot quan torna de fer activitats extraescolars i abans de posar-se a realitzar deures o estudiar.



Gràfic 36. Activitats fisiològiques bàsiques

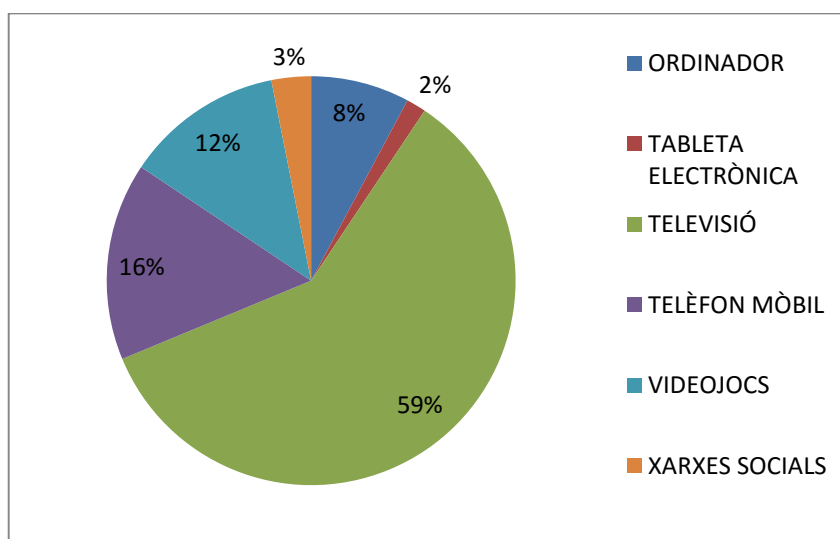
El subgrup 'Oci-Activitats lúdiques' tracta tot aquell temps que es podria anomenar de lliure disposició, un temps que va també bastant lligat a les activitats extraescolars de deures o estudiar perquè sol intercalar-se en mig d'elles com una gratificació de

descans. Dintre d'aquest grup trobem 4 subgrups: 'Ús aparells electrònics', 'Descansos', 'Lectures (Llibres, personals)', 'Sortir amb amics, família' i 'Jugar'. En el Gràfic 37 es pot veure per percentatges la distribució del temps que solen emprar en aquest tipus d'activitats.



Gràfic 37. Oci i activitats lúdiques

Destaca el subgrup d'Ús d'aparells electrònics' amb el 35% de les cites i dintre d'ell l'aparell electrònic que més es sol emprar és la 'Televisió' amb el 59% seguit del 'Telèfon mòbil' (16%), 'Videojocs' (12%), 'Ordinador' (8%), 'Xarxes socials' (3%), 'Tableta electrònica' (2%) cal dir que solen indicar que fan ús d'aquests aparells una vegada ja han realitzat les tasques escolars, tal vegada pel concepte de lladres de temps que solen tenir els aparells electrònics. En el Gràfic 38 podem veure per percentatges l'ús que se'n fa dels aparells electrònics.



Gràfic 38. Ús d'aparells electrònics

El següents subgrups: 'Descansos' amb un 32% de les cites també té un lloc rellevant i sol ser anomenat sobretot quan l'alumnat torna de l'institut i s'agafa un petit descans abans de retornar amb les tasques escolars de deures o estudiar, o bé quan ja porta cert temps realitzant-les i s'agafa cert temps per descansar; 'Lectures (Llibres, personals...)' (14%) sol tenir el seu temps en la majoria dels casos just abans d'anar a dormir i 'Sortir amb amics o família' (11%) es concentra més en els caps de setmana o bé es considerat com a un descans després d'haver realitzat les tasques escolars. Finalment, 'Jugar' (8%) apareix però després d'indicar que ha realitzat les tasques escolars que tenia encomanades, es podria dir que és com una espècie de gratificació, també es fa menció a jugar dintre dels membres de la família sobretot amb els germans.

7. Bloc 'No gestió del temps' amb l'1% de les cites es troba relacionat amb els següents grups com s'observa en la representació semàntica del bloc (Figura 24).

Aquest bloc no presenta un nombre important de cites considerant-se relacionat directament amb els blocs de 'Deures', 'Estudiar' i 'Planificació-Organització', en primer lloc, pel motiu de què l'alumnat fa menció expressa a què la no realització dels deures o estudiar es troba mediatitzada per una gestió inadequada del temps que li impedeix arribar a realitzar totes les tasques extraescolars que té encomanades, i en segon lloc l'aspecte 'Planificació-Organització' són dues parts inseparables del mateix concepte 'Gestió del temps' atès que quan l'alumnat manifesta que es planifica i s'organitza és perquè gestiona correctament el temps i a l'inrevés. S'ha considerat també establir una relació entre el 'Comentari despectiu' amb la no gestió del temps atès que és un clar exemple de què al no realitzar cap activitat extraescolar implica la no necessitat de gestionar el temps de cap manera.

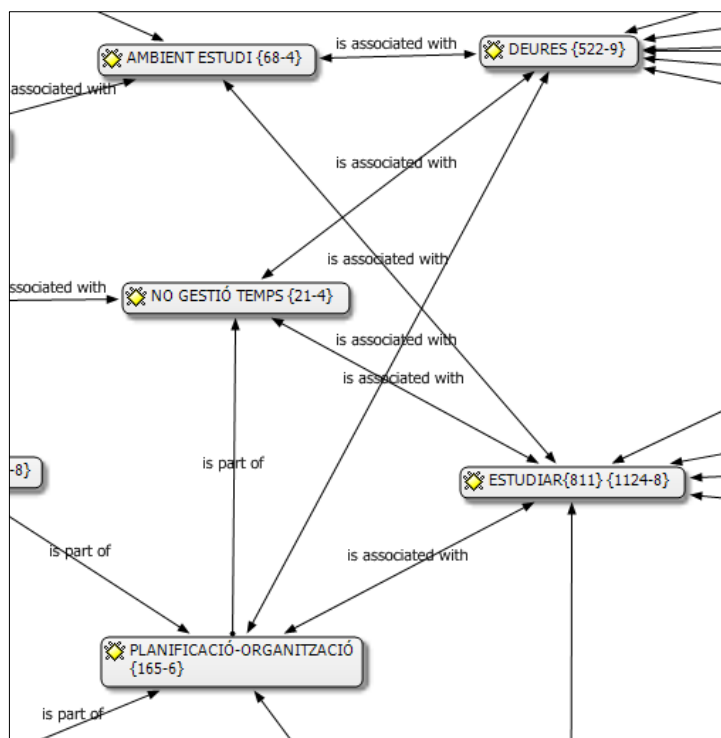


Figura 24. Bloc 'No gestió del temps' associat amb grups

e) Mapa semàntic

Finalment, es presenta un mapa semàntic (Figura 25). En ell s'observen els set blocs primaris comentats sorgits de les respostes donades per l'alumnat, els grups secundaris que se'n deriven d'ells i el nombre de cites que duen associades. Es recomana veure l'Annex XII per a una millor visualització atès el gran nombre de relacions extretes entre els codis, blocs, grups i subgrups obtinguts dels comentaris realitzats per l'alumnat.

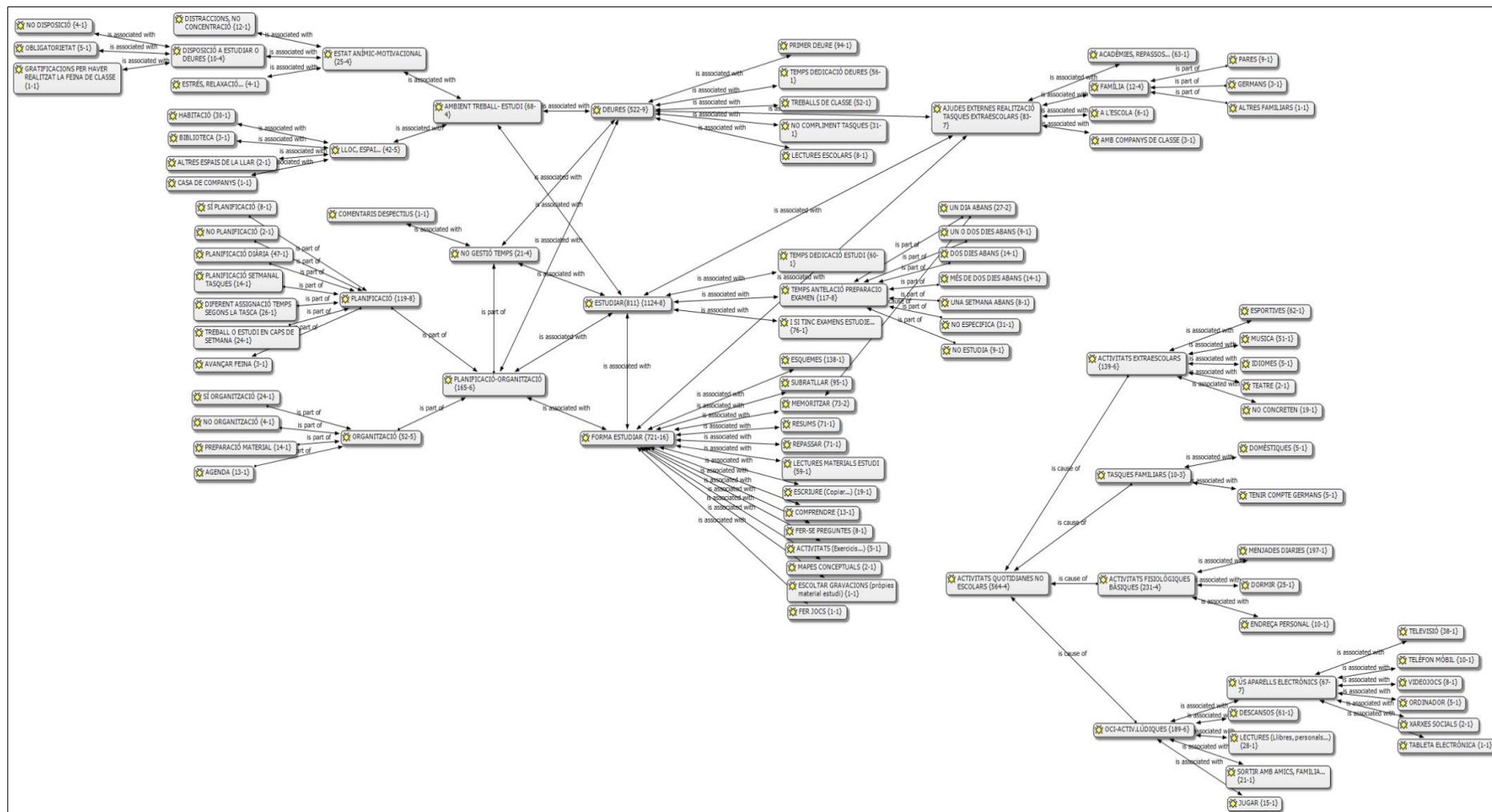


Figura 25. Mapa semàntic pregunta 6 oberta amb Blocs, Grups i Subgrups

- **Pregunta 7.1. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en:**

En la Taula 189 i en el Gràfic 39 s'observa el temps que indica l'alumnat que sol dedicar a les següents accions:

En 'Despertar-se i endreçar-se' la major part de l'alumnat el 79,7 % empra entre 1 hora i mitja i 2 hores quedant la resta d'alumnat el 20,3 % (1,4+1,5+17,4) repartit entre menys de 30 minuts i 1 hora i mitja.

En 'Desplaçar-se (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.)' l'alumnat indica amb un percentatge semblant a l'anterior que el 74 % empra entre 1 hora i mitja i 2 hores quedant la resta de l'alumnat el 26 % (3,2+5,1+17,7) repartit entre menys de 30 minuts i 1 hora i mitja.

En 'Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar). És la suma de totes les menjades que fas al dia' el major percentatge d'alumnat el 27 % indica que dedica entre 30 minuts i 1 hora seguit del 21,3 % que diuen que dediquen menys de 30 minuts, a continuació va decreixent de manera progressiva el percentatge de temps de dedicació a les menjades passant del 17 % que dedica entre 1 hora i 1 hora i mitja al 5,5 % que dedica més de 3 hores.

En 'Descansar, jugar amb els amics, videojocs, xarxes socials, activitats extraescolars de tipus esportiu, musical, etc.,' el major percentatge d'alumnat el 23,7 % diu que dedica més de 3 hores seguit del 20,8 % entre 1 hora i 1 hora i mitja, el 45,5 % restant queda repartit de la següent manera: menys de 30 minuts el 8,4 %, entre 30 minuts i 1 hora el 15,8 %, entre 1 hora i mitja i 2 hores el 13,8 %, entre 2 hores i 2 hores i mitja el 10 % i entre 2 hores i mitja i 3 hores el 7,5 %.

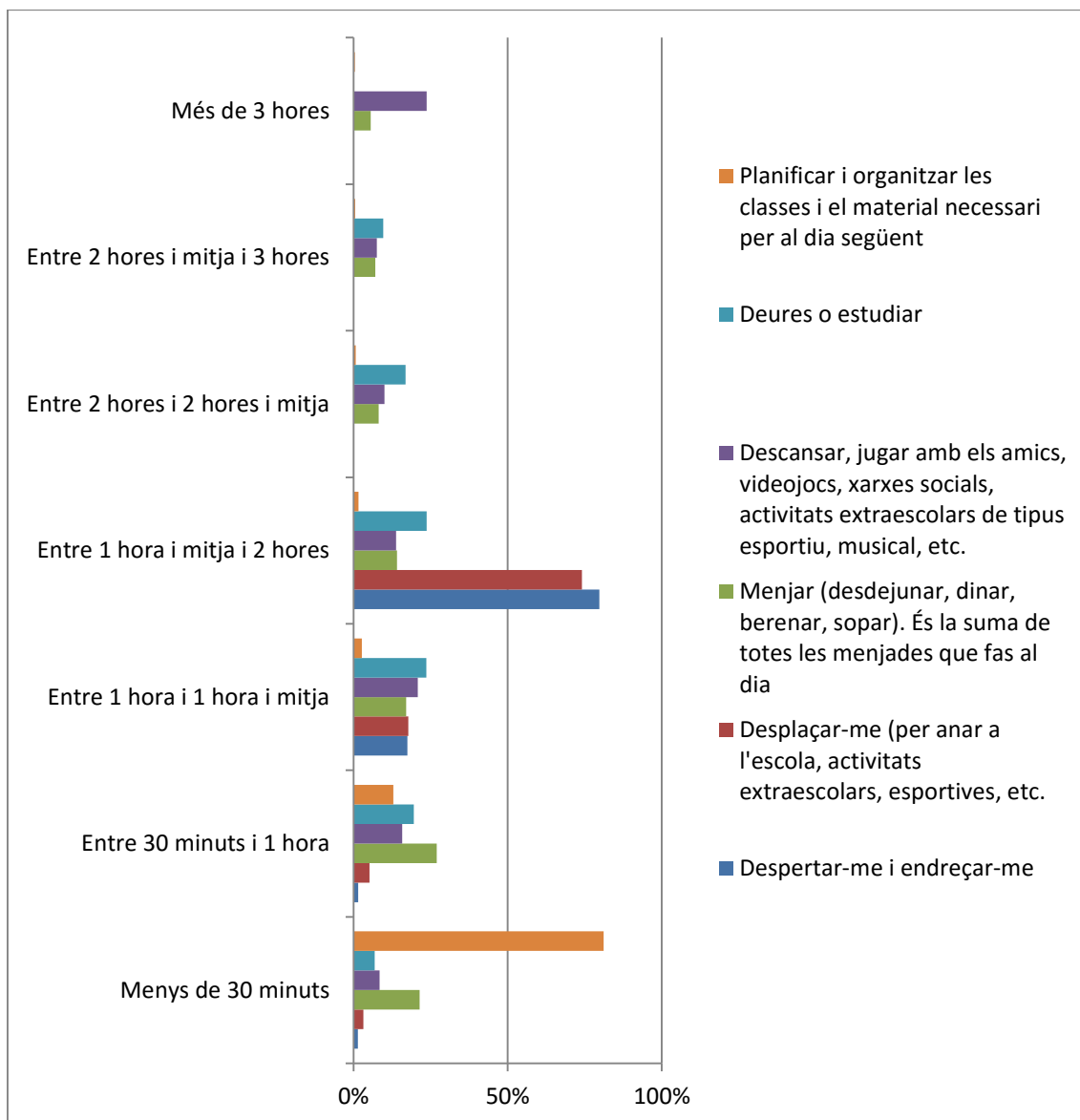
En 'Deures o estudiar' els percentatges majors i a la vegada molt semblants es situen entre el 23,6 % entre 1 hora i 1 hora i mitja i el 23,7 % entre 1 hora i mitja i 2 hores, és a dir, el 47,3 % de l'alumnat es situa en aquesta franja de temps entre 1 hora i 2 hores, després per davall d'1 hora trobem el 26,3 % que es divideix en el 6,8 % menys de 30 minuts i el 19,5 % entre 30 minuts i 1 hora, i per dalt de les 2 hores el 26,4 % que es divideix en el 16,8 % entre 2 hores i 2 hores i mitja i el 9,6 % entre 2 hores i mitja i 3 hores. Es posa de relleu que el temps que dedica l'alumnat a 'Deures o estudiar' no seria l'adequat segons els estudis realitzats per Lam (1996) quan diu que el temps idoni per a

què l'alumnat d'ESO obtinga els màxims beneficis en la realització de tasques extraescolars es situa entre 1 hora i mitja i 2 hores i mitja diàries, per tant, al voltant del 40,5 % de l'alumnat manifesta que empra aquest temps, superant les 2 hores i mitja el 9,6 % que es situa entre 2 hores i mitja i 3 hores, i per davall de l'hora i mitja el 49,9 %. La pregunta 20.6 que també mesura el temps de dedicació a deures o estudiar obté dades bastant semblants atès que indica que l'alumnat que dedica entre 1 hora i mitja i 2 hores i mitja és del 34,6 %, per davall de l'hora i mitja el 49,7 % i per damunt de les 2 hores i mitja el 15,7 %.

En 'Planificar i organitzar les classes i el material necessari per al dia següent' l'alumnat ens indica amb un alt percentatge el 81,2 % que dedica menys de 30 minuts i després va disminuint de manera progressiva a mesura que va avançant el nombre de temps des del 12,9 % que dedica entre 30 minuts i 1 hora fins el 0,4 % que dedica més de 3 hores.

Accions	Menys de 30 minuts	Entre 30 minuts i 1 hora	Entre 1 hora i 1 hora i mitja	Entre 1 hora i mitja i 2 hores	Entre 2 hores i 2 hores i mitja	Entre 2 hores i mitja i 3 hores	Més de 3 hores
Despertar-me i endreçar-me	1,4	1,5	17,4	79,7			
Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.)	3,2	5,1	17,7	74			
Menjar (desdejunar, dinar, berenar, sopar). És la suma de totes les menjades que fas al dia	21,4	27	17	14,1	8,1	7	5,5
Descansar, jugar amb els amics, videojocs, xarxes socials, activitats extraescolars de tipus esportiu, musical, etc.	8,4	15,8	20,8	13,8	10	7,5	23,7
Deures o estudiar	6,8	19,5	23,6	23,7	16,8	9,6	
Planificar i organitzar les classes i el material necessari per al dia següent	81,2	12,9	2,7	1,6	0,7	0,5	0,4

Taula 189. Temps emprat en activitats quotidianes en un dia normal dels que es va a escola

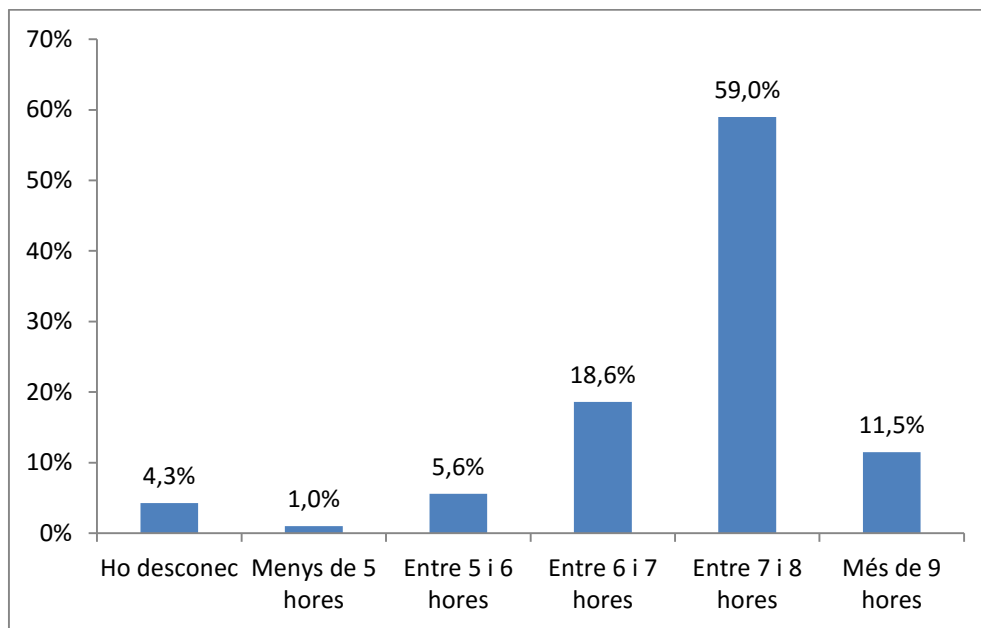


Gràfic 39. Temps emprat en activitats quotidianas en un dia normal dels que es va a escola

- **Pregunta 7.2. Generalment en un dia normal dels que vaig a l'escola, solc dormir el següent nombre d'hores.**

Segons els estudis realitzats per Masalan, Sequeira i Ortiz (2013) el nombre d'hores de descans nocturn recomanades per a l'edat adolescent es situa entre 9 i 10 hores. Com s'observa al Gràfic 40 sols l'11,5 % de l'alumnat es trobaria dintre del temps recomanat de dormir que és de 9 hores en amunt, mentre que la major part de l'alumnat el 59 % indica que dorm entre 7 i 8 hores i a partir d'aquí comença a disminuir el percentatge sent el 18,6 % de l'alumnat el que diu que dorm entre 6 i 7 hores, el 5,6 % entre 5 i 6 hores i l'1 % menys de 5 hores, cal destacar també que el 4,3 % desconeix el nombre d'hores que sol dormir. De les dades obtingudes es

dedueix que la major part de l'alumnat, al voltant del 90 %, no sol dormir el nombre d'hores recomanades per a la seua edat.



Gràfic 40. Nombre d'hores que es sol dormir un dia normal dels que es va a escola

- **Pregunta 8. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies:**

En la Taula 190 i en el Gràfic 41 s'observa la valoració de les accions que realitza l'alumnat quan es troba realitzant deures o estudiant:

En 'Disposa d'una planificació horària' el 42,5 % puntua amb valors 1 i 2, els valors 4 i 5 es corresponen amb el 31,5 % de l'alumnat, el valor 3 és el més nombrós amb un 26 %. Aquests valors difereixen als de la pregunta 13 en la que se li pregunta a l'alumnat 'Si té confeccionada una planificació horària de treball o estudi a casa' on el 51 % diu que sí que disposa d'ella i el 49 % que no. La diferència en els valors de les dues preguntes es trobaria en l'elevat percentatge d'alumnat el 26 % que valora amb un 3 la pregunta 8. No obstant, les dues preguntes ens indiquen que al voltant del 50 % de l'alumnat no disposa d'una planificació horària.

En 'Compleixc amb la planificació horària' valoren amb un 1 i 2 el 44,8 % i amb un 4 i 5 el 35,2 % sent el 20 % els que puntuen amb un 3, valors que s'inverteixen quan en la pregunta pregunta 22 se li torna a preguntar 'Compleixc amb la planificació horària de

treball o estudi que m'he marcat' que és valorat amb mai o quasi mai el 25,7 %, amb prou vegades i sempre el 44,2 %, i de vegades amb el 30 %. Cal tenir en compte que els percentatges de resposta 'de vegades' de la pregunta 22 i del valor 3 en la pregunta 8 són bastant alts i poden decantar els valors en un sentit o d'altre. No obstant, les dues preguntes ens indiquen que al voltant del 50 % de l'alumnat no compleix amb la planificació horària.

En 'Em fixe uns objectius d'aprenentatge diari, com per exemple: vaig a fer els exercicis de matemàtiques o m'he d'aprendre la lliçó d'història en el següent temps', el 31,7 % de l'alumnat valora amb 1 i 2, el 42 % amb 4 i 5 i el 26,3 % amb 3. La major part de l'alumnat considera que sí que sol fixar-se uns objectius d'aprenentatge. Cal tindre en compte l'elevat percentatge del valor 3 que es pot considerar que ho fa de vegades.

En 'M'anticipe a la feina que em cal fer: deures o estudiar' els percentatges de les valoracions que puntuen amb 1 i 2 sumen el 38,8 % i les de 4 i 5 un 36,3 % sent el valor 3 el més alt amb 24,9 %. El percentatge d'alumnat que sol anticipar-se a la feina és bastant parell tant a favor com en contra. Cal tindre en compte l'elevat percentatge del valor 3 que es pot considerar que ho fa de vegades.

En 'No solc retardar el començament de l'estudi o dels deures' l'alumnat que valora amb un 1 i 2 es situa en el 38,8 % i amb un 4 i 5 el 36,7 % sent el 24,5 % els que valoren amb un 3, aquesta pregunta es trobaria relacionada amb la 21 'Quan decideix posar-me a estudiar o fer deures solc tardar més de 10 minuts en començar' amb valors del 30,8 % per a mai i quasi mai, del 44,8 % per a prou vegades i sempre, i del 24,4 % per a de vegades. Els valors dels percentatges de les dues preguntes indiquen que l'alumnat sí sol retardar el posar-se a realitzar deures o estudiar. Cal tenir en compte també l'elevat percentatge en les dues preguntes d'alumnat que ho fa de vegades.

En 'No solc distraure'm durant el temps d'estudi o de deures' l'alumnat indica amb un percentatge en els valors 1 i 2 del 43,3 % i en els valors 4 i 5 del 31,2 % sent el valor 3 del 25,5 %, aquesta pregunta a la vegada estaria relacionada amb la 37 'Quan estic realitzant deures o estudiant em sorprenc pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis' que presenta un percentatge del 36 % en mai i quasi mai, del 28,5 en prou vegades i sempre sent del 35,5 % de vegades. Els valors dels percentatges de les dues

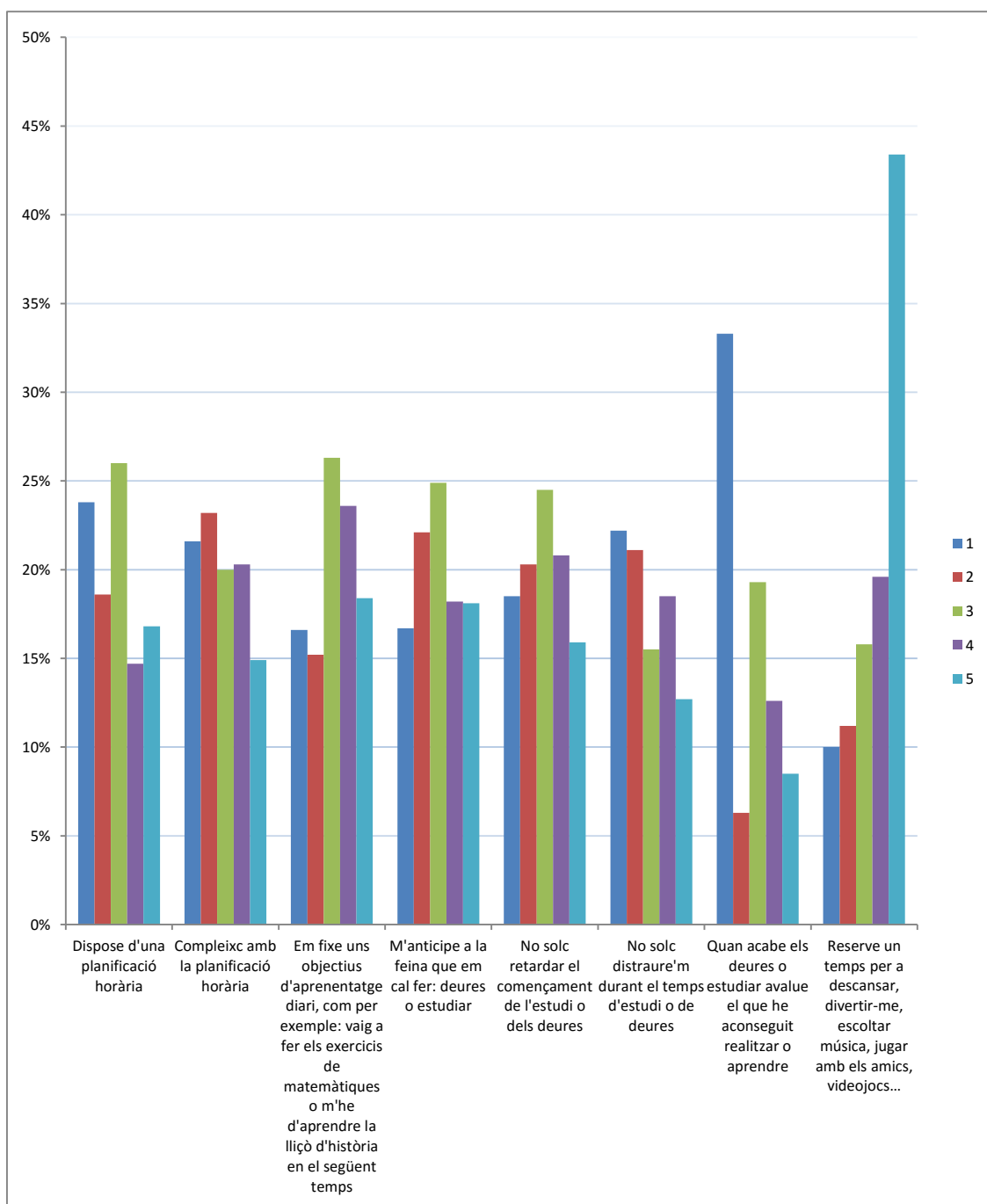
preguntes ens diuen que l'alumnat no sol distraure's durant el temps d'estudi. Cal tenir en compte també l'elevat percentatge en les dues preguntes d'alumnat que ho fa de vegades.

En 'Quan acabe els deures o estudiar avalue el que he aconseguit realitzar o aprendre' el 59,6 % de l'alumnat valora amb un 1 i 2, el 21,1 % amb 3 i 4 i el 19,3 % amb un 3. La major part de l'alumnat considera que no sol avaluar el que ha aconseguit realitzar o aprendre.

En 'Reserve un temps per a descansar, divertir-me, escoltar música, jugar amb els amics, videojocs...' el 21,2 % valora en 1 i 2 punts, el 63 % en 4 i 5 punts i el 15,8 % en 3 punts. La major part de l'alumnat considera que sí que hi dedica temps a descansar, divertir-se... aspecte que es veu corroborat en la pregunta 7.1.4. 'En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: descansar, jugar amb els amics...' on s'observa que la major part de l'alumnat el 75,8 % empra entre 1 i més de 3 hores al dia.

Accions	1	2	3	4	5
Dispose d'una planificació horària	23,8	18,7	26	14,7	16,8
Compleixc amb la planificació horària	21,6	23,2	20	20,3	14,9
Em fixe uns objectius d'aprenentatge diari, com per exemple: vaig a fer els exercicis de matemàtiques o m'he d'aprendre la lliçó d'història en el següent temps	16,5	15,2	26,3	23,6	18,4
M'anticipe a la feina que em cal fer: deures o estudiar	16,7	22,1	24,9	18,2	18,1
No solc retardar el començament de l'estudi o dels deures	18,5	20,3	24,5	20,8	15,9
No solc distraure'm durant el temps d'estudi o de deures	22,2	21,1	25,5	18,5	12,7
Quan acabe els deures o estudiar avalue el que he aconseguit realitzar o aprendre	33,3	26,3	19,3	12,6	8,5
Reserve un temps per a descansar, divertir-me, escoltar música, jugar amb els amics, videojocs...	10	11,2	15,8	19,6	43,4

Taula 190. Accions realitzades quan es fan deures o s'estudia



Gràfic 41. Accions realitzades quan es fan deures o s'estudia

- **Pregunta 9. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en:**

En la Taula 191 i en el Gràfic 42 s'observa la valoració del temps que realitza l'alumnat en les següents accions quan es prepara un examen:

En 'Lectura ràpida del tema' el 78,6 % de l'alumnat diu que sí que empra temps situant-se el percentatge més alt amb un 55,3 % en menys de 30 minuts i a partir d'aquí va disminuint de manera progressiva des del 17,3 % entre 30 minuts i 1 hora fins l'1 %

més de 2 hores, relacionada amb aquesta pregunta trobem la 16.4 'Faig una lectura ràpida del tema' on el 29,4 % de l'alumnat diu que mai o quasi mai, el 46,3 % prou vegades i sempre i el 24,2 % de vegades. La major part de l'alumnat considera que sí que dedica temps en realitzar una lectura ràpida del tema encara que cal tindre en compte que no arriba al 50 % del total dels alumnes, així com també l'elevat percentatge d'alumnat que ho fa de vegades.

En 'Lectura comprensiva del tema' el 87,7 % de l'alumnat diu que sí que empra temps, situant-se el percentatge més alt amb un 35,9 % en menys de 30 minuts i a partir d'aquí va disminuint de manera progressiva des del 30,1 % entre 30 minuts i 1 hora fins el 2,6 % que empra entre 1 hora i mitja i 2 hores i el 3,7 % que empra més de 2 hores. Relacionada amb aquesta pregunta tenim la 16.5 'Faig una lectura comprensiva del tema' on el 31,2 % de l'alumnat diu que mai o quasi mai, el 45,7 % prou vegades i sempre i el 23,2 % de vegades. Encara que la major part de l'alumnat considera que sí que realitza una lectura comprensiva del tema cal tindre en compte l'elevat percentatge d'alumnat que diu que ho fa de vegades.

En 'Subratllar allò que considere important' el 86,6 % de l'alumnat indica que sí que empra temps sent el percentatge més alt el 44,8 % que dedica menys de 30 minuts i a partir d'aquí va disminuint de manera progressiva des del 27,9 % entre 30 minuts i 1 hora fins el 0,8 % entre 1 hora i mitja i 2 hores i el 3,2 % més de 2 hores. La major part de l'alumnat considera que sí que sol subratllar.

En 'Dividir el tema en parts i relacionar-les' el 72,3 % diu que sí que empra temps situant-se el percentatge més alt en 36,6 % que empra menys de 30 minuts i a partir d'aquí va disminuint de manera progressiva des del 24,2 % entre 30 minuts i 1 hora fins el 0,5 % entre una 1 hora i mitja i 2 hores i l'1,3 % més de 2 hores. La major part de l'alumnat considera que sí que empra temps en 'Dividir el tema en parts i relacionar-les'.

En 'Veure quines són les idees principals i quines les secundàries' el 82,7 % de l'alumnat diu que sí que empra temps, situant-se el valor més alt en 43,3 % que empra menys de 30 minuts i a partir d'aquí va disminuint de manera progressiva des del 26 % entre 30 minuts i 1 hora fins el 0,6 % més de 2 hores. La major part de l'alumnat considera que sí que empra temps en veure quines són les idees principals i quines les secundàries.

En 'Fer resums, esquemes o mapes conceptuals' el 87,4 % diu que sí que empra temps sent el percentatge més alt 29,4 % que empra entre 30 minuts i 1 hora seguit del 23 % que diu que empra menys de 30 minuts i després ja va disminuint el percentatge de manera progressiva des del 19,2 % més d'1 hora fins el 3,2 % més de 2 hores. La major part de l'alumnat considera que sí que dedica temps en fer resums, esquemes...

En 'Buscar informació als apunts de classe, d'altres companys, a la biblioteca...' el 75,6 % diu que sí que empra temps, situant-se el percentatge més alt en 34,7 % que empra menys de 30 minuts i a partir d'aquí va disminuint de manera progressiva des del 23,3 % entre 30 minuts i 1 hora fins l'1 % entre 1 hora i mitja i 2 hores i l'1,9 % més de 2 hores. La major part de l'alumnat considera que sí que dedica temps a buscar informació en apunts de classe...

En 'Memoritzar' el 93,6 % diu que sí que empra temps, trobant-se molt repartits els percentatges entre els diferents temps restants, el percentatge més alt és el 23,7 % que empra entre 30 minuts i 1 hora seguit molt a prop d'un 22,6 % que empra menys de 30 minuts. L'alumnat manifesta en un percentatge molt alt que sol memoritzar.

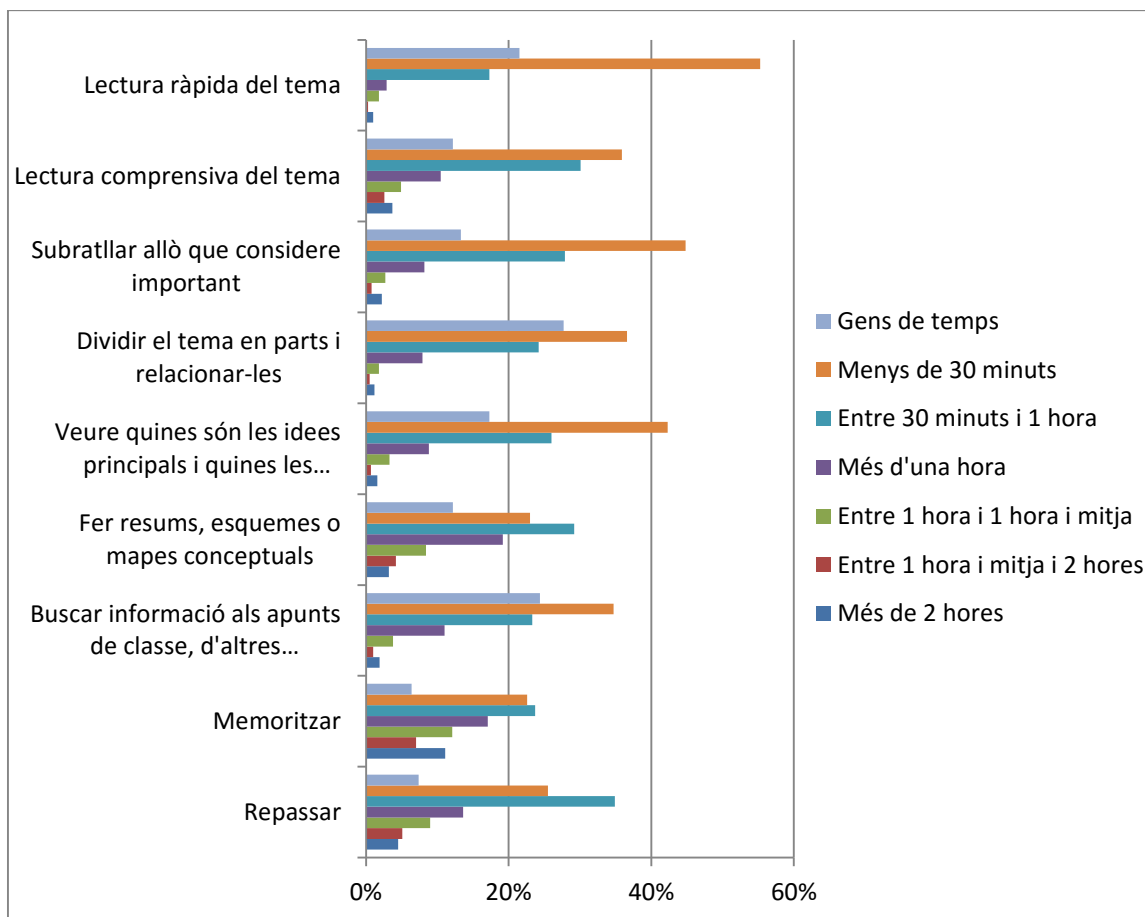
En 'Repassar' el 92,6 % diu que sí que repassa, sent un percentatge molt semblant al de memoritzar en els valors que presenta, situant-se el percentatge més alt en 34,9 % entre 30 minuts i 1 hora seguit del 25,5 % menys de 30 minuts.

De les dades proporcionades i ordenant-les de major a menor l'alumnat ens indica de manera preferent les estratègies que sol emprar quan prepara un examen: 1r. Memoritzar 93,6 %; 2n. Repassar 92,6 %; 3r. Lectura comprensiva 87,7 %; 4t. Resums, esquemes o mapes conceptuals 87,4 %; 5é. Subratllar allò que considera important 86,6 %; 6é. Veure quines són les idees principals i quines les secundàries 82,7 %; 7é. Lectura ràpida 78,6 %; 8é. Buscar informació als apunts de classe, d'altres companys, a la biblioteca 75,6 %; 9é. Dividir el tema en parts i relacionar-les 72,3 %. Com es pot observar les estratègies que fa ús l'alumnat de forma preferent solen ser més de tipus memorístic i repetitiu que comprensives o d'elaboració.

La gestió del temps periescolar com a estratègia d'aprenentatge en la millora dels resultats acadèmics en l'Educació Secundària Obligatòria

Accions	Gens de temps	Menys de 30 minuts	Entre 30 minuts i 1 hora	Més d'una hora	Entre 1 hora i 1 hora i mitja	Entre 1 hora i mitja i 2 hores	Més de 2 hores
Memoritzar	6,4	22,6	23,7	17,1	12,1	7	11,1
Repassar	7,4	25,5	34,9	13,6	9	5,1	4,5
Lectura comprensiva del tema	12,3	35,9	30,1	10,5	4,9	2,6	3,7
Fer resums, esquemes o mapes conceptuals	12,6	23	29,4	19,2	8,4	4,2	3,2
Subratllar allò que considere important	13,4	44,8	27,9	8,2	2,7	0,8	2,2
Veure quines són les idees principals i quines les secundàries	17,3	43,3	26	8,8	3,3	0,7	0,6
Lectura ràpida del tema	21,5	55,3	17,3	2,9	1,8	0,3	1,0
Buscar informació als apunts de classe, d'altres companys, a la biblioteca...	24,4	34,7	23,3	11	3,7	1	1,9
Dividir el tema en parts i relacionar-les	27,7	36,6	24,2	7,9	1,8	0,5	1,3

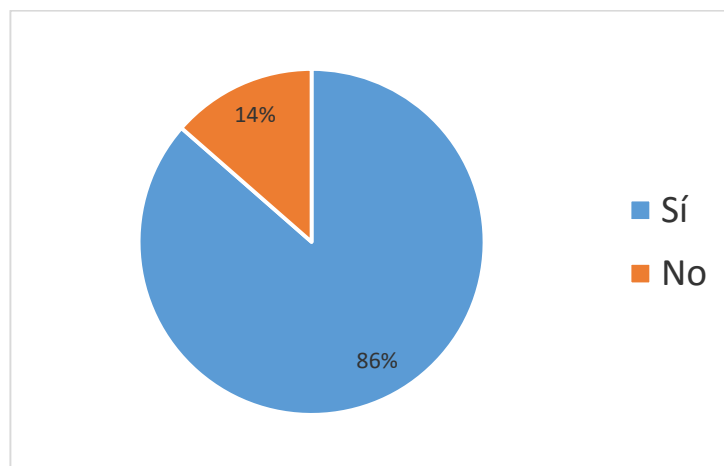
Taula 191. Estratègies emprades quan es prepara un examen



Gràfic 42. Estratègies emprades quan es prepara un examen

- **Pregunta 10. Dispose d'una agenda escolar on anote diàriament les tasques que he de realitzar per a casa com deures o estudiar**

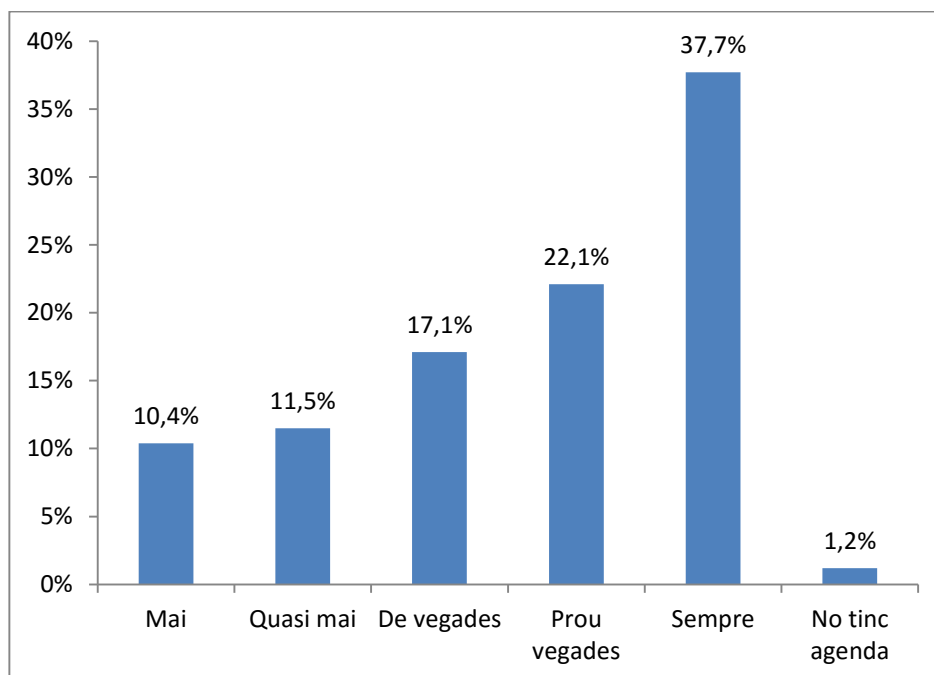
Com s'observa en el Gràfic 43, el 86 % de l'alumnat indica que disposa d'agenda per poder anotar a diari les tasques que li cal realitzar i sols el 14 % no disposa d'ella. La major part de l'alumnat disposa d'agenda atès que es troba contemplat en la normativa escolar als cinc centres educatius.



Gràfic 43. Alumnat que disposa i no disposa d'agenda escolar

- **Pregunta 11. Revise tots els dies l'agenda escolar per a no oblidar-me de realitzar les tasques escolars que tinc encomanades per a casa com deures o estudiar.**

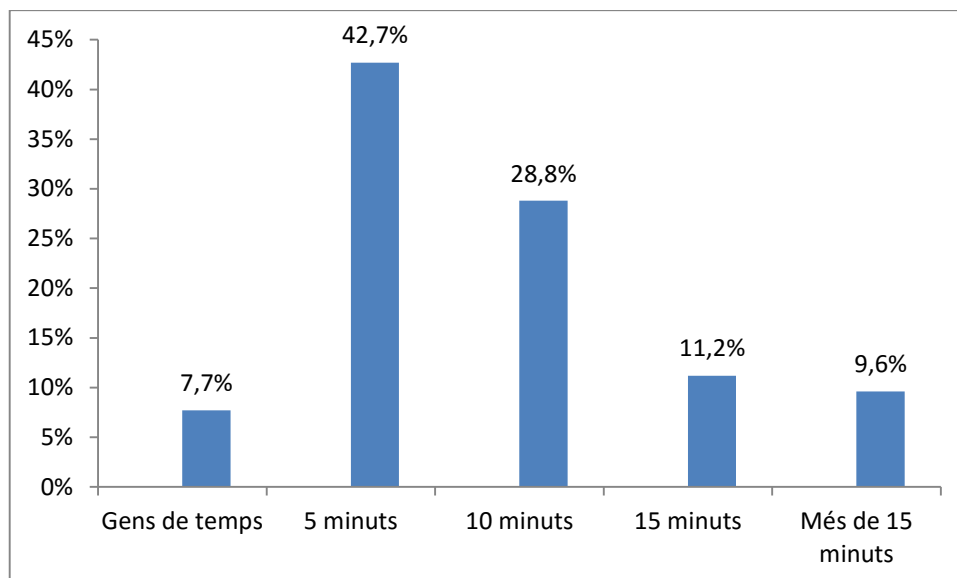
Aquesta pregunta es troba relacionada amb l'anterior i com s'observa en el Gràfic 44, tot i que, el 86 % de l'alumnat disposa d'agenda escolar el 21,9 % (10,4+11,5) diu que no sol revisar-la mai o quasi mai, el percentatge més nombrós el 59,8 % (22,1+37,7) la revisa prou vegades i sempre, el 17,1 % diu que de vegades i l'1,2 no té agenda.



Gràfic 44. Revisió de l'agenda escolar

- **Pregunta 12. Empra aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures**

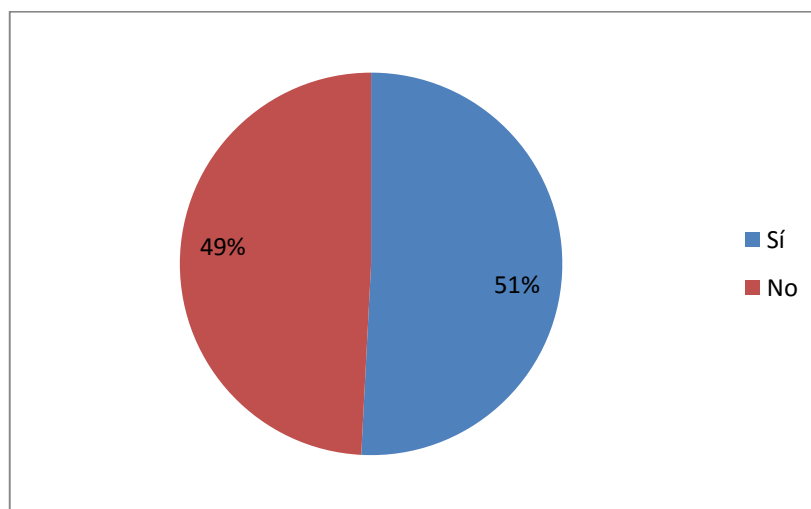
En el Gràfic 45 s'observa que l'alumnat indica amb un 92,3 %, des de 5 minuts fins a 15 minuts, que empra temps en preparar tot allò que necessita per posar-se a estudiar o fer deures, sent el percentatge més alt 42,7 % el que empra 5 minuts, trobant-se la resta de l'alumnat el 49,6 % distribuït entre el 28,8 % 10 minuts, l'11,2 % 15 minuts i el 9,6 % 15 minuts.



Gràfic 45. Temps emprat en preparar tot el que necessita per a fer deures o estudiar

- **Pregunta 13. Tinc confeccionada una planificació horària de treball o d'estudi a casa**

En el Gràfic 46 s'observa que es reparteix quasi al 50 % l'alumnat que disposa i no disposa d'una planificació horària.

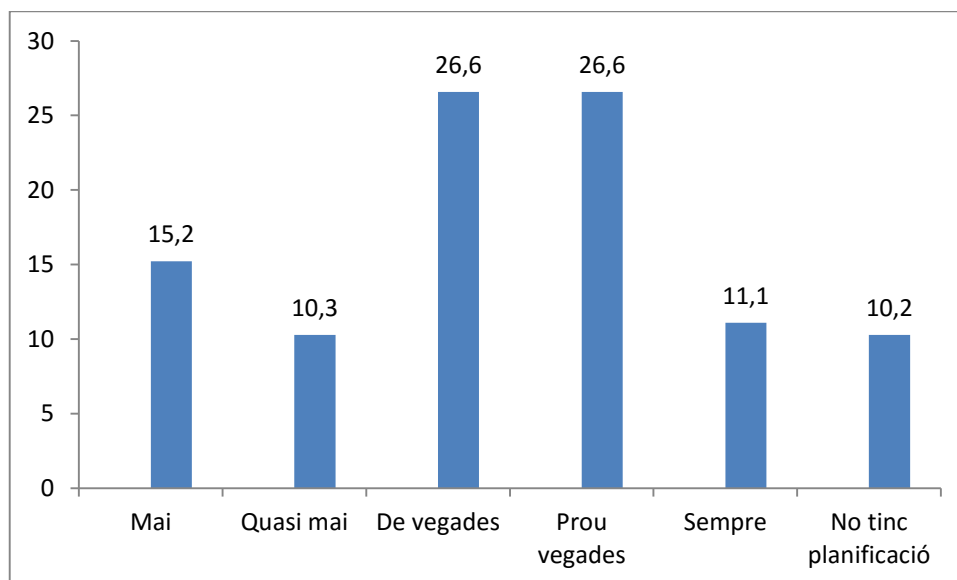


Gràfic 46. Es disposa de planificació horària de treball o estudi en casa

- **Pregunta 14. Revise la planificació horària de treball o estudi amb la següent freqüència**

Aquesta pregunta es trobaria relacionada amb l'anterior. En el gràfic 47 s'observa que el 49 % de l'alumnat manifesta que no disposava de planificació horària de treball o estudi diari. En aquesta pregunta indica amb un 10,2 % que no disposa de planificació horària, el 25,5 % (15,2+10,3) que la revisa mai o quasi mai, el 37,7 %

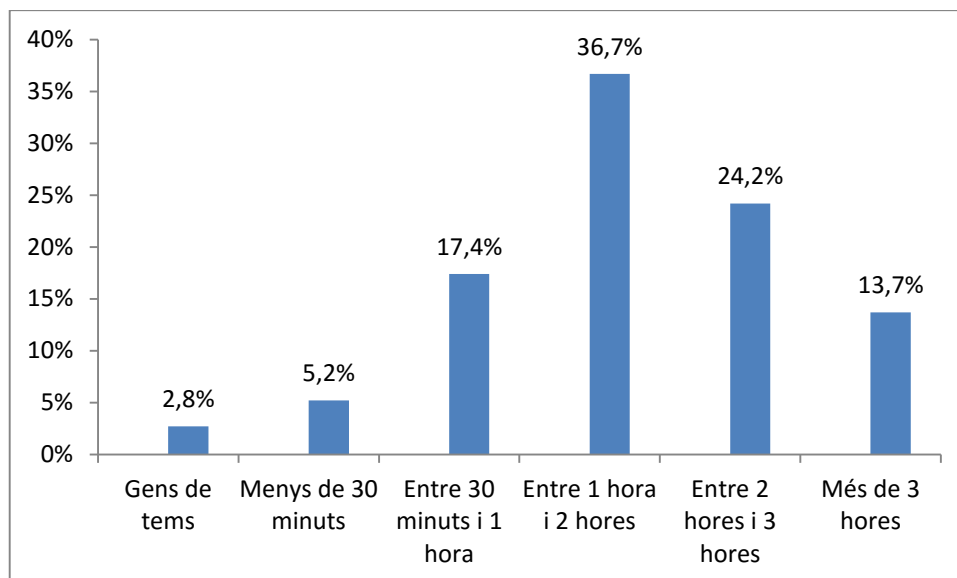
(26,6+11,1) prou vegades i sempre i el 26,6 % de vegades. Tenint en compte les dades de la pregunta anterior on el 49 % de l'alumnat no disposa de planificació horària i aquesta on el 10,2 % no disposa de planificació, el 25,5 % no la revisa mai o quasi mai i el 26,6 % de vegades, es considera que l'alumnat no sol tenir en compte l'aspecte de la planificació horària entre una de les seues prioritats.



Gràfic 47. Freqüència de revisió de la planificació horària de treball o estudi

- **Pregunta 15. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen.**

En el Gràfic 48 s'observa la valoració que realitza l'alumnat pel que fa al nombre d'hores que estudia quan prepara un examen. El 97,3 % indica que sol emprar temps en la preparació dels exàmens, aquest temps es distribueix des de menys de 30 minuts fins a més de 3 hores, trobant-se el major percentatge 36,7 % que dedica entre 1 i 2 hores, el 24,2 % entre 2 i 3 hores, el 17,4 % entre 30 minuts i 1 hora, el 13,7 % més de 3 hores i el 5,2 % menys de 30 minuts, és a dir, l'alumnat que empra entre 1 i més de 3 hores en estudiar seria del 74,6 %. Aquesta pregunta aniria relacionada amb la 26 'Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar' on el 84,5 % de l'alumnat es puntua per dalt de 5 punts, sent el percentatge més alt el 18,2 que ho valora amb 8 punts. La major part de l'alumnat considera que sí que dedica el suficient temps en la preparació d'exàmens.



Gràfic 48. Nombre d'hores que s'estudien per a preparar un examen

- **Pregunta 16. Com a mínim una setmana abans dels exàmens:**

En la Taula 192 i en el Gràfic 49 s'observa la valoració de l'alumnat en les accions que realitza com a mínim una setmana abans dels exàmens:

En 'Elabore un pla d'estudis' el 49,6 % (27,4+22,2) valora amb mai i quasi mai, el 22,5 % (14,2+8,3) prou vegades i sempre i el 27,9 % de vegades. La major part de l'alumnat considera que no elabora un pla d'estudis situant-se per davall del 25 % els que ho fan, hi ha un percentatge important d'alumnat que ho fa de vegades.

En 'Comence a recollir informació' el 35,2 % (15,1+20,1) valora amb mai i quasi mai, el 31,9 % (23+8,9) prou vegades i sempre i el 32,9 de vegades. La major part de l'alumnat considera que no comença a recollir informació situant-se al voltant del 30 % els que ho fan amb un percentatge bastant parell amb els que ho fan de vegades.

En 'Organitze la informació' el 30,9 % (14,9+16) mai i quasi mai, el 38,4 % (23,5+14,9) prou vegades i sempre i el 30,7 % de vegades. La major part de l'alumnat considera que sí que organitza la informació, encara que cal tindre en compte que no arriba al 40 % els que ho fan i l'elevat percentatge d'alumnat que diu de vegades.

En 'Faig una lectura ràpida del tema' el 29,5 % (13+16,5) mai i quasi mai, el 46,3 % (24,9+21,4) prou vegades i sempre i el 24,2 % de vegades. La major part de l'alumnat indica que sí que sol fer una lectura ràpida del tema, encara que cal tenir en compte que no arriba al 50 % els que ho fan i l'elevat percentatge d'alumnat que diu de vegades.

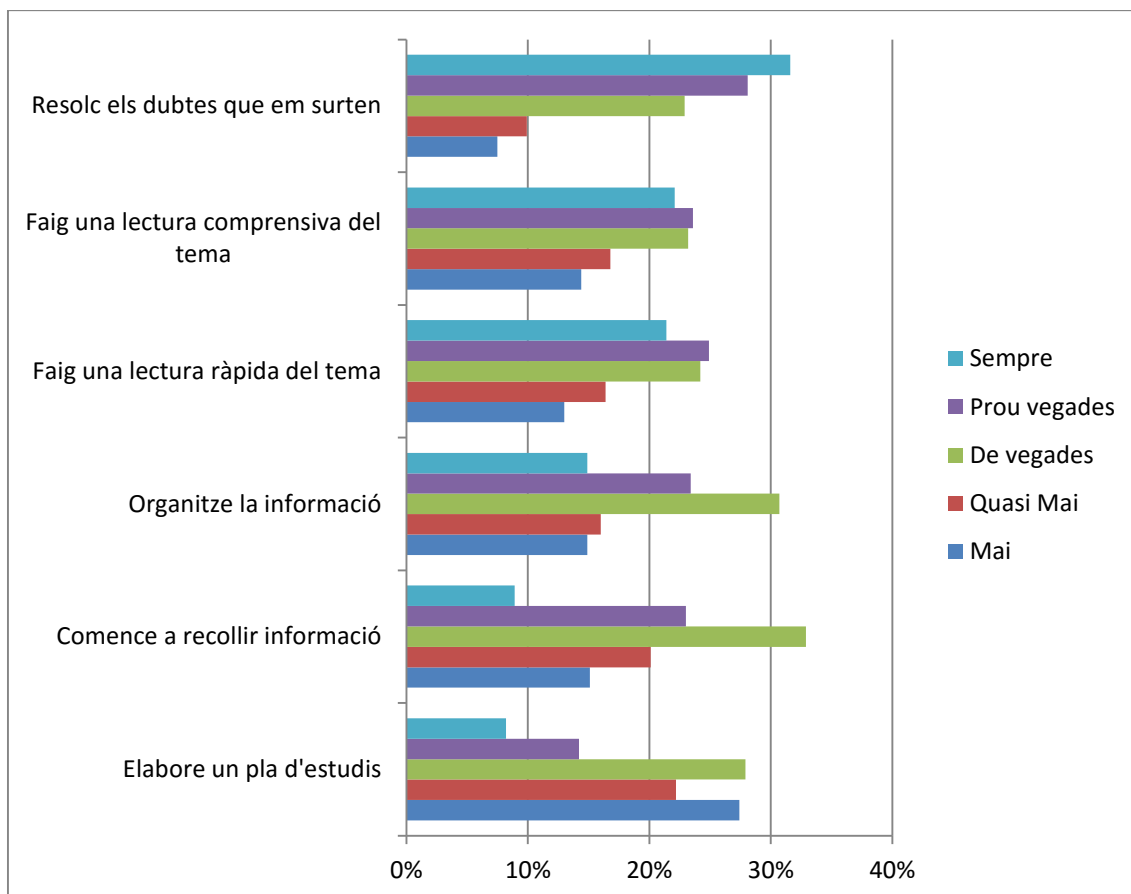
En 'Faig una lectura comprensiva del tema' el 31,2 % (14,4+16,8) mai i quasi mai, el 45,6 % (23,6+22) prou vegades o sempre i el 23,20 % de vegades. La major part de l'alumnat considera que sí que fa una lectura comprensiva del tema, encara que cal tindre en compte que no arriba al 50 % els que ho fan i l'elevat percentatge d'alumnat que diu de vegades.

En 'Resolc els dubtes que em surten' el 17,4 % (7,5+9,9) mai i quasi mai, el 59,7 % (28,1+31,6) prou vegades o sempre i el 22,9 % de vegades. La major part de l'alumnat considera que sí que sol resoldre els dubtes que li surten, encara que cal tindre en compte l'elevat percentatge dels que ho fan de vegades.

De les dades ordenades de major a menor segons percentatges d'ús s'observa que l'alumnat indica que sol emprar de manera preferent les següents accions com a mínim una setmana abans dels exàmens (prou vegades i sempre): 1r. 'Resolc els dubtes que em surten' 59,7 %; 2n. 'Faig una lectura ràpida del tema' 46,3 %; 3r. 'Faig una lectura comprensiva del tema' 45,6 %; 4t. Organitze la informació' 38,4 %; 5é. 'Comence a recollir la informació' 31,9 % i 6é. 'Elabore un pla d'estudis' 22,5 %.

Accions	Mai	Quasi Mai	De vegades	Prou vegades	Sempre
Resolc els dubtes que em surten	7,5	9,9	22,9	28,1	31,6
Faig una lectura ràpida del tema	13	16,4	24,2	24,9	21,4
Faig una lectura comprensiva del tema	14,4	16,8	23,2	23,6	22,1
Organitze la informació	14,9	16	30,7	23,5	14,9
Comence a recollir informació	15,1	20,1	32,9	23	8,9
Elabore un pla d'estudis	27,4	22,2	27,9	14,2	8,3

Taula 192. Accions realitzades en la preparació dels exàmens una setmana abans



Gràfic 49. Accions realitzades en la preparació dels exàmens una setmana abans

Pregunta 17. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions:

En la Taula 193 i en el Gràfic 50 s'observa la valoració de l'alumnat de les accions que realitza en la planificació de les sessions d'estudi:

En 'No realitze cap planificació de les sessions d'estudi' el 69,2 % (46+23,2) valora amb un 1 i 2, el 15,2 % (6+9,2) amb 4 i 5 i el 15,6 % amb un 3. La major part de l'alumnat, prop del 70 %, considera que sí que realitza una planificació de les sessions d'estudi.

En 'Em marque uns objectius d'estudi per a la sessió' el 17,4 % (7,5+9,9) valora amb un 1 i 2, el 59,7 % (28,1+31,6) amb 4 i 5 i el 22,9 % amb un 3. La major part de l'alumnat, prop del 60 %, considera que sí que es marca uns objectius per a la sessió d'estudi encara que cal tindre en compte l'elevat percentatge d'alumnat que valora amb un 3 que es considera que ho fa de vegades.

En 'Decideixc quins procediments d'estudi vaig a emprar: resums, esquemes, memorització, repàs, autoavaluació, etc.,' el 22,6 % (9,2+13,4) valora amb un 1 i 2, el

53,7 % (26,7+27) valora amb 4 i 5 i el 23,7 % amb un 3. La major part de l'alumnat, considera que sí que decideix els procediments d'estudi a emprar, encara que cal tindre en compte que es situa al voltant del 50 % els que ho fan i un percentatge important valora amb un 3 que es considera que ho fa de vegades.

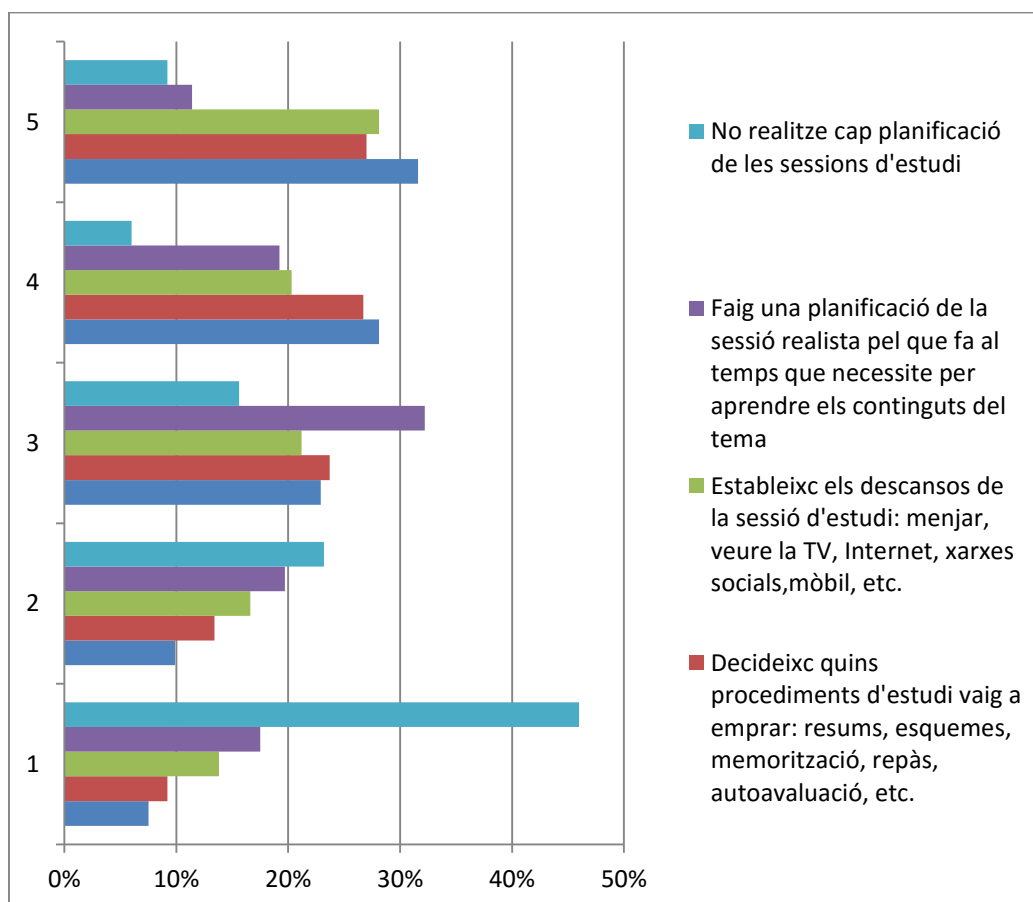
En 'Estableixc descansos de la sessió d'estudi: menjar, veure la TV, Internet, xarxes socials, mòbil, etc.' el 30,4 % (13,8+16,6) valora amb 1 i 2, el 48,4 % (20,3+28,1) valora amb 4 i 5 i el 21,2 amb un 3. La major part de l'alumnat considera que sí que estableix descansos durant les sessions d'estudi, encara que cal tindre en compte que no arriba al 50 % els que ho fan i un percentatge important valora amb un 3 que es considera que ho fa de vegades.

En 'Faig una planificació de la sessió realista pel que fa al temps que necessite per aprendre els continguts del tema' el 37,2 % (17,5+19,7) valoren amb un 1 i 2, el 30,6 % (19,2+11,4) amb 4 i 5 i el 32,2 % amb un 3. La major part de l'alumnat considera que no fa una planificació realista del temps que necessita per a aprendre els continguts del tema atès que al voltant del 30 % diu que ho fa i un percentatge important valora amb un 3 que es considera que ho fa de vegades.

De les dades obtingudes es pot veure que la major part de l'alumnat el 69,2 % sí que considera que realitza una planificació horària de les sessions d'estudi. Dintre d'aquestes sessions realitza les següents accions per ordre d'importància valorades amb 4 i 5 punts: 'Em marque uns objectius d'estudi per a la sessió' 59,7 %; 'Decideixc quins procediments d'estudi vaig a emprar: resums, esquemes, memorització, repàs, autoavaluació, etc.,' 53,7 %; 'Estableixc descansos de la sessió d'estudi: menjar, veure la TV, Internet, xarxes socials, mòbil, etc.' 48,4 %. Mentre que 'Faig una planificació de la sessió realista pel que fa al temps que necessite per aprendre els continguts del tema' amb el 30,6 % seria la que menys s'empraria.

Accions	1	2	3	4	5
Em marque uns objectius d'estudi per a la sessió	7,5	9,9	22,9	28,1	31,6
Decideixc quins procediments d'estudi vaig a emprar: resums, esquemes, memorització, repàs, autoavaluació, etc.	9,2	13,4	23,7	26,7	27
Estableixc els descansos de la sessió d'estudi: menjar, veure la TV, Internet, xarxes socials, mòbil, etc.	13,8	16,6	21,2	20,3	28,1
Faig una planificació de la sessió realista pel que fa al temps que necessite per aprendre els continguts del tema	17,5	19,7	32,2	19,2	11,4
No realitze cap planificació de les sessions d'estudi	46	23,2	15,6	6	9,2

Taula 193. Accions realitzades en la planificació de l'estudi



Gràfic 50. Accions realitzades en la planificació de l'estudi

- **Pregunta 18. Puntua el temps que dediques a les assignatures següents:**

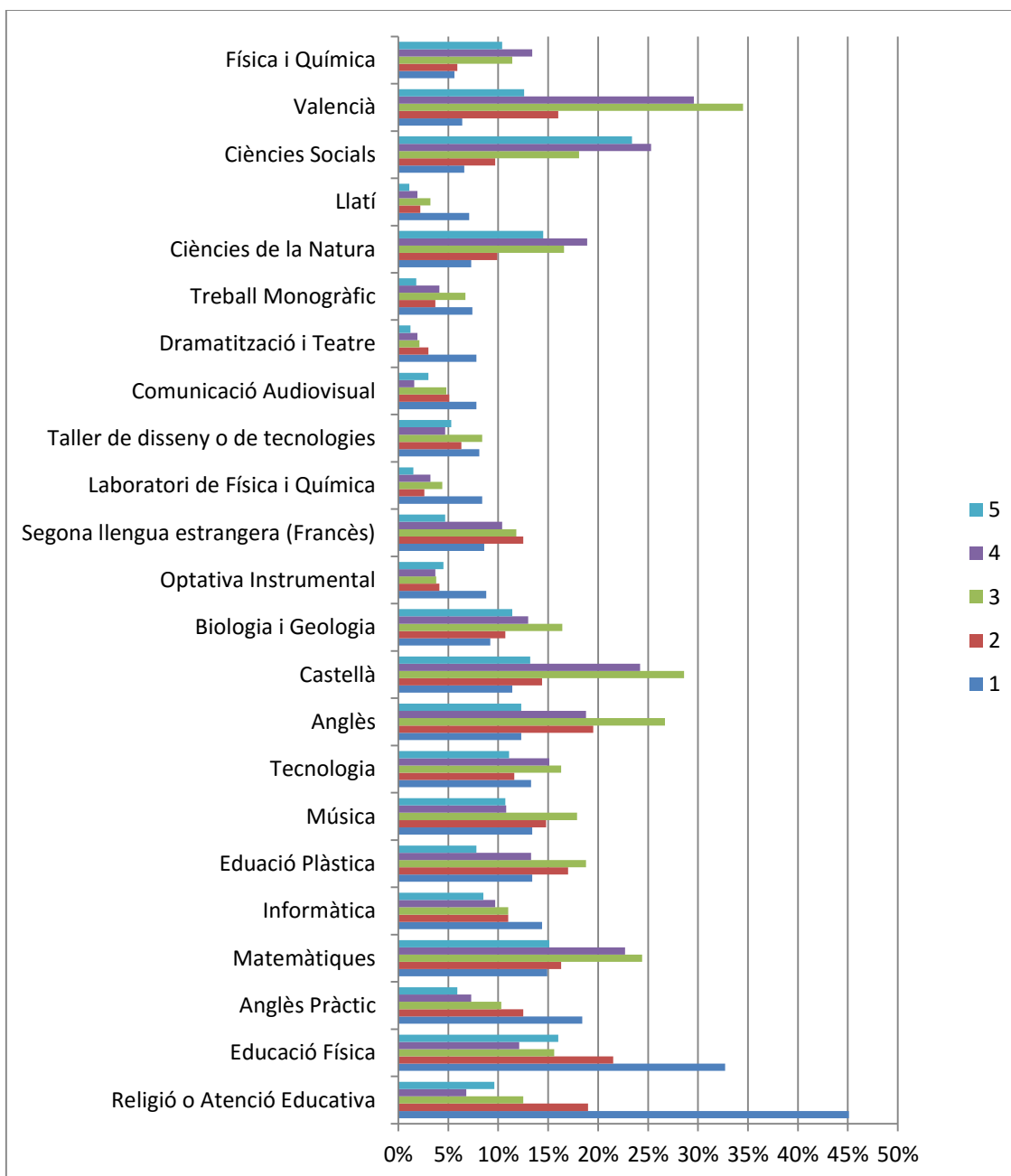
En la Taula 194 i en el Gràfic 51 s'observa la valoració del temps que dedica l'alumnat a cadascuna de les assignatures que cursa. A l'ordenar el temps que dedica a cada assignatura segons la valoració 1, 2, 3, 4 i 5 i treure la diferència entre el valor 1 (mínim) i el valor 5 (màxim) en cadascuna de les assignatures ha permès saber a quines assignatures dedica més o menys temps.

En la taula es poden diferenciar tres blocs d'assignatures en funció del temps que emprava en el seu treball o estudi: el primer bloc que es sol anomenar assignatures de lletres (CCSS, CCNN, Valencià, Biologia i Geologia, Castellà i Anglès) són aquelles en les que cal emprar estratègies d'aprenentatge de tipus resums, esquemes o mapes conceptuals, dividir el tema en parts i relacionar-les, memoritzar, repassar, etc., el segon bloc, el de les assignatures anomenades de ciències (Física i Química, Matemàtiques, Tecnologia) en les que cal dedicar temps en la comprensió i realització d'exercicis de tipus pràctic per poder resoldre amb fluïdesa els problemes plantejats, i el tercer bloc, el de les assignatures de tipus més lúdic que coincideixen amb les optatives o instrumentals (Música, Taller de disseny, Segona llengua estrangera Francès, Educació Plàstica etc.) que no requereixen de l'alumnat de treball a casa perquè es caracteritzen per ser més pràctiques i es solen realitzar les tasques en gran mesura a l'aula.

Assignatures	1	2	3	4	5	Diferència entre valor 1 i valor 5
CCSS	6,6	9,7	18,1	25,3	23,4	- 16,8
CCNN	7,3	9,9	16,6	18,9	14,5	- 7,2
Valencià	6,4	16	34,5	29,6	12,6	- 6,2
Física i Química	5,6	5,9	11,4	13,4	10,4	- 4,8
Biologia i Geologia	9,2	10,7	16,4	13	11,4	- 2,2
Castellà	11,4	14,4	28,6	24,2	13,2	- 1,8
Matemàtiques	14,9	16,3	24,4	22,7	15,1	- 0,2
Anglès	12,3	19,5	26,7	18,8	12,3	0
Tecnologia	13,3	11,6	16,3	15,1	11,1	2,2
Música	13,4	14,8	17,9	10,8	10,7	2,7
Taller de disseny o de tecnologies	8,1	6,3	8,4	4,7	5,3	2,8
Segona llengua estrangera (Francès)	8,6	12,5	11,8	10,4	4,7	3,9
Optativa Instrumental	8,8	4,1	3,8	3,7	4,5	4,3
Comunicació Audiovisual	7,8	5,1	4,8	1,6	3	4,8
Educació Plàstica	13,4	17	18,8	13,3	7,8	5,6
Treball Monogràfic	7,4	3,7	6,7	4,1	1,8	5,6
Informàtica	14,4	11	11	9,7	8,5	5,9

Llatí	7,1	2,2	3,2	1,9	1,1	6
Dramatització i Teatre	7,8	3	2,1	1,9	1,2	6,6
Laboratori de Física i Química	8,4	2,6	4,4	3,2	1,5	6,9
Anglès Pràctic	18,4	12,5	10,3	7,3	5,9	12,5
Educació Física	32,7	21,5	15,6	12,1	16	16,7
Religió o Atenció Educativa	45,1	19	12,5	6,8	9,6	35,5

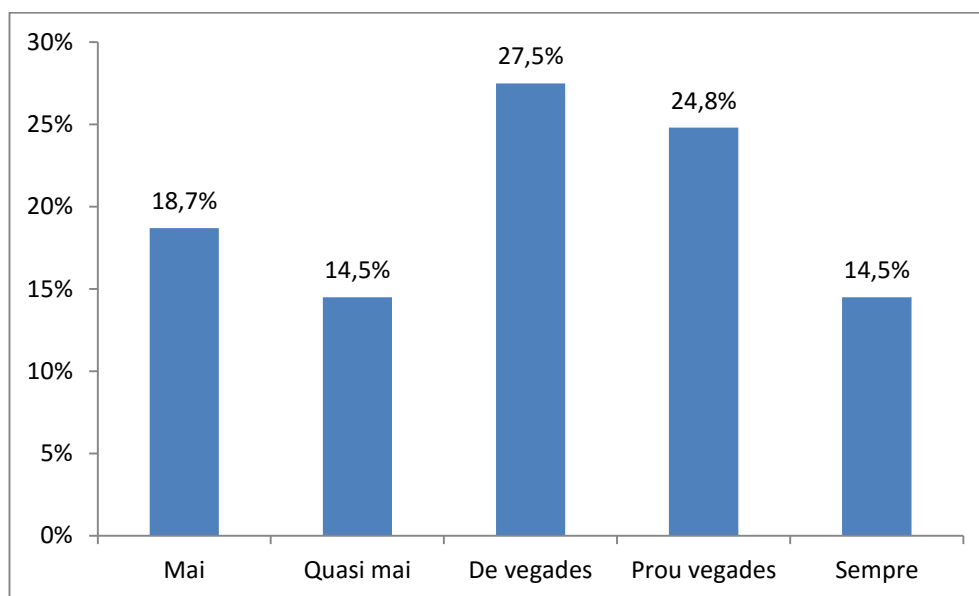
Taula 194. Temps dedicat a les assignatures



Gràfic 51. Temps dedicat a les assignatures

- **Pregunta 19. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari**

En el Gràfic 52 s'observa la valoració de l'alumnat sobre si disposa d'un horari fixe de treball o estudi diari de la següent forma: el 33,2 % (18,7+14,5) mai i quasi mai, el 39,3 % (24,8+14,5) prou vegades i sempre i el 27,5 % de vegades. La major part de l'alumnat considera que sí que disposa d'un horari fixe de treball o estudi diari a casa, encara que cal tindre en compte que es situa al voltant del 40 % els que el tenen i que un percentatge important, el més nombrós, indica que és de vegades.



Gràfic 52. Disposar d'un horari fixe de treball o estudi diari

- **Pregunta 20. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a:**

En la Taula 195 i en el Gràfic 53 s'observa la valoració de l'alumnat del temps que dedica al dia per a determinades activitats:

En 'Veure la televisió' el 9,50 % no empra temps, pel que fa a l'alumnat que veu la televisió els percentatges més alts sumen el 54,8 % (24,5+30,3) menys de 30 minuts i entre 30 minuts i 1 hora, la resta 35,7 % (15,3+7+4,1+2,3+7) s'ho distribueixen des d'1 hora a més de 3 hores.

En 'Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc.' El 17,8 % diu que no empra temps, la distribució percentual entre els que sí que dediquen temps trobem els percentatges més alts que sumen el 47,7 % (28,5+19,2) menys de 30 minuts i entre 30 minuts i 1 hora, la resta 34,6 % (10,7+7,10+3,6+3,2+10) s'ho distribueixen des d'1 hora fins a més de 3 hores.

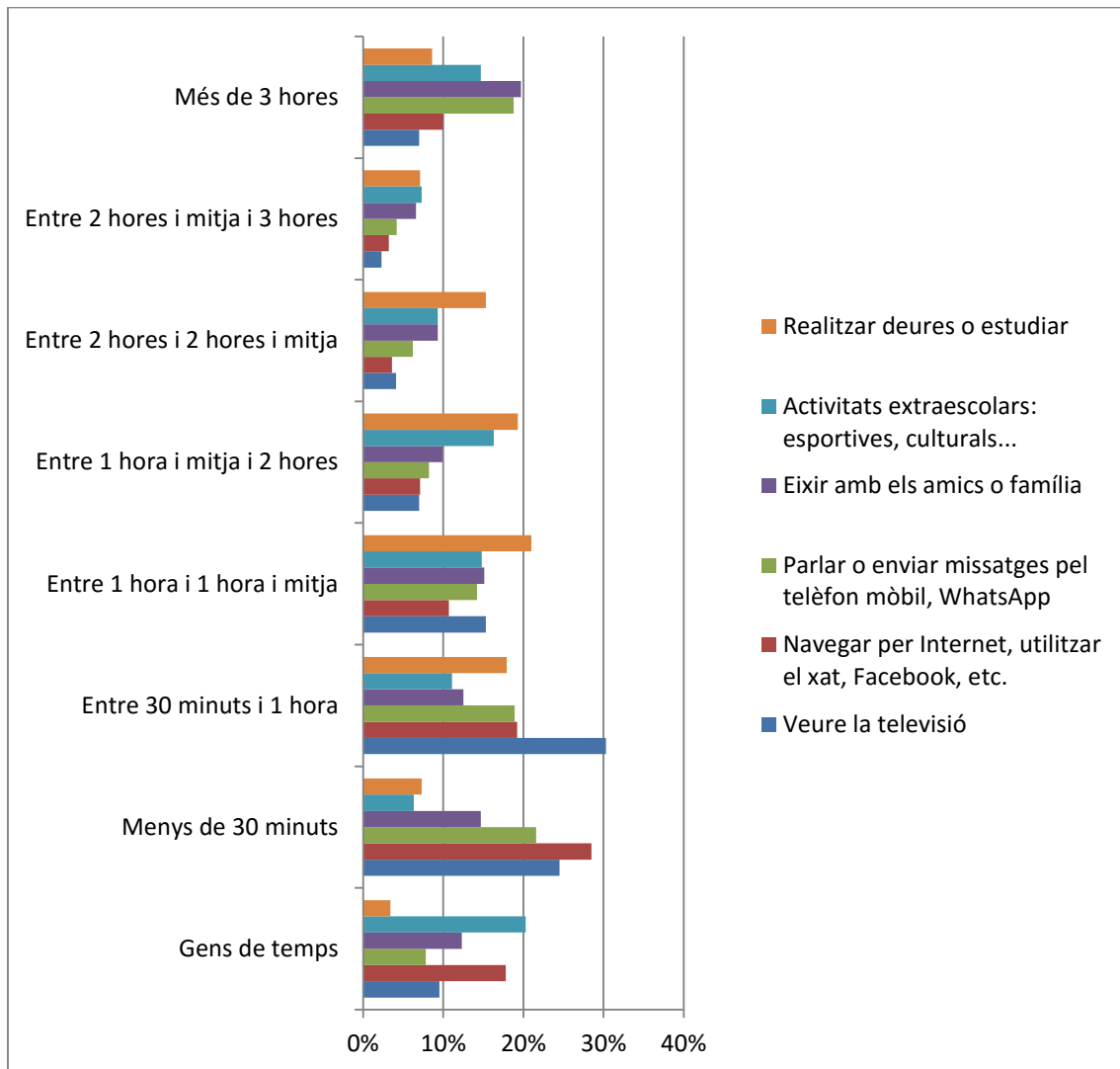
En ‘Eixir amb els amics o la família el 12,2 % diu que no ho fa, entre els que sí troben el percentatge més alt en el 19,70 % que dedica més de 3 hores seguit per un 68,1 % (14,7+12,5+15,1+9,9+9,3+6,6) que comprèn des de menys de 30 minuts fins a 3 hores.

En ‘Activitats extraescolars: esportives, culturals...’ el percentatge més alt es troba en els que no dediquen gens de temps 20,2 %, mentre els que sí que hi dediquen trobem el percentatge més alt en el 16,3 % entre 1 hora i mitja i 2 hores, per davall d’aquest temps trobaríem el 32,2 % (6,3+11,10+14,8) que comprendria des de menys de 30 minuts fins a 1 hora i mitja, i per damunt trobaríem el 31,3 % (9,3+7,3+14,7) que comprendria entre les 2 hores i més de 3 hores.

En ‘Realitzar deures o estudiar’ el 3,5 % indica que no dedica temps, i entre els que sí que hi dediquen trobem el percentatge més alt 21 % entre 1 hora i 1 hora i mitja, per davall d’aquest temps està el 25,2 % (7,3+17,9) que comprèn des de menys de 30 minuts fins a 1 hora, i per damunt el 50,3 % (19,3+15,3+7,1+8,6) que comprèn des d’1 hora i mitja fins a més de 3 hores. Considerant el temps recomanable per realitzar deures o estudiar indicat per Lam (1996) que és d’entre 1 hora i mitja i 2 hores i mitja, al voltant del 50 % de l’alumnat no empra el suficient temps diari en la realització de deures o estudiar.

Accions	Gens de temps	Menys de 30 minuts	Entre 30 minuts i 1 hora	Entre 1 hora i 1 hora i mitja	Entre 1 hora i mitja i 2 hores	Entre 2 hores i 2 hores i mitja	Entre 2 hores i mitja i 3 hores	Més de 3 hores
Veure la televisió	9,5	24,5	30,30	15,30	7,00	4,10	2,30	7
Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc.	17,7	28,5	19,2	10,7	7,1	3,6	3,2	10
Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp	7,9	21,6	18,9	14,2	8,2	6,2	4,2	18,8
Eixir amb els amics o família	12,2	14,7	12,5	15,1	9,9	9,3	6,6	19,7
Activitats extraescolars: esportives, culturals...	20,2	6,3	11,1	14,8	16,3	9,3	7,3	14,7
Realitzar deures o estudiar	3,5	7,3	17,9	21	19,3	15,3	7,1	8,6

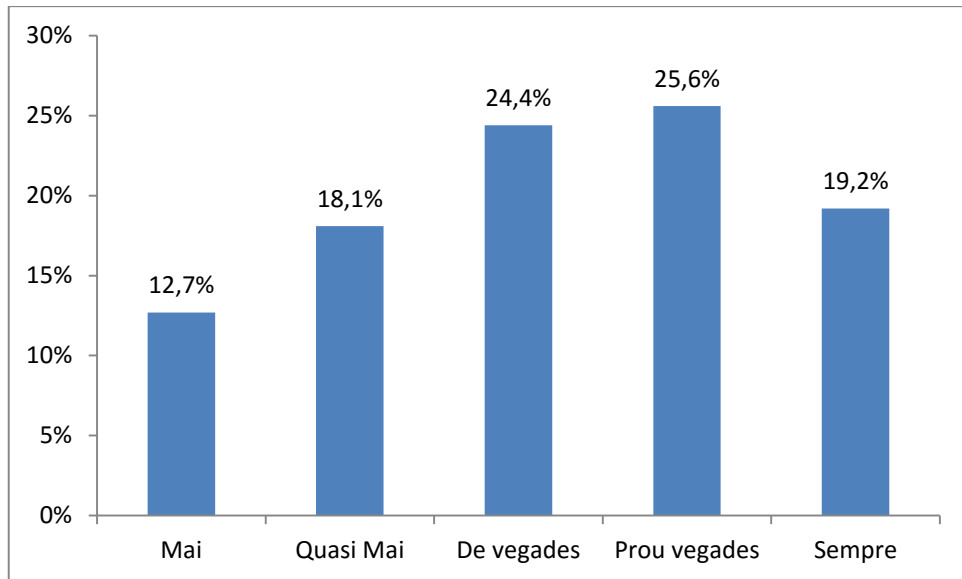
Taula 195. Temps emprat en diverses activitats durant el dia



Gràfic 53. Temps emprat en diverses activitats durant el dia

- **Pregunta 21. Quan decideix posar-me a estudiar o fer deures solc tardar més de 10 minuts en començar**

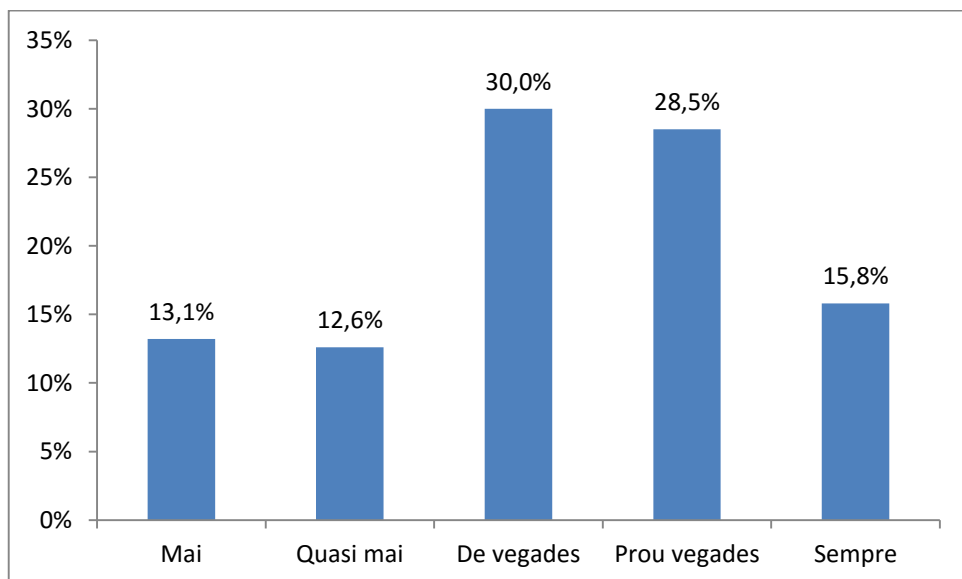
En el Gràfic 54 s'observa la valoració de l'alumnat sobre si sol tardar més de 10 minuts en posar-se a estudiar o fer deures: el 30,8 % (12,7+18,1) mai i quasi mai, el 44,8 % (25,6+19,2) prou vegades i sempre i el 24,4 % de vegades. El major nombre d'alumnat considera que sí que sol tardar més de 10 minuts en posar-se a fer deures o estudiar i un percentatge important diu que de vegades.



Gràfic 54. Valoració si es tarda més de 10 minuts en posar-se a estudiar o fer deures

- **Pregunta 22. Compleix amb la planificació horària de treball o d'estudi que m'he marcat**

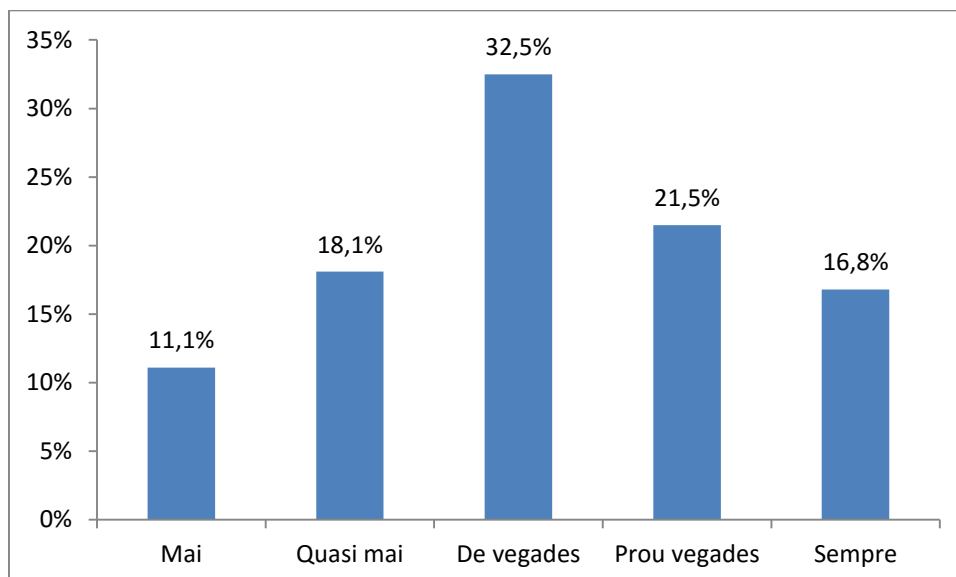
En el Gràfic 55 s'observa com considera l'alumnat que compleix amb la planificació horària de treball o estudi que es marca: el 25,7 % (13,1+12,6) mai i quasi mai i el 44,3 % (28,5+15,8) prou vegades i sempre i el 30 % de vegades. El major nombre d'alumnat considera que sí que sol complir amb la planificació horària de treball o estudi que es marca, encara que cal tenir en compte que no arriba al 45 % els que ho fan i l'elevat percentatge d'alumnat que ho fa de vegades.



Gràfic 55. Compliment de la planificació horària de treball o estudi marcada

- **Pregunta 23. Els caps de setmana i períodes de vacances realitze tasques escolars, deures, treballs, etc, o estudie tot allò que no m'ha donat temps durant la setmana**

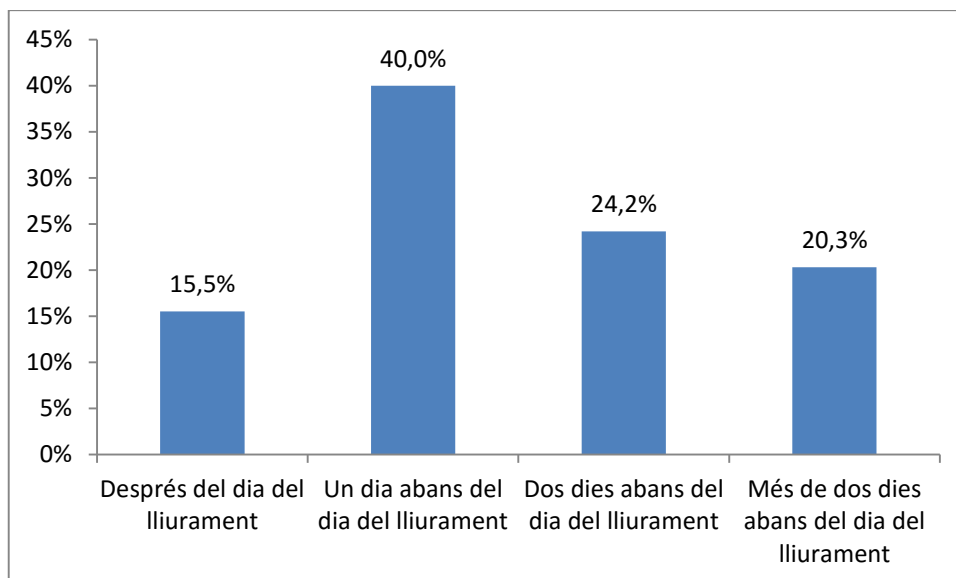
En el Gràfic 56 s'observa com considera l'alumnat que dedica temps els caps de setmana o períodes de vacances a la realització de tasques extraescolars com deures, treballs, etc.: el 29,2 % (11,1+18,1) mai i quasi mai, el 38,3 % (21,5+16,8) prou vegades i sempre i el 32,5 % de vegades. El major nombre d'alumnat considera que sí que sol emprar temps en la realització de tasques extraescolars els caps de setmana o períodes de vacances, encara que cal tindre en compte que no arriba al 40 % els que ho fan i l'elevat percentatge d'alumnat 32,5 % que diu que ho fa de vegades.



Gràfic 56. Realització de tasques escolars en cap de setmana o vacances

- **Pregunta 24. Solc acabar les tasques escolars que tinc encomanades com deures, treballs...**

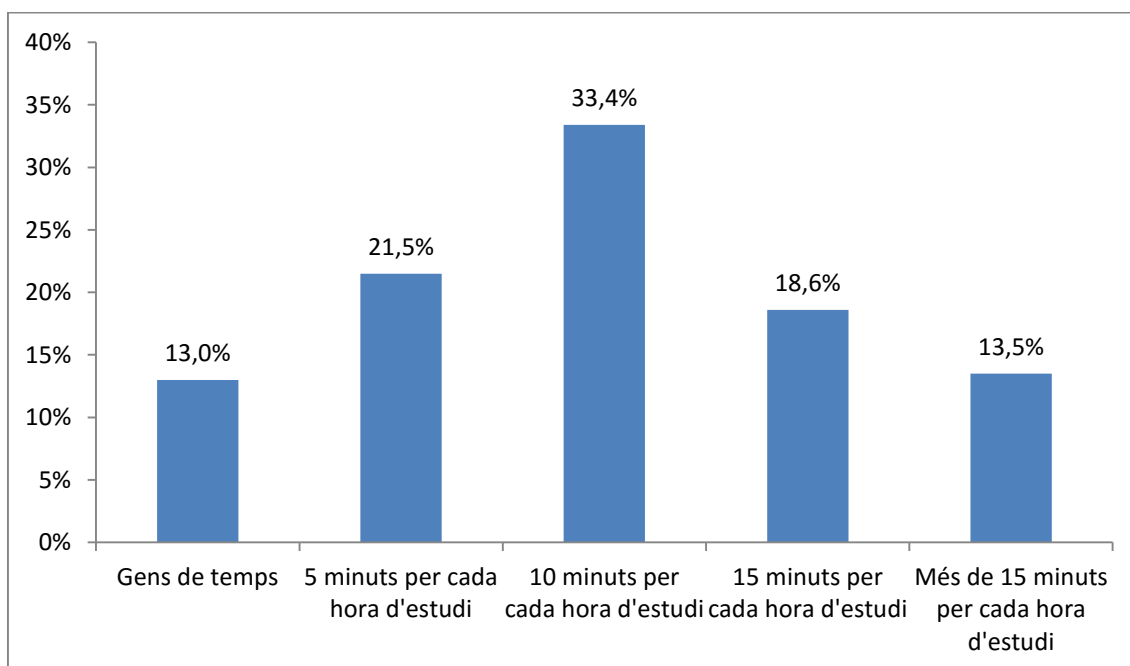
En el Gràfic 57 l'alumnat manifesta el temps d'antelació en el lliurament de les tasques extraescolars que té encomanades com deures o estudiar. El 15,5 % indica que les entrega després del dia del lliurament, mentre que els que ho entreguen abans es divideix de la següent forma: el 40 % el dia abans del lliurament, el 24,2 % dos dies abans del dia del lliurament i el 20,3 % més de dos dies abans del dia del lliurament. El major nombre d'alumnat 84,5 % indica que ho entrega abans del dia del lliurament, encara que cal tenir en compte que el percentatge d'alumnat més nombrós el 40 % ho apura fins a un dia abans.



Gràfic 57. Temps d'antelació lliurament tasques extraescolars

- **Pregunta 25. Empra aproximadament el següent temps en fer pauses per descansar quan estic realitzant tasques escolars o estudiant**

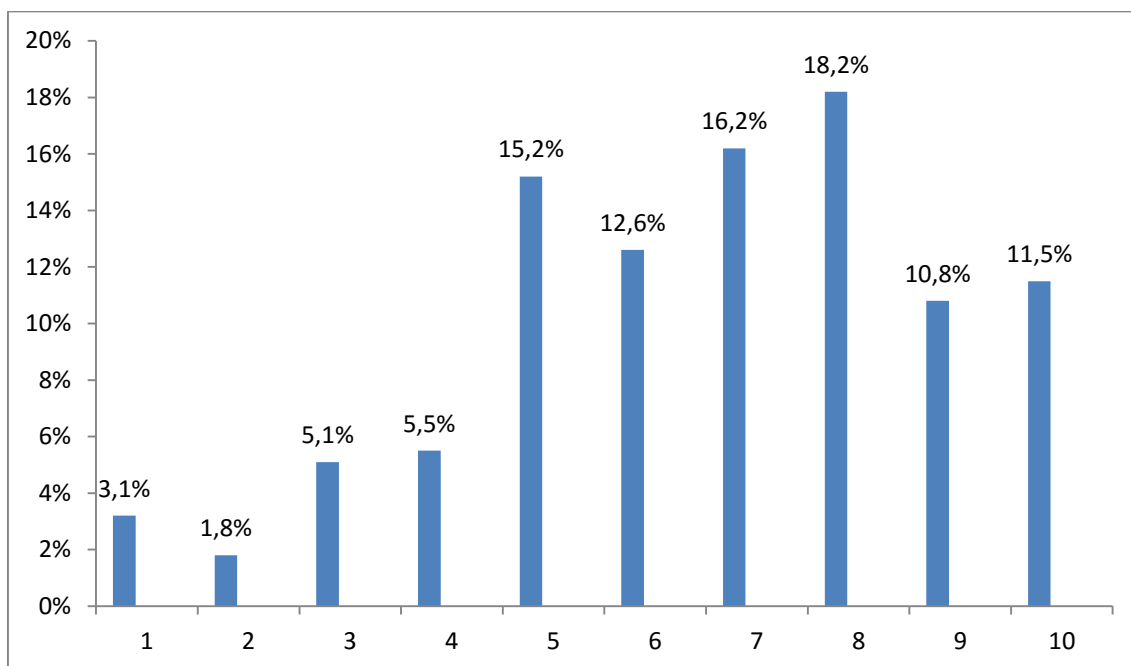
En el Gràfic 58 s'observa que el 87 % de l'alumnat indica sol emprar pauses per a descansar quan està realitzant tasques escolars o estudiant de la següent forma: el 33,4 % dedica 10 minuts per cada hora d'estudi, el 21,5 % 5 minuts per cada hora d'estudi, el 18,6 % 15 minuts per cada hora d'estudi i el 13,5 % més de 15 minuts per cada hora d'estudi, sols el 13 % no dedica gens de temps. La major part d'alumnat considera que realitza descansos durant el temps de treball o estudi.



Gràfic 58. Temps dedicat a fer pauses o descansar quan s'estudia

- **Pregunta 26. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar**

En el Gràfic 59 s'observa que el 84,5 % de l'alumnat es puntuava igual o per damunt dels 5 punts en la consideració del temps de dedicació en la realització de deures o estudiar, per tant considera que sí que dedica el suficient temps en la realització de deures o estudiar, sent el percentatge més alt el de 8 punts amb un 18,2 %.



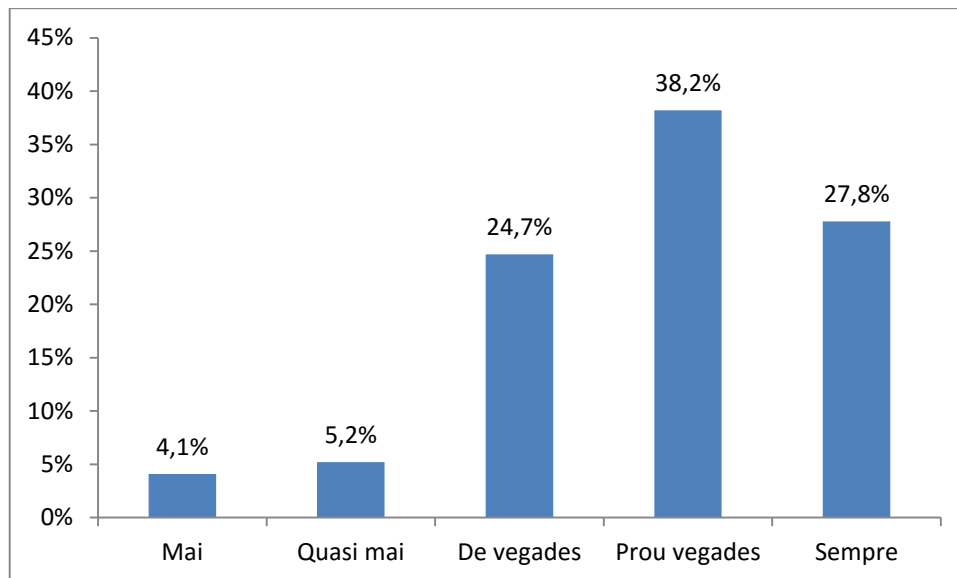
Gràfic 59. Percepció de l'alumnat puntuada d'1 a 10 sobre si dediquen el suficient temps en la realització de deures o estudiar

- **Pregunta 27. Aprofite el temps quan em pose a fer deures o estudiar**

En el Gràfic 60 s'observa la percepció que té l'alumnat sobre si aprofita el temps quan està fent deures o estudiant. El 9,3 % (4,1+5,2) mai i quasi mai, el 66 % (38,2+27,8) prou vegades i sempre i el 24,7 % de vegades. El major nombre d'alumnat percep que fa un bon ús del temps quan està fent deures o estudiant, encara que cal tindre en compte l'elevat percentatge d'alumnat que ho fa de vegades.

Aquesta pregunta aniria relacionada amb l'anterior atès que la darrera ens aportava informació sobre la satisfacció en la quantitat de temps que dedicava a deures o estudiar que era del 84,5 % de l'alumnat el que valorava amb un 5 o per dalt de 5, en aquesta pregunta la informació és qualitativa, és a dir, si aprofita el temps de deures o estudiar, sent el 66 % de l'alumnat el que ho valora amb prou vegades i sempre, per tant,

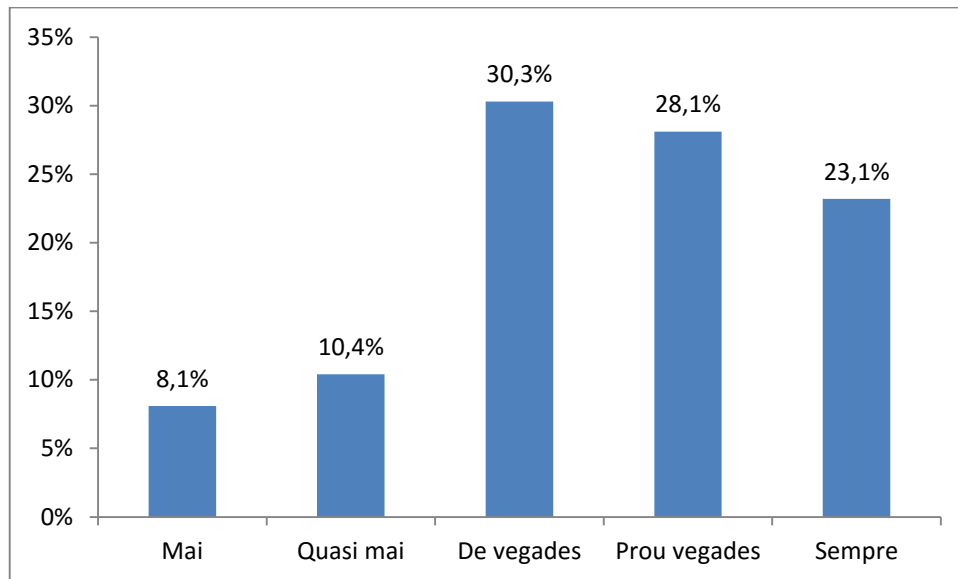
s'observa una diferència del 18,5 % entre la quantitat de temps dedicada i la realment aprofitada.



Gràfic 60. Percepció de l'alumnat si aprofita el temps quan s'està fent deures o estudiant

- **Pregunta 28. Quan estudie realitzant resums, esquemes o mapes conceptuals em cal menys temps per aprendre un determinat contingut o tema**

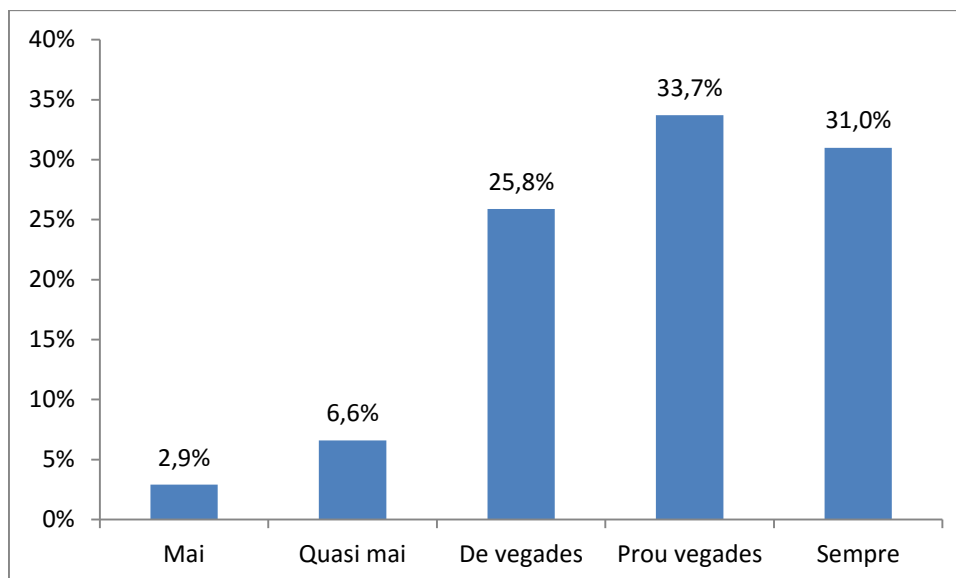
En el Gràfic 61 valora si quan estudia realitzant resums, esquemes o mapes conceptuals li cal menys temps per a aprendre un determinat contingut o tema. El 18,5 % (8,1+10,4) mai i quasi mai, el 51,2 % (28,1+23,2) prou vegades i sempre i el 30,3 % de vegades. La major part de l'alumnat considera que li cal menys temps per a aprendre un determinat contingut o tema si realitza resums, esquemes o mapes conceptuals, no obstant, un nombre important d'alumnat el 30,3 % diu que de vegades. La possible explicació a la resposta 'de vegades' podria estar en la pregunta 18 on l'alumnat fa una distinció entre el temps que dedica a cadascuna dividint-les o classificant-les en tres grups; les de lletres, les de ciències i les optatives o instrumentals, en aquest sentit, consideraria que el temps de dedicació aniria en funció del tipus d'assignatura.



Gràfic 61. Percepció de l'alumnat si quan estudia realitzant resums, esquemes o mapes conceptuals li cal menys temps per aprendre un determinat contingut o tema

- **Pregunta 29. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...**

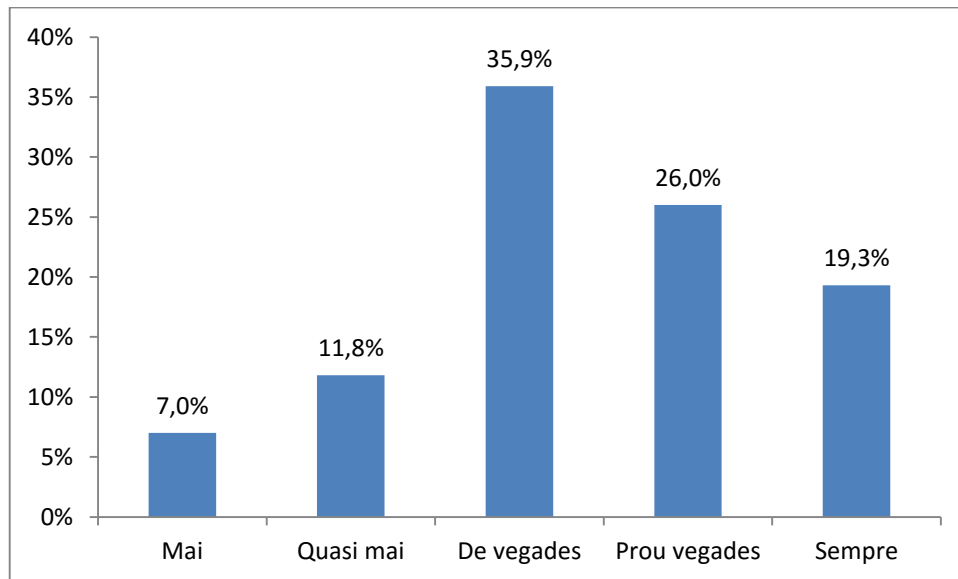
En el Gràfic 62 s'observa la valoració que fa l'alumnat sobre si duu al dia les tasques escolars que li cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs. El 9,5 % (2,9+6,6) mai i quasi mai, el 64,7 % (33,7+31) prou vegades i sempre i el 25,8 % de vegades. Aquesta pregunta aniria relacionada amb la 24 'Solc acabar les tasques escolars que tinc encomanades com deures, treballs...' on l'alumnat amb un 84,5 % indica que sol acabar les tasques escolars que té encomanades com deures o treballs abans del dia del lliurament. Les respostes de les dues preguntes indicarien que la major part de l'alumnat considera que duu al dia les tasques escolars que li cal realitzar.



Gràfic 62. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació exàmens, deures o treballs...

- **Pregunta 30. Les assignatures en les que obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique més temps d'estudi**

En el gràfic 63 s'observa la valoració que fa l'alumnat sobre si considera que en les assignatures que obté millors notes són aquelles que dedica més temps d'estudi. El 18,8 % (7+11,8) mai i quasi mai, el 45,3 % (26+19,3) prou vegades i sempre i el 35,9 % de vegades. La major part de l'alumnat considera que dedicar més temps d'estudi a una assignatura comporta treure millor qualificacions. Cal tenir en compte també que el percentatge més alt és situa en el 35,9 % de vegades, és a dir, que un nombre important d'alumnat no considera que el factor més hores d'estudi estiga relacionat sempre en l'obtenció de millors notes, aspecte que es veu reflexat o aniria relacionat amb la pregunta 26 'Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar' i la 27 'Aprofite el temps quan em pose a fer deures o estudiar' on l'alumnat estableix una diferència entre quantitat de temps i qualitat en l'ús del mateix pel que es refereix a l'aprofitament que en fa.



Gràfic 63. Les assignatures en les que obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique més temps d'estudi

- **Pregunta 31. Les persones següents m'han ensenyat a gestionar-me el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar, de la següent forma:**

En la Taula 196 s'observa per les respostes donades per l'alumnat un ordre en indicar les persones que considera que li han ensenyat a gestionar-se el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar. La tendència en la preferència i l'ordre en l'elecció de determinades persones s'ha repetit de manera generalitzada, aspecte que queda reflectit en el Gràfic 64: 1r. Pares; 2n. A l'escola (mestres, psicòleg...); 3r. Professor particular, acadèmies, repassos; 4t. Germans; 5é. Ningú; 6é. Altres; 7é. Amics i 8é. Companys d'escola, com es pot veure a continuació:

En 'M'han recomanat planificar-me el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar': 78,3 % Pares; 46,6 % a l'escola (mestres, psicòleg...); 27,4 % Professor particular, acadèmies, repassos...; 21,4 % Germans; 12,7 % Amics; 11,1 % Altres; 10,8 % Ningú i 8,5 % Companys d'escola.

En 'M'han proporcionat pautes clares per gestionar-me el temps de treball escolar a casa': 69,2 % Pares; 33 % A l'escola (mestres, psicòleg...); 18,8 % Professor particular, acadèmies, repassos...; 17,9 % Germans; 15,9 % Ningú; 9,6 % Altres; 7,8 % Amics i 6 % Companys d'escola.

En 'M'han mostrat com gestionar-me el temps amb exemples pràctics': 60,7 % Pares; 34,6 % A l'escola (mestres, psicòleg...); 22,7 % Professor particular, acadèmies,

repassos...; 20,7 % Germans; 13,8 % Ningú; 9,6 % Altres; 9,3 % Companys d'escola i 8,9 % Amics.

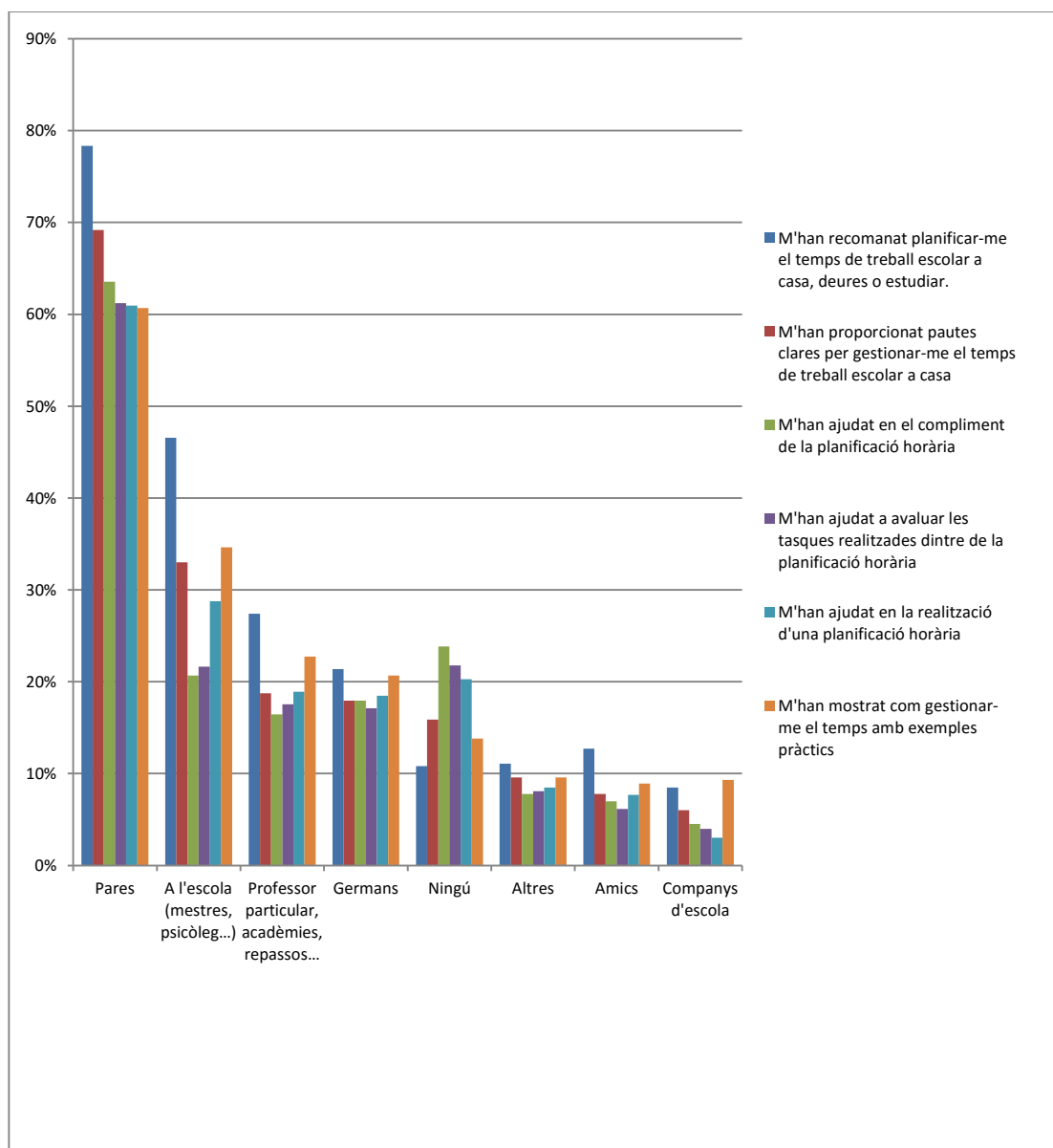
En 'M'han ajudat en la realització d'una planificació horària': 60,9 % Pares; 28,8 % A l'escola (mestres, psicòleg...); 18,9 % Professor particular, acadèmies, repassos...; 20,3 % Ningú; 18,5 % Germans; 8,5 % Altres; 7,7 % Amics i 3 % companys d'escola.

En 'M'han ajudat en el compliment de la planificació horària': 63,6 % Pares; 20,7 % A l'escola (mestres, psicòleg...); 23,8 % Ningú; 17,9 % Germans; 16,4 % Professor particular, acadèmies, repassos; 7,8 % Altres; 6,9 % Amics i 4,5 % Companys d'escola.

En 'M'han ajudat a avaluar les tasques realitzades dintre de la planificació horària': 61,2 % Pares; 21,6 % A l'escola (mestres, psicòleg...); 21,8 % Ningú; 17,5 % Professor particular, acadèmies, repassos...; 17,1 % Germans; 8,1 % Altres; 6,2 % Amics i 3,9 % Companys d'escola.

Accions	Pares	A l'escola (mestres, psicòleg...)	Professor particular, acadèmies, repassos...	Germans	Ningú	Altres	Amics	Companys d'escola
M'han recomanat planificar-me el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar.	78,3	46,6	27,4	21,4	10,8	11,1	12,7	8,5
M'han proporcionat pautes clares per gestionar-me el temps de treball escolar a casa	69,2	33	18,8	17,9	15,9	9,6	7,8	6
M'han mostrat com gestionar-me el temps amb exemples pràctics	60,7	34,6	22,7	20,7	13,8	9,6	8,9	9,3
M'han ajudat en la realització d'una planificació horària	60,9	28,8	18,9	18,5	20,3	8,5	7,7	3
M'han ajudat en el compliment de la planificació horària	63,6	20,7	16,4	17,9	23,8	7,8	6,9	4,5
M'han ajudat a avaluar les tasques realitzades dintre de la planificació horària	61,2	21,6	17,5	17,1	21,8	8,1	6,2	3,9

Tabla 196. Personas que enseñan a l'alumnat a gestionar-se el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar i de quina forma

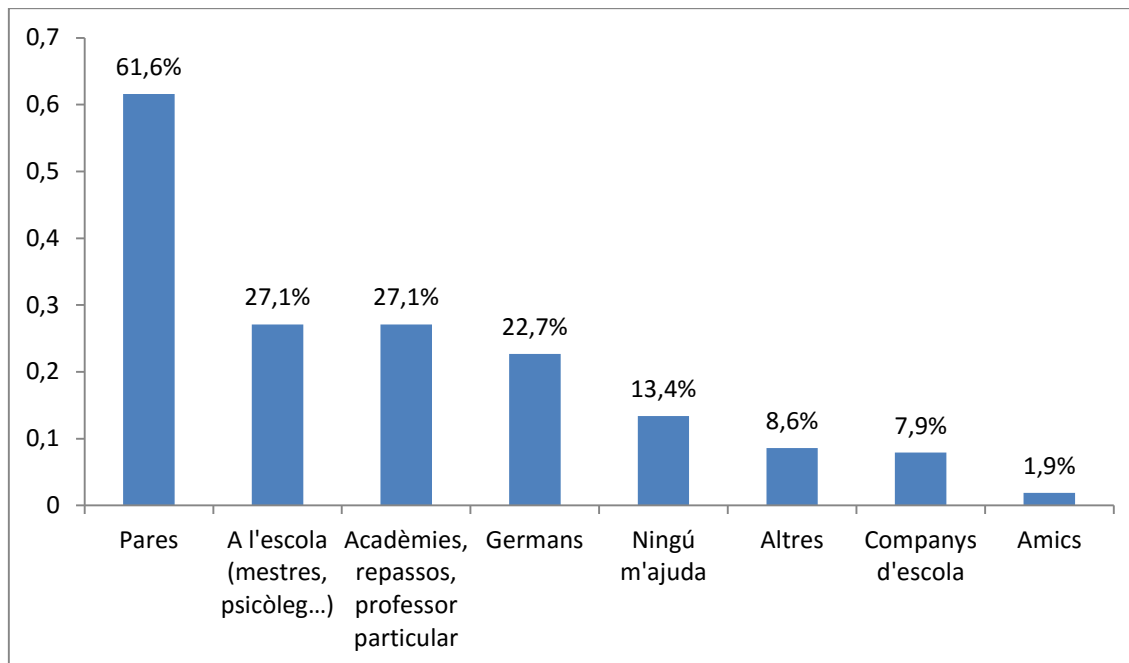


Gràfic 64. Personas que enseñan a gestionar-se el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar i de quina forma

- **Pregunta 32. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a resoldre les tasques escolars o estudiar, com per exemple explicant-me el que no entenc o no sé fer**

En el gràfic 65 s'observa que es torna a repetir la tendència manifestada per l'alumnat en la pregunta anterior pel que fa a les persones que els solen ajudar, sols canvia en les dues darreres posicions en què s'inverteix Companys d'escola i Amics. Com podem veure indiquen: 1r. Pares 61,6 %; 2n. i 3r. amb igual percentatge 27,1 % A l'escola

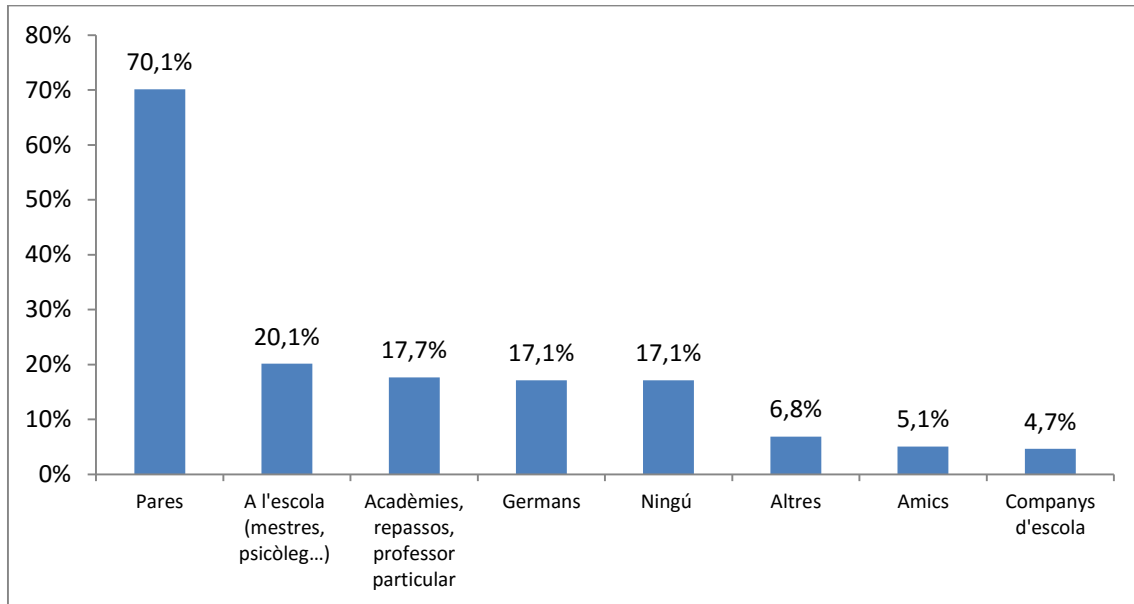
(mestres, psicòleg...) i Acadèmies i repassos; 4t. Germans 22,7 %; 5é. Ningú 13,4 %; 6é. Altres 8,6 %; 7é. Companys d'escola 7,9 % i 8é. 1,9 % Amics.



Gràfic 65. Persones que dediquen part del seu temps a ajudar a resoldre tasques escolars o estudiar

- **Pregunta 33. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a gestionar i controlar la meua planificació horària de treball o estudi a casa, com per exemple preguntant-me si he fet els deures, estudiat, etc.**

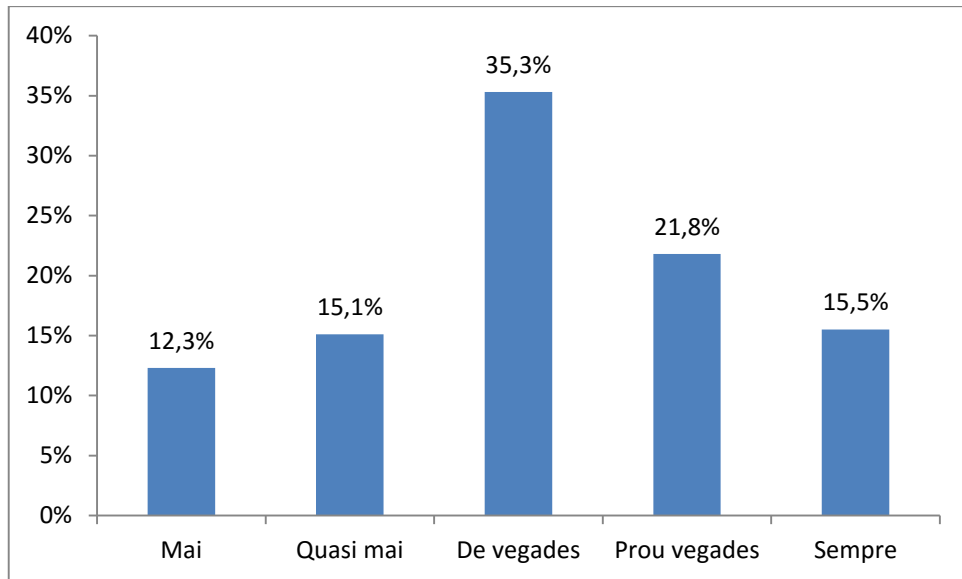
En el Gràfic 66 s'observa la mateixa tendència de la pregunta 31 pel que fa a les persones que solen ajudar-los de manera preferent: 1r. Pares 70,1 %; 2n. A l'escola (mestres, psicòleg...) 20,1 %; 3r. Acadèmies, repassos, professor particular 17,7 %; 4t. i 5é. amb igual percentatge 17,1 % Germans i Ningú; 6é. Altres 6,8 %; 7é. Amics 5,1 % i 8é. Companys d'escola 4,7 %.



Gràfic 66. Persones que dediquen part del seu temps a ajudar a gestionar i controlar la planificació horària de treball o estudi a casa

- **Pregunta 34. El temps que dedique a fer deures o estudiar es veu influenciat segons el meu estat d'ànim**

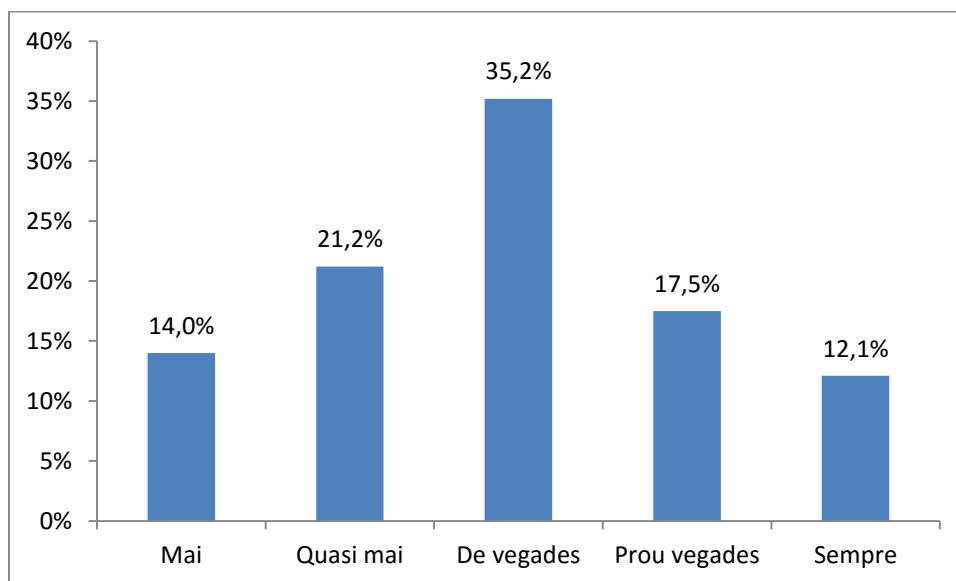
En el Gràfic 67 s'observa la valoració que fa l'alumnat sobre si el temps que dedica a fer deures o estudiar es veu influenciat pel seu estat d'ànim. El 27,4 % (12,3+15,1) mai i quasi mai, el 37,3 % (21,8+15,5) prou vegades i sempre i el 35,3 % de vegades. La major part de l'alumnat considera que el seu estat d'ànim repercuteix en el temps que dedica a fer deures o estudiar, encara que cal tenir en compte que no arriba al 40 %, el percentatge més alt és troba en el 35,3 % de vegades, és a dir, que un nombre important d'alumnat fa una distinció pel que respecta als motius que li influeixen en el seu estat d'ànim i que repercutirien més o menys en el temps de dedicació a fer deures o estudiar.



Gràfic 67. Influència estat d'ànim en la realització de deures o estudiar

- **Pregunta 35. Quan tinc preocupacions els done moltes voltes durant bastant de temps fins esgotar-les i després em pose a fer deures o estudiar**

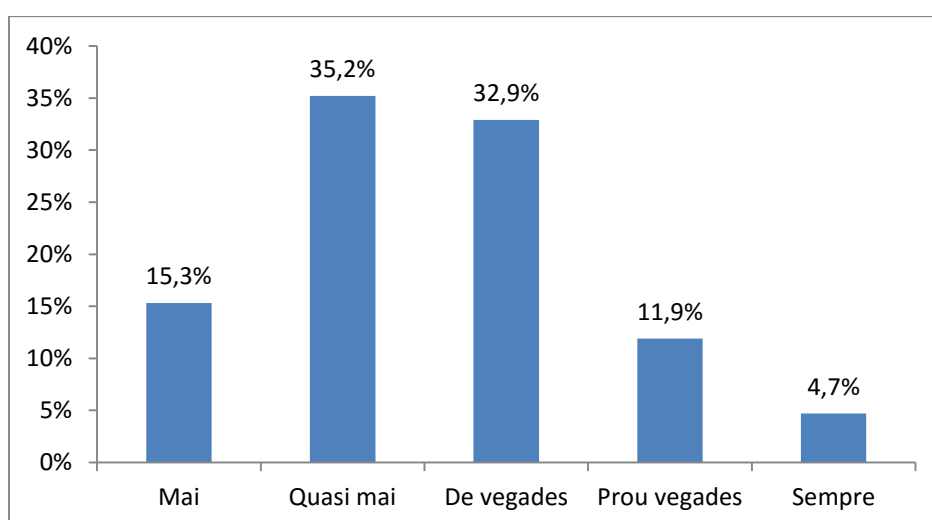
En el Gràfic 68 s'observa la valoració que fa l'alumnat sobre si li dona moltes voltes a les preocupacions abans de posar-se a fer deures o estudiar. El 35,2 % (14+21,2) mai i quasi mai, el 29,6 % (17,5+12,1) prou vegades i sempre i el 35,2 % de vegades. La major part de l'alumnat considera que no sol donar-li moltes voltes a les preocupacions abans de posar-se a fer deures o estudiar, encara que cal tindre en compte que el percentatge més alt és situa en el 35,2 % de vegades a l'igual que la pregunta 34, la possible explicació seria la mateixa que a la pregunta anterior, vindria determinat pels motius de les preocupacions si són més o menys importants per poder influir, el que comportaria que li dedique més temps i retarde el començament per posar-se a fer deures o estudiar.



Gràfic 68. Valoració sobre si quan es té preocupacions es donen moltes vegades durant bastant de temps fins esgotar-les i després es posa a fer deures o estudiar

- **Pregunta 36. Quan realitze un examen em falta temps per acabar-lo**

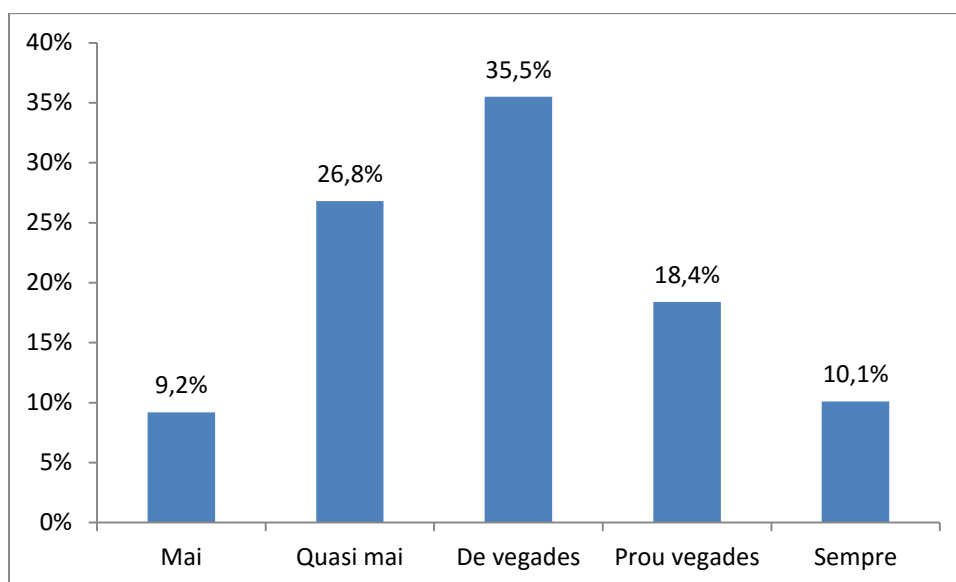
En el Gràfic 69 s'observa la valoració que fa l'alumnat sobre si li falta temps en la realització dels exàmens. El 50,5 % (15,3+35,2) mai i quasi mai, el 16,6 % (11,9+4,7) prou vegades i sempre i el 32,9 % de vegades. La major part de l'alumnat considera que no li falta temps per a acabar els exàmens, encara que cal tindre en compte que un percentatge important d'alumnat el 32,9 % diu que de vegades, aspecte que podria estar relacionat amb el tipus de matèria o amb la preparació prèvia que s'haguera tingut per dominar els continguts objecte d'estudi.



Gràfic 69. Valoració si els falta temps per a acabar els exàmens

- **Pregunta 37. Quan estic realitzant deures o estudiant em sorprèn pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis**

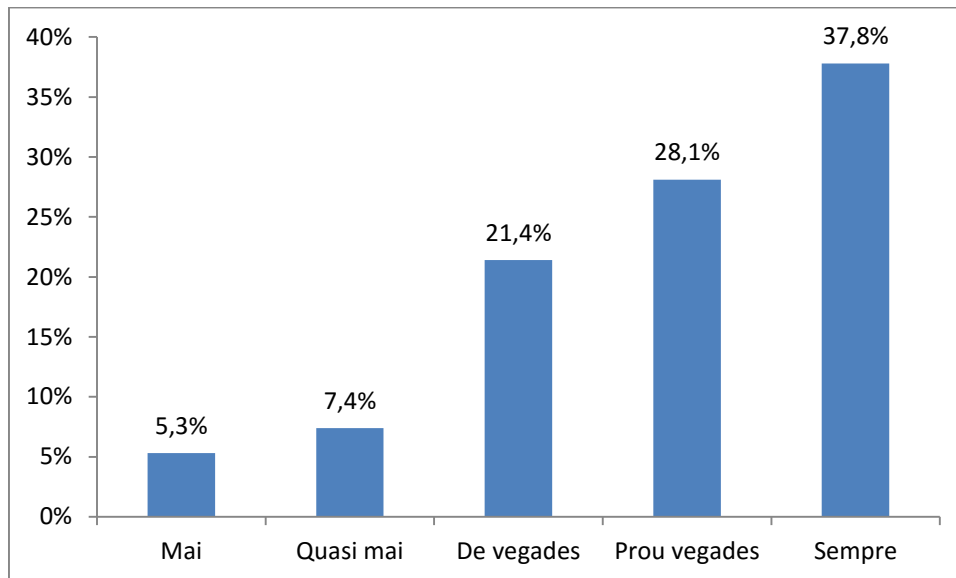
En el Gràfic 70 s'observa la valoració que fa l'alumnat sobre si es sorprèn pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis quan està realitzant deures o estudiant. El 36 % (9,2+26,8) mai i quasi mai, el 28,5 % (18,4+10,1) prou vegades i sempre i el 35,5 % de vegades. La major part de l'alumnat considera que no es sorprèn pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis durant la seua realització, encara que cal tindre en compte que el major percentatge 35,5 % correspon a de vegades, la possible explicació a l'igual que en les preguntes 34, 35 i 36 seria que dependria del motiu si fóra més o menys important per a què els duga a distreure's pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis.



Gràfic 70. Valoració de si es sorprèn pensant en coses que no tenen res a veure en els estudis quan està realitzant deures o estudiant

- **Pregunta 38. Quan estic estudiant o fent deures dispose d'un clima adequat com per exemple: estic tranquil, sense sorolls, amb espai il·luminat i ordenat, etc.**

En el Gràfic 71 s'observa la valoració que fa l'alumnat sobre si disposa d'un clima adequat quan es troba estudiant o realitzar deures. El 12,7 % (5,3+7,4) mai i quasi mai, el 65,9 % (28,1+37,8) prou vegades i sempre i el 21,4 % de vegades. L'alumnat manifesta amb un alt percentatge 65,9 % que sí que disposa d'un clima adequat per a la realització de deures o estudiar.



Gràfic 71. Valoració si es disposa d'un clima adequat quan s'està realitzant deures o estudiant

- **Pregunta 39. Comentaris i observacions.**

A la finalització del qüestionari QAvGTPEES es va optar per incloure una resposta oberta en la que se li demanava a l'alumnat que realitzara totes aquelles observacions que considerara oportunes entorn al propi qüestionari, a la seua administració, dificultats trobades, propostes de millora etc., (Figura 26).

Pregunta 39: Comentaris i observacions etc.

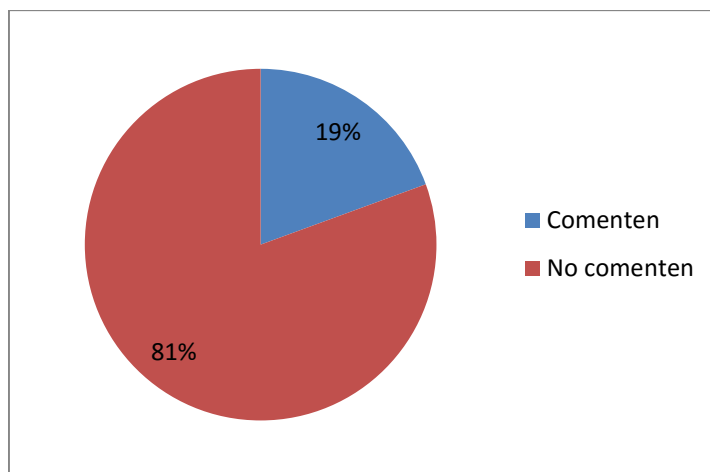
** No és obligatòria la resposta.*

Figura 26. Pregunta oberta de valoració personal sobre el qüestionari QAvGTPEES.

El resultat de les seues opinions després de ser analitzades amb el programari d'anàlisi estadístic de dades qualitatives Atlas.ti 7 queda sintetitzat en els següents apartats.

a) Percentatge resposta

Com es pot observar al Gràfic 72 sols el 19 % de l'alumnat ha respost a la pregunta 39, cal tindre en compte que es tracta d'una pregunta de resposta voluntària i al preguntar els motius de no haver-la contestada argumentaven el següent: no tenia més que afegir, no se'ls ocorria res, estaven cansats de realitzar el qüestionari o simplement no els abellia respondre-la. Cal esmentar que l'alumnat va respondre dos qüestionaris seguits primer el d'Estils d'aprenentatge amb 44 ítems i després el de GTP amb 39, per aquest motiu es considera que una part de l'alumnat va decidir no contestar-la.



Gràfic 72. Percentatge d'alumnat que comenta la pregunta oberta 39

Les dades relatives a la participació varen ser les següents (Taula 197):

Mostra	Quantitat
Alumnat	730
Respostes recollides	142
Respostes analitzades	142

Taula 197. Nombre d'alumnat que ha respost a la pregunta 39 oberta

b) Informe complet comentaris entorn el qüestionari QAvGTPEES

L'informe complet de les respostes donades per l'alumnat a la pregunta 39 consta de 142 comentaris i observacions (Annex XIII). La majoria de les respostes donades han sigut molt breus oscil·lant entre un parell de paraules i mitja línia. De la totalitat de les respostes s'han pogut extraure unitats de significat menor anomenades cites (87) les quals s'han associat en unitats de significat major sent els codis (16) que a la vegada s'han agrupat en blocs, grups i subgrups per a una millora en la comprensió global, a l'igual que ja es va fer a la pregunta 6 també oberta.

c) Cites associades a codis.

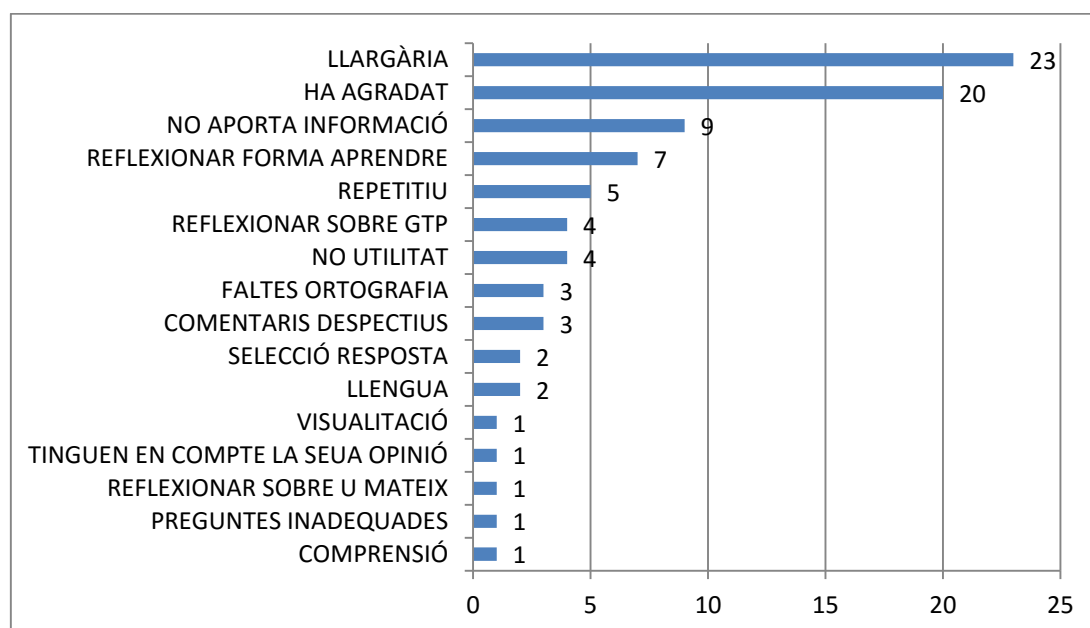
Una vegada realitzat l'anàlisi estadístic qualitatiu el programari Atlas.ti 7 ens proporciona un informe complet amb les cites associades a cada codi (Annex XIV). De la informació enregistrada en l'informe s'extrauen les següents dades agrupades en la Taula 198 i en el Gràfic 73 com es detalla a continuació:

DOCUMENTS PRIMARIS

CODIS	Imported Survey	Nombre	CITES
1.	COMENTARIS DESPECTIUS		3
2.	COMPENSIÓ		1
3.	FALTES ORTOGRAFIA		3
4.	HA AGRADAT		20
5.	LLARGÀRIA		23
6.	LLENGUA		2
7.	NO APORTA INFORMACIÓ		9
8.	NO UTILITAT		4
9.	PREGUNTES INADEQUADES		1
10.	REFLEXIONAR FORMA APRENDRE		7
11.	REFLEXIONAR SOBRE GTP		4
12.	REFLEXIONAR SOBRE U MATEIX		1
13.	REPETITIU		5
14.	SELECCIÓ RESPOSTA		2
15.	TINGUEN EN COMPTE LA SEUA OPINIÓ		1
16.	VISUALITZACIÓ		1
Totals			87

Taula 198. Cites i codis obtinguts en la resposta a la pregunta 39

En el Gràfic 73 trobem la representació gràfica de la Taula 198 on es visualitzen les cites associades a cada codi ordenades des del major nombre de cites que pertany al codi 'Llargària' al menor nombre del codi 'Comprensió'.



Gràfic 73. Representació gràfica de les cites i codis associats a la pregunta 39 oberta

d) Codis associats a blocs

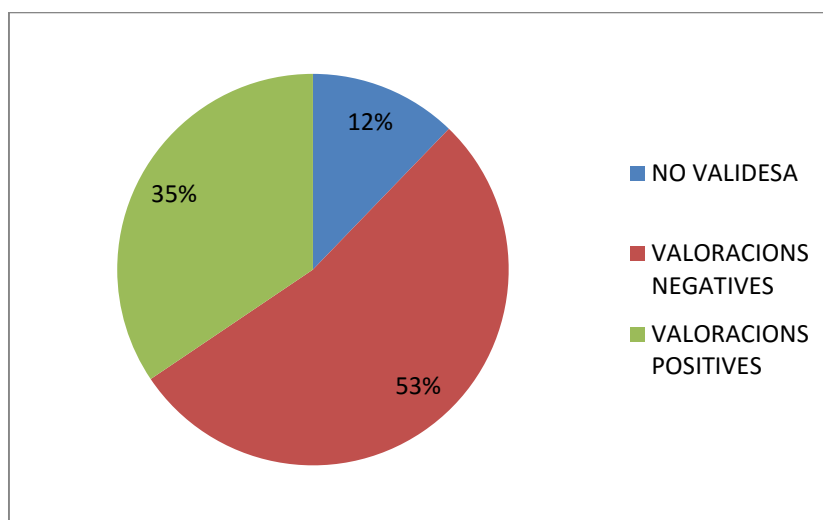
Els Codis extrets darrerament s'han agrupat a la vegada en 3 grans blocs o unitats temàtiques. L'obtenció dels blocs va vindre donada per la relació conceptual entre els Codis (Taula 199).

DOCUMENTS PRIMARIS		
BLOCS	Imported Survey	CITES

1. NO VALIDESA		12
2. VALORACIONS NEGATIVES		42
3. VALORACIONS POSITIVES		33

Taula 199. Blocs o unitats temàtiques amb el nombre de cites associades

En el Gràfic 74 queden representats els blocs per volum percentual de nombre de cites. Com s'observa el percentatge de cites en valoració negativa que realitza l'alumnat supera al de les positives respecte que es tracta amb deteniment en l'anàlisi descriptiu que es realitza a continuació.



Gràfic 74. Percentatge de valoracions negatives i positives al qüestionari QAVGTPEES

e) Descripció dels blocs amb grups i subgrups associats.

1. Bloc 'Valoracions negatives' amb el 53% de les cites es subdivideix en els següents grups com s'observa en la representació semàntica del bloc (Figura 27): 'Problemes respondre' amb els subgrups (Llargària, Repetitiu, Llengua, Selecció resposta, Comprensió, Visualització i Preguntes inadequades); 'No utilitat' i 'Faltes ortografia'.

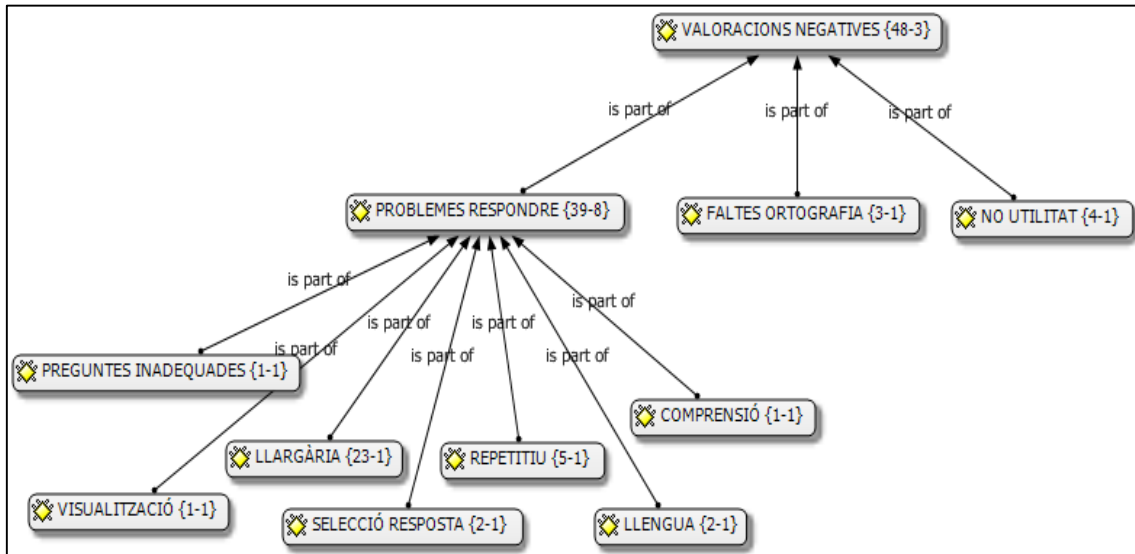
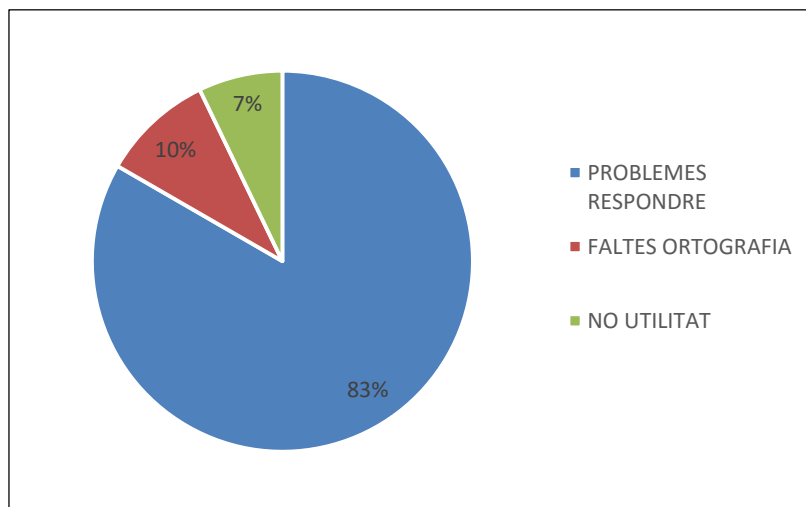


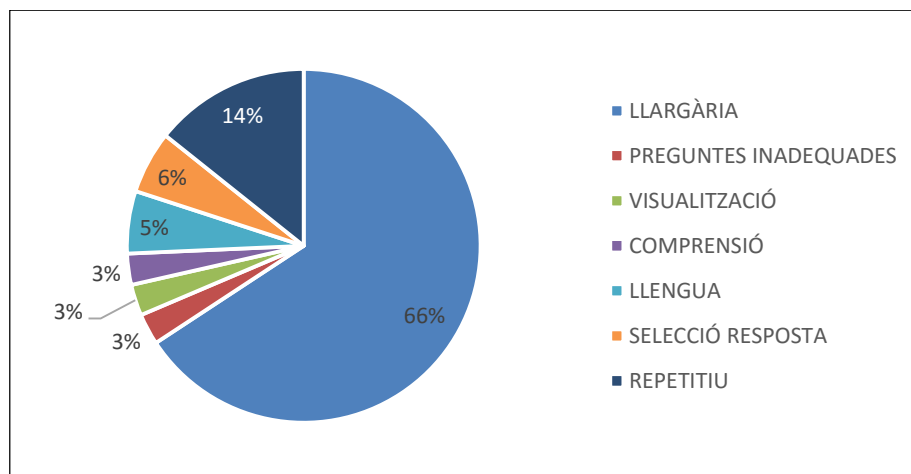
Figura 27. Bloc 'Valoracions negatives' amb grups associats

En el Gràfic 75 podem veure representats per percentatges de volum de cites els tres grups sorgits de les valoracions negatives realitzades per l'alumnat al qüestionari QAvGTPEES.



Gràfic 75. Grup 'Valoracions negatives' de l'alumnat al QAvGTPEES

El grup 'Problemes respondre' és el més nombrós en el nombre de cites amb el 83% dividint-se a la vegada com s'observa en el Gràfic 76 en els subgrups següents amb el percentatge de cites associades:



Gràfic 76. Subgrups 'Problemes respondre'

- Llargària amb el 66% de les cites realitzades, que correspon a 23 alumnes, és la queixa més comuna. Cal dir que en el moment de la recollida de dades l'alumnat va respondre dos qüestionaris de manera consecutiva. Per tant, l'opinió de la llargària del qüestionari queda esbiaixada atès que fa menció a la suma del temps invertit en la realització de dos qüestionaris junts en total 83 preguntes (39 i 44) que es corresponen amb el qüestionari QAvGTPEES i el CHAEA d'estils d'aprenentatge, per aquest motiu, cal agafar amb cura la resposta de la llargària i posar en dubte si es considera el qüestionari QAvGTPEES llarg. En properes ocasions si es vol una valoració acurada entorn el qüestionari de GTP caldrà especificar millor la demanda.
- Repetitiu amb el 14% de les cites, que correspon a 5 alumnes, l'alumnat manifesta que hi ha preguntes repetides en el qüestionari. El concepte repetitiu al que al·ludeix l'alumnat va vinculat, en primer lloc amb preguntes control per saber el grau de manipulació de la imatge sent una tècnica d'ús molt comú en la construcció de qüestionaris, i en segon lloc a preguntes en les que es pretén aconseguir o incidir en determinats matisos d'informació. Per tant, després de parlar amb l'alumnat atribuïm aquesta resposta al fet que per a l'alumnat les preguntes control poden semblar repetitives.
- Selecció de resposta amb el 6% de les cites, que correspon a 2 alumnes, l'alumnat indica que en determinades ocasions no sap quina resposta elegir perquè les possibles respostes no s'ajusten al que voldria dir, però aquest aspecte

també forma part del qüestionari atès que es tracta d'un qüestionari de resposta tancada, és a dir, que a l'alumnat li cal decidir entre diverses alternatives de resposta. Així i tot, cal tenir en compte que disposa d'una pregunta al final del qüestionari en la que pot dir el que considere oportú.

- Llengua amb el 5% de les cites en el que 2 alumnes que pertanyen a un centre educatiu de parla castellana indiquen que no entenen bé el qüestionari perquè al centre educatiu la llengua predominant és el castellà, i a més, no és la seua llengua materna. Ara bé, cal tenir en compte que aquest alumnat ha estat rebent formació en llengua valenciana com a assignatura obligatòria des de primària, per tant, no és massa comprensible que diga que no entén bé determinades preguntes.
- Visualització amb el 3% de les cites en les que 1 alumne va manifestar que va tindre problemes amb la pantalla de l'ordinador per poder fer la lletra més gran, per tant, va ser un problema tècnic imprevist que cal mirar d'evitar en la recollida de dades.
- Comprensió amb el 3% de les cites que correspon a 1 alumne en el que fa al·lusió a que la traducció del qüestionari era molt mala, és a dir, considerava que s'havia traduït del castellà al valencià i per això no s'entenia. Però açò no és cert, perquè la versió inicial del qüestionari va ser realitzada en valencià i revisada per professorat titulat en llengua valenciana. Per tant, es considera que no es pot tenir en compte aquest comentari.
- Preguntes inadequades amb el 3% de les cites, que correspon a 1 alumne, en el que indicava que s'havia sentit molest perquè no volia que se li preguntara sobre els seus pares, en concret feia referència a les preguntes 'Nivell màxim d'estudis cursats pels teus pares' i 'Professió o ocupació dels teus pares'. Cal tindre en compte que aquestes preguntes són d'ús molt comú en qüestionaris de tipus educatiu i que la seua informació permet obtenir informació rellevant sobre el context social, cultural i familiar de l'alumnat, informació que es considera significativa per a la investigació.

El grup ‘Faltes d’ortografia’ amb el 10% de les cites fa referència a l’errada tipogràfica produïda en una de les preguntes, s’havia posat “y” grega en compte d’una ”i” llatina. L’alumnat ho va fer constar de manera oral en el moment de la resposta del qüestionari. Ja està esmenat.

El grup ‘No utilitat’ amb el 7% de les cites es tracta d’opinions personals que no estan explicades, per tant, no se sap ben bé com s’ha arribat a aquesta conclusió, és més, com s’ha indicat darrerament en el procés d’administració del qüestionari se’ls va explicar abans de començar el qüestionari quina era la finalitat de la investigació i perquè podia ser útil per a ells, per al professorat i per a ajudar-los a millorar tant en la GTP, en el seu aprenentatge i en el RA.

2. Bloc. ‘Valoracions positives’ amb el 35% de les cites es subdivideix en els grups següents com s’observa en la representació semàntica del bloc (Figura 28): ‘Ha agradat’, ‘Tinguen en compte la seua opinió’, ‘Reflexionar sobre u mateix’, ‘Reflexionar sobre la forma d’aprendre’ i ‘Reflexionar sobre la GTP’.

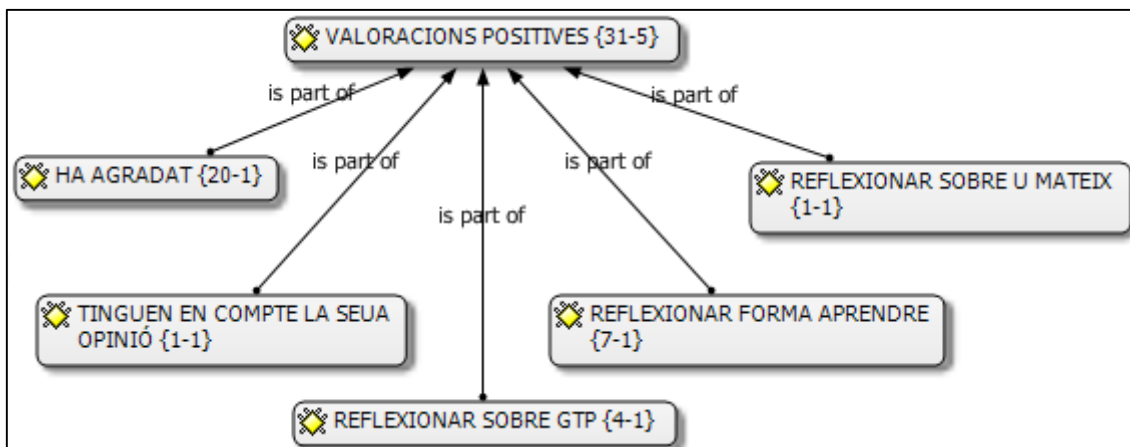
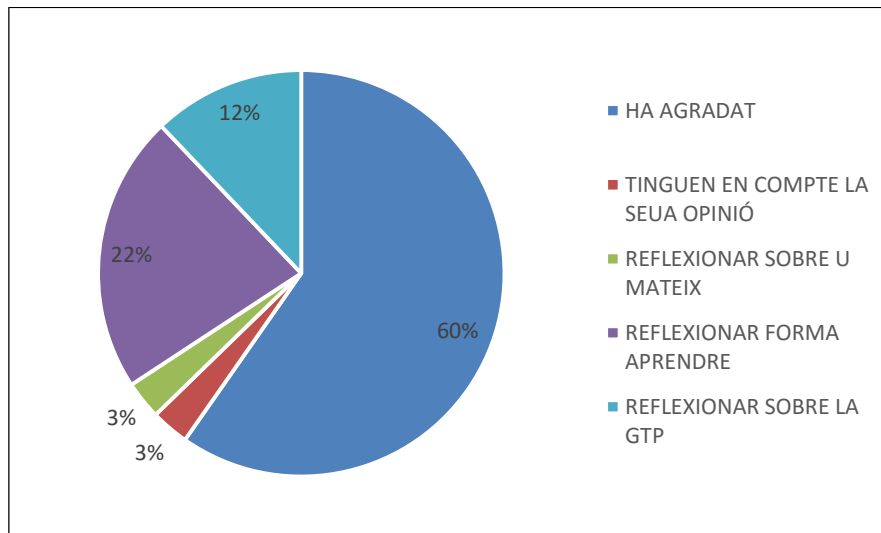


Figura 28. Valoracions positives alumnat al qüestionari QAvGTPEES

En el Gràfic 77 podem veure representats per percentatges de volum de cites els cinc grups sorgits de les valoracions positives realitzades per l’alumnat al qüestionari QAvGTPEES.



Gràfic 77. Valoracions positives alumnat al qüestionari QAVGTPEES

- El grup 'Ha agradat' amb el 60% de les cites en les que l'alumnat indica que li ha semblat bé el qüestionari, que li han agradat les preguntes i que s'ha divertit en la seua realització. Caldria indagar el motius pels quals fan aquests comentaris o valoracions positives.
- El grup 'Tinguen en compte la seua opinió' amb un 3% de les cites en el que l'alumnat valora positivament que el professorat es preocupe per aspectes relatius a la seua forma d'aprendre com és la GTP, aspecte molt rellevant en la literatura entorn la importància dels coneixements previs i les percepcions de l'alumnat.
- El grup 'Reflexionar sobre u mateix' amb el 3% de les cites en les que l'alumnat manifesta que el fet de respondre el qüestionari li ha ajudat en un millor coneixement d'aspectes personals. Aquest era un dels objectius de la construcció del qüestionari, que fos una eina d'aprenentatge a través de la reflexió a més d'aportar dades per a la recerca i posterior millora de la docència entorn la GTP.
- El grup 'Reflexionar sobre la forma d'aprendre' amb el 22% de les cites en les que l'alumnat indica que el qüestionari li a ajudat a adonar-se'n sobre la seua forma d'aprendre en general en aspectes com: distraccions, organització, planificació, el que fan bé o el que fan malament o què els caldria canviar per poder millorar en la forma d'aprendre. Aquesta resposta està relacionada amb l'anterior. Hem considerat separar-les per l'especificitat d'indicar "forma

d'aprendre" i "u mateix", ambdós aspectes essencials per anar adquirint la competència essencial per a la vida d'*Aprendre a aprendre*.

- El grup 'Reflexionar sobre la GTP' amb el 12% de les cites en les que l'alumnat manifesta que es ha fet pensar sobre la importància del temps en el seu aprenentatge i què caldria fer per millorar en aquest aspecte en particular, com per exemple, planificant-se i organitzant-se millor, demanant ajudes o saber aprofitar el temps. Aquests estudiants concreten la rellevància del temps d'estudi periescolar i la seva optimització.
3. Bloc 'No validesa' amb el 12% de les cites es divideix en els grups 'No aporta informació' i 'Comentaris despectius' com s'observa en la representació semàntica del bloc (Figura 29).

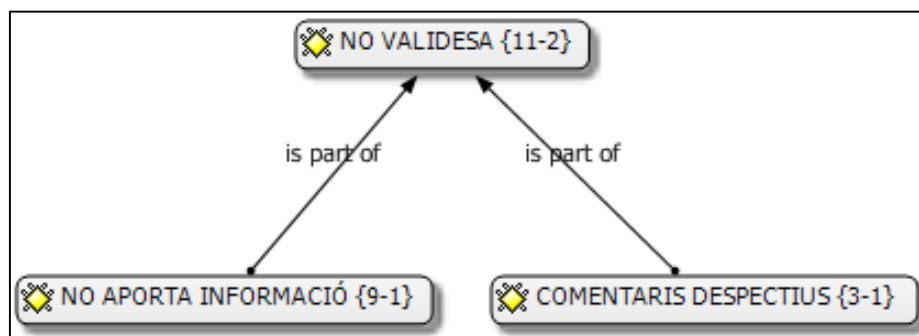


Figura 29. No validesa opinions alumnat al qüestionari QAVGTPEES

- El grup 'No aporta informació' amb el 75% de les cites en les que l'alumnat opina sobre aspectes que no aporten informació rellevant a l'estudi ni a la millora d'aspectes relacionats amb el qüestionari.
- El grup 'Comentaris despectius' amb el 25% de les cites les quals no es mereix tindre-les en consideració perquè per si mateixa es desqualifiquen. Són malsonants.

f) Mapa semàntic

Finalment, es presenta el mapa semàntic extret (Figura 30). En ell s'observen els tres blocs primaris comentats sorgits de les respostes donades per l'alumnat, els grups secundaris que se'n deriven d'ells i el nombre de cites que duen associades. Es

recomana veure l'Annex XV per a una millor visualització de les relacions entre els blocs, grups i subgrups extrets dels comentaris realitzats per l'alumnat.

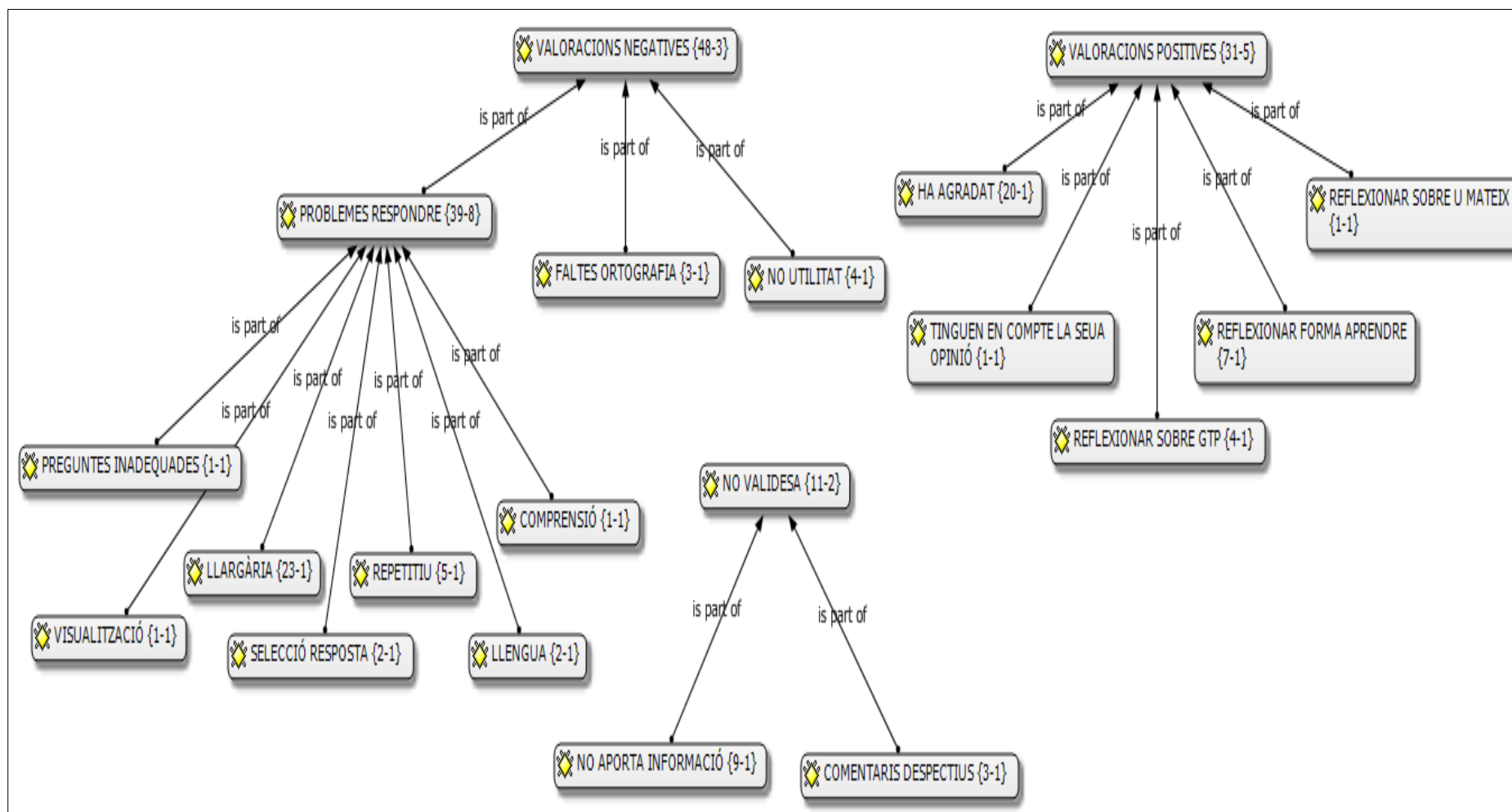


Figura 30. Mapa semàntic pregunta 39 oberta amb Blocs, Grups i Subgrups

6.2.2. Relació gestió del temps periescolar de l'alumnat d'ESO i rendiment acadèmic

Amb la finalitat d'establir la correlació entre la GTP i el RA s'han fet servir dos tipus de dades, les de les respostes donades per la mostra de 730 alumnes al qüestionari de QAvGTPEES i el RA obtingut en la primera avaluació del curs acadèmic 2014/2015 de l'alumnat. S'ha estudiat la correlació i la capacitat predictiva dels ítems de la GTP amb la nota de totes les assignatures. S'ha trobat que la nota de l'assignatura que millor surt explicada pels ítems mesurats en el qüestionari QAvGTPEES és la de CCNN, d'aquesta manera s'opta per la nota en CCNN com a variable explicativa del RA.

Cal dir que una gran part dels resultats que ací es presenten de forma resumida han sigut desenvolupats al Capítol V *Construcció i validació del qüestionari QAvGTPEES* pel motiu de què, en primer lloc, serviren per a confirmar la validesa predictiva del qüestionari, i en segon lloc i en paral·lel mostraven la relació existent entre la GTP i el RA.

Amb la finalitat d'observar les relacions entre la GTP i el RA s'han dut a terme dos tipus d'anàlisi estadístic:

- A. Anàlisi bivariat dels ítems del qüestionari QAvGTPEES amb la nota en CCNN.
- B. Anàlisi predictiu de la nota en CCNN:

- B.1) RLM amb els ítems del qüestionari QAvGTPEES
- B.2) RLM amb les puntuacions factorials de la GTP
- B.3) RLB amb els ítems del qüestionari QAvGTPEES

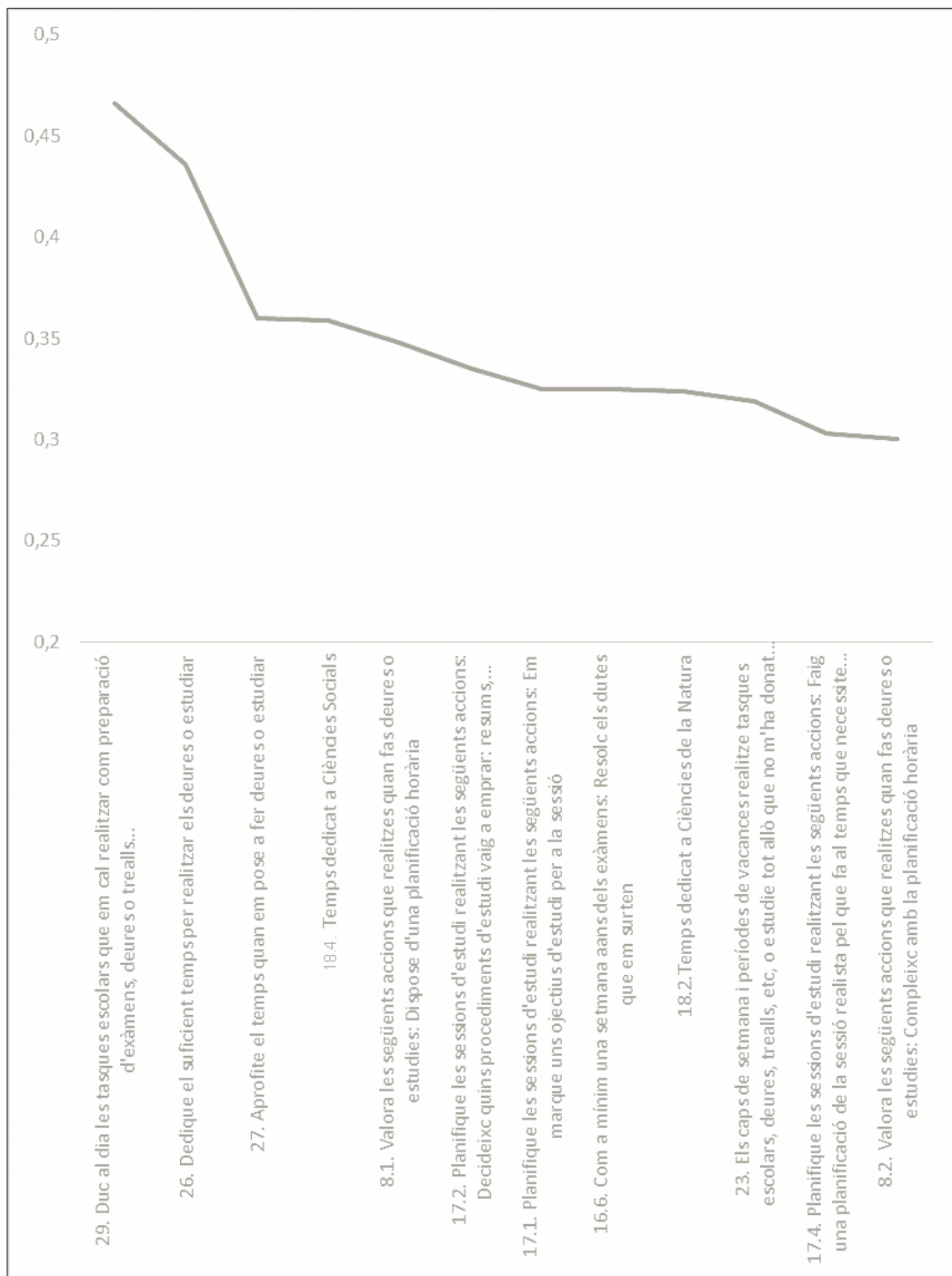
- A) Anàlisi bivariat dels ítems del qüestionari QAvGTPEES amb la nota en CCNN

Es dugué a terme una anàlisi estadística bivariada amb variables dicotòmiques i una altra amb variables ordinals, correlacions no paramètriques bivariades, sent la VD la nota en CCNN i la VI els ítems que mesuren aspectes de la GTP, el que va permetre extraure aquells ítems que presentaven una correlació més significativa amb la nota en CCNN, assignatura en la que es necessita una millor GTP per a assolir un bon RA. Els ítems de GTP de les dues anàlisis Bivariades que es correlacionen amb un major RA de l'alumnat són els que apareixen en la Taula 203.

Prova estadística	Ítems
Amb variables dicotòmiques	7.1.6, 10, 13, 20.5
Amb variables ordinals (correlacions no paramètriques bivariades)	8.1, 8.2, 16.6, 17.1, 17.2, 17.4, 18.2, 18.4, 23, 26, 27, 29

Taula 200. Ítems del qüestionari QAvGTPEES que es correlacionen amb un major RA segons l'anàlisi de bivariat

El Gràfic 94 ens dona una visió de conjunt dels ítems del qüestionari QAvGTPEES que han obtingut un valor de correlació o significativitat amb el RA superior a 0,3. Com s'observa sols estan posats els ítems mesurats en escala ordinal i no els d'escala dicotòmica atès que la interpretació del pes o nivell d'influència de la variable de la GTP sobre la nota dels dos tipus de variables no pot ser interpretada de la mateixa forma. Al mateix temps el Gràfic 78 també mostra que la GTP presenta una repercussió directa amb el RA en l'assignatura de CCNN.



Gràfic 78. Ítems del qüestionari QAVGTPEES en escala ordinal que han obtingut una correlació superior a 0,3 amb el RA

S'observa en la Taula 201 que la major part dels ítems que incideixen en el RA, 12 de 16, es troben dintre de la dimensió de Regulació i de les seues corresponents subdimensions. Aquest fet és important perquè deixa entreveure quines són les dimensions i subdimensions que presenten un pes específic més rellevant a l'hora d'explicar el RA a partir de la GTP duta a terme per l'alumnat.

Dimensió	Subdimensió	Ítem
Regulació	Planificació	7.1.6, 13, 17.1, 17.2, 17.4, 18.2, 18.4
	Control en l'execució	20.5, 23
	Avaluació	26, 27, 29
Organització		8.1, 8.2, 10
Enfocament de l'estudi		16.6

Taula 201. Ítems del qüestionari QAvGTPEES que més incideixen en el RA distribuïts per dimensions i subdimensions

B. Anàlisi predictiu de la nota en CCNN.

B.1) RLM amb els ítems del qüestionari QAvGTPEES

Es va procedir amb la RLM mitjançant el mètode de *Passos cap Avant* a partir del qual es va extraure un model amb 11 variables o ítems.

El percentatge de variabilitat arreglada és del 39,20 % com es mostra en la Taula 202 de Resum del model en el valor del paràmetre R quadrat corregida.

Model	R	R quadrat	R quadrat corregida	Error típic de l'estimació	Estadístics de canvi					Durbin-Watson
					Canvi en R quadrat	Canvi en F	gl1	gl2	Sig. Canvi en F	
1	,467 ^a	,218	,216	1,81088	,218	97,292	1	348	,000	
2	,525 ^b	,276	,272	1,74580	,057	27,427	1	347	,000	
3	,547 ^c	,299	,293	1,72040	,023	11,322	1	346	,001	
4	,565 ^d	,320	,312	1,69685	,021	10,670	1	345	,001	
5	,586 ^e	,344	,334	1,66893	,024	12,642	1	344	,000	
6	,601 ^f	,361	,350	1,64917	,017	9,293	1	343	,002	
7	,612 ^g	,375	,362	1,63405	,013	7,376	1	342	,007	
8	,621 ^h	,386	,372	1,62150	,011	6,314	1	341	,012	
9	,629 ⁱ	,395	,379	1,61143	,009	5,274	1	340	,022	
10	,635 ^j	,403	,385	1,60394	,007	4,187	1	339	,042	
11	,641 ^k	,411	,392	1,59561	,008	4,548	1	338	,034	1,788

Taula 202. Resum model RLM amb variables ordinals

El model extret amb les variables o ítems es mostra en la Taula 203 de Coeficients:

Model	Coeficients no estandaritzats		Coeficients tipificats	t	Sig.	Interval de confiança de 95,0% per a B		Estadístics de colinealitat	
	B	Error típ.	Beta			Límit inferior	Límit superior	Tolerància	FIV
	(Constant)	,241	,818				,294	,769	-1,368
29. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...	,505	,098	,258	5,159	,000	,312	,698	,699	1,430
26. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar	,144	,046	,166	3,147	,002	,054	,233	,625	1,600
37. Quanestic realitzant deures o estudiant em sorrenc pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis	-,088	,082	-,049	-1,077	,282	-,249	,073	,835	1,198
20.5. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Activitats extraescolars: esportives, culturals...	,182	,039	,207	4,679	,000	,106	,259	,889	1,125
20.4. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Eixir amb els amics o família	-,157	,049	,152	3,227	,001	,061	,252	,782	1,279
7.1.2. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.)	-,388	,119	,140	3,266	,001	,155	,622	,946	1,057

CCNN	,240	,077	,145	3,134	,002	,089	,391	,811	1,233
33. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a gestionar i controlar la meua planificació horària de treball o estudi diari a casa, com per exemple preguntant-me si he fet els deures, estudiat, etc.	-,209	,083	-,108	- 2,531	,012	-,372	-,047	,961	1,041
12. Empre aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures	,301	,129	,099	2,340	,020	,048	,554	,968	1,033
36. Quan realitze un examen em falta temps per acabar-lo	-,191	,084	-,102	- 2,282	,023	-,355	-,026	,880	1,136
20.1. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Veure la televisió	-,110	,051	-,101	- 2,133	,034	-,211	-,009	,775	1,291

a. Variable dependent: CCNN

Taula 203. Coeficients extrets del model RLM amb variables ordinals

En la Taula 204 es troben ordenades les correlacions pel sentit de la mateixa, directa o inversa, i de major a menor pel valor dels coeficients Beta dels ítems.

CORRELACIÓ DIRECTA	β	CORRELACIÓ INVERSA	β
29. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...	,505	7.1.2. En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.)	-,388
12. Empre aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures	,301	33. Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a gestionar i controlar la meua planificació horària de treball o estudi diari a casa, com per	-,209

		exemple preguntant-me si he fet els deures, estudiat, etc.	
Temps dedicat a CCNN	,240	36. Quan realitze un examen em falta temps per acabar-lo	-,191
20.5. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Activitats extraescolars: esportives, culturals...	,182	20.4. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Eixir amb els amics o família	-,157
26. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar	,144	20.1. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Veure la televisió	-,110
		37. Quan estic realitzant deures o estudiant em sorprenc pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis	-,088

Tabla 204. Sentit de la correlació i valor dels coeficients extrets en el model RLM amb variables ordinals de la GTP

De la Taula 207 s'extrau que les accions que presenten correlacions directes amb valors positius indiquen que quan més temps empre l'alumnat en elles millors resultats acadèmics obtindrà en CCNN, mentre que les correlacions inverses en signe negatiu indiquen el contrari, quan més temps empre en elles pitjor nota s'obtindrà en CCNN.

B.2) RLM amb les puntuacions factorials de la GTP

Es procedeix amb la RLM a partir dels següents 13 factors extrets dels anàlisis factorials de la GTP:

- Temps dedicat a l'estudi
- Planificació temps d'estudi
- Planificació descans durant temps d'estudi
- Lladres de temps d'estudi
- Aprofitament del temps extraescolar
- Avaluació
- Accions d'assaig i d'elaboració de continguts
- Anàlisi del contingut
- Memorització contingut
- Planificació objectius d'estudi
- Temps procrastinació
- Ajudes externes
- Estat anímic-motivacional

Mitjançant el mètode de *Passos Cap Avant* s'han obtingut 6 factors de la GTP que són els que arpleguen la major quantitat de la variabilitat de la nota en CCNN.

En la Taula Resum 205 del model s'observa en la columna R quadrat corregida que el model amb 6 variables explica el 31,40 % de la variabilitat de la nota en CCNN.

Model	R	R quadrat	R quadrat corregit	Error típ. de l'estimació	Estadístics de canvi					Durbin-Watson
					Canvi en R quadrat	Canvi en F	gl1	gl2	Sig. Canvi en F	
1	,514 ^a	,264	,262	1,79108	,264	148,883	1	415	,000	
2	,539 ^b	,290	,287	1,76120	,026	15,201	1	414	,000	
3	,547 ^c	,299	,294	1,75176	,009	5,477	1	413	,020	
4	,554 ^d	,307	,300	1,74434	,008	4,517	1	412	,034	
5	,563 ^e	,317	,308	1,73424	,010	5,814	1	411	,016	
6	,569 ^f	,324	,314	1,72690	,007	4,502	1	410	,034	1,840

Taula 205. Resum del model RLM amb puntuacions factorials.

En la Taula 206 de Coeficients es mostra el model extret amb el valor dels coeficients Beta:

Model	Coeficients no estandaritzats		Coeficients tipificats	t	Sig.	Correlacions			Estadístics de colinealitat	
	B	Error típ.	Beta			Ordre zero	Parcial	Semiparcial	Tolerància	FIV
(Constant)	5,849	,087		67,530	,000					
Dimensió: Avaluació	,861	,093	,436	9,230	,000	,514	,415	,375	,737	1,356
Lladres de temps d'estudi	-,330	,086	-,171	-3,821	,000	-,288	-,185	-,155	,825	1,212
Dimensió: Estat anímic-motivacional	-,216	,084	-,108	-2,567	,011	-,112	-,126	-,104	,938	1,066
Anàlisi del contingut	-,281	,095	-,131	-2,944	,003	-,014	-,144	-,120	,828	1,208
Dimensió: Planificació temps dedicat a l'estudi	,262	,102	,126	2,567	,011	,277	,126	,104	,687	1,456
Planificació descans durant temps d'estudi	,194	,091	,092	2,122	,034	,021	,104	,086	,868	1,152

a. VD: CCNN

Taula 206. Coeficients extrets del model RLM amb puntuacions factorials

En la Taula 207 trobem ordenades les correlacions pel sentit de la mateixa, directa o inversa, i de major a menor pel valor dels coeficients Beta extrets en els 6 factors.

CORRELACIÓ DIRECTA	β	CORRELACIÓ INVERSA	β
Avaluació	,861	Lladres de temps d'estudi	-,330
Planificació temps dedicat a l'estudi	,262	Anàlisi del contingut	-,281
Planificació descans durant temps d'estudi	,194	Dimensió: Estat anímic-motivacional	-,216

Tabla 207. Sentit de la correlació i valor dels coeficients extrets en el model RLM amb puntuacions factorials de la GTP

De la Taula 207 s'extrauen les següents conclusions:

- El factor que millor explica la nota en CCNN és l'Avaluació', atès que presenta un coeficient en la correlació més alt produint un major canvi en la VD.
- El factor que millor explica que quan més temps se li dedica pitjors notes s'obtenen en CCNN és el de 'Lladres de temps', atès que presenta el major coeficient en valor negatiu.
- El factor 'Anàlisi del contingut' presenta una correlació inversa amb la nota en CCNN, l'explicació ve donada perquè l'alumnat ha manipulat la seua imatge, atès que els que obtenen pitjor nota en CCNN són els que han sobrevalorat o puntuat més alt els ítems que mesuren aquest factor, com per exemple dedicar més temps a una lectura ràpida o comprensiva.

B.3) RLB amb els ítems del qüestionari QAvGTPEES

La RLB ens permet analitzar des d'un altre punt de vista la correlació entre la GTP i el RA. A partir d'una VD creada que diferencia entre 2 grups es pretén extraure un model predictiu que permetia classificar a l'alumnat en un dels dos grups de la VD que sortirien de l'obtenció d'una nota inferior o superior a 8 punts en CCNN. Es pren aquest valor de 8 perquè es considera una nota a partir de la qual es qualifica a l'alumnat d'excel·lent i es desitja conèixer quin és el comportament d'aquest alumnat excel·lent pel que fa a la GTP.

Aquesta anàlisi pretén complementar i millorar el model de RLM, atès que sols explica la relació lineal entre les VI i la VD, mentre que la RLB permet a més d'introduir variables nominals estudiar com afecten a la VD cada grup de la VI. La RLM sols recull el canvi lineal, creixent o decreixent, que es produeix entre la VD i la VI, per exemple,

no per augmentar el nombre d'hores d'estudi s'obté millor nota, existeix una dosis adequada i superar aquesta pot provocar un comportament decreixent en la nota.

En la RLB s'estudia la probabilitat de pertànyer a dos grups. Es pren com a punt de tall 8 punts, a partir del qual l'alumnat s'adscriurà al grup 1 ó 2.

Mitjançant el model de RLB dut a termini amb el mètode de *Passos cap Avant* de Wald, s'han recollit 13 variables que expliquen de manera significativa la probabilitat de ser classificat en el grup amb nota superior a 8. Aquest model amb 13 variables expliquen el 64,1% de la probabilitat de la VD dicotòmica nota en CCNN com podem veure en la Taula 208.

Pas	-2 log de la versemblança	R quadrat de Cox i Snell	R quadrat de Nagelkerke
1	348,459 ^a	,140	,205
2	329,238 ^b	,186	,272
3	312,367 ^b	,224	,328
4	299,123 ^b	,253	,371
5	288,300 ^b	,276	,404
6	280,604 ^b	,291	,427
7	272,279 ^b	,308	,452
8	254,484 ^c	,342	,502
9	239,959 ^c	,369	,541
10	226,609 ^c	,393	,576
11	221,838 ^c	,401	,588
12	215,694 ^c	,411	,603
13	199,981 ^c	,437	,641

Taula 208. Resum del model RLB amb 13 variables

Abans de procedir amb un model regressiu, es classifiquen correctament el 73,4 % dels subjectes de la mostra (Taula 209).

Observat			Pronosticat		
			GR_CCNN		Percentatge correcte
			0	1	
Pas 0	GR_CCNN	0	287	0	100,0
		1	104	0	0,0
	Percentatge global				

a. En el model s'inclou una constant.

b. El valor de tall és 500

Taula 209. Taula de classificació^{a,b} subjectes de la mostra

En la Taula 210 es mostra en cada pas l'augment que s'ha produït a l'introduir cada VI. En el pas 13 quan es conclou el model atès que cap altra VI augmenta significativament l'explicació de la probabilitat de classificar als subjectes en el grup 1 el percentatge de casos correctament classificats és del 88 %, per tant, s'ha passat del 73,4 % al 88%.

Observat			Pronosticat		
			GR_CCNN		Percentatge correcte
			,00	1,00	
Pas 1	GR_CCNN	,00	227	32	87,6
		1,00	68	23	25,3
	Percentatge global				
Pas 2	GR_CCNN	,00	232	27	89,6
		1,00	52	39	42,9
	Percentatge global				
Pas 3	GR_CCNN	,00	231	28	89,2
		1,00	51	40	44,0
	Percentatge global				
Pas 4	GR_CCNN	,00	234	25	90,3
		1,00	50	41	45,1
	Percentatge global				
Pas 5	GR_CCNN	,00	239	20	92,3

		1,00	47	44	48,4
	Percentatge global				80,9
Pas 6	GR_CCNN	,00	239	20	92,3
		1,00	47	44	48,4
	Percentatge global				80,9
Pas 7	GR_CCNN	,00	237	22	91,5
		1,00	46	45	49,5
	Percentatge global				80,6
Pas 8	GR_CCNN	,00	233	26	90,0
		1,00	37	54	59,3
	Percentatge global				82,0
Pas 9	GR_CCNN	,00	237	22	91,5
		1,00	35	56	61,5
	Percentatge global				83,7
Pas 10	GR_CCNN	,00	237	22	91,5
		1,00	31	60	65,9
	Percentatge global				84,9
Pas 11	GR_CCNN	,00	238	21	91,9
		1,00	30	61	67,0
	Percentatge global				85,4
Pas 12	GR_CCNN	,00	237	22	91,5
		1,00	25	66	72,5
	Percentatge global				86,6
Pas 13	GR_CCNN	,00	241	18	93,1
		1,00	24	67	73,6

	Percentatge global				88,0
--	--------------------	--	--	--	-------------

Tabla 210. Taula de classificació^a subjectes de la mostra

El model extret es mostra en la Taula 211 de Variables en l'equació:

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Pas 13 ^a	19. HOR_FIXE	-,485	,183	7,013	1	,008	,616
	20. TV	-,756	,188	16,221	1	,000	,470
	26. SUF_TEMPS	,385	,131	8,683	1	,003	1,470
	29.	,652	,264	6,100	1	,014	1,919
	34.	-,445	,195	5,200	1	,023	,641
	8. DISTREURE'S	,508	,172	8,693	1	,003	1,662
	9. REPASSAR			13,001	6	,043	
	9. REPASSAR(1)	-2,660	1,037	6,578	1	,010	,070
	9. REPASSAR(2)	-1,579	1,012	2,437	1	,119	,206
	9. REPASSAR(3)	-1,652	1,133	2,127	1	,145	,192
	9. REPASSAR(4)	-2,230	1,214	3,375	1	,066	,108
	9. REPASSAR(5)	-2,789	1,292	4,661	1	,031	,061
	9. REPASSAR(6)	-5,015	2,245	4,991	1	,025	,007
	9.1. LECT_RÀPIDA			12,459	5	,029	
	9.1. LECT_RÀPIDA(1)	,180	,598	,090	1	,764	1,197
	9.1. LECT_RÀPIDA(2)	-2,128	,857	6,172	1	,013	,119
	9.1. LECT_RÀPIDA(3)	-,881	1,480	,354	1	,552	,414
	9.1. LECT_RÀPIDA(4)	-19,943	17064,954	,000	1	,999	,000
	9.1. LECT_RÀPIDA(5)	-20,824	13232,535	,000	1	,999	,000
	12.			11,553	2	,003	
	12(1)	-,539	,581	,860	1	,354	,583
	12(2)	1,009	,647	2,429	1	,119	2,743

15.				12,182	5	,032	
15(1)	-18,849	7337,283	,000		1	,998	,000
15(2)	1,209	2,135	,321		1	,571	3,351
15(3)	1,101	2,124	,269		1	,604	3,009
15(4)	1,585	2,142	,548		1	,459	4,879
15(5)	-,938	2,173	,186		1	,666	,391
16. DUBTES	,407	,210	3,748		1	,053	1,502
17. NO_PLA	-,405	,166	5,988		1	,014	,667
CCNN	,401	,190	4,459		1	,035	1,494
Constant	-4,702	2,616	3,229		1	,072	,009

Taula 211. Variables en l'equació^a del model RLB

En la Taula 212 s'explica el canvi que produeix cada categoria de cada variable en la probabilitat de classificar a l'alumnat en el grup amb nota > 8.

Variables	Conclusió
8.6. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: No solc distraure'm durant el temps d'estudi o de deures	Quan més temps es distreu durant les tasques extraescolars menor probabilitat presenta d'estar en el grup de puntuació superior a 8.
9.1. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura ràpida del tema	Quan més temps es dedica a lectura ràpida menys probabilitat d'estar en el grup de nota superior a 8
9.9. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Repassar	Quan més temps s'empra en repassar menys probabilitat d'estar en el grup de nota superior a 8
12. Empte aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures	Els alumnes que empen aproximadament 10 minuts en preparar tot allò que necessiten per posar-se a estudiar o fer deures tenen mayor probabilitat d'estar en el grup de nota superior a 8
15. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen	Els alumnes que empen entre 2 i 3 hores tenen més probabilitat d'estar en el grup de nota superior a 8
16.6. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Resolc els dubtes que em surten	Els alumnes que resolen els dubtes una setmana abans dels exàmens tenen més probabilitat d'estar en el grup de nota superior a 8

17.5. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: No realitze cap planificació de les sessions d'estudi	L'alumnat que no disposa d'una planificació d'estudi té menys probabilitat d'estar en el grup de nota superior a 8
18. Temps dedicat a CCNN	Quan més temps es dedica a aquesta assignatura major probabilitat existeix d'estar en el grup de nota superior a 8
19. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari	Quan més es dispose d'un horari fixe menor es la probabilitat d'estar dins del grup de nota superior a 8. Es considera que s'ha manipulat la imatge perquè l'alumnat que obté resultats per davall de 8 han valorat de manera més favorable aquesta variable
20.1. De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Veure la televisió	Quan més temps es dedica a veure la TV menor probabilitat es té d'estar en el grup de nota superior a 8
26. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar	Quan més temps es dedica a realitzar deures o estudiar major probabilitat és té d'estar en el grup de nota superior a 8
29. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...	Si es duen al dia les tasques escolars que cal realitzar major és la probabilitat d'estar en el grup de nota superior a 8
34. Quan realitze un examen em falta temps per acabar-lo	Quan més vegades els falta temps per a acabar els exàmens menor és la probabilitat d'estar inclòs dins del grup de nota superior a 8

Taula 212. Canvi que produeix cada categoria de cada variables en la probabilitat de classificar a un subjecte en el grup amb nota > 8

6.2.3. Identificació de grups d'alumnes en funció de la GTP i RA. Obtenció d'un perfil d'alumnat d'ESO en gestió del temps periescolar

Abans s'ha observat la relació entre la GTP i RA ara es proposa la desagregació del constructe GTP a partir de tres dimensions per a d'aquesta forma poder extraure un perfil d'alumat.

Els criteris que defineixen aquestes dimensions són:

- Dedicació: Representada per la quantitat de temps que es dedica a l'estudi i no per la qualitat de les accions que realitza dintre d'aquest temps. Es considera que el temps adequat de dedicació es troba entre 1 hora i mitja i 2 hores i mitja fent ús de les recomanacions dels estudis realitzats per Lam (1996) esmentats darrerament.

- Eficàcia: Quan s'emptra una quantitat de temps igual o superior a la estrictament necessària per a aconseguir bons resultats acadèmics.
- Eficiència: Quan s'emptra menys quantitat de temps de l'estrictament necessari i s'aconsegueixen bons resultats acadèmics.

Per extraure la puntuació en cada dimensió per a cada alumne es realitza a partir de la puntuació dels ítems del qüestionari encara que sorgeixen diversos interrogants:

1. Quins ítems seleccionar?

Es fan servir els ítems mesurats en escala ordinal que han mostrat una correlació significativa amb la nota en CCNN a partir de la realització d'una anàlisi de correlació bivariat. Aquests ítems són per a cadascuna de les dimensions (Taula 213):

DIMENSIÓ	ÍTEM
Dedicació	15. Aproximadament estudie el següent nombre d'hores quan prepare un examen 20.1. De forma habitual utilitzi el següent temps del dia per a: Veure la televisió 20.2. De forma habitual utilitzi el següent temps del dia per a: Navegar per Internet, utilitzar el xat, Facebook, etc. 20.3. De forma habitual utilitzi el següent temps del dia per a: Parlar o enviar missatges pel telèfon mòbil, WhatsApp 20.4. De forma habitual utilitzi el següent temps del dia per a: Eixir amb els amics o família 20.6. De forma habitual utilitzi el següent temps del dia per a: Realitzar deures o estudiar 21. Quan decideix posar-me a estudiar o fer deures solc tardar més de 10 minuts en començar 23. Els caps de setmana i períodes de vacances realitzi tasques escolars, deures, treballs, etc, o estudie tot allò que no m'ha donat temps durant la setmana 26. Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar 30. Les assignatures en les que obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique més temps d'estudi
Eficàcia	8.2. Valora les següents accions que realitzi quan fas deures o estudies: Compleix amb la planificació horària 8.3. Valora les següents accions que realitzi quan fas deures o estudies: Em fixe uns objectius d'aprenentatge diari, com per exemple: vaig a fer els exercicis de matemàtiques o m'he d'aprendre la lliçò d'història en el següent temps 8.4. Valora les següents accions que realitzi quan fas deures o estudies: M'anticipe a la feina que em cal fer: deures o estudiar 8.5. Valora les següents accions que realitzi quan fas deures o estudies: No solc retardar el començament de l'estudi o dels deures 8.6. Valora les següents accions que realitzi quan fas deures o estudies: No solc distraure'm durant el temps d'estudi o de deures 9.3. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Subratllar allò que considere

	<p>important</p> <p>9.4. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Dividir el tema en parts i relacionar-les.</p> <p>9.6. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Fer resums, esquemes o mapes conceptuals</p> <p>9.8. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Memoritzar</p> <p>9.9. Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Repassar</p> <p>22. Compleixc amb la planificació horària de treball o d'estudi que m'he marcat</p> <p>24. Solc acabar les tasques escolars que tinc encomanades com deures, treballs...</p> <p>27. Aprofite el temps quan em pose a fer deures o estudiar</p> <p>29. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...</p> <p>34. Quan realitze un examen em falta temps per acabar-lo</p>
<p>Eficiència</p>	<p>8.1. Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: Dispose d'una planificació</p> <p>11. Revise tots els dies l'agenda escolar per a no oblidar-me de realitzar els espades escolars que tinc encomanades per a casa com deures o estudiar</p> <p>12. Empte aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures.</p> <p>14. Revise la planificació horària de treball o estudi amb la següent freqüència</p> <p>16.1. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Elabore un pla d'estudis</p> <p>16.2. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Comence a recollir informació</p> <p>16.3. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Organitze la informació</p> <p>16.4. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Faig una lectura ràpida del tema</p> <p>16.5. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Faig una lectura comprensiva del tema</p> <p>16.6. Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Resolc els dubtes que em surten</p> <p>17.1. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Em marque uns objectius d'estudi per a la sessió</p> <p>17.2. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Decideixc quins procediments d'estudi vaig a emprar: resums, esquemes, memorització, repàs, autoavaluació, etc.</p> <p>17.4. Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: Faig una planificació de la sessió realista pel que fa al temps que necessite per aprendre els continguts del tema</p> <p>19. Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari</p> <p>25. Empte aproximadament el següent temps en fer pauses per descansar quan estic realitzant tasques escolars o estudiant</p> <p>28. Quan estudie realitzant resums, esquemes o mapes conceptuals em cal menys temps per aprendre un determinat contingut o tema</p> <p>32. Les assignatures en les que obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique més temps d'estudi</p> <p>33. Quan tinc preocupacions els done moltes voltes durant bastant de temps fins esgotar-les i després em pose a fer deures o estudiar</p> <p>35. Quan estic realitzant deures o estudiant em sorprenc pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis</p>

	36. Quan estic estudiant o fent deures dispose d'un clima adequat com per exemple: estic tranquil, sense sorolls, amb espai il·luminat i ordenat, etc.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Taula 213. Ítems seleccionats en escala ordinal per a cadascuna de les dimensions (Dedicació, Eficàcia i Eficiència) que han mostrat una correlació més significativa amb la nota en CCNN

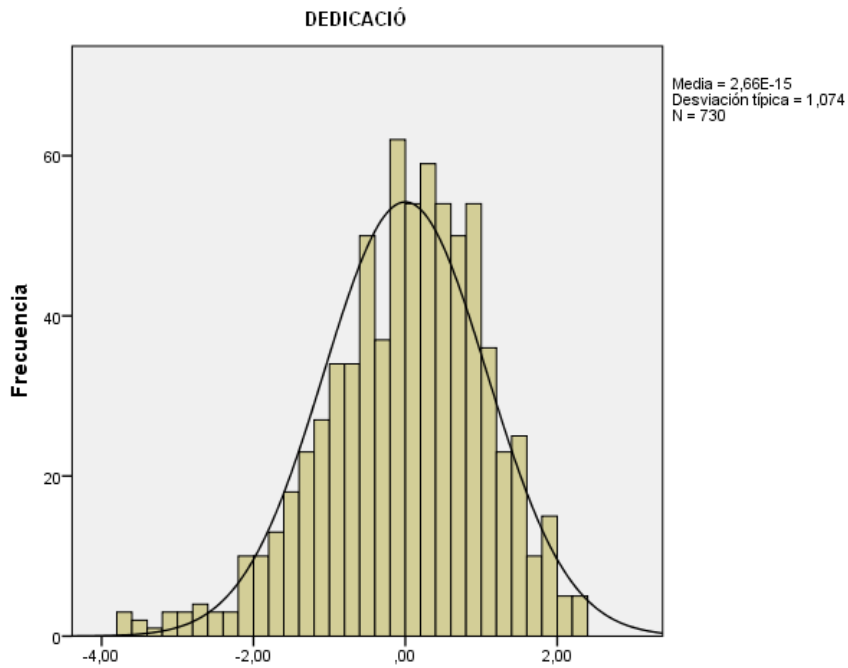
2. Tots els ítems tenen la mateixa escala de mesura?

No, per aquest motiu s'han estandaritzat les puntuacions de les variables restant a cada valor la seua mitja i dividint-ho per la desviació típica, amb l'objectiu que l'escala de mesura de les variables no influïra en la puntuació final de cada estil de GTP, atès que els valors alts d'una escala 1 a 10 tindrien més pes que els valors d'una escala d'1 a 5.

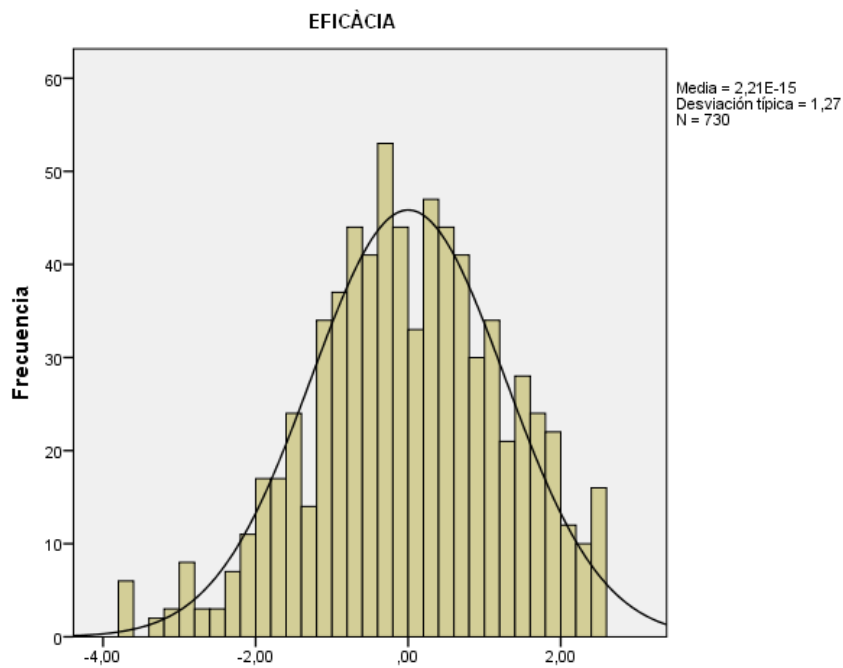
3. Totes les variables tenen el mateix pes en la puntuació de les dimensions de GTP? Es a dir, totes les accions dedicades a mesurar la GTP tenen la mateixa influència en la determinació de les dimensions de GTP i en la nota en CCNN?

Es decideix donar un pes diferent a cada variable atès que determinades accions són més influents que altres en la nota en CCNN.

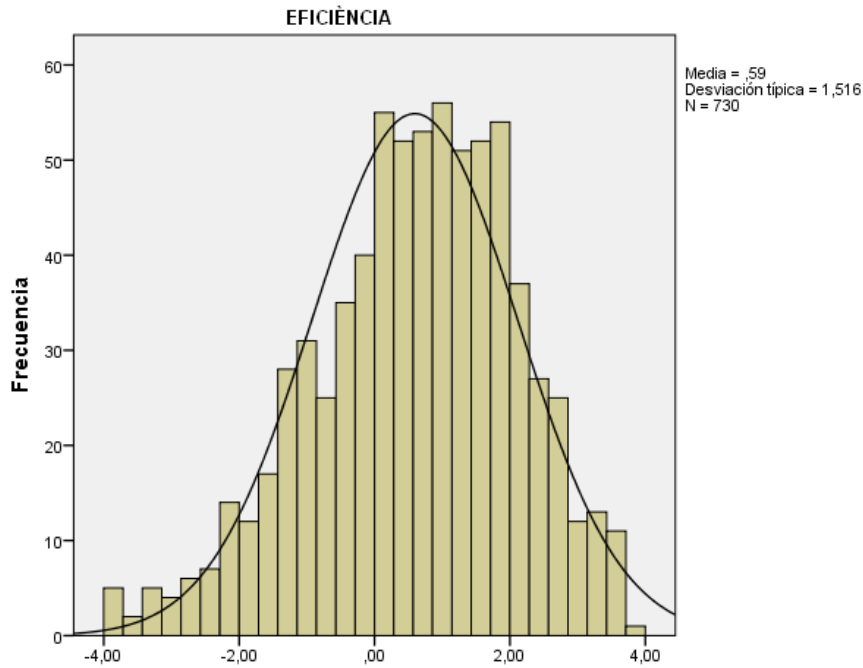
Mitjançant el model de RLM s'ha respost quines variables influeixen o tenen una correlació significativa amb la nota en CCNN, el que ha permès respondre a l'apartat anterior. Cal anotar que el mètode amb què s'ha procedit és el d'*Introduir*', que no té cap restricció pel que fa a la introducció d'un nombre de variables. Continuant amb la informació extreta de la RLM, els coeficients regressors Beta informen del canvi que produeix cada VI sobre la VD. Els coeficients estandaritzats Beta coincideixen amb el Coeficient de correlació de Pearson, que s'interpreta com el percentatge de variabilitat que explica una VI de la VD. Aquest coeficient estandaritzat Beta serveix com a coeficient de ponderació del pes de cada variable sobre la nota en CCNN atès que es pot explicar com el canvi mitjà que produeix cada variable en la nota en CCNN després de sumar les puntuacions tipificades i ponderar-les amb el coeficient regressor Beta dels ítems que han obtingut una correlació significativa amb la nota en CCNN. A continuació es mostra la distribució de freqüències en els Gràfics 79 a 81 de les tres dimensions:



Gràfic 79. Histograma de freqüències dimensió Dedicació



Gràfic 80. Histograma de freqüències dimensió Eficàcia



Gràfic 81. Histograma de freqüències dimensió Eficiència

Els gràfics de distribució de freqüències s'acompanyen de la corba Normal, observant-se que les 3 variables s'aproximen a la seua forma. Aquesta afirmació es contrasta mitjançant la prova de Kolmorov-Smirnov per a la hipòtesi:

Ho: la variable s'aproxima a una distribució Normal

H1: la variable no s'aproxima a una distribució Normal

Prent un nivell de significació $\alpha < 0,05$.

Els resultats es mostren en la Taula 214, s'observa que el valor α en les 3 proves és $< 0,05$, per tant, es conclou que les variables Eficàcia, Eficiència i Dedicació s'aproximen a una distribució Normal.

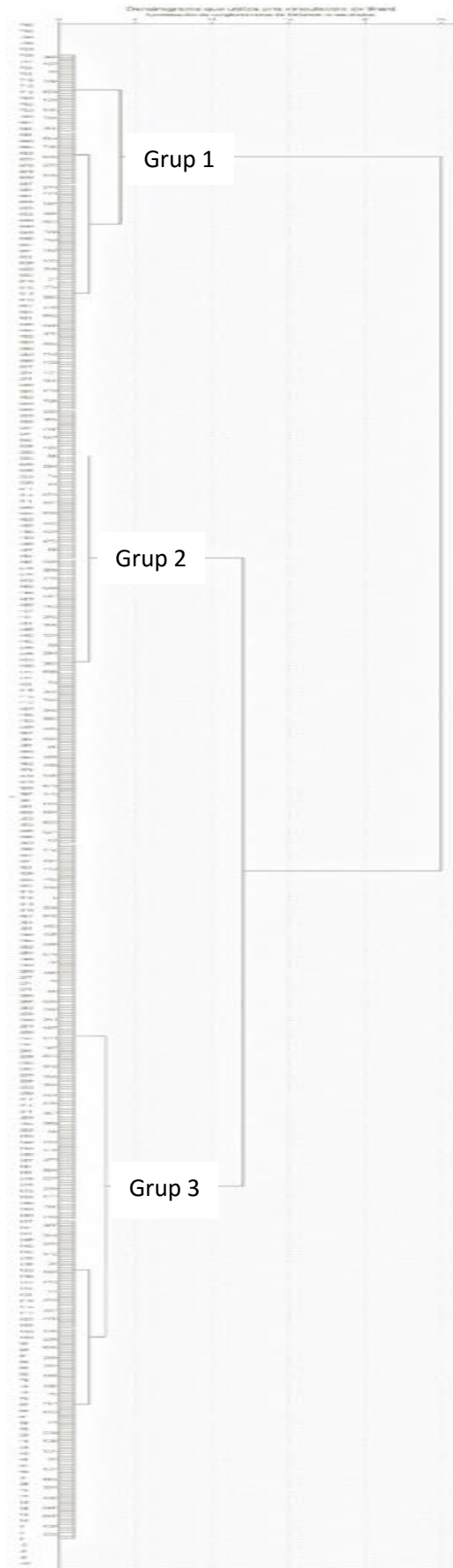
N		EFICÀCIA	EFICIÈNCIA	DEDICACIÓ
		730	730	729
Paràmetres normals ^{a,b}	Mitja	,0000	,5942	-,0023
	Desviació típica	1,27033	1,51602	1,07300
Diferències més extremes	Absoluta	,023	,041	,050
	Positiva	,023	,020	,025

	Negativa	-,022	-,041	-,050
Z de Kolmogorov-Smirnov		,625	1,105	1,342
Sig. asintót. (bilateral)		,830	,174	,055

Taula 214. Prova de Kolmogorov-Smirnov per a la mostra definitiva

S'observa que es poden agrupar aquells alumnes que mostren característiques i comportaments comuns en GTP duguent-se a terme mitjançant un Anàlisi de Conglomerats amb les tres variables escalars: Dedicació, Eficàcia i Eficiència.

S'elegeix primer l'Anàlisi de Conglomerats jeràrquic mitjançant el mètode de Ward i com a mesura s'opta per la distància euclídea al quadrat. Amb aquest mètode s'obté el 'Dendograma' (Gràfic 82) en el que s'observa quins i quants possibles grups són factibles d'extraure. Es proposa la solució de 3 conglomerats, atès que s'observa que les distàncies dels subjectes en cada conglomerat són molt petites i les distàncies entre els conglomerats són molt grans. Aquest és l'objectiu que persegueix l'Anàlisi de conglomerats, identificar grups de subjectes que s'assemblen molt entre si i siguin distints de la resta de grups.



Gràfic 82. Dendrograma: Anàlisi de conglomerats per a les dimensions (Dedicació, Eficàcia i Eficiència)

Es continua l'Anàlisi de Conglomerats, procedint en aquest cas mitjançant l'Anàlisi de Conglomerats de 'k mitges'. Amb aquest mètode s'extrau un punt o cas en l'espai a partir del qual es formen els conglomerats, entenent-se com el punt representatiu de cada conglomerat, a aquest punt se l'anomena centròide.

Aquesta anàlisi a diferència de l'anterior permet contrastar si les distàncies dels centròides dels grups són significatives. Mitjançant l'anàlisi anterior amb el mètode *Jeràrquic* es pretén observar quin número de conglomerats és el més adequat.

Es proposa la solució de 3 conglomerats a fi de contrastar la informació proporcionada pel gràfic Dendograma. El programa SPSS retorna la creació de 3 conglomerats que posseeixen uns centròides maximitzant les distàncies entre ells.

Es duu a terme una anàlisi ANOVA a fi de contrastar si les distàncies entre els centròides són significatives, i es pot concloure que les variables seleccionades permeten discriminar i identificar grups amb comportaments diferents.

En la Taula 215 es mostren els centròides per a cada grup:

Dimensions	Conglomerat		
	1	2	3
DEDICACIÓ	-,75	-6,34	2,95
EFICIÈNCIA	-2,96	-21,63	10,46
EFICÀCIA	-1,29	-6,76	3,63

Taula 215. Centres dels conglomerats finals per a cadascuna de les dimensions (Dedicació, Eficàcia i Eficiència)

La prova ANOVA (Taula 216) mostra que el nivell de significació és $0,000001 < 0,05$, per tant, es conclou que els centròides dels conglomerats són significativament diferents.

Dimensions	Conglomerat		Error		F	Sig.
	Mitja quadràtica	gl	Mitja quadràtica	gl		
DEDICACIÓ	3583,966	2	21,369	727	167,722	,000
EFICIÈNCIA	43352,494	2	31,369	727	1382,022	,000
EFICÀCIA	4750,189	2	17,195	727	276,247	,000

Taula 216. Prova Anova per a les dimensions (Dedicació, Eficàcia i Eficiència)

Es procedeix a guardar la classificació de cada alumne en un dels 3 grups extrets. En les proves ANOVA següents es procedeix a identificar el perfil dels alumnes en cada conglomerat extret.

Es pren com a VD les variables Dedicació, Eficàcia i Eficiència i com VI la variable creada clúster.

Per a dur a terme la prova ANOVA és necessari el compliment d'homogeneïtat de variàncies de les variables dependents (Dedicació, Eficàcia i Eficiència) en els 3 grups extrets. Es contrasta aquest supòsit mitjançant la prova de Levene.

Ho: las variàncies són homogènies en els 3 grups

H1: las variàncies no són homogènies en els 3 grups

Es pren un nivell de significació $\alpha < 0,05$

El resultat es mostra en la Taula 217:

Dimensions	Estadístic de Levene	gl1	gl2	Sig.
DEDICACIÓ	16,181	2	727	,000
EFICIÈNCIA	19,532	2	727	,000
EFICÀCIA	3,272	2	727	,038

Taula 217. Prova d'homogeneïtat de variàncies per a les dimensions (Dedicació, Eficàcia i Eficiència)

El nivell de significació de les 3 proves és $\alpha < 0,05$, per tant, es rebutja Ho i es conclou que les variàncies de les 3 variables són significativament diferents en els 3 grups. Per tant, no cal procedir amb la prova ANOVA i l'ús de l'estadístic F de Fischer.

Es procedeix amb la prova d'*Igualtat de mitges* utilitzant l'estadístic Brown-Forsythe amb el que es contrasta:

Ho: la mitja de la VD és igual en els 3 grups

H1: la mitja de la VD és diferent en els 3 grups

Es pren un nivell de significació $\alpha < 0,05$

El resultat es mostra en la Taula 218.

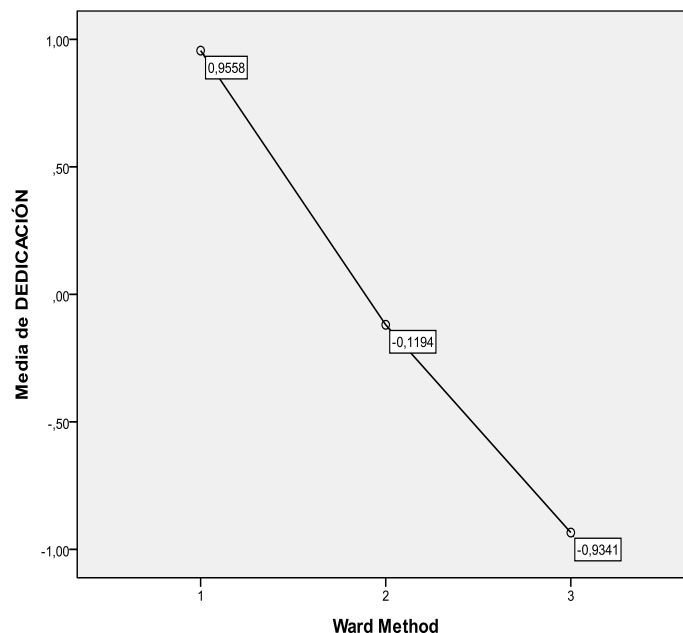
Dimensions		Estadístic ^a	gl1	gl2	Sig.
DEDICACIÓ	Brown-Forsythe	122,702	2	179,771	,000
EFICIÈNCIA	Brown-Forsythe	751,145	2	153,393	,000
EFICÀCIA	Brown-Forsythe	149,965	2	213,982	,000

a. Distribuïts en F asintòticament.

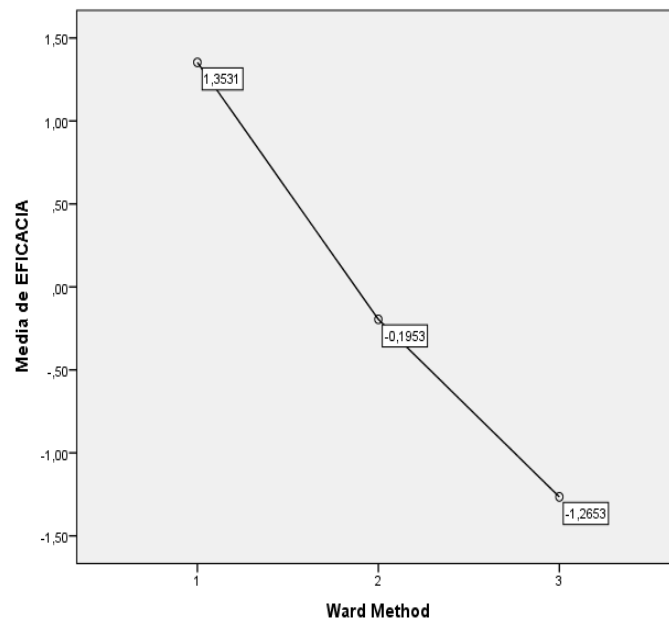
Taula 218. Proves robustes d'igualtat de les mitges de les dimensions (Dedicació, Eficàcia i Eficiència)

El nivell de significació de les 3 proves és $0,00001 < 0,05$, per tant, es conclou que les mitges de les variables analitzades: Eficàcia, Eficiència i Dedicació són significativament diferents en els 3 grups.

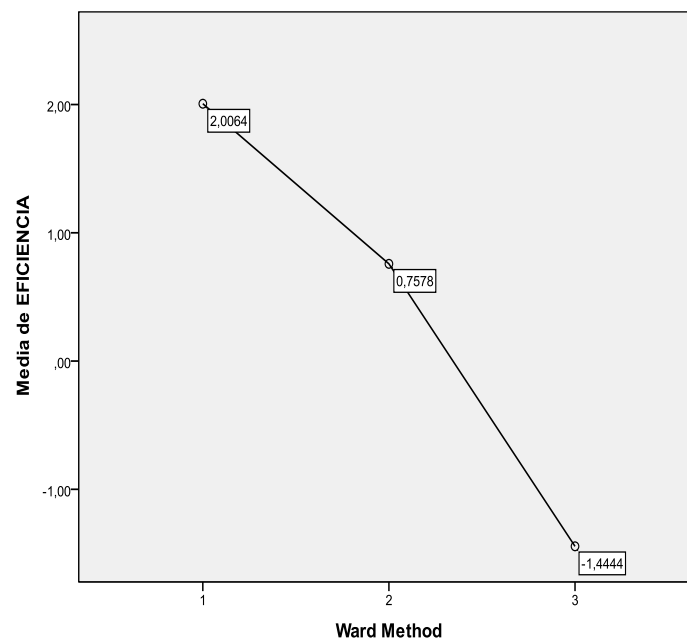
En els Gràfics 83 a 85 es mostra que els 3 grups tenen un comportament semblant en els 3 perfils de GTP: el grup 1 mostra una puntuació 'Alta' en els 3 perfils, el grup 2 una puntuació 'Mitja' i el grup 3 una puntuació 'Baixa'. Per tant, es conclou que en el grup 1 es troben els alumnes amb millor GTP, en el grup 2 els alumnes amb una GTP mitja i en el grup 3 els alumnes amb pitjor GTP. El grup 1 està format pel 29,20 % de l'alumnat, el grup 2 pel 46,80 % i el grup 3 pel 24 %.



Gràfic 83. Mètode de Ward per a la dimensió Dedicació



Gràfic 84. Mètode de Ward per a la dimensió Eficàcia



Gràfic 85. Mètode de Ward per a la dimensió Eficiència

Els valors a obtenir per l'alumnat en cadascuna de les 3 dimensions de la GTP: Dedicació, Eficiència i Eficàcia ens permet extraure un perfil d'alumnat en GTP: Aparent, Negligent, Eficaz, Eficient i Estratègic. En la Figura 31 es mostren els diferents perfils de la GTP de l'alumnat en funció de la puntuació a obtenir en les 3 dimensions.

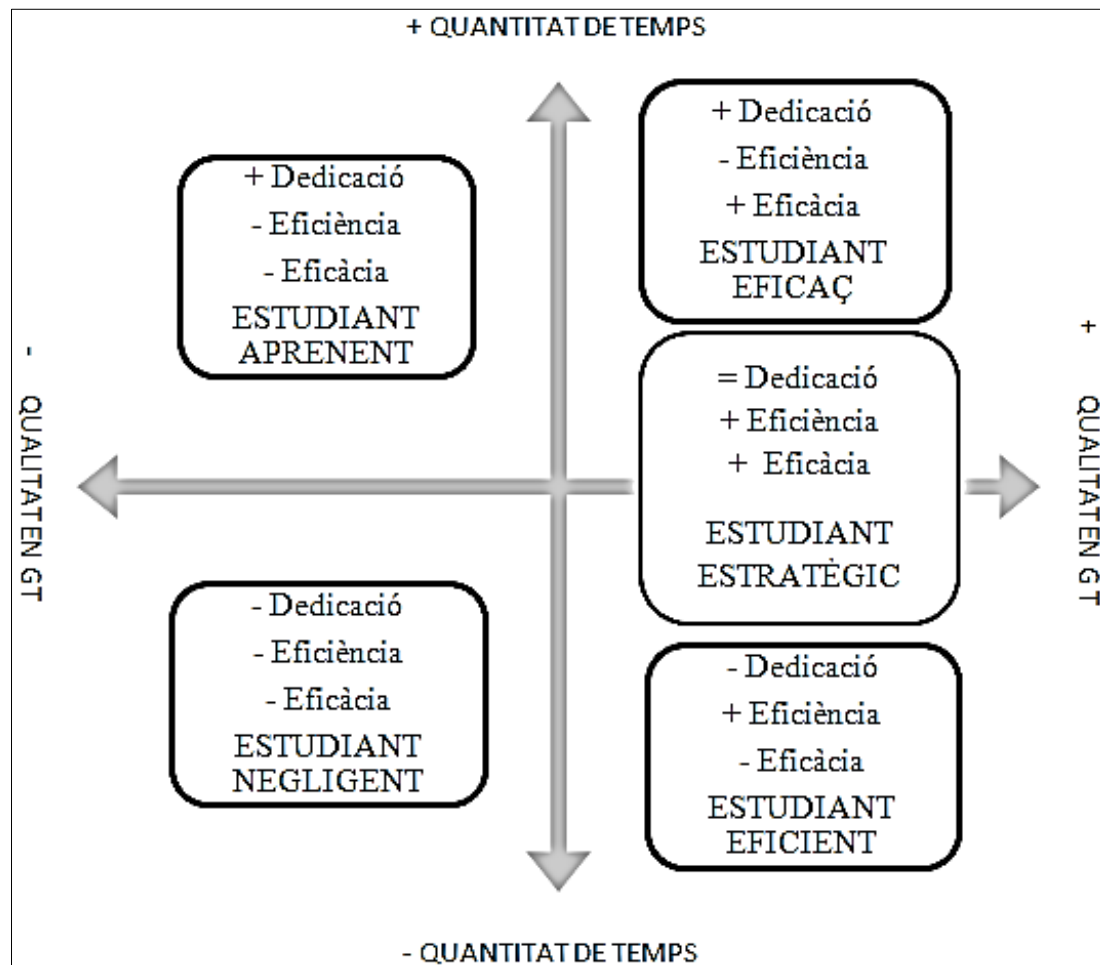


Figura 31. Perfil de l'alumnat d'ESO atenent a la GTP

La descripció dels perfils dels estudiants que es desprèn de la Figura 31 atenent a la seua GTP seria la següent:

- Estudiant Aprenent. Dedicació alta de temps però amb una gestió ineficient del mateix. Empra molt de temps realitzant tasques acadèmiques extraescolars però no empra les estratègies adients per a l'estudi. No sol aconseguir els objectius d'estudi, el RA és baix atenent al temps emprat. Cal que *Aprenga a aprendre* per aprofitar totes les hores que hi dedica.
- Estudiant Negligent. Dedicació insuficient de temps de treball o estudi periescolar i mala gestió del mateix. No empra cap tipus d'estratègia en el treball dels continguts d'estudi. No sol aconseguir els objectius d'estudi sent el RA molt baix. Alt risc de fracàs escolar.

- Estudiant Eficax. Dedicació excessiva de temps i gestió ineficient del mateix. El que busca és aconseguir els objectius d'estudi, obté resultats acadèmics molt bons però l'esforç i el cost en temps és excessivament alt. Li cal un major ús d'estratègies per reduir el temps i millorar els resultats acadèmics. Són estudiants que no solen aprofitar totes les hores d'estudi. De forma generalitzada es distrauen bastant durant el temps d'estudi.
- Estudiant Eficient. Dedicació insuficient de temps però amb una gestió eficient del mateix, empra les estratègies d'estudi i aprenentatge adequades però caldria que augmentara el temps d'estudi periescolar. Encara que la consecució dels objectius i el RA siga mig-alt si dedicara més temps d'estudi ho incrementaria de manera notable.
- Estudiant Estratègic. Dedicació de temps adequada i gestió eficient del mateix, es caracteritza per la qualitat del temps de treball o estudi. Ús de diverses estratègies d'aprenentatge en funció de la tasca a realitzar, anàlisi i reflexió del que s'ha fet i avaluació dels objectius preestablerts. Consecució dels objectius d'estudi i de RA excel·lents. Aprofitament del temps màxim el que li permet abastir tant les metes acadèmiques com les extra-acadèmiques.

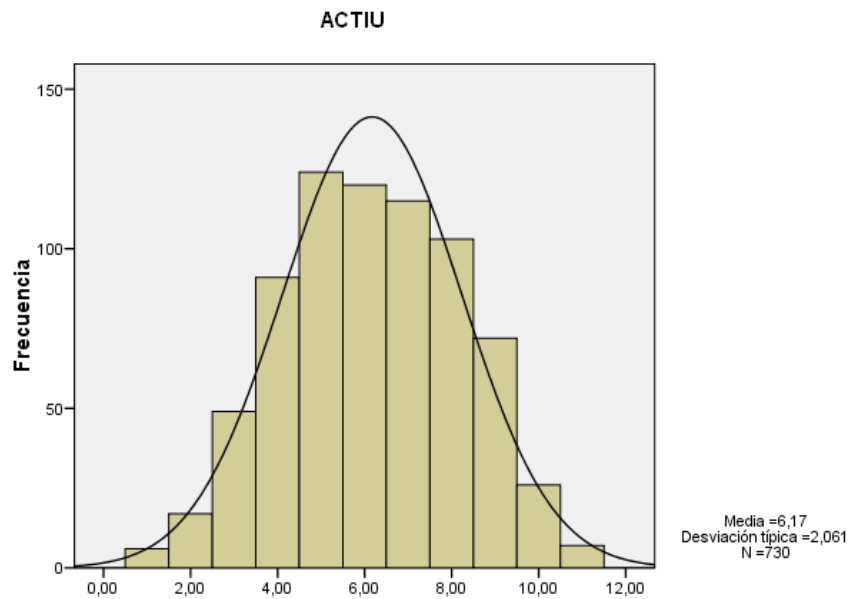
6.3. Estils aprenentatge

Després d'haver administrat el qüestionari CHAEA d'estils d'aprenentatge-Junior a una mostra de 730 alumnes d'ESO d'edats compreses entre 12 i 16 anys de cinc centres educatius de Comunitat Valenciana i realitzada l'anàlisi descriptiva de les dades s'han obtingut els resultats següents:

6.3.1. Anàlisi descriptiu de la preferència de l'alumnat d'ESO pels diferents estils d'aprenentatge

- **Estil d'aprenentatge Actiu**

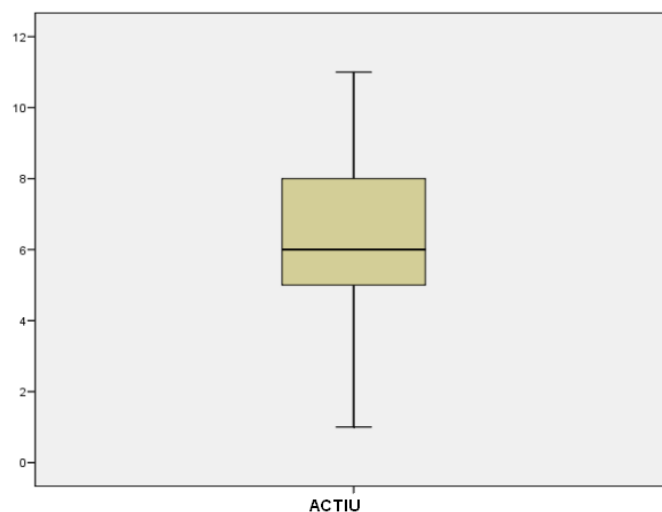
La mitja de la distribució és de 6,17, la mitja se situa en el valor 6, que deixa el 55,4 % dels casos, i la moda és el valor 5. Té una alta variabilitat del 33,4 % (Gràfic 86).



Gràfic 86. Histograma distribució de freqüències estil aprenentatge Actiu

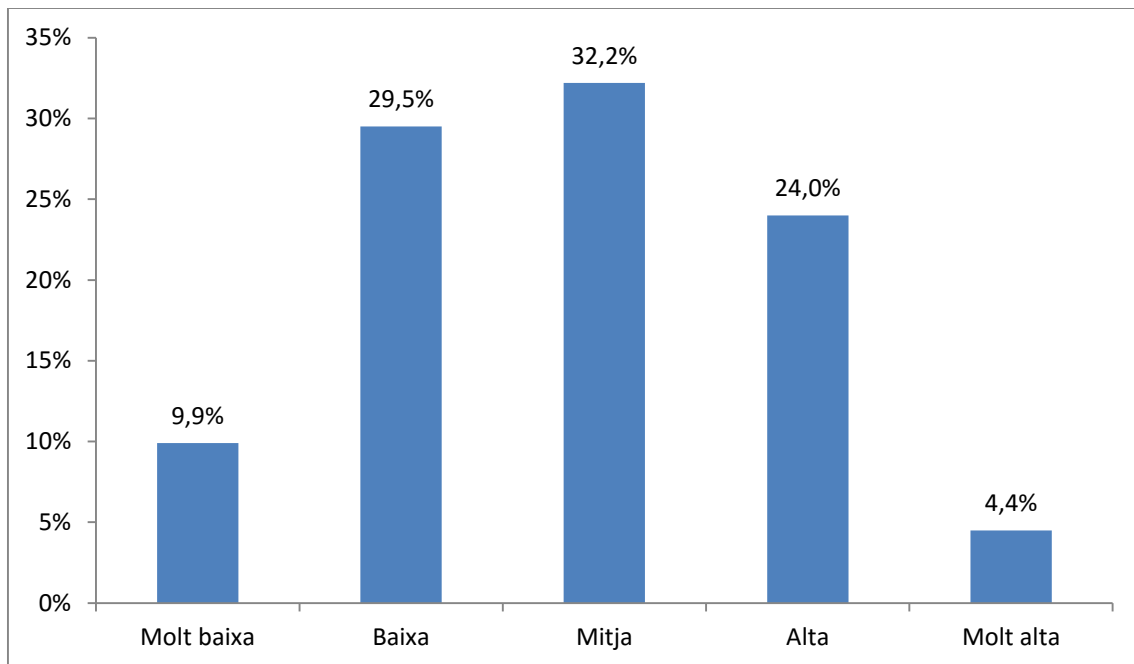
La distribució presenta una lleugera asimetria positiva, pel fet que els valors alts són menys freqüents que els valors baixos, sent llavors la mitja major que la mitjana $6,17 > 6$, pel fet que els valors alts han fet créixer la mitja al ser menys freqüents: el valor 7 deixa al seu darrer el 71,6%.

En el diagrama de caixes s'observa més clarament la asimetria de la distribució al situar-se la Mitja més pròxima del P25 que del P75 (Gràfic 87).



Gràfic 87. Diagrama de caixa tendència estil aprenentatge Actiu

Una agrupació dels valors proporciona una millor interpretació (Gràfic 88):



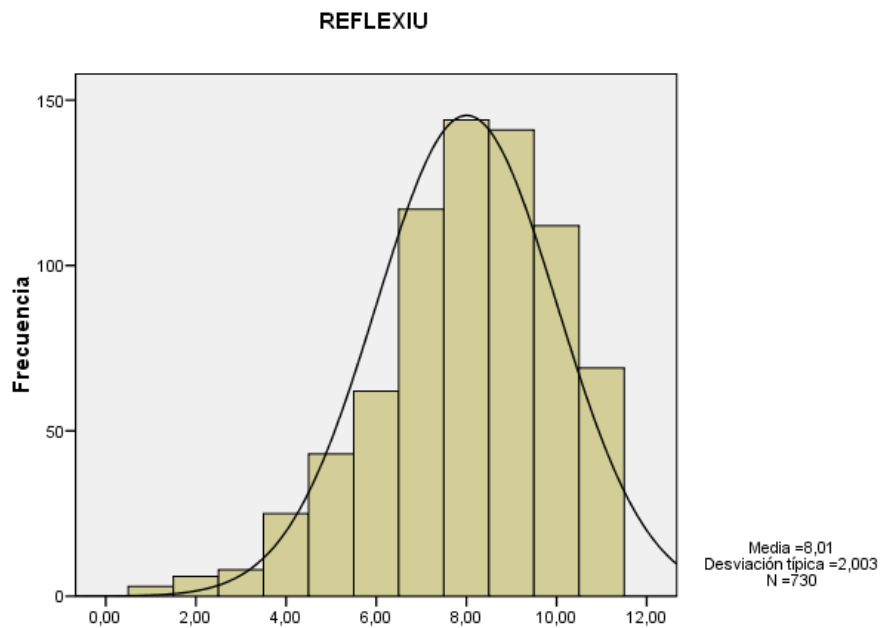
Gràfic 88. Diagrama de barres tendència estil aprenentatge Actiu

El grup classificat d'aprenentatge Actiu 'Mitja' concentra el major percentatge d'alumnes. Aquest gràfic complementa la informació ja mostrada en el gràfic amb els valors escalars, observant-se la asimetria ja esmentada: el grup 'Mitja' deixa al seu darrer el 71,6 % dels casos.

- **Estil d'aprenentatge Reflexiu**

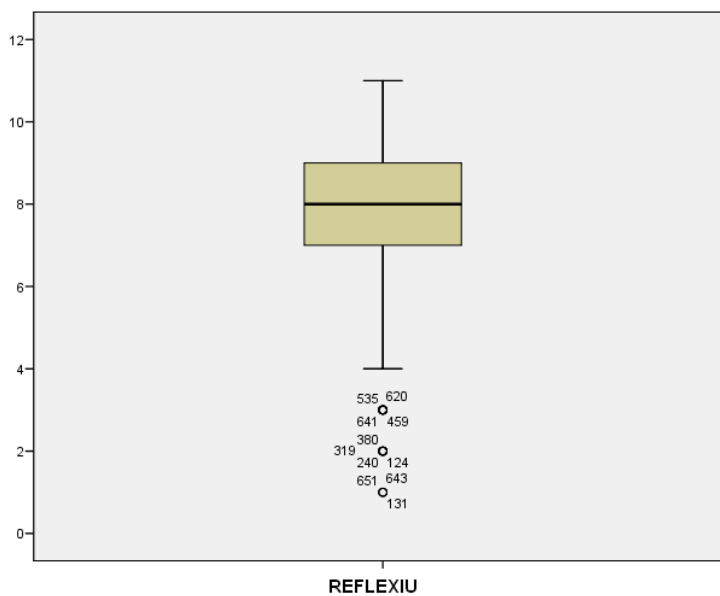
Aquest estil oposadament al que succeïa amb l'estil Actiu, mostra una cua allargada entre els valors baixos, és a dir, té una important asimetria negativa, sent els valors baixos poc freqüents.

La mitja té un valor alt de 8,01, que coincideix amb la mitjana, és a dir el valor 8, en una escala d'1 a 11 deixa el 56 % dels casos al seu darrer. El percentatge de variabilitat és alt del 24,97 % (Gràfic 89).



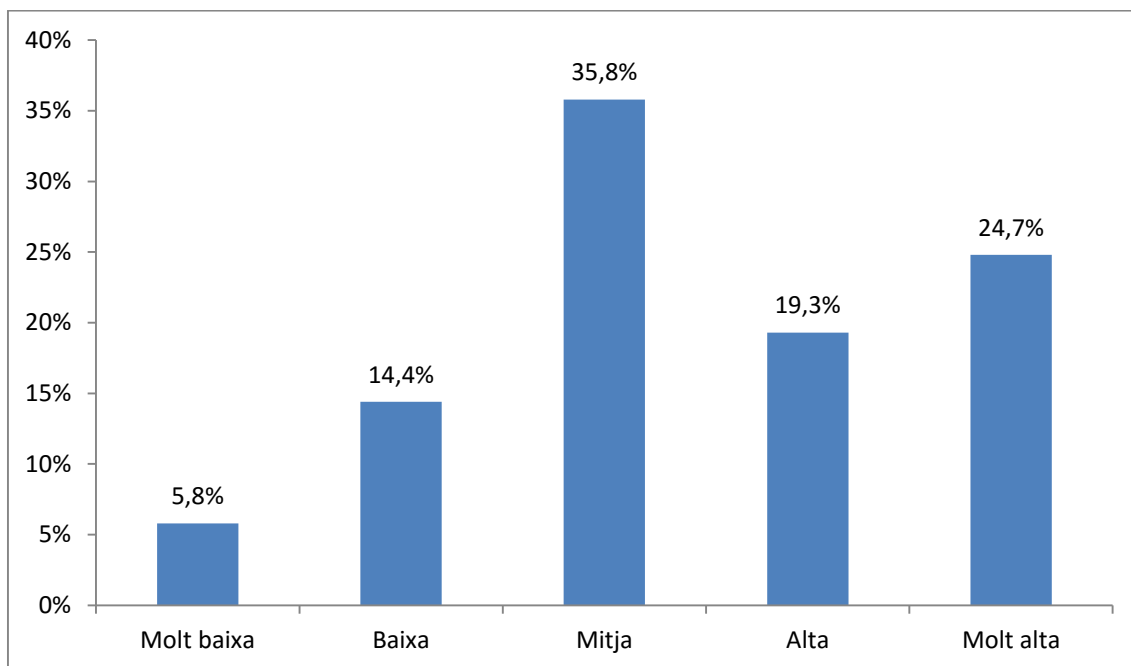
Gràfic 89. Histograma distribució de freqüències estil aprenentatge Reflexiu

En el diagrama de caixes (Gràfic 90) es mostra com la distància del valor mínim, 1, i el P25, 7, és de 7 unitats, que en una escala d'1 a 11 és molt alt, confirmant l'alta asimetria negativa. També s'observen els nombrosos valors baixos atípics, amb puntuacions entre 1 i 2.



Gràfic 90. Diagrama de caixa tendència estil aprenentatge Reflexiu

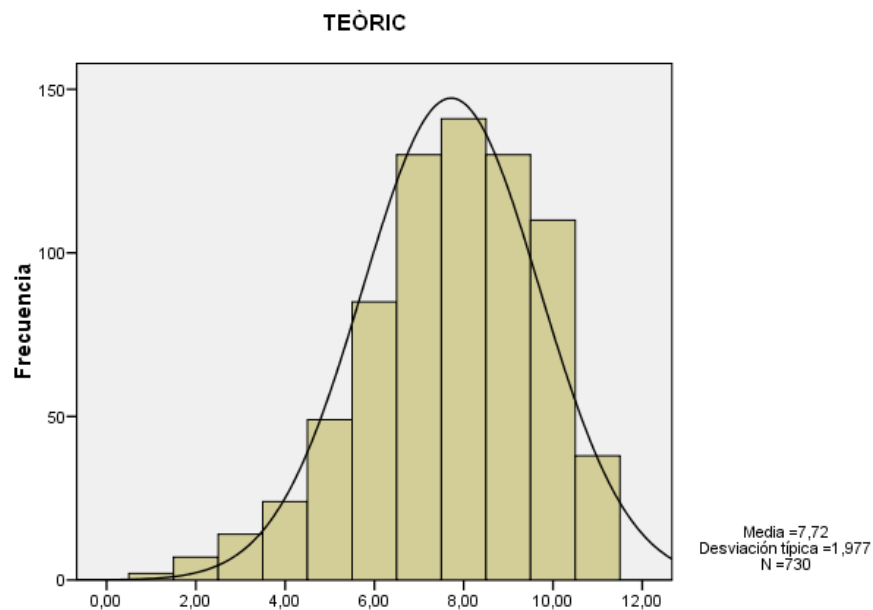
En el Gràfic 91 de barres amb els valors agrupats s'observa que el percentatge d'alumnes amb un estil d'aprenentatge Reflexiu classificat en els grups 'Alt' o 'Molt alt' representa el 44 % dels casos.



Gràfic 91. Diagrama de barres tendència estil aprenentatge Reflexiu

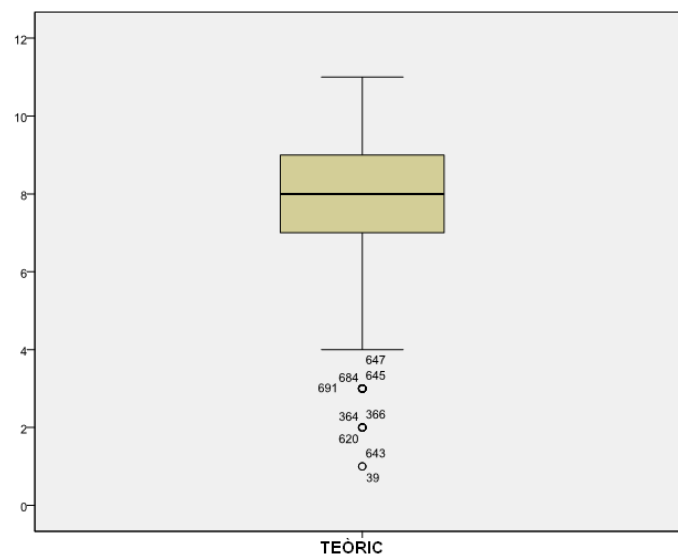
2. Estil d'aprenentatge Teòric

Aquest estil al presentar una distribució semblant a l'estil d'aprenentatge Reflexiu la seua interpretació també és molt pareguda: els alumnes han valorat o puntuat altament el seu aprenentatge com a Teòric (Gràfic 92).



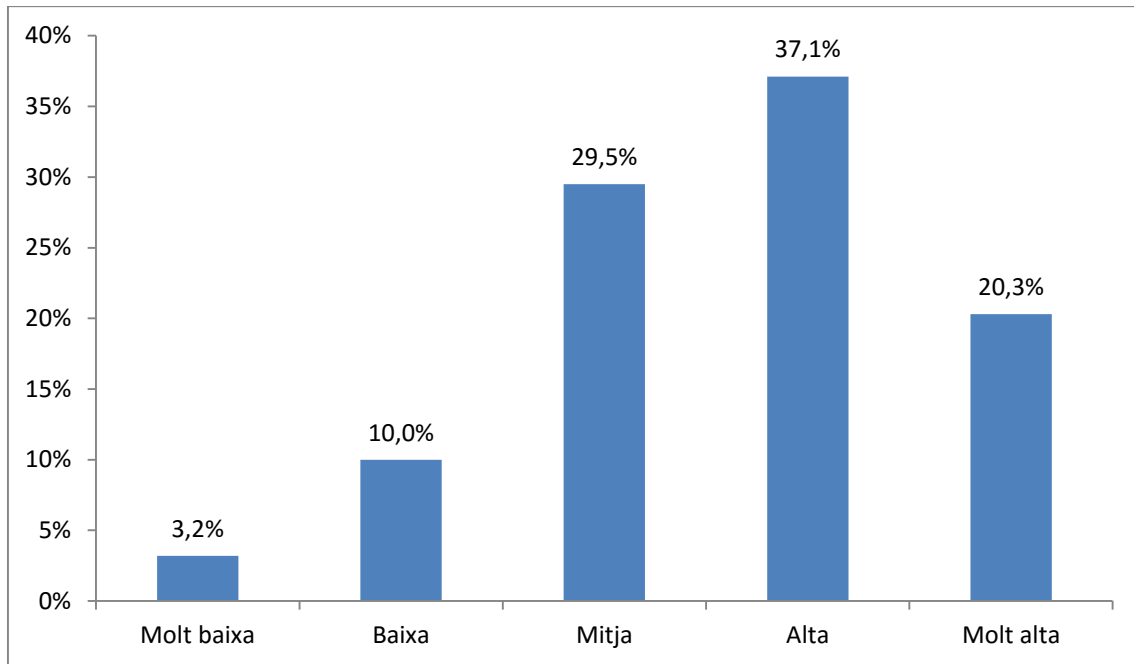
Gràfic 92. Histograma de freqüències tendència estil d'aprenentatge Teòric

El valor de la mitjana és 8, mentre que el valor de la mitja 7,72 és menor a causa de la lleugera asimetria negativa que presenta la distribució (Gràfic 93).



Gràfic 93. Diagrama de caixa tendència estil aprenentatge Teòric

Agrupant els valors en la variable ordinal, es mostren les freqüències per a cada grup en el Gràfic 94, el 57,4 % dels alumnes ha contestat tindre un aprenentatge Teòric, mentre que sols un 13,2 % ha marcat com 'Baix' o 'Molt baix' el seu estil d'aprenentatge Teòric.

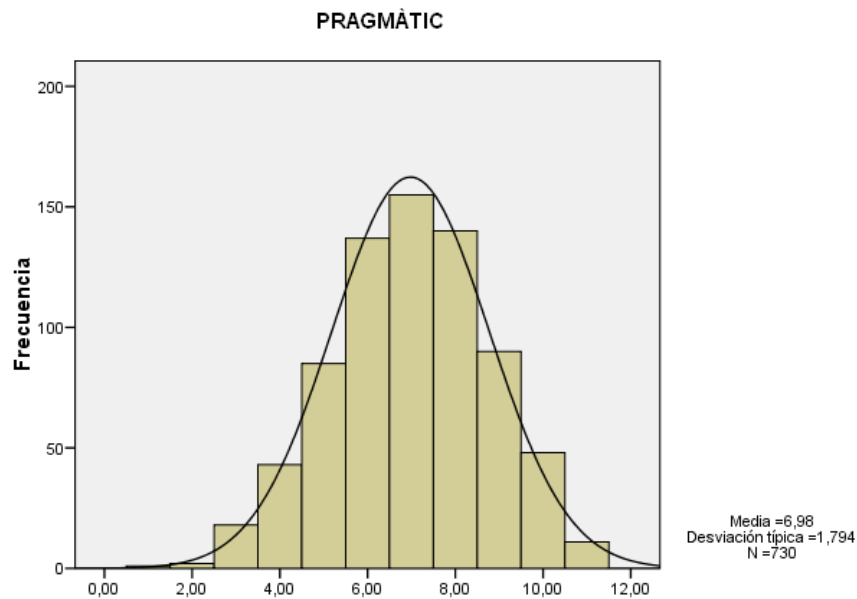


Gràfic 94. Diagrama de barres tendència estil aprenentatge Teòric

- **Estil d'aprenentatge Pragmàtic**

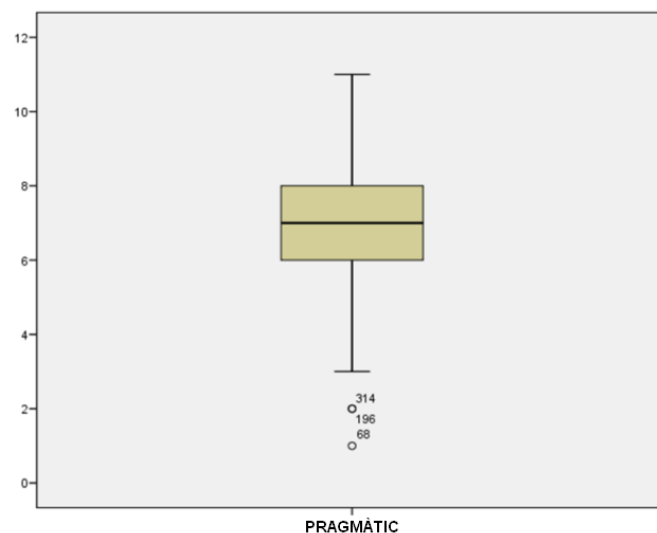
La mitja és de 6,98, la mitjana és el valor 7 que deixa el 60 % dels casos al seu darrer mentre que valors majors a 8 han sigut respostos pel 20 % de la mostra. Els valors inferiors a 2 són valors atípics.

La variabilitat és menor que la resta d'estils d'aprenentatge amb un 25,7 %, observant-se en l'Histograma (Gràfic 95) que la distribució té una forma simètrica, atès que les cues de la distribució són paregudes, mentre que s'observa un apuntament entorn dels valors centrals. El 50 % dels casos es concentren entre els valors 5 i 8.



Gràfic 95. Histograma de freqüències tendència estil aprenentatge Pragmàtic

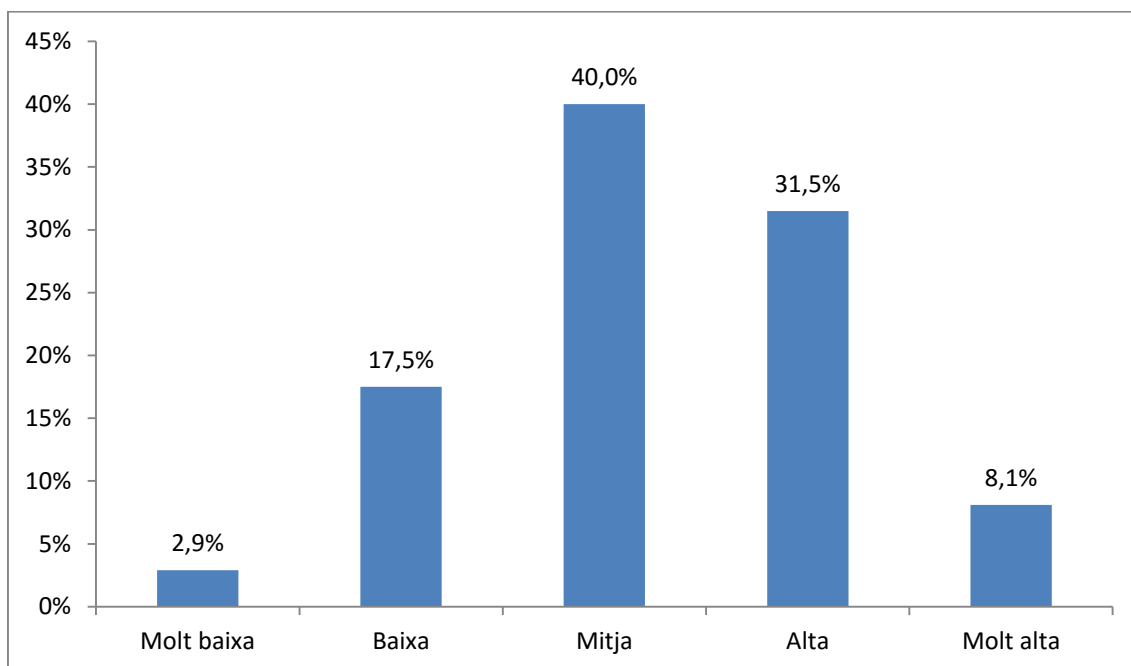
En el diagrama de caixes i bigots (Gràfic 96) s'observa més clarament l'apuntament entorn dels valors centrals, anomenant-se a aquesta forma Leptocúrtica a l'observar-se que la grandària de la caixa és sensiblement més petita que les distàncies entre el valor mínim i el P25 i entre el valor màxim i el P75.



Gràfic 96. Diagrama de caixa tendència estil aprenentatge Pragmàtic

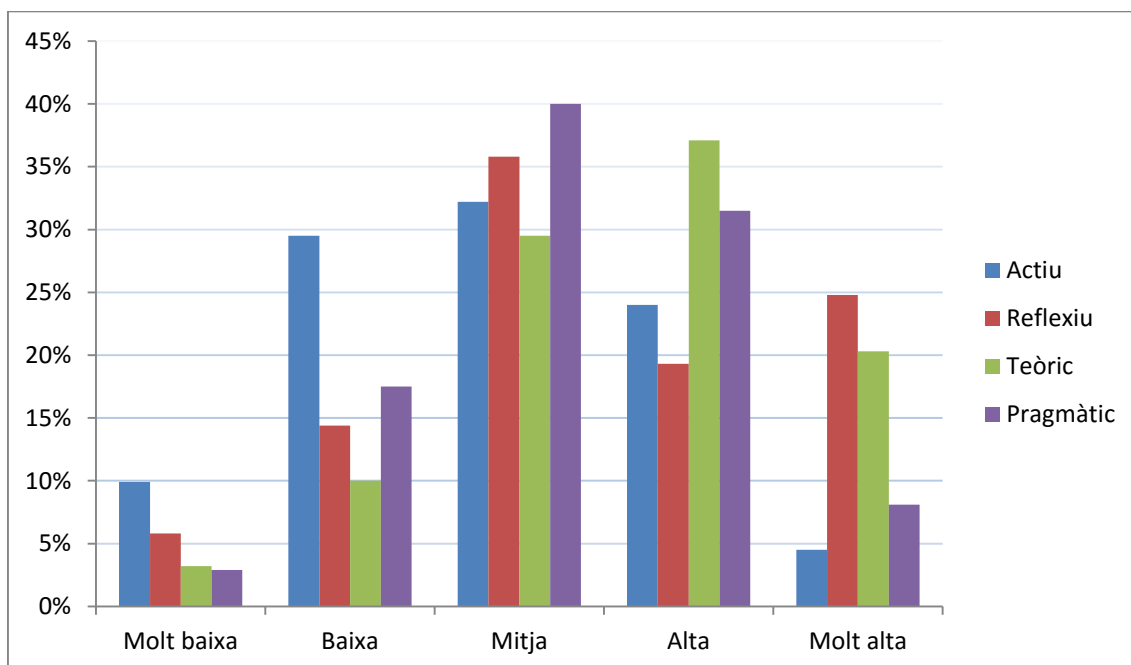
Els estudiants també han valorat altament l'aprenentatge Pragmàtic el 39,6 % dels alumnes han respost amb una puntuació 'Alta' o 'Molt Alta' en aquest estil, no obstant això, l'Aprenentatge Pragmàtic 'Mitja' és el més respost pels alumnes amb un 40 %

mentre que el 20,4 % dels alumnes han respost tindre un estil d'aprenentatge Pragmàtic 'Molt baix' o 'Baix' (Gràfic 97).



Gràfic 97. Diagrama de barres tendència estil aprenentatge Pragmàtic

En el Gràfic 98 es resumeixen de manera conjunta les freqüències dels grups d'estils d'aprenentatge.



Gràfic 98. Diagrama de barres freqüències agrupades d'estils d'aprenentatge

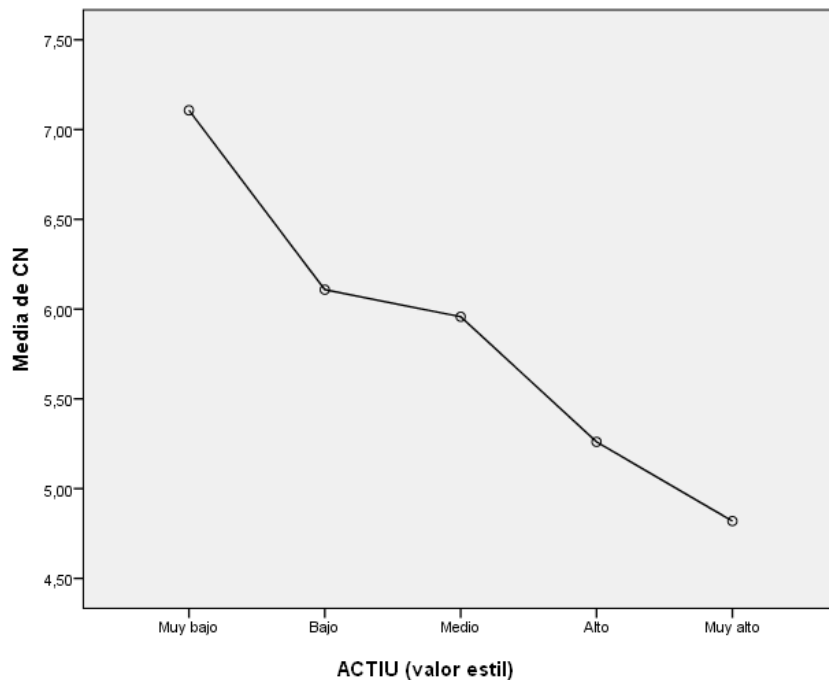
Del que es desprèn del Gràfic 98 i com a resum, les freqüències de les puntuacions més altes obtingudes per l'alumnat es corresponen amb els estils Teòric i Reflexiu i les més baixes amb els estils Actiu i Pragmàtic.

6.3.2. Relació dels estils d'aprenentatge de l'alumnat d'ESO i el rendiment acadèmic

Es respon a partir de les correlacions dels estils d'aprenentatge i les qualificacions obtingudes. D'aquesta manera si un alumne destaca en algun dels estils d'aprenentatge es pot conèixer com influirà en les seues notes. Per a això es realitza un anàlisi bivariat de correlacions que permeta identificar com influeix un estil d'aprenentatge en la nota. En els gràfics de línies es mostra la mitja de la nota en CCNN en cada grup dels estils d'aprenentatge.

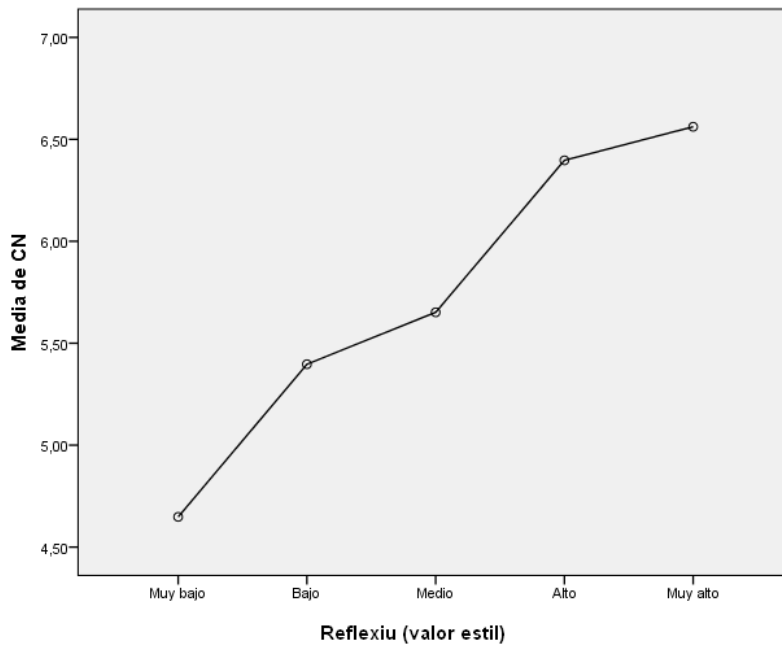
La relació lineal es manté entre la resta d'estils d'aprenentatge i la nota en les assignatures, canviant no obstant això, el sentit de la relació entre els estils d'aprenentatge com es mostra en els gràfics de línies següents.

- La relació entre l'estil d'aprenentatge Actiu i la nota és inversa (Gràfic 99).



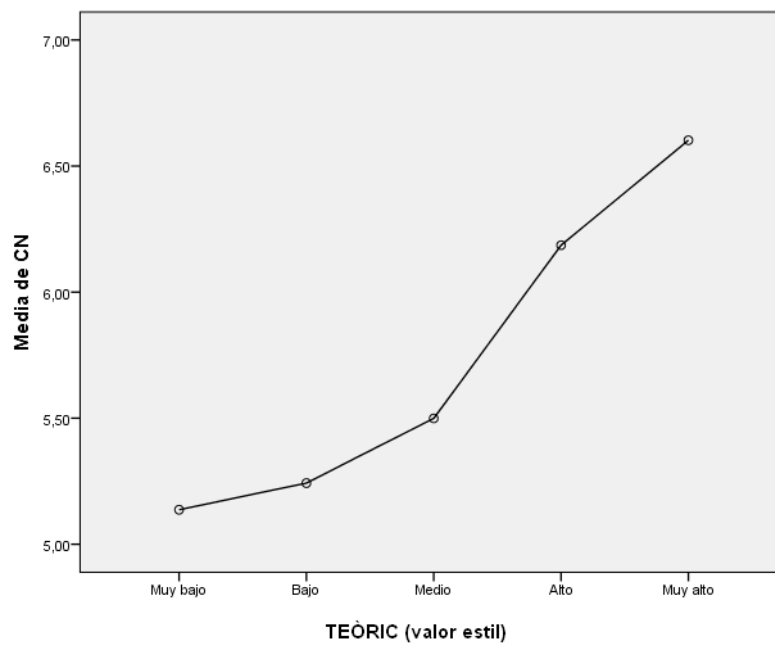
Gràfic 99. Grau estil aprenentatge Actiu i nota mitja CCNN

- La relació entre l'estil d'aprenentatge Reflexiu i la nota és directa (Gràfic 100).



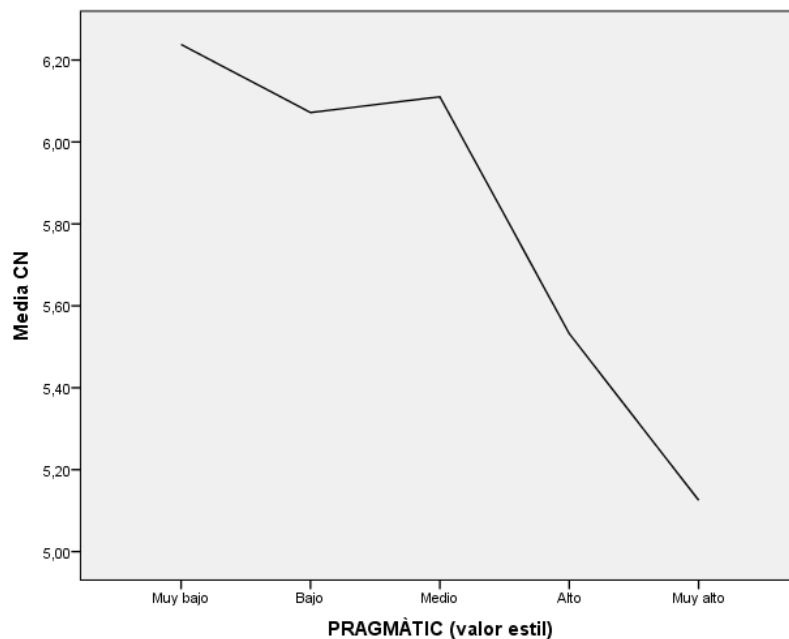
Gràfic 100. Grau estil aprenentatge Reflexiu i nota mitja CCNN

- La relació entre l'estil d'aprenentatge Teòric i la nota és directa (Gràfic 101).



Gràfic 101. Grau estil aprenentatge Teòric i nota mitja CCNN

- La relació entre l'estil d'aprenentatge Pragmàtic i la nota és inversa (Gràfic 102).



Gràfic 102. Grau estil aprenentatge Pragmàtic i nota mitja CCNN

De les dades extretes anteriorment es dedueix el sentit de la correlació entre estils d'aprenentatge i qualificacions sent el següent:

- Quan més Reflexiu o Teòric és l'alumne s'obtenen qualificacions més altes en totes les assignatures.
- Quan més Actiu o Pragmàtic és l'alumne s'obtenen qualificacions més baixes en totes les assignatures.

Després de conèixer que la relació entre els estils d'aprenentatge i el resultat acadèmic en les assignatures és lineal, es procedeix a respondre com de forta és la relació entre cada estil d'aprenentatge i la nota en les assignatures mitjançant l'anàlisi de correlació no paramètric bivariat, atès que les variables incompleixen el supòsit paramètric de Normalitat, utilitzant el Coeficient de correlació de Spearman. Els resultats es mostren en la Taula 219.

Els 4 estils d'aprenentatge influeixen en la nota de les 6 assignatures seleccionades i en la nota mitja, atès que els nivells de significació en tots els contrastos són $< 0,05$.

ASSIGNATURES		ACTIU	REFLEXIU	TEÒRIC	PRAGMÀTIC	
Rho de Spearman	CCNN	Coeficient de correlació	-,257**	,239**	,240**	-,146**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,003
		N	417	417	417	417
	CCSS	Coeficient de correlació	-,288**	,240**	,204**	-,132**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
		N	730	730	730	730
	E. Física	Coeficient de correlació	-,163**	,108**	,171**	-,098**
		Sig. (bilateral)	,000	,004	,000	,008
		N	728	728	728	728
	Anglès	Coeficient de correlació	-,217**	,160**	,150**	-,100**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,007
		N	730	730	730	730
	Matemàtiques	Coeficient de correlació	-,274**	,218**	,169**	-,090*
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,015
		N	730	730	730	730
	Música	Coeficient de correlació	-,257**	,156**	,071	-,138**
		Sig. (bilateral)	,000	,003	,169	,008
		N	373	373	373	373
	Mitja	Coeficient de correlació	-,298**	,246**	,217**	-,120**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,001
		N	730	730	730	730

** . La correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

* . La correlació és significativa al nivell 0,05 (bilateral).

Taula 219. Relació entre estil d'aprenentatge i la nota en les assignatures

En resum l'estil d'aprenentatge que major relació guarda amb la nota és l'Actiu tenint una correlació inversa o negativa en totes les assignatures i nota mitja atès que presenta els valors més alts del Coeficient de Correlació de Spearman en totes les assignatures, no obstant això, les relacions són dèbils atès que tots els valors dels coeficients són inferiors a 0,3.

6.4. Relació gestió temps periescolar, estils d'aprenentatge i rendiment acadèmic

Per a analitzar la relació entre la GTP, els estils d'aprenentatge i el RA de l'alumnat es procedeix en primer lloc amb l'anàlisi de correlació paramètric bivariat amb les variables que mesuren els tres conceptes atès que són variables que prenen una mesura escalar i s'aproximen a distribucions normals.

S'utilitza el coeficient correlació de Pearson per a analitzar la correlació entre: les 3 variables extretes que mesuren i resumeixen la GTP dels alumnes (Dedicació, Eficàcia i Eficiència), les 4 variables de les puntuacions dels alumnes en els 4 Estils aprenentatge i la nota en CCNN.

En la Taula 220 es mostren totes les correlacions parell a parell:

	EFICÀCIA	EFICIÈNCIA	DEDICACIÓ	ACTIU	REFLEXIU	TEÒRIC	PRAGMÀTIC	CCNN
Correlació de Pearson	1							
EFICÀCIA								
Sig. (bilateral)								
N	730							
Correlació de Pearson	,693**	1						
EFICIÈNCIA								
Sig. (bilateral)	,000							
N	730	730						
Correlació de Pearson	,612**	,545**	1					
DEDICACIÓ								
Sig. (bilateral)	,000	,000						
N	729	729	729					

ACTIU	Correlació de Pearson	-.292**	-.262**	-.327**	1				
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000					
	N	730	730	729	730				
REFLEXIU	Correlació de Pearson	,414**	,430**	,361**	-.336**	1			
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000				
	N	730	730	729	730	730			
TEÒRIC	Correlació de Pearson	,382**	,345**	,301**	-.147**	,451**	1		
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000			
	N	730	730	729	730	730	730		
PRAGMÀTIC	Correlació de Pearson	-.087*	-.067	-.153**	,408**	-.040	,080*	1	
	Sig. (bilateral)	,019	,072	,000	,000	,285	,031		
	N	730	730	729	730	730	730	730	
CCNN	Correlació de Pearson	,492**	,429**	,501**	-.265**	,248**	,235**	-.139**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,004	
	N	417	417	416	417	417	417	417	417

Taula 220. Correlació de Pearson variables GTP, Estils d'aprenentatge i RA

Es troben correlacions significatives entre les 3 variables que mesuren la GTP els 4 estils d'aprenentatge i la nota de CCNN.

Com s'observa a la Taula 220 les variables de GTP que més influeixen en la nota en CCNN són la Dedicació i l'Eficàcia, atès que presenten coeficients de correlació més alts amb la nota en CCNN al voltant de 0,5. Cal destacar també l'Eficiència que es situa ben a prop amb 0,429.

S'ha advertit que les variables que mesuren els Estils d'aprenentatge no són tan determinants o influeixen significativament menys en la nota en CCNN que les variables de GTP atès que mostren coeficients de correlació baixos al voltant de 0,25.

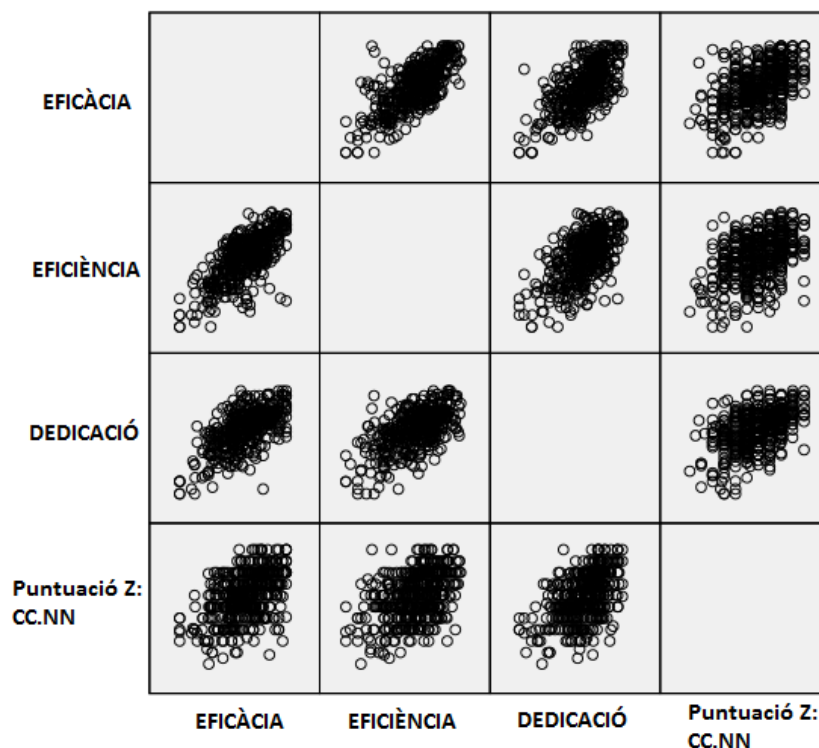
La correlació més alta es troba amb l'Estil d'aprenentatge Actiu encara que la seua correlació és inversa.

D'altra banda, els alumnes que es gestionen millor el temps d'aprenentatge acadèmic periescolar, és a dir, que han obtingut puntuacions més altes en les 3 variables de GTP són els que presenten puntuacions més altes en els Estils d'aprenentatge Teòric i Reflexiu.

L'alumnat que ha obtingut puntuacions més baixes en les 3 variables de GTP també ha obtingut puntuacions més altes en els Estils d'aprenentatge Actiu i Pragmàtic.

La relació entre les tres variables de GTP és forta entre Eficàcia i Eficiència i entre Eficàcia i Dedicació, per tant, es conclou que un percentatge important d'alumnes que són Eficàços també són Eficients i amb puntuacions altes en Dedicació.

S'acompanya aquesta explicació amb el Gràfic 103 de dispersió matricial on es pot veure la relació entre les 3 variables de GTP i la nota en CCNN.



Gràfic 103. Gràfic de dispersió matricial, relació entre les variables de GTP i la nota en CCNN

S'observen tendències directes creixents entre tots els parells de variables. Una explicació senzilla per entendre la relació lineal entre 2 variables és observar en el gràfic de dispersió quan s'assemblen les puntuacions dels subjectes a una recta, si fos al

contrari, i les puntuacions presenten una forma més circular, indica que la relació lineal és menor, d'aquesta forma s'observa com la relació més semblant a una recta és entre Eficiència i Eficàcia.

- Quin estil d'aprenentatge té cada grup o perfil de GTP?

Atès que ha sigut possible la identificació de 3 grups amb perfils diferents de GTP, apartat 6.2.3 *Obtenció d'un perfil d'alumnat d'ESO en Gestió del temps periescolar*, ara es vol conèixer si aquests grups o perfils de GTP tenen estils d'aprenentatge diferents.

Es prenen com a variables dependents els 4 estils d'aprenentatge: Actiu, Reflexiu, Teòric i Pragmàtic dels quals es vol conèixer si tenen mitges distintes en els 3 grups o perfils de GTP.

S'utilitza la prova ANOVA per contrastar si les mitges dels 4 Estils aprenentatge són significativament diferents en els 3 grups o perfils de GTP amb l'objectiu de respondre si els tres grups o perfils extrets de GTP presenten diferències en les puntuacions dels 4 estils d'aprenentatge.

La prova ANOVA requereix del compliment del supòsit paramètric d'homogeneïtat de variàncies que es contrasta mitjançant la prova de Levene (Taula 221):

Estils	Estadístic de Levene	gl1	gl2	Sig.
ACTIU	,322	2	727	,724
REFLEXIU	2,365	2	727	,071
TEÒRIC	2,761	2	727	,064
PRAGMÀTIC	,972	2	727	,379

Taula 221. Prova d'homogeneïtat de variàncies estils aprenentatge

El nivell de significació de les 4 proves té un $\alpha > 0,05$, per tant, es conclou que les 4 variables d'estils d'aprenentatge presenten variàncies homogènies en els 3 grups o perfils de GTP estudiats.

Estils		Suma de quadrats	gl	Mitja quadràtica	F	Sig.
ACTIU	Inter-grups	160,402	2	80,201	19,865	,000
	Intra-grups	2935,194	727	4,037		
	Total	3095,596	729			
REFLEXIU	Inter-grups	395,663	2	197,831	56,863	,000
	Intra-grups	2529,303	727	3,479		
	Total	2924,966	729			
TEÒRIC	Inter-grups	295,377	2	147,689	42,039	,000
	Intra-grups	2554,054	727	3,513		
	Total	2849,432	729			
PRAGMÀTIC	Inter-grups	20,489	2	10,244	3,203	,002
	Intra-grups	2325,160	727	3,198		
	Total	2345,649	729			

Taula 222. Anova d'un factor estils aprenentatge

En la Taula 222 es mostra que en les 4 proves ANOVA dutes a terme el valor de l'estadístic F de Fisher té un nivell de significació associat $\alpha < 0,05$, per tant, es rebutja H_0 , igualtat de mitges, i es conclou que els 4 estils d'aprenentatge tenen mitges significativament diferents en els 3 grups o perfils de GTP.

Per a respondre entre quins grups hi ha diferències significatives i finalment poder identificar un estil d'aprenentatge amb un dels grups o perfils de GTP, es duen a termini les proves *a posteriori* mitjançant l'estadístic de Tukey, amb el que es compara parell a parell la diferència de la mitja dels estils d'aprenentatge entre els 3 grups o perfils de GTP.

En la Taula 223 de comparacions múltiples s'observa que tots els grups presenten mitges significativament diferents en els 4 estils d'aprenentatge i, per tant, cada grup o perfil de GTP s'identifica amb un estil d'aprenentatge, excepte l'estil d'aprenentatge

Pragmàtic que no presenta diferències significatives amb el grup 2, grup amb una GTP ‘Mitja’, ni tampoc amb el grup 3, grup amb una GTP ‘Baixa’.

HSD de Tukey

VD	(I) Ward Method	(J) Ward Method	Diferència de mitges (I-J)	Error típic	Sig.	Interval de confiança al 95%	
						Límit inferior	Límit superior
ACTIU	1	2	-1,15246*	,17075	,000	-1,5535	-,7514
		3	-1,73261*	,19959	,000	-2,2013	-1,2639
	2	1	1,15246*	,17075	,000	,7514	1,5535
		3	-,58015*	,18182	,004	-1,0072	-,1531
	3	1	1,73261*	,19959	,000	1,2639	2,2013
		2	,58015*	,18182	,004	,1531	1,0072
REFLEXIU	1	2	1,06272*	,15996	,000	,6871	1,4384
		3	2,24225*	,18697	,000	1,8032	2,6814
	2	1	-1,06272*	,15996	,000	-1,4384	-,6871
		3	1,17953*	,17032	,000	,7795	1,5795
	3	1	-2,24225*	,18697	,000	-2,6814	-1,8032
		2	-1,17953*	,17032	,000	-1,5795	-,7795
TEÒRIC	1	2	,97706*	,16202	,000	,5966	1,3576
		3	1,88625*	,18937	,000	1,4415	2,3310
	2	1	-,97706*	,16202	,000	-1,3576	-,5966
		3	,90919*	,17251	,000	,5040	1,3143
	3	1	-1,88625*	,18937	,000	-2,3310	-1,4415
		2	-,90919*	,17251	,000	-1,3143	-,5040
PRAGMÀTIC	1	2	-,49901*	,15545	,004	-,8641	-,1339
		3	-,53926*	,18170	,009	-,9660	-,1125
	2	1	,49901*	,15545	,004	,1339	,8641

		3	-,04025	,16552	,968	-,4290	,3485
	3	1	,53926*	,18170	,009	,1125	,9660
		2	,04025	,16552	,968	-,3485	,4290

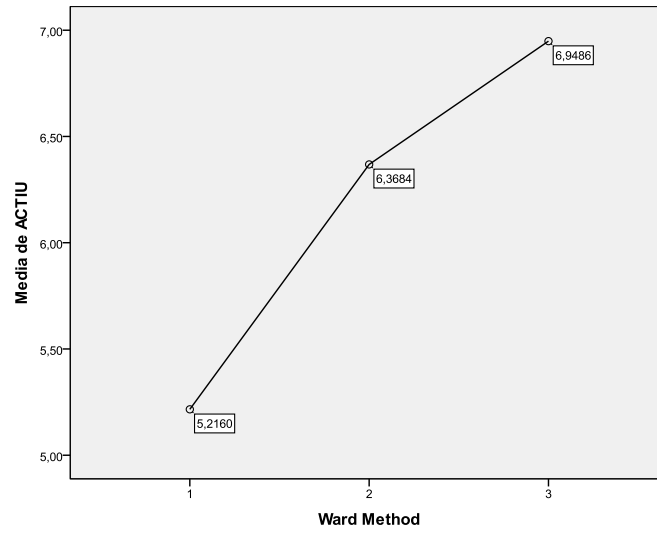
*. La diferència de mitges és significativa al nivell 0.05.

Taula 223. Comparacions múltiples entre els estils d'aprenentatge

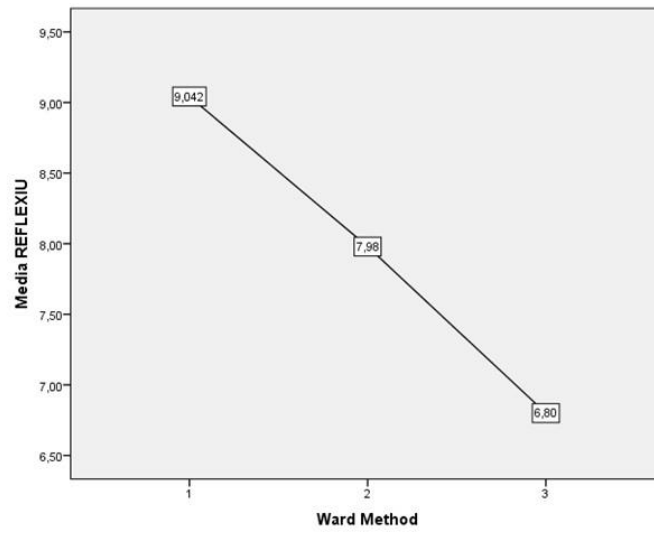
En resum:

- **El grup 1**, està format per aquells alumnes amb una 'Alta' GTP. Aquest grup presenta una mitja significativament superior a la dels alumnes que formen els grups 2 i 3 en els que es troben els que presenten una 'Baixa' GTP en els estils Teòric i Reflexiu, és a dir, el grup 1, està format pels alumnes que millor gestionen el temps, presentant la mitja més alta en els estils d'aprenentatge Teòric i Reflexiu. Per altra banda, també és el grup que presenta una mitja significativament inferior al grup 3 en els estils d'aprenentatge Actiu i Pragmàtic.
- **El grup 2**, està format per aquells alumnes que presenten una GTP 'Mitja', els quals han obtingut puntuacions mitges en els 4 estils d'aprenentatge, és a dir, no han destacat en cap estil d'aprenentatge.
- **El grup 3**, està format pels alumnes amb una 'Baixa' GTP, presentant les mitges més altes en els estils d'aprenentatge Actiu i Pragmàtic.

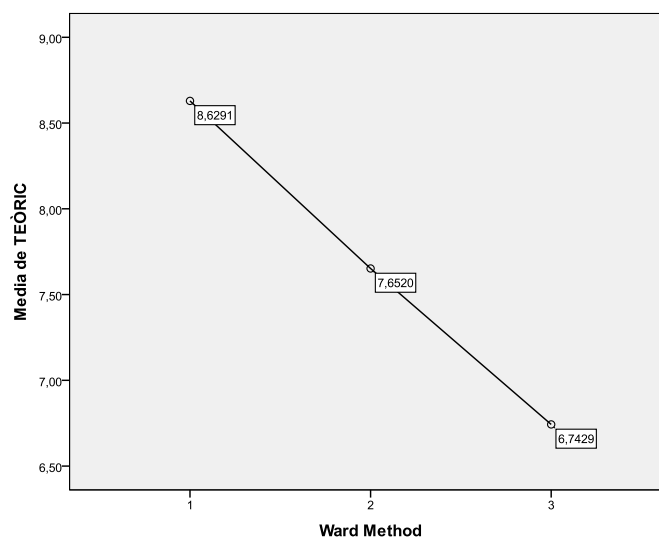
En els Gràfics de línies 104 a 107 es veu reflexada la relació esmentada entre la GTP i els diferents estils d'aprenentatge.



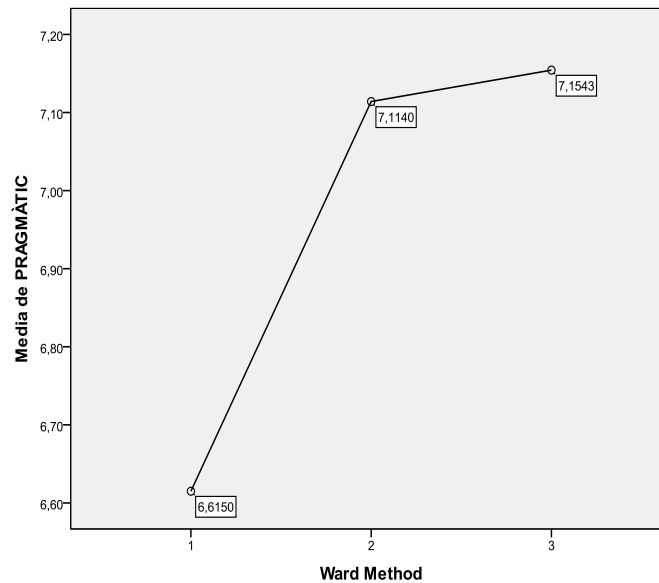
Gràfic 104. Mètode de Ward per a l'estil Actiu en els tres grups



Gràfic 105. Mètode de Ward per a l'estil Reflexiu en els tres grups



Gràfic 106. Mètode de Ward per a l'estil Teòric en els tres grups



Gràfic 107. Mètode de Ward per a l'estil Pragmàtic en els tres grups

- *Quin Rendiment acadèmic té cada grup o perfil de GTP?*

El RA es mesura mitjançant la nota en CCNN i la nota Mitja. Ambdós variables són variables escalars. Es procedeix novament amb la prova ANOVA per a conèixer si els grups o perfils de GTP presenten un RA diferent.

Es duu a terme el contrast d'homogeneïtat de variàncies mitjançant la prova de Levene (Taula 224).

	Estadístic de Levene	gl1	gl2	Sig.
CCNN	1,597	2	414	,204
MITJA	1,826	2	727	,162

Taula 224. Prova d'homogeneïtat de variàncies CCNN i Mitja acadèmica

S'observa que el nivell de significació d'ambdues proves és $\alpha > 0,05$, per tant, no és rebutja H_0 i és conclou que les variàncies de la nota en CCNN i de la nota Mitja en els 3 grups o perfils de GTP son semblants.

És duu a terme l'ANOVA amb dues variables, els resultats dels quals és mostren en la Taula 225.

Variables qualificacions		Suma de quadrats	gl.	Mitja quadràtica	F	Sig.
CCNN	Inter-grups	236,013	2	118,007	31,060	,000
	Intra-grups	1572,911	414	3,799		
	Total	1808,924	416			
MITJA	Inter-grups	100,547	2	50,274	18,884	,000
	Intra-grups	1935,404	727	2,662		
	Total	2035,951	729			

Taula 225. Prova ANOVA amb dues variables: CCNN i Mitja acadèmica

El nivell de significació de l'estadístic F de Fisher en ambdues proves és $0,00001 < 0,05$, per tant, es rebutja H_0 i es conclou que la nota en CCNN i la nota Mitja són significativament diferents en els 3 grups.

Es duu a terme la prova *a posteriori* per a conèixer entre quins grups o perfils de GTP la nota en CCNN i la nota Mitja és diferent.

S'utilitza l'estadístic de Tukey per a comparar les mitges parell a parell, observant-se que el nivell de significació és $\alpha < 0,05$ en totes les comparacions, per tant, es pot concloure que cada grup o perfil de GTP presenta una Mitja de rendiment escolar significativament diferent (Taula 226).

HSD de Tukey

VD	(I) Ward Method	(J) Ward Method	Diferència de mitges (I-J)	Error típic	Sig.	Interval de confiança al 95%	
						Límit inferior	Límit superior
CCNN	1	2	-,85986*	,21028	,000	-1,3545	-,3652
		3	1,39939*	,31467	,000	,6592	2,1396
	2	1	,85986*	,21028	,000	,3652	1,3545
		3	2,25925*	,29761	,000	1,5592	2,9593
	3	1	-1,39939*	,31467	,000	-2,1396	-,6592

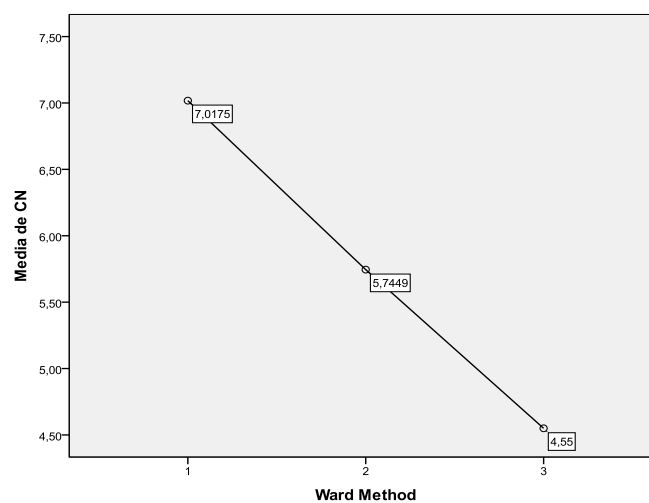
		2	-2,25925*	,29761	,000	-2,9593	-1,5592
MITJA	1	2	-,39752*	,12909	,006	-,7007	-,0944
		3	,81286*	,20890	,000	,3223	1,3035
	2	1	,39752*	,12909	,006	,0944	,7007
		3	1,21038*	,20319	,000	,7332	1,6876
	3	1	-,81286*	,20890	,000	-1,3035	-,3223
		2	-1,21038*	,20319	,000	-1,6876	-,7332

Taula 226. Comparacions múltiples. Variables CCNN i Mitja acadèmica

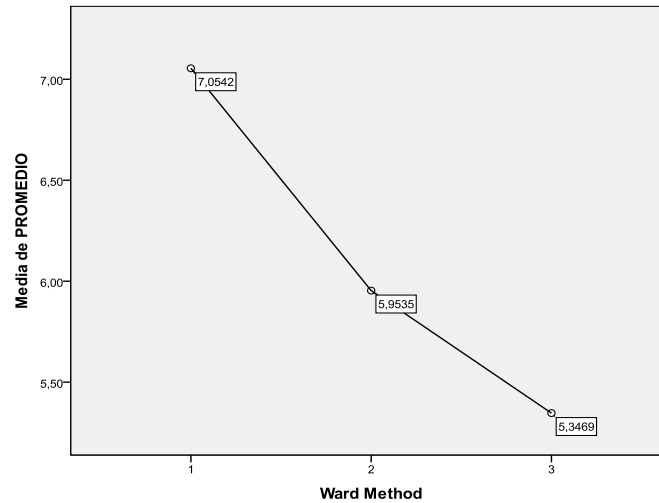
En els Gràfics de línies 108 i 109 s'observa de millor forma quins grups o perfils de GTP tenen un major o menor RA, del que es dedueix:

- **El grup 1**, format pels alumnes amb una 'Alta' GTP, presenten els millors resultats acadèmics.
- **El grup 2**, format pels alumnes amb una 'Mitja' GTP, presenten uns resultats acadèmics mitjans.
- **El grup 3**, format pels alumnes amb una 'Baixa' GTP, presenten els resultats acadèmics més roïns.

Cal dir que les diferències són més accentuades, encara que són molt semblants, en la nota en CCNN respecte de la mitja acadèmica.



Gràfic 108. Mètode de Ward per a l'assignatura CCNN



Gràfic 109. Mètode de Ward per a la mitja acadèmica

6.5. Conclusions anàlisi de resultats

Es considera que els resultats obtinguts en la recerca han permès respondre amb abundants dades als interrogants plantejats pel que fa a saber com es gestiona el temps acadèmic extraescolar l'alumnat, els estils preferents d'aprenentatge i la relació d'aquestes dues variables amb el RA, a més també ha portat a considerar noves línies d'investigació que se'n podrien derivar.

Pel que fa a la GTP l'anàlisi dels resultats qualitius atenent a les respostes donades per l'alumnat a les preguntes obertes ha proporcionat una visió dels coneixements previs que posseeix l'alumnat vers la GTP per a darrerament poder ser quantificats amb les preguntes de resposta tancada. La unió des d'aquestes dues perspectives ha proporcionat un valor afegit als resultats atès que ha permès contrastar dades de dues formes diferents. Finalment, s'ha pogut obtenir un perfil d'alumnat atenent a com es gestiona el temps periescolar d'aprenentatge, aspecte essencial perquè permet identificar a l'alumnat en funció de com es gestiona el temps extraescolar d'aprenentatge i a partir d'aquí predir els resultats acadèmics a obtenir.

Pel que fa als estils d'aprenentatge els resultats han permès no sols classificar les tendències o preferències de l'alumnat en un determinat estil d'aprenentatge sinó establir quin tipus d'estil d'aprenentatge afavoreix o dificulta l'obtenció de millors resultats acadèmics.

Finalment, per tancar els resultats s'han correlacionat les tres variables: GTP, estils d'aprenentatge i RA el que ha permès arribar a conclusions com el major pes o grau de

significativitat de la GTP front als estils d'aprenentatge en el RA i l'existència d'una relació entre els perfils obtinguts d'alumnat en GTP i els estils preferents d'aprenentatge.

VII. CONCLUSIONS I PROSPECTIVA

La investigació plantejada va sorgir des de la hipòtesi de considerar el temps d'aprenentatge, i de manera més concreta el temps d'aprenentatge acadèmic extraescolar, com un factor decisiu en el RA. Preguntes com: l'alumnat d'ESO es planteja objectius d'aprenentatge a complir durant el temps acadèmic extraescolar? Considera que dedica el suficient temps a l'estudi o a TPC? Aprofita aquest temps invertit? Disposa d'una planificació horària? Compleix amb la planificació horària? És organitzat tant en els materials com en el lloc d'estudi? És conscient dels lladres de temps d'estudi o del temps que empra davant la televisió, l'ordinador, el mòbil, les xarxes socials, activitats d'oci o quotidianes? Sap quines són les estratègies d'aprenentatge que cal emprar durant el temps d'estudi que li faciliten l'aprenentatge i redueixquen el temps d'exposició de treball o d'estudi incrementant el RA? Ha sigut instruït en estratègies de GTP? Disposa d'ajudes externes personals per a gestionar bé el temps d'aprenentatge extraescolar? És conscient del propi estat anímic-motivacional per abordar amb garanties d'èxit durant el temps acadèmic extraescolar d'aprenentatge els continguts objecte d'estudi?

El temps extraescolar o periescolar d'aprenentatge presenta unes característiques especials pel que fa a l'obligatorietat en la prolongació de les tasques d'aprenentatge fora de la institució educativa el que requereix per part de l'alumnat del domini de certes habilitats relacionades amb el plantejament d'objectius, l'organització de les tasques, la planificació, les estratègies d'aprenentatge que s'empren, la regulació de l'esforç, la concentració en la tasca, l'avaluació dels objectius o el progrés realitzat, l'aspecte afectiu-motivacional etc. És a dir, es tracta d'aprendre a gestionar el temps i saber planificar-lo per a minimitzar els aspectes negatius i conèixer i usar estratègies en gestió del temps que potencien la seua eficàcia i eficiència.

Sent conscients de què l'aprenentatge es troba influenciat per una multiplicitat de factors, també s'han tingut en compte els estils preferents d'aprenentatge que pot presentar l'alumnat per trobar-se directament relacionats amb la gestió del temps, atès que com es descriu al marc teòric apartat 3.2.2. *Estils d'aprenentatge i gestió del temps*, els estils d'aprenentatge van lligats a la personalitat, per aquest motiu, s'ha mesurat i analitzat la incidència dels estils d'aprenentatge propis i personals de l'alumnat els quals es considera que influeixen d'una determinada manera en la forma de gestionar-se el temps.

En la investigació realitzada s'han tingut en compte tres objectes d'estudi: primer, la gestió del temps acadèmic extraescolar desagregada en les dimensions: Regulació amb les subdimensions (Planificació, Control en l'execució i Avaluació), Enfocament de l'estudi, Organització i Afectiu-motivacional i mesurada mitjançant el qüestionari creat a l'efecte Qüestionari d'Avaluació de GTP per a Estudiants d'ESO (QAvGTPEES). Segon, els estils d'aprenentatge, identificats com Actiu, Reflexiu, Teòric i Pragmàtic mesurats mitjançant l'ús del qüestionari d'estils aprenentatge CHAEA-Junior de Delgado (2011). I per últim, el rendiment acadèmic mitjançant les qualificacions obtingudes per l'alumnat en les distintes assignatures en la primera avaluació del curs acadèmic 2014/2015.

Un dels pressupostos principals de l'estudi es troba en què en el procés d'aprenentatge en el context extraescolar intervenen habilitats, estratègies i estils aprenentatge que són determinants a l'hora d'abastir els objectius d'aprenentatge prèviament preestablerts. En concret, la investigació realitzada es va enfocar en identificar, analitzar, descriure i correlacionar els tres objectes d'estudi esmentats GTP: estils d'aprenentatge i RA en alumnat d'ESO de cinc centres educatius de la Comunitat Valenciana de distinta titularitat (pública, privada i concertada). S'han obtingut dades de tipus quantitatiu com qualitatiu que han permès disposar d'una millor visió de conjunt sobre: les preferències o estils personals d'aprenentatge, els principals factors i accions associades al temps d'aprenentatge extraescolar que presenten una incidència més significativa en els resultats acadèmics, la forma amb la que l'alumnat afronta les tasques acadèmiques extraescolars des de diverses òptiques que abasteixen tant la quantitat i qualitat del temps així com les estratègies d'aprenentatge que s'empren dins del mateix.

A continuació es presenten, en primer lloc, les conclusions a les que s'ha arribat en la investigació realitzada atenent als objectius plantejats, en segon lloc, les limitacions de la investigació i, finalment, una prospectiva per al desenvolupament en investigacions futures que podrien desprendre's del present estudi.

7.1. Conclusions en funció dels objectius de la recerca

L'**objectiu general** de la investigació es va situar en mesurar, analitzar i descriure com es gestiona el temps periescolar l'alumnat d'ESO i la seua repercussió en l'aprenentatge i el RA. L'objectiu general es va concretar en cinc **objectius específics**:

1. Desenvolupar un instrument de mesura vàlid i fiable adaptat al context educatiu espanyol que permeta mesurar la GTP de l'estudiant d'ESO

Per poder donar resposta als objectius plantejats en la investigació va caldre dissenyar, construir i validar un instrument de mesura de la GTP específic per a l'alumnat de l'etapa educativa d'ESO pels motius d'inadequació o limitacions trobades en els qüestionaris existents fins el moment sobre GTP adreçats a alumnat d'aquesta etapa educativa, aspectes tractats al marc teòric apartat 3.4.2. *La necessitat de construir un instrument de mesura de la gestió del temps periescolar adreçat a alumnat d'ESO*. Les anàlisis realitzades al Capítol V *Construcció i validació del qüestionari QAvGTPEES* varen permetre obtenir un instrument d'avaluació psicoeducativa de contrastada validesa i fiabilitat anomenat Qüestionari d'Avaluació de Gestió del Temps Periescolar per a Estudiants d'Educació Secundària Obligatòria (QAvGTPEES), atès que es determinaren les propietats psicomètriques de l'instrument mitjançant les anàlisis pertinents per a l'estudi de validesa i fiabilitat de la següent forma:

- Les anàlisis de constructe realitzades per jutges experts en la matèria indicaren que els ítems estaven ben definits i que eren representatius de les dimensions i subdimensions que conformaven el qüestionari.
- L'anàlisi factorial. L'anàlisi de les Comunalitats mostraven que es perdia poca informació en els ítems originals al seleccionar-se aquells amb valors propers a 0,6, i a més, cada ítem apareixia fortament correlacionat i identificat amb un dels factors extrets.
- La informació extreta en les anàlisis d'Alfa de Cronbach confirmaren la fiabilitat obtinguda en les anàlisis factorials realitzades, el que va permetre concloure que el qüestionari presentava un nivell robust de consistència interna en les 4 dimensions principals: Regulació (Planificació, Control en l'execució i

Avaluació); Enfocament de l'estudi; Organització i Afectiu-motivacional amb valors d'aquests coeficients superiors a 0,6.

- Els anàlisis regressius de RLM i RLB mostraren que la GTP recull una quantitat important de la informació o del comportament del RA tant en la nota mitjana com en les qualificacions en les distintes assignatures del currículum, presentant-se de forma més significativa en les assignatures de CCNN i CCSS.
- Anàlisi de la manipulació de la imatge. L'anàlisi del grau de manipulació de la imatge de l'alumnat al qüestionari QAvGTPEES ha sigut baix, atès que s'ha trobat que al voltant del 4 % de l'alumnat amb una nota inferior a 4 punts ha sobrevalorat la seua puntuació en la GTP. Els percentatges de manipulació de la imatge en les dimensions extremes de la GTP ha sigut: Dedicació 3,8 %, Eficàcia 4,2 % i Eficiència 4,3 %.

Per altra banda, les principals aportacions de l'instrument a l'àmbit educatiu són:

- El qüestionari permet cobrir les mancances trobades fins el moment en instruments d'aquest tipus, limitacions esmentades al marc teòric apartat 3.4.2 *La necessitat de construir un instrument de mesura de la gestió del temps periescolar adreçat a l'alumnat d'ESO* per investigadors educatius com Macan et al. (1990); Macan (1994); Claessens et al. (2007); Liu et al. (2009) i Hellsten (2012) entre d'altres pel que fa a haver sigut concebuts per a mesurar el temps en àmbits no escolars de tipus laboral, d'estudis universitaris, la inadequació per al nivell educatiu d'ESO, la complexitat o les característiques pròpies del sistema educatiu espanyol.
- Es tracta d'una prova relativament curta atès que consta de 94 ítems. L'alumnat participant en l'estudi va tardar un mitjana de 30 minuts en la seua resposta. Cal tindre en compte la facilitat en la resposta de les preguntes al haver sigut administrat en format *online*.
- Permet aportar informació als equips d'orientació psicopedagògica dels centres educatius, professorat, famílies i alumnat sobre l'ús preferent d'estratègies en

GTP que sol realitzar l'alumnat per poder detectar anomalies i implementar mesures correctores al respecte.

- Permet detectar problemes en la GTP els quals tenen una repercussió directa amb el RA, constituint-se en element predictor del RA en funció de la GTP realitzada.

Una vegada comprovada la validesa de l'instrument mitjançant un estudi pilot i descrits els avantatges que comporta la seua utilització es va procedir a l'administració del QAvGTPEES a una mostra major d'alumnat, anàlisi de les dades i l'arribada a conclusions significatives.

La investigació realitzada tal, i com s'ha dit, va partir d'unes preguntes inicials en les que ens qüestionàvem: quina seria la forma de gestionar-se el temps periescolar d'aprenentatge acadèmic l'alumnat d'ESO, les variables implicades en la GTP que presentarien una major repercussió en el RA i si l'alumnat era conscient de la importància d'una adequada GTP com a factor responsable d'un bon aprenentatge i millora en el RA.

Després de la realització de l'estudi es considera que s'ha pogut respondre als interrogants esmentats com a continuació es desenvolupa en les conclusions arribades.

2. Descriure i analitzar com gestiona el temps d'aprenentatge periescolar l'alumnat de l'etapa educativa d'ESO a partir del que diu l'estudiant que fa

Com es feia menció al marc teòric estudis realitzats per diversos autors indicaven que existia una relació entre la GTP i el RA (Walberg, 1991; Cooper i Valentine, 2001; Cooper, Robinson i Patall, 2006), no obstant, hi havia d'altres que no ho deixaven tan palès (Westerhof et al., 2000; Trautwein et al., 2006; Trautwein, 2007; Trautwein i Lüdtke, 2007; Murillo i Martínez-Garrido, 2013).

La conclusió a la que s'ha arribat després de la realització de l'estudi és que la GTP es constitueix en un factor determinant sobre el RA en l'alumnat d'ESO, atès que les dades obtingudes en la investigació han permès identificar correlacions significatives entre les respostes donades per l'alumnat al qüestionari de GTP que actua com a predictor i els resultats acadèmics obtinguts que actuen com a criteri.

Com s'ha descrit al Capítol V s'ha pogut constatar aquesta relació mitjançant l'ús de dos models estadístics predictius com són el model RLM i el model RLB.

- El model RLM amb 11 variables ordinals del qüestionari explica que el percentatge de variabilitat de la nota en CCNN, assignatura que havia presentat un nivell de significació més alt respecte de les altres és del 39,20 %.
- El model RLM amb puntuacions factorials (6 factors) explica el 31,40 % de la nota en CCNN.
- El model RLB amb 13 variables classifica correctament el 88 % dels casos de la variable dicotòmica nota en CCNN.

El resultat obtingut en les dues anàlisis en els models RLM i RLB vénen a confirmar que la GTP es constitueix, en si mateixa, en una variable que presenta una repercussió directa en l'aprenentatge i el RA.

Els models RLM i RLB permeten mostrar quines variables d'entre totes les que defineixen el constructe de GTP són les que millor expliquen la relació i influència de la GTP amb el RA.

➤ **El model RLM amb puntuacions ordinals** ha permès detectar les variables de GTP que presenten una correlació lineal més forta o significativa, així com el sentit d'aquesta correlació positiu o negatiu amb el RA i de forma més concreta amb l'assignatura CCNN, de la següent forma:

- Els ítems que correlacionaren en positiu varen ser: 'Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...'; 'Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar'; 'Temps dedicat a CCNN'; 'Empre aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures'; De forma habitual utilitzi el següent temps del dia per a: Activitats extraescolars: esportives, culturals... Per tant, quan més temps s'inverteix en aquests ítems major és el RA a obtenir.

- Els ítems que correlacionaren en negatiu varen ser: ‘Quan estic realitzant deures o estudiant em sorprenç pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis’; ‘De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Veure la televisió’; ‘De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Eixir amb els amics o família’; ‘En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.)’; ‘Quan realitze un examen em falta temps per acabar-lo’; ‘Les persones següents dediquen part del seu temps a ajudar-me a gestionar i controlar la meua planificació horària de treball o estudi diari a casa, com per exemple preguntant-me si he fet els deures, estudiat, etc’. Per tant, quan més temps s’inverteix en aquests ítems, que correlacionen en sentit invers, pitjors resultats acadèmics s’obtenen.

Altre aspecte a destacar és que el major nombre d’ítems 6 de 11 pertanyen a les subdimensions (Planificació, Avaluació i Control en l’execució) que a la vegada es troben dintre de la dimensió Regulació: ‘En un dia normal dels que vaig a l'escola, empre aproximadament el següent temps en: Desplaçar-me (per anar a l'escola, activitats extraescolars, esportives, etc.)’; ‘De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Eixir amb els amics o família’; ‘De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Activitats extraescolars: esportives, culturals...’; ‘Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs..’; ‘De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Veure la televisió’ i ‘Dedique el suficient temps per realitzar deures o estudiar’.

En aquest sentit, es conclou, que la dimensió Regulació és de totes les dimensions la que millor explica el RA a partir de la GTP. Aquest aspecte de la importància de la Regulació s’ha reflexat al marc teòric en l’apartat 3.3.3 *La gestió del temps com a macroestratègia autoreguladora de l’aprenentatge* on autors com Monereo, Cabaní, Muñoz, Muntada i Badia (1994: 14) destaquen la regulació com a peça angular dintre de les estratègies d’aprenentatge o González-Cabanach, Núñez i González-Pienda (1998: 59) que la consideren com el nucli director metacognitiu de les característiques i demandes estratègiques per a completar la tasca, de les capacitats, interessos i actituds personals.

- **El model RLM amb puntuacions factorials** va permetre detectar de tots els factors extrets els que recollien la major quantitat de la variabilitat del RA, nota en CCNN, i el sentit positiu o negatiu, de la correlació.

Els factors que correlacionaren en positiu varen ser: 'Avaluació'; 'Temps dedicat a l'estudi'; 'Planificació descans durant temps d'estudi'. Mentre els que correlacionaren en negatiu: 'Lladres de temps d'estudi' ; 'Estat anímic-motivacional' i 'Anàlisi del contingut'.

El factor 'Avaluació' va ser el que millor explicava la relació de la GTP amb la nota en CCNN. Aquest factor es troba dintre de la dimensió Regulació, per tant, venia a confirmar la conclusió extreta darrerament en la RLM amb puntuacions ordinals, en la que s'apuntava a la Regulació com la dimensió que millor explicava el RA.

El factor Regulació de la gestió del temps com a determinant del RA es va fer menció al marc teòric en concret quan Van der Meer et al. (2010) indicaven que la regulació del temps estava formada per estratègies més complexes que les esmentades en el model cíclic d'autoregulació desenvolupat per Zimmerman i Moylan (2009) considerant-se fonamentals per a l'èxit acadèmic, en aquest sentit, convidaven a aprofundir i obrir línies d'investigació que tingueren en compte la Regulació del temps com a factor que presentava una repercussió important amb el RA.

- **El model RLB amb 13 variables de la GTP** buscava explicar la probabilitat de classificar a un alumne en una nota superior o inferior a 8 punts i va permetre confirmar també aquesta relació causa-efecte entre la forma amb la que l'alumnat es gestiona el temps periescolar i el RA.

El model extret amb les següents 13 variables: 'Valora les següents accions que realitzes quan fas deures o estudies: No solc distraure'm durant el temps d'estudi o de deures'; 'Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Lectura ràpida del tema'; 'Quan em prepare un examen solc emprar el següent temps en: Repassar'; 'Empre aproximadament el següent temps en preparar tot allò que necessite per posar-me a estudiar o fer deures'; 'Aproximadament estudie el següent nom d'hores quan prepare un examen'; 'Com a mínim una setmana abans dels exàmens: Resolc els dubtes que em surten'; 'Planifique les sessions d'estudi realitzant les següents accions: No

realitze cap planificació de les sessions d'estudi'; 'Puntua el temps que dediques a les assignatures següents: CCNN'; 'Dispose d'un horari fixe de treball o d'estudi diari'; 'De forma habitual utilitze el següent temps del dia per a: Veure la televisió'; 'Dedique el suficient temps per realitzar els deures o estudiar'; 'Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació d'exàmens, deures o treballs...'; 'Quan realitze un examen em falta temps per acabar-lo', va permetre classificar correctament a l'alumnat en dos grups de nota superior o inferior a 8 punts amb un percentatge d'encert del 88 %.

Es considera que el fet de poder classificar amb un percentatge elevat a l'alumnat en un grup o altre en funció de les respostes donades a les 13 variables de GTP és un indicador de la relació causa-efecte entre la forma amb la que es gestiona el temps periescolar l'alumnat i la seua repercussió en el RA.

Una vegada comprovada la correlació entre la GTP i el RA i mesurats i analitzats tant els factors com els ítems de GTP que presenten una major significativitat amb el RA es va procedir mitjançant l'anàlisi descriptiu de les variables quantitatives i qualitatives de les respostes donades per l'alumnat als ítems del qüestionari, Capítol VI *Resultats i Discussió* per conèixer de millor forma com es gestiona el temps acadèmic extraescolar l'alumnat d'ESO.

L'anàlisi descriptiu de les variables qualitatives realitzada mitjançant les respostes donades per l'alumnat a la pregunta oberta del qüestionari 'Descriu de la forma més detallada possible com et gestiones el temps d'estudi fora de l'escola, com per exemple: fer treballs, deures, preparar-te per a un examen, etc.' i l'anàlisi de les variables quantitatives de la resta de preguntes tancades va permetre arribar a les següents conclusions:

S'observa una coincidència important entre els temes tractats per l'alumnat en la pregunta oberta realitzada a l'inici del qüestionari de GTP i els ítems tancats. Es considera que encara que l'alumnat no és conscient moltes vegades de la importància del temps extraescolar acadèmic d'aprenentatge sí que indica que té bastant clares les accions a realitzar dintre del mateix, tant pel que fa a activitats de tipus acadèmic: objectius, planificació, temps dedicació deures i estudi, lloc d'estudi, estratègies d'estudi (lectures materials, esquemes, mapes conceptuals, memoritzar, repassar...), com de tipus personal: estat anímic-motivacional (distraccions, no concentració), ús d'aparells electrònics (televisió, telèfon, xarxes socials, videojocs...), dormir, endreça

personal, sortir amb amics i família etc. Aquest aspecte s'observa en el tipus de cites a les que fa referència de manera preferent en la pregunta oberta en les que destria aquelles accions o aspectes que considera més rellevants en la GTP, podent-se agrupar en 7 grans blocs ordenats per ordre d'importància atenent al nombre de cites realitzades: 'Estudiar'; 'Activitats quotidianes no escolars'; 'Deures'; 'Planificació-Organització'; 'Ajudes externes realització tasques extraescolars'; 'Ambient d'estudi' i 'No gestió temps'. Cal dir que sols el bloc 'Estudiar' recull el 51 % de totes les cites d'aquí la importància que li donen a aquesta activitat acadèmica extraescolar per sobre d'altres.

Ara bé, una cosa és que l'alumnat sàpiga o conega a grans trets les accions a realitzar d'una manera més o menys mecànica, i una altra, que es dispose d'habilitats i estratègies en gestió del temps que li permeten ser realment conscient dels processos complexos de gestió, d'autoregulació o de les estratègies d'aprenentatge que caldria utilitzar per optimitzar de manera eficient i eficaç aquest temps acadèmic extraescolar.

Com s'ha indicat abans els models RLM i RLB han posat de relleu la importància de la dimensió Regulació com una de les més importants en la GTP la qual explica en major mesura el RA ha obtenir per l'alumnat. Per descriure com es gestiona el temps d'aprenentatge periescolar l'alumnat d'ESO s'ha fet ús dels principis de l'aprenentatge autoregulat als que es va fer menció en l'apartat del marc teòric 3.3.3. *La gestió del temps com a macroestratègia autoreguladora de l'aprenentatge*, en el que García-Ros i Pérez-González (2014) descriuen el cicle de la gestió del temps i en el que enumeren uns indicadors per saber si l'alumnat sap gestionar de forma efectiva el temps acadèmic extraescolar com:

1. Determinar les necessitats i objectius acadèmics que es pretén aconseguir.
2. Avaluar el temps disponible i la percepció de l'ús que se'n fa.
3. Planificar establint metes específiques, determinant i prioritant les tasques a desenvolupar.
4. Monitoritzar la pròpia actuació observant l'ús que se'n fa del temps mentre es desenvolupen les activitats i persistir en el pla establert o modificar-lo.

Les respostes donades per l'alumnat al qüestionari QAvGTPEES vénen a respondre en gran mesura als indicadors esmentats per García-Ros i Pérez-González (2014), el que ens permet saber en quin grau l'alumnat aconsegueix amb els principis de l'aprenentatge autoregulat per gestionar de manera efectiva el temps i conèixer de manera tant parcial

com conjunta com es gestiona el temps acadèmic periescolar d'aprenentatge com es descriu a continuació:

1. Determinar les necessitats i objectius acadèmics que es pretén aconseguir

Del que es tracta és de què l'alumnat tinga clar el per què i el per a què de l'aprenentatge, que estableixca uns objectius d'aprenentatge realistes i que conega quines són les estratègies més adequades a emprar en GTP i quan posar-les en funcionament.

Les respostes donades per l'alumnat a dues preguntes en les que se li demana que valore si es planifica les sessions d'estudi i si es marca objectius en cada sessió posen de manifest que al voltant del 60 % de l'alumnat sí que es planifica, encara que la planificació és a curt termini un o dos dies màxim, i que el 50 % sol establir objectius d'estudi. Per tant, es considera que encara que la meitat de l'alumnat es planifica i es marca uns objectius d'aprenentatge es tracta d'un percentatge baix que caldria incrementar.

Per determinar els objectius d'aprenentatge a l'alumnat li cal saber quines són les assignatures més fàcils i més difícils i en funció de la seua complexitat o de la dificultat que li supon dedicar més o menys temps, fer ús d'estratègies d'aprenentatge més efectives o buscar ajudes personals externes que permeten millorar el seu aprenentatge.

Les respostes de l'alumnat proporcionen aquesta informació quan se'ls demana que puntuen el temps que dediquen a cadascuna de les assignatures, en aquest sentit, l'alumnat assigna una quantitat de temps de treball o d'estudi diari en funció del tipus d'assignatura, dedicant més temps a aquelles assignatures que s'anomenen de lletres i pel següent ordre: CCSS, CCNN, Valencià, Biologia i Geologia, Castellà i Anglès que són les que cal emprar més estratègies d'aprenentatge com (resums, esquemes o mapes conceptuals, memoritzar, repassar, etc.) el que implica tenir que dedicar més temps i conseqüentment la necessitat de gestionar-lo de millor forma, mentre que les anomeades de Ciències (Física i Química, Matemàtiques, Tecnologia etc.) figurarien al darrer i en últim lloc les de tipus pràctic com (Música, Ed. Plàstica, Ed. Física, Informàtica, Religió o Alternativa etc.).

Una vegada establerts els objectius d'aprenentatge, detectades les assignatures en les que l'alumnat dedica més o menys temps, cal saber quines estratègies d'aprenentatge sol emprar per aconseguir-ho.

L'alumnat ens indica les estratègies per ordre de preferència que sol emprar quan prepara un examen: Memoritzar; Repassar; Lectura comprensiva; Resums, esquemes o mapes conceptuals; Subratllar allò que considera important; Veure quines són les idees principals i quines les secundàries; Lectura ràpida; Buscar informació als apunts de classe, d'altres companys, a la biblioteca i, per últim, dividir el tema en parts i relacionar-les.

De la mateixa manera, quan se li pregunta per la 'Forma d'estudiar' també fa referència a les estratègies preferents que sol emprar quan estudia, per ordre de cites i per la importància que li dóna l'alumnat trobem: Esquemes, Subratllar, Memoritzar, Resums, Repassar, Lectures materials d'estudi, Escriure (copiar...), Comprendre, Fer-se preguntes, Activitats (exercicis per reforçar coneixements), Mapes conceptuals, Escoltar gravacions (pròpies material estudi) i, Fer jocs (reforçar coneixements).

Atenent al tipus d'estratègies emprades de manera preferent quan s'estudia la conclusió que s'extrau és que l'alumnat sol emprar més temps en estratègies de tipus memorístic i repetitiu que d'elaboració i comprensió, és a dir, més microestratègies que macroestratègies d'aprenentatge. Aquesta distinció d'estratègies es va fer menció al marc teòric on s'indicava que Monereo (1990) les dividia en Microestratègies i Macroestratègies, les primeres repetitives i de comprensió superficial i les segones metacognitives d'aprenentatge comprensiu i profund.

Una ordenació de les dades de major a menor segons percentatges d'ús indiquen que l'alumnat sol emprar de manera preferent les següents accions com a mínim una setmana abans dels exàmens amb prou vegades i sempre: 'Resolc els dubtes que em surten'; 'Faig una lectura ràpida del tema'; 'Faig una lectura comprensiva del tema'; Organitze la informació'; 'Comence a recollir la informació; 'Elabore un pla d'estudis'.

D'aquesta prioritització esmentada es conclou que l'alumnat sol emprar estratègies més relacionades amb el treball immediat del contingut objecte d'estudi que en la planificació de les estratègies a emprar en funció del temps de què disposa, és a dir, empra les mateixes estratègies una setmana abans dels exàmens que si faltara un o dos

dies. En aquest sentit, ve a corroborar que la major part de l'alumnat sol preparar-se els exàmens amb una antelació d'un o dos dies, els motius que al·lega són principalment per a què no se li obliden els continguts, estratègia característica emprada en aprenentatges de tipus memorístic i repetitiu més que comprensius.

Per altra banda, l'alumnat manifesta amb un 51,2 % prou vegades i sempre, amb un 18,5 % mai i quasi mai i amb un 30,3 % de vegades que tarda menys temps en aprendre un determinat contingut o tema si empra estratègies com resums, esquemes o mapes conceptuals. Aquest aspecte es veu reflectit en la 'Forma d'estudiar' on indica l'ampli ventall d'estratègies d'aprenentatge que coneix per estudiar. Per tant, es conclou que l'alumnat coneix i sap que aquests tipus d'estratègies són importants i necessàries per a una millora en l'aprenentatge i el RA. Aquestes dades vénen a confirmar el que al marc teòric dintre de l'apartat 3.3 *Estratègies d'aprenentatge* diversos autors com Pintrich i De Groot (1990); Schunck (1997); Veenman, Beems, Gerrits i Op de Weegh (1997); Valle, González, Cuevas i Fernández (1998); Rocés et al. (1999) i Gargallo, Suárez i Ferreras (2007) manifesten la necessitat de què l'alumnat conega i empre estratègies d'aprenentatge quan més prompte millor i en tots els nivells educatius des de Primària fins la Universitat. Per finalitzat, l'alumnat indica quin és el seu grau d'implicació o esforç que està disposat a emprar en l'estudi, aspecte que es troba relacionat amb l'estat anímic i afectiu-motivacional el qual repercuteix d'alguna forma en el temps de realització de les tasques extraescolars. L'alumnat manifesta que sí que li afecta l'estat d'ànim, les possibles preocupacions que tinga o fins i tot, sorprendre's pensant en coses que no tenen res a veure en els estudis en el temps de treball o estudi extraescolar. Ara bé, cal matisar que el major percentatge al voltant del 35 % respon de vegades.

De les dades obtingudes en les respostes a les preguntes sobre el factor anímic-motivacional de l'alumnat es considera, que la influència en l'estat d'ànim en el treball o estudi periescolar vindria determinat pel tipus de problema, el que comportaria un major o menor grau d'afectació, i consegüentment, de concentració i disposició en la realització de les tasques acadèmiques extraescolars.

Com a resum de tot el punt es conclou que l'alumnat presenta mancances pel que fa a la disposició i compliment d'una planificació prèvia que incloga l'establiment d'objectius d'aprenentatge i estratègies per aconseguir-los.

L'alumnat sí que coneix les assignatures que requereixen més temps de treball o estudi com per exemple: CCNN, CCSS etc., i per tant, la necessitat d'emprar estratègies d'aprenentatge atenent a les especials característiques que presenten aquestes matèries com per exemple mitjançant l'ús de: resums, esquemes, mapes conceptuals, memorització, repàs, autoavaluació etc., estratègies que alhora ha manifestat que coneix en gran mesura. Ara bé, una cosa és el seu coneixement i una altra que estiga disposat a emprar-les atenent al temps que fer servir, a l'esforç o a la disposició i motivació que duu associat el seu ús. Aquest aspecte es posa de relleu quan indica que sol emprar més microestratègies que macroestratègies, és a dir, més memorització i repàs que comprensió i reflexió dels continguts curriculars.

2. Avaluar el temps disponible i la percepció de l'ús que se'n fa

Es troba relacionat en saber la quantitat del temps disponible, com l'organitza i com l'utilitza. Les respostes donades per l'alumnat a la pregunta si sol acabar les tasques escolars que té encomanades com deures o treballs amb la suficient antelació ens serveixen per saber si sap avaluar el temps disponible. La major part de l'alumnat el 84,5 % diu que sol entregar les tasques abans del dia del lliurament el que és un indicador positiu d'avaluació i gestió del temps que té disponible.

Pel que fa a la percepció que té de l'ús del temps acadèmic extraescolar s'observa des de la vessant quantitativa quan se li ha preguntat que valore en una escala d'1 a 10 si dedica el suficient temps per realitzar deures o estudiar el 84,5 % considera que sí que dedica el suficient temps puntuant igual o per damunt dels 5 punts, mentre que en la vessant qualitativa indica amb prou vegades i sempre que sí que sol aprofitar el temps quan es posa a fer deures o estudiar.

Per tant, es pot considerar que l'alumnat té una percepció bastant positiva del control del temps disponible en la realització de les tasques, del temps que dedica i del grau d'aprofitament del mateix. Ara bé, una cosa és la percepció que es té i una altra que realment siga així. Els estudis de Lam (1996) deien que el temps idoni per a què l'alumnat d'ESO obtinga els màxims beneficis en la realització de tasques extraescolars es situava entre 1 hora i mitja i 2 hores i mitja diàries. L'alumnat manifesta amb un 40,5 % que empra aquest temps, el 49,9 % per davall d'1 hora i mitja i el 9,6 % per damunt de les 2 hores i mitja. Es considera atenent a les dades esmentades que un percentatge important de l'alumnat sobrevalora el temps que dedica a les tasques acadèmiques

extraescolars. En primer lloc, perquè més del 50 % no es troba dintre d'aquest interval de temps de dedicació recomanable d'entre 1 hora i mitja a 2 hores i mitja diàries, en segon lloc perquè al voltant del 35 % dedica menys d'1 hora i mitja, i en tercer lloc perquè del 84,5 % que considera que dedica el suficient temps el 66 % diu que l'aprofita.

Un aspecte que corrobora la importància d'estudiar entre 1 hora i mitja i 2 hores i mitja és el fet que en l'estudi realitzat el 75 % de l'alumnat que ha indicat que dedica entre 1 hora i mitja i 2 hores a estudiar obté una nota mitja superior a 6 punts.

Per altra banda, pel que fa l'aprofitament d'aquest temps l'alumnat respon a la pregunta si es sorprèn pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis durant el temps de treball acadèmic extraescolar, indicant-nos que el grau d'aprofitament és baix atenent a què sols el 36 % de l'alumnat ho valora com mai o quasi mai, el 28,5 % prou vegades o sempre, sent el percentatge més alt amb el 35,5 % de vegades. Per tant, es considera que un percentatge important d'alumnat no es troba concentrat en les tasques acadèmiques extraescolars el que implica que l'aprofitament del temps baixi notablement.

Respecte a l'organització del temps dos són dos els indicadors que ho posen de relleu, el primer és si disposa d'una agenda escolar on anotar les tasques que li cal realitzar i el segon si revisa aquesta agenda per a no oblidar-se de les tasques que li cal realitzar. L'alumnat que diu que disposa d'una agenda és el 86 %, mentre que el 59,8 % sol revisar-la prou vegades o sempre, el 17,1 % diu que de vegades i l'1,2 % no té agenda.

Però, disposar d'agenda o revisar-la no és suficient si realment no es realitzen les tasques escolars. En aquest sentit, quan se li pregunta a l'alumnat si duu al dia les tasques extraescolars que li cal realitzar com preparació d'exàmens deures o treballs (cal recordar que aquesta pregunta era la que en major mesura produïa un canvi en la nota en CCNN) manifesta amb un 64,7 % prou vegades i sempre, amb un 9,5 % mai o quasi mai, i amb un 25,8 % de vegades. Per tant, es conclou que, tot i que, el percentatge del 64,7 % és alt també s'observa que hi ha un percentatge important d'alumnat que les realitza de vegades o no les realitza. Aquest aspecte aniria relacionat amb la procrastinació esmentat al marc teòric en els estudis realitzats per Steel (2007) i Clariana i Martín (2008) en el que destacaven que els efectes nocius de la procrastinació

acadèmica començaven a fer-se patents en el canvi d'etapa d'educació Primària a la Secundària.

Com a resum de tot el punt es conclou que l'alumnat sobrevalora el temps de dedicació a les tasques acadèmiques extraescolars i el seu grau d'aprofitament, açò es reflexa en què prop del 60 % dedica menys d'1 hora i mitja als treballs acadèmics extraescolars, i tot i que, la major part de l'alumnat 86 % disposa d'eines com l'agenda escolar per dur un control del que li cal fer, el grau de realització de les tasques es situa en el 64,7 % de manera generalitzada, per tant, caldria saber quins són els motius pels quals l'alumnat no sol realitzar-les de vegades o mai. Per altra banda, l'aprofitament del temps es considera baix atenent a què sols el 36 % de l'alumnat indica que no sol sorprendre's pensant en coses que no tenen res a veure amb els estudis durant el temps de treball acadèmic extraescolar.

3. Planificar establint metes específiques, determinant i prioritzant les tasques a desenvolupar.

Relacionat amb disposar d'una planificació, l'ús d'estratègies que faciliten el seu compliment i l'establiment de prioritats en funció de la tasca.

En primer lloc per planificar cal que l'alumnat dispose d'una planificació horària. L'alumnat que manifesta que disposa o no de planificació horària es troba parell al 50 %. La freqüència de revisió de la mateixa és el 37,7 % sol revisar-la prou vegades i sempre i el 62,3 % restant o bé no té planificació horària o no la revisa mai o quasi mai. Mentre que el grau de compliment es situa en el 44,8 % que no la sol complir i el 55,2 % que sí o de vegades.

En la pregunta oberta l'alumnat indica que li dóna més importància a la planificació diària que a la setmanal, és a dir, a les tasques més immediates respecte de les que encara queda bastant termini per al seu compliment.

Es conclou que, tot i que, l'alumnat manifesta que planifica els percentatges són baixos, al voltant del 40 %, tant pel que respecta a disposar d'una planificació com a la seua revisió i grau de compliment, a més la planificació és a curt termini, una setmana com a màxim.

L'alumnat indica l'ordre de les tasques acadèmiques que de manera preferent realitza quan arriba a casa: Estudiar i Deures. La prioritització d'unes o altres ve en funció del temps que queda, és a dir, si no hi ha examen a prop es realitzen sols deures, i si hi ha examen a prop (un o dos dies) aleshores es realitzen els deures i s'estudia. Cal parar atenció quan l'alumnat diu de manera textual 'I si tinc examen estudie' i que estudia 'Un dia o dos dies abans dels exàmens'. Per tant, es conclou que l'alumnat prioritza les tasques en funció de la urgència de temps que li queda. Aquesta prioritització de les tasques a curt termini ve a confirmar el que dèiem abans de no disposar d'una planificació que vaja més enllà, en el millor dels casos, d'una setmana màxim.

4. Monitoritzar la pròpia actuació observant l'ús que fa del temps mentre desenvolupa les activitats i persistir en el pla establert o modificar-lo.

Relacionada amb exercir un control sobre la gestió del temps, és a dir, en ser capaç de dirigir la conducta per aconseguir les metes prefixades.

Les respostes de l'alumnat indiquen a si s'anticipa a la feina que li cal fer o si sol retardar el començament de l'estudi o els deures ens aporten informació pel que fa al grau de control de la conducta dintre del temps d'aprenentatge acadèmic extraescolar. L'alumnat manifesta amb un 38,8 % que no s'anticipa a la feina, el 36,3 % sí que s'anticipa, i el 24,9 % de vegades. Així com també que no sol retardar el començament dels estudis el 36,7 %, els que sí el 38,8 % i el 24,5 % de vegades.

La conclusió a la que s'arriba és que a l'alumnat li costa exercir un control sobre el temps de treball o estudi atès que si ens fixem en els percentatges d'anticipació a la feina i de retard abans del començament de la mateixa són bastant semblants.

Aquestes dades vénen a confirmar per la similitud de percentatges les dades de planificació que realitza l'alumnat, aspecte tractat en el punt anterior, en el que l'alumnat que disposava d'una planificació, la revisava i la complia es situava al voltant del 40 %, sembla lògic pensar que siga així atès que per poder exercir un control sobre el temps cal disposar d'una planificació prèvia del mateix.

Però, per poder realitzar canvis en la conducta amb la finalitat de canviar actuacions respecte a l'aprenentatge caldria avaluar el que s'ha fet i els resultats obtinguts. Quan l'alumnat avalua les tasques que ha aconseguit realitzar o el que ha aconseguit aprendre durant el temps de realització de deures o estudiar sols el 19,3 % diu que sí que ho sol

fer mentre que el 80,7 % restant o no ho sol fer o ho fa de vegades. Tenint en compte l'elevat percentatge d'alumnat que no ho fa i el que ho fa de vegades, es considera que no es una pràctica habitual el d'avaluar els resultats obtinguts i, en aquest sentit, sembla difícil que es puguin posar en marxa mecanismes per a revertir situacions inadequades en l'aprenentatge o millorar les que ja es disposa.

La conclusió a la que s'arriba és que en funció del grau de planificació que es té es pot exercir un major o menor control de la conducta en la realització de tasques acadèmiques extraescolars. De les dades obtingudes s'extrau que aquest control de la conducta es situa al voltant del 40 %, és a dir, primer es planifica i després s'actua (es realitzen les tasques de treball acadèmic extraescolar), si no es planifica és molt difícil saber quin és el moment d'actuar i les estratègies d'aprenentatge més adients a emprar.

Per altra banda, el percentatge d'alumnat que sol avaluar els resultats obtinguts després de realitzar tasques acadèmiques extraescolars és bastant baix al voltant del 20 %, per tant es conclou, que és molt difícil que l'alumnat pugui detectar que és el que fa bé o malament i establir mesures correctores per pal·liar-ho.

Com s'ha pogut observar de l'anàlisi de les dades de les respostes donades per l'alumnat al qüestionari QAvGTPEES ens ha permès conèixer de millor forma la GTP que realitza l'alumnat, però a més, una vegada analitzada la gestió del temps acadèmic extraescolar ens vàrem proposar identificar grups d'alumnes que mostraren comportaments semblants en la GTP, és a dir, l'obtenció d'un perfil d'alumnat en funció de les estratègies de GTP emprades de forma més usual.

Es va poder dur a termini mitjançant un anàlisi de conglomerats amb la puntuació a obtenir per l'alumnat en les 3 dimensions extrems de la GTP: Dedicació, Eficàcia i Eficiència, d'aquesta forma s'han identificat 3 grups d'alumnat que presenten un comportament semblant en la GTP:

- Grup 1. Alumnat amb una GTP 'Alta'. Format pel 29,20 % de l'alumnat.
- Grup 2. Alumnat amb una GTP 'Mitja'. Format pel 46,80 % de l'alumnat.
- Grup 3. Alumnat amb una GTP 'Baixa'. Format pel 24 % de l'alumnat.

Es conclou que s'ha pogut identificar i enquadrar a l'alumnat en tres grups diferents atenent a com es gestiona el temps extraescolar d'aprenentatge i que el major percentatge d'alumnat, al voltant del 50 %, presenta una GTP 'Mitja'.

Els resultats obtinguts ens indiquen que caldria implementar programes d'instrucció en el coneixement de la GTP des dels centres educatius per augmentar el percentatge d'alumnat situat en el grup de GTP 'Alta'.

L'extracció de tres dimensions de la GTP: Dedicació, Eficàcia i Eficiència que defineixen el comportament de l'alumnat en GTP ens ha permès obtenir un perfil d'alumnat en GTP: Negligent, Aprenent, Eficax, Eficient i Estratègic com s'observa en la Figura 32.

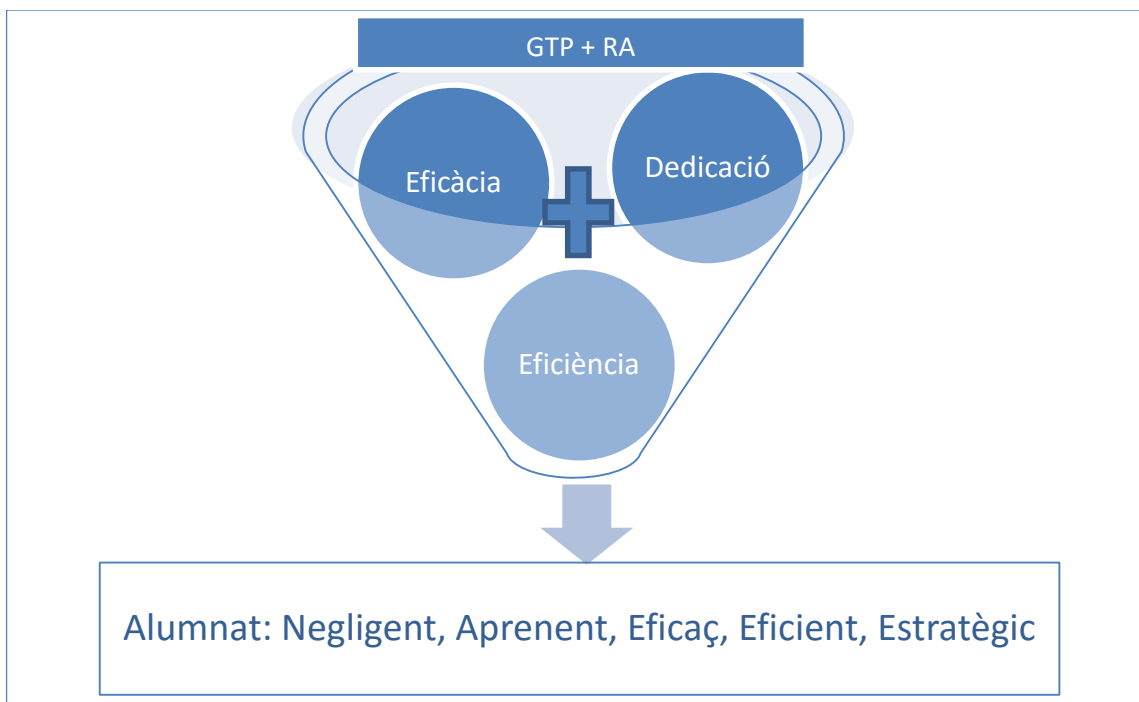


Figura 32. Dimensions GTP i Perfil d'alumnat en GTP

3. Analitzar la incidència de l'estil d'aprenentatge com a una de les variables en la GTP i el RA.

L'administració del qüestionari d'estils d'aprenentatge CHAEA-Junior a la mostra definitiva de 730 alumnes va permetre arribar a les següents conclusions:

1. Preferència d'estil d'aprenentatge de l'alumnat

De les dades obtingudes en l'apartat 6.2.1 *Anàlisi descriptiu sobre com es gestiona el temps d'estudi periescolar l'alumnat d'ESO* s'ha observat que l'alumnat manifesta tenir una preferència 'Alta' o 'Molt alta' pels estils d'aprenentatge Teòric amb un 57,3 % i Reflexiu amb un 44 %, mentre que aquesta preferència 'Alta' o 'Molt alta' disminueix en els estils Pragmàtic amb un 39,6 % i en l'Actiu amb un 28,4 %. Aquest aspecte és

important tenir-lo en compte perquè, en primer lloc, es constitueix en un indicatiu pel que fa a una determinada preferència pròpia individual i personal de l'alumnat per un determinat estil d'aprenentatge, i en segon lloc també ens permet deduir la línia o preferència d'estil d'ensenyament del professorat, el que comportaria que a l'alumnat li calguera decantar-se per uns determinats estils d'aprenentatge de manera preferent en detriment d'altres.

2. Relació dels estils d'aprenentatge de l'alumnat d'ESO i el rendiment acadèmic.

De les dades obtingudes en l'apartat 6.3.2 *Relació dels estils d'aprenentatge de l'alumnat d'ESO en el rendiment acadèmic* es desprèn que existeix una relació significativa entre els estils d'aprenentatge i el RA en el sentit següent:

- La relació entre estil d'aprenentatge Teòric i RA és directa.
- La relació entre estil d'aprenentatge Reflexiu i RA és directa.
- La relació entre estil d'aprenentatge Actiu i RA és inversa.
- La relació entre estil d'aprenentatge Pragmàtic i RA és inversa.

Es conclou que quan més Teòric i Reflexiu és l'alumnat millors qualificacions acadèmiques s'obtenen, mentre que quan més Actiu i Pragmàtic s'és passa el contrari com es veu representat en la Figura 33.

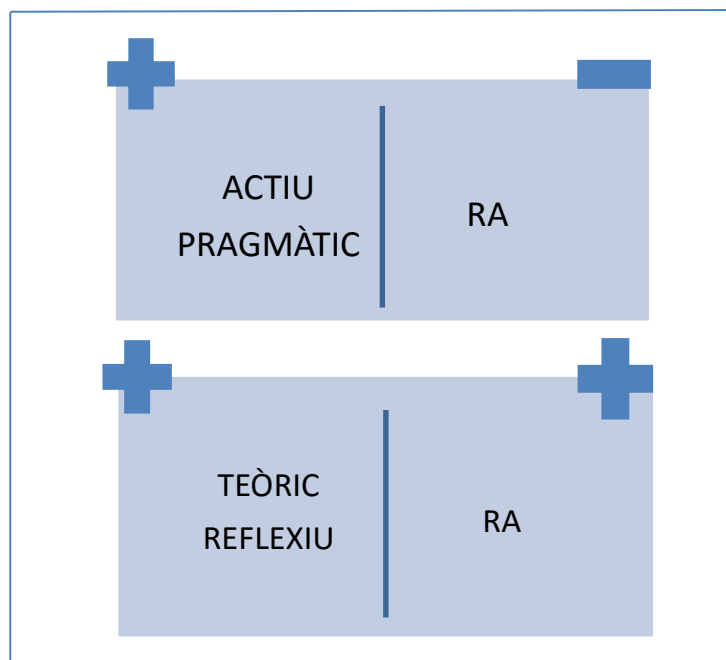


Figura 33. Relació Estils d'aprenentatge i Rendiment acadèmic

Aquesta combinació que s'apunta entre estils Teòric i Reflexiu i Actiu i Pragmàtic va ser advertida per Alonso et al., (1995) quan deien que els quatre estils no són excloents, és a dir es troben interrelacionats i combinats, sent bastant comú la combinació esmentada de Teòric i Reflexiu en la que aquest tipus d'alumnat tindria preferència per treballar amb una ampla quantitat d'informació, ordenar-la de manera concisa i lògica, preferint treballar amb conceptes teòrics abans que amb idees pràctiques. Així com també, la combinació Actiu i Pragmàtic on aquest alumnat preferiria treballar de manera conjunta i col·laborativa, analitzant diversos enfocaments per a aconseguir els objectius preestablerts.

El fet de què el major nombre d'estudiants hagen presentat preferències més altes pels estils Teòric i Reflexiu que per l'Actiu i Pragmàtic pot ser degut a què el tipus o estil preferent d'ensenyament del professorat comporte que l'enfocament de l'estudi per l'alumnat estiga més orientat cap a un aprenentatge fonamentat més en aspectes teòrics que de tipus pràctic. Aquesta preferència d'estil d'ensenyament implicaria que a l'alumnat li caldria modificar la seua preferència d'estil d'aprenentatge amb la finalitat de satisfer o acostar-se el més possible a la demanda d'estil d'ensenyament preferent del professorat, qüestió tractada al marc teòric apartat 3.2 *Estils d'aprenentatge* en la que es posa de manifest la necessitat de conèixer els estils d'aprenentatge de l'alumnat per part del professorat. Aquest aspecte es considera essencial i, per tant, es fa referència al mateix en l'apartat de prospectiva pel que fa a la necessitat de continuar aprofundint en properes investigacions al respecte.

Tenint en compte que existeix una relació entre estils d'aprenentatge i RA s'ha estudiat quan de forta és aquesta relació dintre de cadascuna de les assignatures del currículum i la nota mitja. La conclusió a la que s'ha arribat és que els quatre estils d'aprenentatge influeixen en la nota de les 6 assignatures seleccionades (CCNN, CCSS, Educació Física, Anglès, Matemàtiques, Música) així com també en la nota mitja, presentant nivells de significació en tots els contrastos $< 0,05$. Per tant, els resultats obtinguts es contradiuen amb autors esmentats al marc teòric (Nieto et al., 2003; Bitrán et al., 2004; Cantú, 2004; Suazo, 2007; García et al., 2007; Saldaña, 2010) que indiquen la dèbil o fins i tot inexistent relació entre estils d'aprenentatge i RA.

4. Relació entre la GTP de l'alumnat d'ESO, els estils d'aprenentatge i el rendiment acadèmic.

Després de realitzar un anàlisi de correlació paramètric bivariat per analitzar la relació entre les tres variables: GTP, estils d'aprenentatge i RA s'obtenen les següents conclusions:

- Existeix una correlació significativa entre les dimensions extretes en l'apartat 6.2.3 *Identificació de grups d'alumnes en funció de la GTP i obtenció d'un perfil d'alumnat d'ESO en gestió del temps periescolar* que defineixen la GTP (Dedicació, Eficàcia i Eficiència), els estils d'aprenentatge (Actiu, Reflexiu, Teòric i Pragmàtic) i el RA (nota en l'assignatura de CCNN).
- Les dimensions de GTP extretes que més influeixen en el RA són Dedicació i Eficàcia. L'Eficiència també presenta una repercussió important, situant-se ben a prop, però sempre al darrer de la Dedicació i Eficàcia.
- La relació entre les 3 variables de GTP és forta entre Eficàcia i Eficiència, i entre Eficàcia i Dedicació, per tant es conclou, que un percentatge alt d'alumnat que és Eficax també és Eficient presentant a la vegada puntuacions altes en Dedicació.
- Es posa de relleu la importància i interrelació de les tres dimensions de GTP extretes pel que fa a què ser eficaç i eficient ve determinat pel tipus d'estratègies més o menys adequades en GTP que s'empren, el que permet abastir cotes d'aprenentatge major amb una menor exposició de temps, ara bé, sempre sense descuidar la dimensió Dedicació que implica la necessitat de dedicar una certa quantitat de temps a les tasques acadèmiques extraescolars, que com s'ha conclòs en l'apartat darrer es situaria per a l'etapa educativa d'ESO entre 1 hora i mitja i 2 hores i mitja diàries.
- L'alumnat que es gestiona millor el temps acadèmic extraescolar és el que obté puntuacions més altes en les 3 dimensions de GTP, sent a la vegada també el que obté puntuacions més altes en els estils d'aprenentatge Teòric i Reflexiu, i seguint amb la mateixa línia argumental, l'alumnat que es gestiona pitjor el

temps acadèmic extraescolar obté puntuacions més baixes en les 3 dimensions de GTP, sent a la vegada el que obté puntuacions més altes en els estils d'aprenentatge Actiu i Pragmàtic.

Els resultats obtinguts en aquesta tesi ens permeten concloure que les variables estils d'aprenentatge, tot i que, influeixen en el RA ho fan d'una manera menys significativa que les variables de GTP, atès que després de procedir amb el model de RLM d'anàlisi de correlació no paramètric bivariat amb variables que mesuren els quatre estils d'aprenentatge apartat 6.3.2 *Relació dels estils d'aprenentatge de l'alumnat d'ESO i el rendiment acadèmic*, s'ha observat que els quatre estils d'aprenentatge influeixen en la nota mitja i en la nota en les 6 assignatures seleccionades (CCNN, CCSS, E. Física, Anglès, Matemàtiques i Música) observant-se que les relacions són dèbils, mentre que el model RLM extret a l'apartat 6.2.2 *Relació gestió del temps periescolar de l'alumnat d'ESO i rendiment acadèmic* amb les puntuacions dels ítems del qüestionari QAvGTPEES recullen prop del 40 % del comportament de la nota en CCNN. Per tant, la conclusió a la que s'arriba difereix de la de l'estudi realitzat per Pérez-González et al. (2003) en la que constaten que els estils d'aprenentatge es constitueixen en variables predictores molt més potents i centrals en les activitats acadèmiques dels subjectes que les habilitats de gestió del temps.

Cal destacar que de tots els estils d'aprenentatge l'Actiu és el que presenta una correlació més significativa sobre el RA, encara que la seua correlació siga inversa, aspecte que ja s'havia esmentat abans, és a dir, quan més preferència per l'estil Actiu té l'alumnat menor és el seu RA.

Una vegada s'ha conclòs que la GTP, els estils d'aprenentatge i el RA presenten una correlació significativa s'ha estudiant si els 3 grups o perfils diferents de GTP obtinguts a l'apartat 6.2.3. *Identificació de grups d'alumnes en funció de la GTP i obtenció d'un perfil d'alumnat d'ESO en gestió del temps periescolar*: Grup 1 'Alta'; Grup 2 'Mitja' i Grup 3 'Baixa' presenten a la vegada estils d'aprenentatge diferents.

Les conclusions a les que s'ha arribat han sigut:

1. Cada grup o perfil de GTP s'identifica amb un estil d'aprenentatge diferent, excepte l'estil d'aprenentatge Pragmàtic que no presenta diferències

significatives amb el grup 2 que té una GTP 'Mitja' i el grup 3 amb una GTP 'Baixa'.

2. Els grups o perfils de GTP es relacionen amb els estils d'aprenentatge de la següent forma:
 - El grup 1, format per l'alumnat amb una GTP 'Alta', presenta mitges més altes en els estils d'aprenentatge Teòric i Reflexiu i més baixes en Actiu i Pragmàtic.
 - El grup 2, format per l'alumnat amb una GTP 'Mitja', no destaca en cap estil d'aprenentatge.
 - El grup 3, format per l'alumnat amb una GTP 'Baixa', presenta mitges més altes en els estils d'aprenentatge Actiu i Pragmàtic i més baixes en Teòric i Reflexiu.

D'aquesta classificació es poden extraure dues conclusions pràctiques pel que respecta a la relació entre la GTP i els estils d'aprenentatge. La primera, que una adequada o roïna GTP no ve donada única i exclusivament per una determinada instrucció o formació en estratègies de GTP realitzada des de l'escola, la família, repassos o acadèmies etc., atès que l'estil d'aprenentatge propi i personal comporta una determinada forma de concebre la GTP. I en segon lloc, i com a conseqüència del primer, deixa ben patent la importància de què l'alumnat sàpiga quin tipus d'estil d'aprenentatge preferent té, és a dir, comence a conèixer-se perquè aquest auto-coneixement li ajudarà a comprendre de millor forma els entrebancs que pot tenir alhora de realitzar una adequada GTP, entrebancs que no sols estarien lligats a aspectes externs al propi alumne, coneixement d'estratègies o habilitats per a gestionar correctament la GTP, ajudes externes etc., sinó interns lligats a la pròpia personalitat de l'alumne com puga ser una major o menor capacitat o habilitat per organitzar-se, planificar-se, regular-se o controlar la procrastinació. En aquest sentit, seria convenient primer saber quin tipus d'estil d'aprenentatge preferent es té per a darrerament poder establir mesures o programes d'intervenció que permeteren partint del seu propi estil d'aprenentatge millorar en habilitats i estratègies en GTP.

3. La relació entre els grups de GTP, els estils aprenentatge i el RA quedaria de la següent forma:

- El grup 1, format per alumnat amb una GTP 'Alta', amb estils preferents d'aprenentatge Teòric i Reflexiu i RA alt.
- El grup 2, format per alumnat amb una GTP 'Mitja', no destaca de manera preferent en cap estil d'aprenentatge i RA mig.
- El grup 3, format per alumnat amb una GTP 'Baixa', amb estils preferents d'aprenentatge Actiu i Pragmàtic i RA baix.

En la Figura 34 trobem representada la relació entre els grups de GTP, Estils d'aprenentatge i el RA.

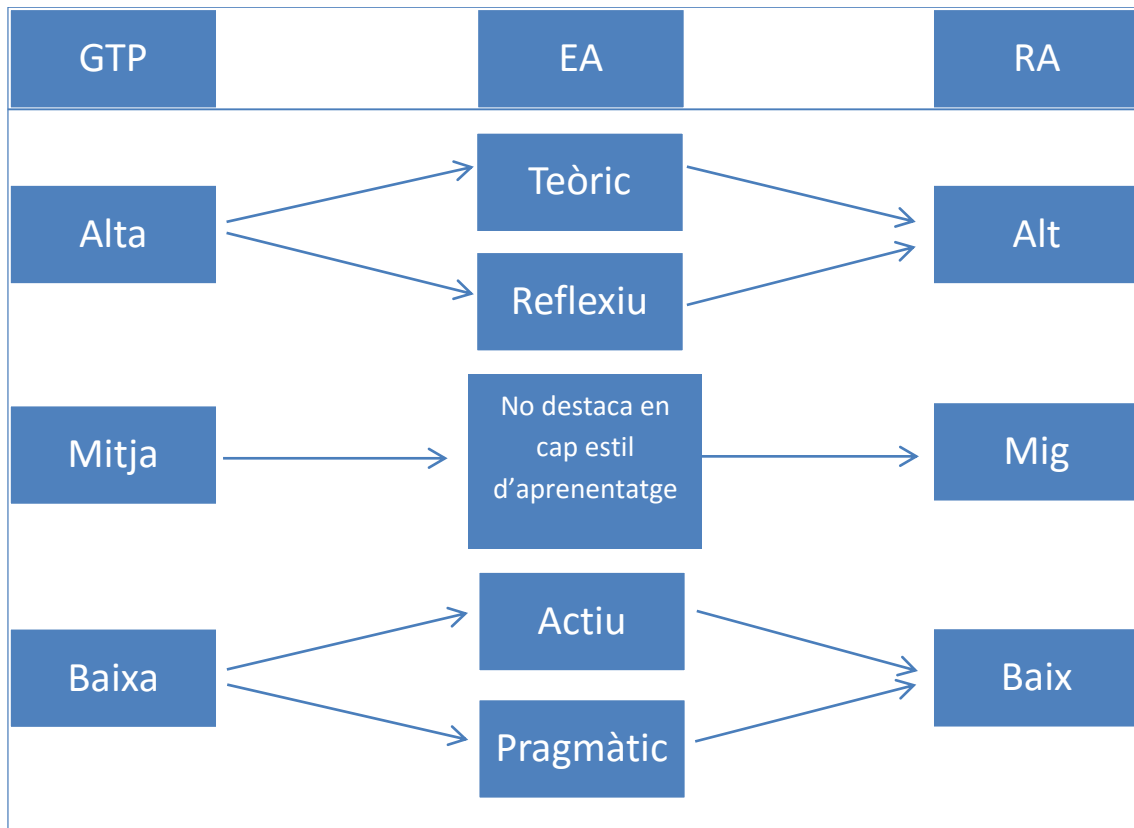


Figura 34. Relació entre GTP, Estils d'aprenentatge i RA

La importància de les conclusions a les que s'ha arribat es troba en els següents aspectes:

- La variable estils d'aprenentatge i GTP encara que són diferents són complementàries i permeten explicar de manera conjunta de millor forma el RA.
- Sortint de la base de què els condicionants per explicar el RA són múltiples, variats i complexos, s'ha pogut comprovar que l'ús combinat de dues variables com la GTP i els estils d'aprenentatge vénen a explicar una quantitat important del RA.
- L'ús conjunt dels qüestionaris de GTP (QAvGTPEES) i estils d'aprenentatge (CHAEA-Junior), no sols expliquen sinó que prediuen el RA a obtenir, és a dir, es poden emprar per a detectar problemes en l'aprenentatge, modificar els usos inadequats o millorar els existents.
- Els qüestionaris GTP (QAvGTPEES) i estils d'aprenentatge (CHAEA-Junior) es constitueixen en dos excel·lents eines per poder ajudar en gran mesura als gabinets psicopedagògics dels centres educatius, a les famílies, al professorat i al propi alumnat per disposar d'un millor coneixement tant de la forma pròpia i particular d'actuar vers els estudis com en la detecció d'aspectes puntuals de la GTP dels quals no n'eren plenament conscients. Aquest aspecte s'ha vist reflectit quan a l'alumnat se li han proporcionat els resultats dels dos qüestionaris i un gran nombre d'alumnat ha manifestat veure's reflectit tant en l'estil preferent d'aprenentatge en el que havia sigut enquadrat com en el d'indicar que sols el fet d'haver realitzat el qüestionari de GTP (QAvGTPEES) els ha proporcionat un millor coneixement d'allò que feien bé o del que feien malament durant el seu temps acadèmic d'aprenentatge extraescolar.

7.2. Limitacions de l'estudi

Tot i que, les dades i els resultats que s'han obtingut en l'estudi es consideren rellevants, caldria tenir en compte les següents limitacions:

- Els qüestionaris d'autoinforme, com són els que s'han usat en l'estudi, solen presentar una sèrie d'inconvenients com per exemple que l'alumnat pot respondre condicionat per voler mostrar una imatge desitjable davant del professorat, companys d'escola o ell mateix i no ser gaire sincer. No obstant això, com s'ha indicat darrerament el percentatge de manipulació de la imatge ha sigut bastant baix. Per altra banda, cal posar de relleu que aquest tipus d'instruments presenten avantatges, com és l'aplicació fàcil atès que el format de les preguntes és de resposta alternativa i la seua administració de forma informatitzada simplifica de forma notable l'anàlisi i el tractament de les dades mitjançant programari específic.
- Encara que s'han inclòs dues preguntes obertes dintre del qüestionari de GTP (QAvGTPEES), es considera que tenint en compte que es tracta d'un estudi relacionat amb les Ciències Socials caldria complementar les dades quantitatives amb més dades qualitatives que es podrien desprendre d'entrevistes al professorat, a l'alumnat i a les famílies, informes institucionals sobre el context socioeconòmic familiar de l'alumnat, anàlisi del Projecte Educatiu del Centre (PEC) pel que fa a la forma, tendència o preferència en el tipus d'ensenyament que es realitza de manera predominant al centre educatiu, etc.
- L'estudi s'ha realitzat en centres educatius de la Comunitat Valenciana pels següents motius: per la dificultat en l'obtenció dels permisos per part de la directiva dels centres educatius per poder realitzar l'estudi, tenint en compte que es tracta d'obtenir dades d'alumnat menor d'edat i molts centres educatius tenen polítiques de protecció de dades molt restrictives en les que cal demanar els permisos adients al professorat, a les famílies i a l'alumnat; per la proximitat dels centres educatius al lloc de residència del doctorand; pel coneixement del doctorand dels equips directius dels centres educatius, el que ha facilitat en gran mesura l'obtenció dels permisos i l'accés a les instal·lacions, sales de reunions i

aules d'informàtica per poder administrar el qüestionari. Tenint en compte aquests condicionants es considera que, caldria que es replicara l'estudi en centres educatius de fora de la Comunitat Valenciana, o fins i tot, d'altres països amb la finalitat de confirmar els resultats obtinguts.

- En la mostra de l'estudi s'han inclòs alumnes de centres de diversa titularitat pública, privada i concertada, encara que cal dir que la mostra no és equitativa atenent al nombre d'alumnat pel que respecta a les distintes titularitats dels centres educatius, al nombre d'alumnat dintre dels distintes nivells educatius de 1r. a 4t. curs d'ESO o al gènere. Es considera que caldria realitzar un estudi on el percentatge d'alumnat pel que respecta a les distintes titularitats, nivells educatius i gènere fóra el més equilibrat possible.
- En l'estudi realitzat s'han correlacionat dades obtingudes de l'administració del qüestionari de GTP (QAvGTPEES), del qüestionari d'estils d'aprenentatge (CHAEA-Junior) i del RA en la primera avaluació del curs acadèmic 2014/2015. Es considera que caldria realitzar un estudi de tall longitudinal que permetera el seguiment dels canvis que es podrien produir en l'alumnat en la GTP, en els estils d'aprenentatge i en el RA durant almenys un curs acadèmic, per poder observar si l'administració dels qüestionaris i el lliurament de les dades a alumnat, professorat i famílies provoquen canvis en la forma amb la que s'enfronten a les tasques acadèmiques extraescolars i si aquests canvis es veuen reflexats en el RA.
- Els resultats obtinguts cal prendre'ls amb compte, tenint sempre present les circumstàncies en les que s'ha dut a termini la investigació pel que fa al context geogràfic dels centres educatius, el context sociocultural i econòmic de les famílies, el tipus preferent d'ensenyament dels centres educatius i la mostra emprada, que tot i ser ampla, pot produir alguns errors de mesura atenent a què en el moment de l'administració dels qüestionaris el professorat no ha sigut sempre el mateix ni tampoc l'horari d'aplicació.

Malgrat totes aquestes excepcions o limitacions esmentades, tant de tipus material com humà que comporta la realització d'una tesi, es considera que l'estudi proporciona abundants dades i resultats per acostar-se de millor forma al coneixement de dos factors que han mostrat constituir-se en peces clau pel que fa a l'explicació de la manera d'aprendre i el RA de l'alumnat d'ESO des de la perspectiva tant per separat com conjunta de les variables GTP i estils d'aprenentatge.

7.3. Prospectiva en futures línies d'investigació

En aquest darrer apartat de la investigació es fa referència tant a propostes concretes d'aplicació i intervenció psicoeducativa en estratègies de GTP i estils d'aprenentatge com a futures investigacions que es podrien desprendre a partir de l'estudi realitzat.

En primer lloc, i sortint dels resultats obtinguts en la tesi realitzada en els que s'ha comprovat la importància d'una adequada GTP per part de l'alumnat d'ESO i del coneixement dels estils d'aprenentatge com a factors tant de tipus intern com extern al propi alumne que poden ajudar-lo en gran mesura en la millora de l'aprenentatge i els resultats acadèmics, es considera que les propostes d'intervenció caldria que començaren des dels centres educatius, i més en concret des dels gabinets psicopedagògics que serien els encarregats de fer-ho extensible al professorat, a les famílies i al propi alumnat.

Els motius principals pels quals es considera que cal que surta des del gabinet psicopedagògic del centre educatiu la iniciativa és perquè són els que disposen dels coneixements i formació pedagògica necessària sobre les variables tractades en l'estudi com són la GTP, els estils d'aprenentatge i el RA, l'ús de qüestionaris d'autoinforme i el disseny de programes d'intervenció, a més es constitueixen en el nucli d'unió director entre el professorat com a professionals de l'ensenyament, les famílies com a peça fonamental de col·laboració, control, revisió i avaluació de la pràctica educativa i de l'alumnat com a indicador amb el seu aprenentatge de la consecució de les directrius o objectius preestablerts en el Projecte Curricular de Centre (PCC).

Una vegada els gabinets psicopedagògics hagueren posat en coneixement i fetes explícites les línies de treball a seguir al professorat, a les famílies i a l'alumnat per

poder desenvolupar un programa d'intervenció que tinguera com a eixos principals de treball de la GTP i els estils d'aprenentatge caldria:

1. Que el professorat coneguera la importància de la GTP, els estils d'aprenentatge i la repercussió que presenten en el RA.
2. Que el professorat coneguera quina és la forma de gestionar-se el temps acadèmic periescolar el seu alumnat pel que fa a: planificació, objectius, estratègies emprades, ajudes externes, estat anímic-motivacional, dificultats principals trobades etc., així com quin és el seu propi estil preferent d'aprenentatge, l'estil preferent d'ensenyament i els estils preferents d'aprenentatge de l'alumnat.

A partir de la informació abans esmentada que disposaria el professorat caldria fer canvis en la pràctica educativa en dos sentits:

1. A partir del coneixement dels diferents estils d'aprenentatge que es poden donar en l'alumnat, dissenyar les activitats acadèmiques, dintre i fora de l'aula, per a que se'n pogueren beneficiar tots els alumnes i no ser discriminat per un tipus d'estil d'aprenentatge diferent al que de forma preferent empra el professorat en el seu ensenyament.
2. Que el professorat tinguera en compte el tipus de tasca acadèmica extraescolar que li encomana a l'alumnat. Una tasca que caldria que estiguera més enfocada al desenvolupament de macroestratègies d'aprenentatge en detriment de les microestratègies, és a dir, estratègies d'aprenentatge en les que el paper de l'alumnat fóra molt més actiu que receptiu, estratègies més basades en la reflexió, la comprensió, la participació, el treball conjunt i la cooperació i la pràctica dintre de l'aula, més que en estratègies de tipus repetitiu i memorístic en el que els continguts de coneixement no es constitueixen en vertaderes experiències d'aprenentatge que deixen empremta les quals són oblidades quasi des del mateix moment en el que es finalitza la prova avaluatòria.

Però, com materialitzar des de la pràctica docent activitats que permeten millorar la forma amb la que l'alumnat es gestiona el temps acadèmic extraescolar?

Es podria fer de diverses formes atenent a les distintes singularitats dels centres educatius, professorat, alumnat etc., d'aquí la importància d'una avaluació prèvia tant a nivell del conjunt del centre educatiu com d'anàlisi individualitzat de l'alumnat, que podria ser mitjançant l'ús de l'instrument de GTP que s'ha creat a l'efecte en aquesta tesi o d'altres que se'n pogueren fer servir.

A partir dels resultats obtinguts en la investigació realitzada es considera que es poden esbossar uns eixos o principis directors fonamentals que podrien servir com a denominador comú:

1. Avaluar les estratègies de l'alumnat sobre com es gestiona el temps acadèmic extraescolar. Es realitzaria mitjançant qüestionaris, entrevistes amb l'alumnat i les famílies, observació directa a l'aula etc. D'aquesta forma es faria una composició de lloc per saber des d'on es parteix i fins on es vol arribar, fent a la vegada conscient a l'alumnat de la forma personal que té de gestionar-se el temps per poder començar a planificar, marcar-se objectius i avaluar el grau de compliment.
2. Proporcionar eines d'auto-registre del temps acadèmic extraescolar que faciliten la planificació, que poden ser des de la coneguda agenda escolar fins altres més sofisticades de software o Apps disponibles per a una gran varietat d'aparells electrònics com ordinadors, mòbils o tauletes digitals etc. Tot açò permetria un major control sobre la GTP materialitzant-se la planificació temporal en un document o suport digital explícit per saber el que s'ha aconseguit realment i el que no.
3. Aquesta planificació caldria que fóra realista i tinguera present una distribució temporal atenent a tres grans blocs de temps: el temps dedicat a les tasques acadèmiques extraescolars (deures o estudi), temps dedicat a activitats

quotidianes (endrega personal, menjades, desplaçaments...); temps dedicat a l'oci (esportives, musicals, lúdiques, lectura, videojocs, xarxes socials...).

4. Que l'autoavaluació de la consecució dels objectius preestablerts no recaiga sols en l'alumnat sinó que siga extensible a altres persones com són: el professorat, les famílies, professorat particular, acadèmies, repassos etc. D'aquesta forma al ser compartida l'autoavaluació ajudaria en el seu compliment, en la reflexió sobre si el temps emprat ha sigut l'idoni o caldria incrementar-lo o disminuir-lo, si ha sigut aprofitat o no i, fins i tot, conèixer l'estat anímic-motivacional pel que fa a possibles preocupacions que pogueren haver esdevingut i que caldria afrontar.
5. Després de l'avaluació caldria fer explícites estratègies de gestió del temps acadèmic extraescolar a l'alumnat per a què poguera disposar d'elements d'ús immediat les quals es podrien dividir en dos grups d'estratègies temporals:
 - De planificació estratègica que faria referència a l'establiment d'objectius, a la planificació realista a llarg i curt termini, a l'avaluació i a la reflexió del que s'ha aconseguit i a l'establiment de canvis generals o específics per a la millora.
 - Estratègies durant l'activitat d'estudi que estarien relacionades amb el tractament dels continguts curriculars com la cerca d'informació, la resolució de dubtes, l'ús de mapes conceptuals, tècniques de memorització comprensiva, de repàs, d'autoavaluació, etc., és a dir, tècniques d'implicació activa que comporten un major grau d'aprofitament del temps i d'assoliment dels continguts.

A la llum dels resultats obtinguts en els que s'ha posat de manifest la importància de la GTP i el coneixement dels estils d'aprenentatge de l'alumnat, es considera que caldria que els programes d'intervenció es posaren en funcionament el més aviat possible, és a dir, no des de l'etapa educativa d'ESO sinó des de l'Educació Primària. Programes d'intervenció que no caldria que estigueren deslligats de les assignatures del currículum

sinó que es podrien implementar des del canvi de plantejament del treball dels continguts dintre de les diferents matèries.

Es considera que aquestes propostes d'intervenció no donaran el fruit esperat si es realitzen de manera puntual i aïllada per equips directius o grups de professorat dintre dels centres educatius, sinó que cal que surten des de la reflexió i el consens en el si de la comunitat educativa dels centres educatius en la que cal que estiguen presents els equips directius, el professorat, les famílies i l'alumnat. Una intervenció educativa que cal que es plasme finalment en el Projecte Educatiu de Centre (PEC) com a document director de referència sobre els propòsits i objectius explícits que es pretenen aconseguir.

Per altra banda, pel que fa a futures investigacions a partir de la realitzada es considera que es podria aprofundir en els següents aspectes:

- Comprovar amb l'ús del qüestionari QAvGTPEES el grau de concordança dels resultats obtinguts en aquesta tesi pel que fa a validesa i fiabilitat.
- Comprovar el grau de concordança dels resultats obtinguts en una mostra molt més àmplia, amb centres de distinta titularitat (pública, privada i concertada), en distintes Comunitats Autònomes al nostre país o fora d'ell.
- Comprovar la bondat predictiva dels resultats acadèmics del qüestionari QAvGTPEES per saber si es coincideix amb els resultats obtinguts en aquesta tesi.
- Des del coneixement dels estils preferents d'aprenentatge del professorat, analitzar en quina mesura es troba influenciat o mediatitzat el tipus de tasques o activitats acadèmiques extraescolars que s'encomanen tant a nivell de centre en el seu conjunt com a nivell individual en l'assignatura que imparteix.
- Comprovar que l'ús conjunt del qüestionari de GTP (QAvGTPEES) i el d'estils d'aprenentatge (CHAEA-Junior) permeten una millora de l'ensenyament del professorat, de l'aprenentatge i dels resultats acadèmics de l'alumnat.

Per concloure, una vegada finalitzada la investigació s'ha observat que el temps considerat com un constructe abstracte, i de vegades, inabastable, invisible i incontrolable es constitueix en si mateix en una estratègia d'aprenentatge capaç de regular els processos d'aprenentatge de l'alumnat, i de manera conseqüent el seu RA.

El temps d'aprenentatge acadèmic extraescolar comporta des de la perspectiva de l'alumnat una vessant interna de control i regulació pròpia i personal i una altra externa de coneixement i aprenentatge. La conjunció de les dues explica en gran mesura com concep l'aprenentatge i la forma d'actuar. En els resultats obtinguts l'alumnat ha mostrat amb una descripció bastant detallada quina és la percepció que té de l'ús del temps acadèmic extraescolar i com afronta les tasques dintre d'aquest temps, però a més, ens ha indicat als professionals de l'educació quins són els principals problemes que es troba durant aquest temps d'aprenentatge extraescolar, i de manera subjacent, ens mostra possibles línies d'actuació pedagògica que es podrien implementar per a ajudar-los a gestionar de manera més eficient el temps d'aprenentatge extraescolar.

Si aquesta tesi serveix d'utilitat per ajudar a l'alumnat, que és qui en nombroses ocasions en la solitud del seu lloc d'estudi s'ha d'enfrontar a les tasques d'aprenentatge, als professionals de l'educació amb propostes d'intervenció efectives d'aplicació directa als centres educatius, i a les famílies per a millorar el clima de relació entre els membres de la família per a què la realització de les tasques acadèmiques extraescolars no siguin un entrebanc i puguin treure el màxim benefici formatiu haurà valgut la pena l'esforç realitzat.

VIII. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Acevedo, P. C., i Rocha, P. F. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(8), 1-16.
- Acosta, L. (2004). *La recreación: una estrategia para el aprendizaje*. Colombia: Kinesis.
- Adams, G., i Jex, S. (1977, 1999). Relationships between time management, control, work-family conflict, and strain. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4(1), 72-77. <http://dx.doi.org/10.1037//1076-8998.4.1.72>
- Adán, L. I. (2001). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en las modalidades de bachillerato*. (Tesi doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, Madrid.
- Aguilera, P. E., i Ortiz, E. (2009). Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos. *Revista de estilos de aprendizaje*, 4(4), 1-10.
- Alexander, P. A., i Winne, P. H. (Eds.). (2006). *Handbook of educational psychology* (2nd Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Alheit, P., i Dausien, B. (2008). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), 24-48.
- Alonso, C. (1992a). *Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*. Tomo I. Madrid: Colección Tesis Doctorales. Editorial de la Universidad Complutense.
- Alonso, C. (1992b). *Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*. Tomo II. Madrid: Colección Tesis Doctorales. Editorial de la Universidad Complutense.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., i Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Alonso, C., i Gallego, D. (2000). *Aprendizaje y Ordenador*. Madrid: Dikisnon.
- Alvarez, M., Fernández, R., Rodríguez, S., i Bisquerra. (1988). *Métodos de estudio*. Barcelona: Martínez Roca, S. A.
- American Psychological Association (2012). APA style: Electronic references.
- Anderson, L. W. (1984). *An introduction to time and school learning*. En Lorin W. Anderson (Ed.), *Time and school learning*, 1-12. London: Croon i Hill.
- Aponte, E. E. (2012). *Estilos de aprendizaje, gestión del tiempo y atribuciones causales en la predicción del rendimiento académico*. (Trell de grau). Universidad Simón Bolívar, Colombia.

Arancibia, V., Herrera, P., i Strasser, K. (1999): *Psicología de la educación*: México: Alfaomega.

Arends, R. (1991). *Learning to Teach*. New York: McGraw-Hill.

Aronson, J., Zimmerman, J., i Carlov, L. (1998). Improving Student Achievement by Extending School: Is It Just a Matter of Time? *American Education*, 1-9.

Asensio, J. M. (1993). Cronobiología y educación. En P. Feroso (Ed.), *El tiempo educativo y escolar: estudio interdisciplinar*, 75-108 (Barcelona, PPU).

Aspin, D., Champman, J., Hutton. M., i Sawano, Y. (2001). *International Handbook of Lifelong Learning*. London: Kluwer Academic Publishers.

ATLAS.ti 7. Berlín: Scientific Software Development GmbH.

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning: An introduction to school learning*. New York: Grune and Stratton.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology*. New York: Holt, Rinehart i Winston.

Ayala, C.L., Martínez, R., i Yuste, C. (2004). *CEAM. Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación*. Barcelona: Instituto de Orientación Psicológica EOS.

Azar, S., i Zafer, S. (2013). Confirmatory Factor Analysis of Time Management Behavior Scale: Evidence from Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(12), 946-959.

Bandler, R., i Grinder, J. (1988). *Use su cabeza para variar*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New Jersey: Prentice Hall.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.

Bara Soro, P. M. (2001). *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de ESO, BUP y universidad*. (Tesi doctoral). Universidad Complutense, Madrid.

Barberá i Fuentes (2013). Importancia de la gestión del tiempo periescolar del alumnado sobre el rendimiento académico. *I International Congress of Educational Sciences and Development*, 410. Santander, Espanya: Universidad de Granada. ISBN: 978-84-695-9145-1.

Barberá i Fuentes (2014). Incidence on feelings and emotions in the management of extra-curricular learning time. *8th International Technology, Education and Development Conference*, 4357. València, Espanya. ISBN: 978-84-616-8412-0.

- Barca Lozano, A., Peralbo, M., i Brenlla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), 94-103.
- Barca Lozano, A., Peralbo, M., Porto, A. M., Barca Enríquez, E., Santorum, R., i Castro, F. V. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*. 21(1), 195-211.
- Barkas, J. L. (1984). *Become more productive and still have fun: Creative time management*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Barling, J., Cheung, D., i Kelloway, E. (1996). Time management and achievement striving interact to predict car sales performance. *Journal of Applied Psychology*, 81(6), 821-826. <http://dx.doi.org/10.1037//0021-9010.81.6.821>
- Barrera, M., Danolo, D., i Rinaudo, M. (2008). Ritmo de estudio y trayectoria universitaria. *Anales de Psicología*, 24(1), 9-15.
- Barroso, M. J., i Salema, M. H. (1999). Salas de Estudo e Auto-regulação da Aprendizagem. *Revista de Educação*, 8(2), 139-161.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bellei, C. (2009). Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review*, 28(5), 629-640. <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.01.008>
- Beltrán, F. (1990). *Organizaciones escolares: metáforas y explicación* (no publicat). Universidad de València.
- Beltrán, J. A. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. En J. Beltrán et al. *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- Beltrán, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. A. (1995). Estrategias de aprendizaje. En Beltrán, J. A. i Bueno, J. A (Ed.), *Psicología de la educación*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Beltrán, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Beltrán, J., Pérez, L. F., i Ortega, M. I. (2006). *CEA. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Berliner, D. C. (1984). The half-full glass: A review of research on teaching. En P. L. Hosford (Ed.), *Using what we know about teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Berliner, D. C. (2006). Educational psychology: Searching for essence throughout a century of influence. En P. A. Alexander i P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*, 3-27. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bernard, J. M. (1990). *Psicología de la enseñanza - aprendizaje en el bachillerato y formación profesional*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.

Biggs, J., Kember, D., i Leung, D. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ- 2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149.

Bitran, M., Lafuente, M., Zúñiga, D., Viviani, P., i Beltrán Mena, C. (2004). ¿Influyen las características psicológicas y los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina? Un estudio retrospectivo. *Revista médica de Chile*, 132(9), 1127-1136.

Blai, B. (1986). Educational Reform. It's about time. *The Clearing House*, 60(1), 38-40.

Bloom, B. (1974). An introduction to mastery learning. En Block, J. H. (Ed.), *Schools society and mastery learning*. New York: Holt, Rinehart i Winston.

Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. Instruction and Curriculum. Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints, Number 1. *Evaluation comment*, 1(2), 2.

Bloom, B. S. (1974). An introduction to mastery learning theory. En J. H. Block (Ed.), *Schools, society, and mastery learning*. New York: Holt, Rinehart i Winston, 3-14.

Bond, M., i Feather, N. (1988). Some correlates of structure and purpose in the use of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(2), 321-329. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-3514.55.2.321>

Borg, W. R. (1980). Time and school learning. En Debhamn, C.C. i Lieberman (Eds.), *Time to Learn*, 32-62. Washington, D. C.: National Institute of education.

Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., i Larivee, S. (1991). Influence of Self-Efficacy on Self-Regulation and Performance among Junior and Senior High-School Age Students. *International Journal of Behavioral Development*, 14(2), 153-164. <http://dx.doi.org/10.1177/016502549101400203>

Bower, G., i Hilgard, E. (1989). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.

Britton, B., i Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.83.3.405>

Broc, M. A. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1) 171-185.

- Brockbank, A., i McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education*. Maidenhead, England: McGraw Hill/Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bronfenbrenner, U., i Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. En W. Damon i R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Volum 1: Theoretical Models of Human Development*, 793-827. New York, NY: Wiley.
- Bruner, J. (1985). Models of the Learner. *Educational Researcher*, 14(6), 5-8. doi:10.3102/0013189x014006005
- Buros, O. (1938). *The Nineteen thirty eight mental measurements yearbook of the School of Education Rutgers University*. New Brunswick [N.J.]: Rutgers University Press.
- Burt, C., i Kemp, S. (1994). Construction of activity duration and time management potential. *Applied Cognitive Psychology*, 8(2), 155-168. <http://dx.doi.org/10.1002/acp.2350080206>
- Cabrera, A. J. S. (2004). *Sistema didàctico para la enseñanza del Inglés con fines específicos*. (Tesi doctoral). Universidad de Pinar del Río, Cuba.
- Calabresi, R., i Cohen, J. (1968). Personality and time attitudes. *Journal of Abnormal Psychology*, 73(5), 431-439. <http://dx.doi.org/10.1037/h0026196>
- Caldas, S., i Bankston, C. (1997). Effect of School Population Socioeconomic Status on Individual Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 269-277. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1997.10544583>
- Caldwell, J., Huitt, W., i Graeber, A. (1982). Time Spent in Learning: Implications from Research. *Elementary School Journal*, 82(5), 470. <http://dx.doi.org/10.1086/461282>
- Camarero Suárez, F. J., Martín del Buey, F. D. A., i Herrero Díez, F. J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Campo-Arias, A., González, S., Sánchez, Z., Rodríguez, D., i Díaz-Martínez, L. (2005). Percepción de rendimiento académico y síntomas depresivos en estudiantes de media vocacional. *Archivos de pediatría*, 76(1), 21-26.
- Cano, F., i Justicia, F. (1988). Las estrategias de aprendizaje: Estado de la cuestión. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (2), 89-106.
- Cano, F., i Justicia, F. (1991). Estrategias de aprendizaje, especialidades y rendimiento académico. *Revista de psicología de la educación*, 3(1), 69-86.
- Cantú Hinojosa, I. L. (2004). El estilo de aprendizaje y la relación con el desempeño académico de los estudiantes de arquitectura de la UANL. *Ciencia UANL*, 7(1).
- Carmines, E., Zeller, R. (1991). *Reliability and validity assesment*. Newbury Park: Sage.

Carney, T., i Carney, B. (1988). *Liberation learning*. Windsor, Ont.: Para-Publishing Enterprises.

Carretero, M. (1994). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Luis Edelvives.

Carroll, J. (1963). A model of school learning. *The Teachers College Record*, 64(8), 723-723.

Carroll, J. (1965). School learning over the long haul. En J. D. Krumboltz (Ed.), *Learning and the educational process*, 249-269. Chicaco: Rand McNally.

Casanova, P., García-Linares, M., de la Torre, M., i Carpio, M. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25(4), 423-435.
<http://dx.doi.org/10.1080/01443410500041888>

Caso-Niebla, J., i Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.

Castañeda Quintero, L., i Adell, J. (2013). *Entornos personales de aprendizaje*. Alcoy: Marfil.

Castro, M. A. P. G. (1992). La jornada escolar en Europa. *Cuadernos de Pedagogía*, (206), 14-23.

Cazau, P. (2004). Estilos de aprendizaje: el modelo de hemisferios cerebrales. En Gómez, C. J., (Coord.), *Neurociencia cognitiva y educación*. Perú: Fondo Ed. FACHSE, 160-176.

Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Lima: Editorial Universidad Ricardo Palma.

Cemaloglu, N., i Filiz, S. (2010). The relationship between time management skills and academic achievement of potential teachers. *Educational Research Quarterly*, 33(4), 3-23.

Chang, A., i Nguyen, L. (2011). The mediating effects of time structure on the relationships between time management behaviour, job satisfaction, and psychological well-being. *Australian Journal of Psychology*, 63(4), 187-197.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1742-9536.2011.00008.x>

Charlot, B. (2001). *Os jovens e o saber. Perspectivas mundiais*. Brasil: Artes Médicas.

Chiecher, A., Donolo, D., i Rinaudo, M. C. (2008). Manejo del tiempo y el ambiente en una experiencia didáctica con instancias presenciales y virtuales. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 20, 1-13.

- Chiu, M., Chow, B., i McBride-Chang, C. (2007). Universals and specifics in learning strategies: Explaining adolescent mathematics, science, and reading achievement across 34 countries. *Learning and Individual Differences*, 17(4), 344-365. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2007.03.007>
- Cladellas, R. (2012). La gestió del temps: la seva consideració a l'escola. *Educat*, (3) 33-34.
- Claessens, B. (2004). *Perceived control of time*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Claessens, B. J., Van Eerde, W., Rutte, C. G., i Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36, 255-276. doi: 10.1108/00483480710726136
- Clariana, M., i Martín, M. (2008). Escala de Demora Académica (EDA). *Revista de Psicología General y Aplicada*, 61(1), 37-51.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5-28. [http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x\(02\)00091-4](http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x(02)00091-4)
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J. i Marchesi, A. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza, 157-188.
- Collins, C. (1987). *Time management for teachers: Practical techniques and skills that give you more time to teach*. NY: Parker.
- Comisión Europea (2010). Educación i Formació 2010: grupo de trabajo B. Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Noviembre 2004.
- Consejería de Educación. *Evaluación de diagnóstico: 2006/2007*. Andalucía: Junta de Andalucía. Recuperat de <http://bit.ly/1mlPL8P>
- Consejería de Educación. *Evaluación de diagnóstico: 2008/2009*. Andalucía: Junta de Andalucía. Recuperat de <http://bit.ly/1YepHgQ>
- Coombs, P. (1973). ¿Hay que desarrollar la educación periescolar? *Perspectivas*, 3(3), 329-353.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. New York: Longman.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

Cooper, H., i Valentine, J. (2001). Using Research to Answer Practical Questions About Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153. doi:10.1207/s15326985ep3603_1

Cooper, H., Robinson, J., i Patall, E. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62. doi:10.3102/00346543076001001

Cornejo, C. J. O., i San Martín, N. L. (2013). Estilos de Aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Pedagogía de Educación General Básica (primaria) de una universidad pública en Chile. *Revista de estilos de aprendizaje*, 11(11), 178-189.

Corno, L. (1993). The Best-Laid Plans: Modern Conceptions of Volition and Educational Research. *Educational Researcher*, 22(2), 14-22. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x022002014>

Corno, L. (2004). Introduction to the Special Issue Work Habits and Work Styles: Volition in Education. *Teachers College Record*, 106(9), 1669-1694. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00400.x>

Corral, N. (2003). *Metas académicas, atribuciones causales y rendimiento académico*. Comunicaciones científicas y tecnológicas. Informe presentado a la Universidad Nacional del Nordeste.

Cortés, A., i Palomar, J. (2008). El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 7(1), 197-213.

Cotton, K. (1990). *Educational time factors*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Covey, S., Merrill, A., i Merrill, R. (1994). *First things first*. New York: Simon i Schuster.

Creative Learning Company (2004). *Learning style analysis: Enhance educational success by discovering how students learn best*. Auckland: New Zealand.

Crocker, L., i Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart i Winston.

Cronbach, L. J. (1971). Test Validation. En R. L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement*. Washington, DC: American Council on Education, 443-507.

Crutsinger, C. (1994). *Thinking smarter: Skills for academic success*. Carrollton, TX: Brainworks, Inc.

Cruz, I. B. (2010). *La gestió del temps*. Barcelona: Editorial UOC.

Cuesta, J. D., i Hernández, F. (2009). Métodos cuantitativos de investigación. En Colás, M. P., Buendía, L., i Hernández, F. (Eds.), *Competencias científicas para la realización*

de una tesis doctoral. *Guía metodológica de elaboración y presentación*, 63-96. A Coruña: Davinci Continental.

Curry, L. (1987). *Integrating concepts of cognitive or learning style: A review with attention to psychometric standards*. Ottawa: Canadian College of Health Service Executives.

Danserau, D. F. (1978). The development of a learning strategies curriculum. En J. R. i Harold, F. (Eds.), *Learning Strategies*. New York: Academic Press.

Danserau, D. F. (1985). Learning Strategy Research. En H. F. O'Neil (Ed.), *Learning Strategies*, 209-240. Nueva York: Academic Press.

Danyluk, J. J. (1985). *Learning strategies and examination performance*. Toronto, ON: University of Toronto.

Davis, M.A. (2000). *Time and the nursing home assistant: relations among time management, perceived control over time, and work-related outcomes*, paper presented at the Academy of Management, Toronto, Canada.

De la Orden, A., Oliveros, L., Mafokozi, J., i González, C. (2001). Modelos de Investigación del Bajo Rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 159-178.

De la Torre, C., i Godoy, A. (2004). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449.

Delgado, J. F. S. (2011). *Los estilos de aprendizaje en alumnos de primaria: diagnóstico y propuesta pedagógica* (Tesi Doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, Madrid.

Delhaxhe, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 118(1), 106-125. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1997.1180>

Delucchi, J. J., Rohwer, W. D., i Thomas, J. W. (1987). Study time allocation as a function of grade level and course characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, 12(4), 365-380. [http://dx.doi.org/10.1016/s0361-476x\(87\)80006-1](http://dx.doi.org/10.1016/s0361-476x(87)80006-1)

Dembo, M. H., i Eaton, M. J. (1997). School learning and motivation. En G. D. Pbye (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge*. San Diego: Academic Press.

Dembo, M., i Seli, H. (2008). *Motivation and learning strategies for college success: A self-management approach*. New York: Lawrence Erlbaum.

Derry, S., i Murphy, D. (1986). Designing Systems that Train Learning Ability: From Theory to Practice. *Review of Educational Research*, 56(1), 1-39. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543056001001>

Diamant, F. (2007). El estudiante del último momento. En *Maldito Heroe* [mp3]. Argentina.

Dillenbourg P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. En P. A. Kirschner (Ed.), *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL*, 61-91. Heerlen, Open Universiteit Nederland.

Dolton, P., Marcenaro, O., i Navarro, L. (2003). The effective use of student time: a stochastic frontier production function case study. *Economics of Education Review*, 22(6), 547-560. [http://dx.doi.org/10.1016/s0272-7757\(03\)00027-x](http://dx.doi.org/10.1016/s0272-7757(03)00027-x)

Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 6, 1-23.

Driscoll, M. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Needham Heights, MA: Allyn i Bacon.

Drucker, P. (1967). *The effective executive*. New York: Harper i Row.

Duarte, A. (1996). La psicología académica en lo que va del siglo: a propósito de dos cambios metateóricos decisivos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 42(3), 201-211

Dufresne, A., i Kobasigawa, A. (1989). Children's spontaneous allocation of study time: Differential and sufficient aspects. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47(2), 274-296. [http://dx.doi.org/10.1016/0022-0965\(89\)90033-7](http://dx.doi.org/10.1016/0022-0965(89)90033-7)

Dunn, R., Dunn, K., i Price, G.E. (1977, 1979). *Productivity environmental preference survey*. Lawrence, KS: Price Systems.

Dunn, R., i Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles*. Boston: Allyn i Bacon.

Durán-Aponte, E., i Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 93-108.

Eamon, M. (2005). Social-Demographic, School, Neighborhood, and Parenting Influences on the Academic Achievement of Latino Young Adolescents. *Journal of youth adolescence*, 34(2), 163-174. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-005-3214-x>

Eilam, B., i Aharon, I. (2003). Students planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 28(3), 304-34.

- Elgarte, R. J. (2009). Contribuciones del psicoanálisis a la educación. *Educacion, Lenguaje y sociedad*, 6(6), 317-326.
- Escolano, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación*, (289), 55-79.
- Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Escribano, A., i Peralta, M.D. (1993). *Organización del ambiente de aprendizaje*. Madrid: IEPS-Narcea.
- Esguerra, P. G., i Guerrero, O. P. (2009). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas*, 6(1), 97-109.
- Estaún, S. (1993). Cronopsicología y educación. En P. Feroso (Ed.), *El tiempo educativo y escolar: estudio interdisciplinar*, 111-152 (Barcelona, PPU).
- Estaún, S. (2004). Cronopsicología del niño y del adulto. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 85, 34-41.
- Etkin, J., i Scharstein, L. (1995). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Barcelona: Paidós/Grupos e Instituciones.
- Feeney Jonson, K. (2002). *The new elementary teacher's handbook*. (2n. ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la Universidad. *RELIEVE*, 16(2), 1-27.
- Felder, R. M., i Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, 78(7), 674-681.
- Fernández, A. (2001). Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 6(1), 2.
- Fernández, C. (1994). *Aprender a estudiar. Cómo resolver las dificultades en el estudio*. Madrid: Pirámide.
- Ferrán, M. (1996). *SPSS para Windows. Programación y análisis estadístico*. Madrid: McGraw Hill.
- Ferreras, A. (2008). *Estrategias de Aprendizaje. Construcción y validación de un Cuestionario-Escala*. (Tesi doctoral). Universitat de València, València.
- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Forteza, J. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 132, 75-91.

Francis-Smythe, J.A., i Robertson, I.T. (1999). On the relationship between time management and time estimation. *British Journal of Psychology*, 90, 333-47.

Gadbois, S., i Sturgeon, R. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207-222. <http://dx.doi.org/10.1348/000709910x522186>

Gafarian, C., Heiby, E., Blair, P., i Singer, F. (1999). The Diabetes Time Management Questionnaire. *The Diabetes Educator*, 25(4), 585-592. <http://dx.doi.org/10.1177/014572179902500411>

Gagné, R. M. (1965). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart i Winston.

Gagné, R. M. (1974). *Essentials of Learning for Instruction*. USA: Dryden Press.

Gall, M. D. (1988). *Making the grade*. Rocklin, CA: Prima.

Gallego, A., i Martínez, E. (2001). *Estilos de aprendizaje y e-learning. Hacia un mayor rendimiento académico*. Departamento de Economía de la Empresa, Universidad Politécnica de Cartagena.

Gallego, D. J. (2008). Padres y estilos de aprendizaje de sus hijos. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(1), 16-27.

García Cué, J.L.G. (2006a). *Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado* (Tesi doctoral inèdita). Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, Madrid.

García Cué, J.L.G. (2006b). CHAEA- Estilos de Aprendizaje. Recuperat el 5 de març de 2014, de <http://www.estilosdeaprendizaje.es>

García Cué, J.L.G., i Santizo-Rincón, J.A.S. (2010). Análisis de la relación entre la gestión del tiempo libre, el ocio y los estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5(5), 2-25.

García Cué, J.L.G., Santizo-Rincón, J. A. S., i García, C. M. A. (2009). Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje. *Revista de estilos de aprendizaje*, 2(4), 1-23.

García, H., Peinado, S., i Rojas, F. (2007). Variables académicas y estilos de aprendizaje en estudiantes en el ciclo de iniciación universitaria. *Revista de Educación Laurus*, 25(13), 221-240.

García, J., i Navarro, V. (2004). *Estratègies d'aprenentatge*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Esport. Ed. IV. Títol, 811.134.1: 37.02.

- García, T., i Pintrich, P. (1996). *Assesing students motivation and learning strategies in the classroom context. Actives in assesment of achievement, learning and prior knowledge*. London: Kluber.
- García-Ros, R. G., i Pérez-González, F. P. (2014). La gestió del temps d'estudi. *Futura*, (28), 5-21.
- García-Ros, R., i Pérez-González, F. (1996). Una adaptació espanyola del Learning and Study Strategies Inventori (LASSI): Anàlisi de su relació y capacidat predictiva sobre el rendiment acadèmic. *Universitas Tarraconensis*, 13(1), 39-46.
- García-Ros, R., i Pérez-González, F. (1999). Validació de una adaptació espanyola del Inventory of Learning Processes: Un anàlisi con estudiants de Enseñanza Secundaria. *Revista Portuguesa de Educaçao*, 12(2), 261-271.
- García-Ros, R., i Pérez-González, F. (2009). Una aplicació web para la identificació de estudiants de nuevo acceso a la Universitat en situació de "riesgo académico" (repertorios estratégicos y gestión del tiempo). *@Tic. Revista D'innovació Educativa*, (2). <http://dx.doi.org/10.7203/attic.2.81>
- García-Ros, R., i Pérez-González, F. (2012). Spanish Version of the Time Management Behavior Questionnaire for University Students. *Spanish Journal of Psychology*., 15(03), 1485-1494. http://dx.doi.org/10.5209/rev_sjop.2012.v15.n3.39432
- García-Ros, R., Pérez-González, F., i Hinojosa, E. (2004). Assessing Time Management Skills as an Important Aspect of Student Learning: The Construction and Evaluation of a Time Management Scale with Spanish High School Students. *School Psychology International*, 25(2), 167-183. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034304043684>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Talaya, I., i Martínez, E. (2008). Anàlisi de la Gestió del Temps acadèmic de los estudiants de nuevo ingreso en la titulació de Psicología: Capacidat predictiva y anàlisi comparatiu entre dos instruments de evaluació. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 245-252.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2004). *La nueva ciencia de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gargallo, B. (1999). Procesos estratégicos y metacognitivos. En Aznar, P. (Coord.), *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*. València: Tirant lo Blanch.
- Gargallo, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. València: Tirant lo Blanch.

Gargallo, B., Suárez Rodríguez, J., i Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31.

Gargallo, B., Suárez, J., i Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 421-441.

Garner, R. (1990). When Children and Adults Do Not Use Learning Strategies: Toward a Theory of Settings. *Review of Educational Research*, 60(4), 517-529. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543060004517>

Generalitat Valenciana (1990). *Diseños curriculares base de la Comunidad Valenciana*. València: Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa.

Gibbs, K. (1993). *University degrees and learning with ease*. Gloucester, Ont.: K.J. Gibbs.

Gil, P., Contreras, O., Pastor, J., Gómez, I., González, S., García, L., Moya, M., i López, A. (2007). Los estilos de aprendizaje de los estudiantes de magisterio: especial consideración de los alumnos de educación física. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), 1-19.

Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.

Goldberg, L. R. (1963, 1979). En Gallego, D. (Ed.), *Diagnosticar los Estilos de Aprendizaje*. Conferencia del I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. UNED. Madrid 5-7 de julio 2004.

Goldstein, K., i Scheerer, M. (1941). Abstract and concrete behavior an experimental study with special tests. *Psychological Monographs*, 53(2), i-151. <http://dx.doi.org/10.1037/h0093487>

Gómez Dacal, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.

González, A., i Rinaudo, C. (2002) Estrategias de aprendizaje. Comprensión de la lectura y rendimiento académico. *Lectura y Vida*, 3, 40-48.

González, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria*. (Tesi doctoral). Universidad Complutense, Madrid.

González-Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Núñez, J. C., i Valle, A. (2005). *Estrategias y técnicas de estudio: cómo aprender a estudiar estratégicamente*. Madrid: Pearson Educación.

- González-Pienda, J. A. (2002). *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Pirámide.
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar: Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 8(7), 247-258.
- Gravini, M. (2008). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de primer semestre de los programas de Psicología e Ingeniería Industrial de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. *Revista Psicogente*, 11(19), 24-33.
- Green, P., i Skinner, D. (2005). Does time management training work: an evaluation. *International Journal of Training and Development*, 9, 124-39.
- Griffith, J. V., i Chapman, D. W. (1982). Learning Context Questionnaire (LCQ). Davidson, NC: Davidson College.
- Griffiths, R.F. (2003). Time management in telework and other autonomous work environments. *Dissertation Abstract International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64, 5B.
- Guia d'estudis Pro 3.5. Alacant: SoftwaRevolution.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., i Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. En B. Zimmerman i D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 65–84. New York, NY: Routledge.
- Haertel, G., Walberg, H., i Weinstein, T. (1983). Psychological Models of Educational Performance: A Theoretical Synthesis of Constructs. *Review of Educational Research*, 53(1), 75-91. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543053001075>
- Haggis, T. (2006). Pedagogies for diversity: retaining critical challenge amidst fears of 'dumbing down'. *Studies in Higher Education*, 31(5), 521-535. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600922709>
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, (298), 31-53.
- Harnischfeger, A., i Wiley, D. (1976). The Teaching--Learning Process in Elementary Schools: A Synoptic View. *Curriculum Inquiry*, 6(1), 5. <http://dx.doi.org/10.2307/1179539>
- Hartley, J. (1986). Improving study-skills. *British Educational Research Journal*, 2(12).
- Harvey, L., Drew, S., i Smith, M. (2006). *The first-year experience: a review of literature for the Higher Education Academy*. United Kingdom: The Higher Education Academy.

Hattie, J., i Clinton, J. (2001). The assessment of teachers. *Teaching Education*, 12(3), 279-300.

Hellsten, L. A. (2012). What Do We Know About Time Management? A Review of the Literature and a Psychometric Critique of Instruments Assessing Time Management. *Time Management*, 1-106. <http://doi.10.5772/37248>

Hellsten, L. A., i Rogers, W. (2009). Development and Preliminary Validation of the Time Management for Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 13(1), 13-33. <http://dx.doi.org/10.1080/10913670802609128>

Hernández, F., i Hervàs, R. M. (2005). Enfoques y estilos de aprendizaje en educación superior = Learning approaches and styles in higher education. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(2), 283-299.

Hernández, P., i García, L. A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.

Hernández, S. R., Fernández, C.C., i Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la investigación educativa*. México: Mc Graw-Hill.

Hernando, Á., Oliva, A., i Pertegal, M. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33(1), 51-65. <http://dx.doi.org/10.1174/021093912799803791>

Herrera, L., Lorenzo, O., i Rodríguez, C. (2008). Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de Maestro. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6(1), 65-85.

Herrmann, N. (1989). *The creative brain*. Búfalo: Brain books.

Hervàs, R. M. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Ho, B. (2003). Time management of final year undergraduate English projects: supervisees' and the supervisor's coping strategies. *System*, 31(2), 231-245. [http://dx.doi.org/10.1016/s0346-251x\(03\)00022-8](http://dx.doi.org/10.1016/s0346-251x(03)00022-8)

Honey, P., i Mumford, A. (1995). *Using your learning styles*. Maidenhead, Berkshire: Peter Honey.

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., i Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *The Elementary School Journal*, 95, 435-450.

Huie, F. C., Winsler, A., i Kitsantas, A. (2014). Employment and first-year college achievement: the role of self-regulation and motivation. *Journal of Education and Work*, 27(1), 110-135. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2012.718746>

Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, (298), 271-305.

IBM SPSS Statistics for Windows 20.0. Armonk, NY: IBM Corp.

Indreica, E., Cazan, A., i Truta, C. (2011). Effects of learning styles and time management on academic achievement. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 30, 1096-1102. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.214>

Isman, A., i Dabaj, F. (2005). Diffusion of Distance Education in North Cyprus. *Online Submission*, 6(4), 59-65.

Jester, C., i Miller, S. (2000). Introduction to the DVC learning style survey for college. DVC Online. *Journal of Nursing Education*, 47(2), 74-7.

Jex, S., i Elacqua, T. (1999). Time management as a moderator of relations between stressors and employee strain. *Work i Stress*, 13(2), 182-191. <http://dx.doi.org/10.1080/026783799296138>

Jones, B. F., Amiran, M., i Katims, M. (1986). Teaching cognitive strategies and text structures within language art programs. En J. W. Segal et al. (Eds.), *Thinking and Learning Skills*, (259-297). Hillsdale: Erlbaum.

Jones, I., i White, C. (2000). Family Composition, Parental Involvement and Young Children's Academic Achievement. *Early Child Development and Care*, 161(1), 71-82. <http://dx.doi.org/10.1080/0030443001610106>

Jorde, P. (1982). *Avoiding burnout: Strategies for managing time, space, and people in early childhood education*. Washington, D.C.: Acropolis Books Ltd.

Jornet, J. M., i Suárez, J. M. (1996). Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento usos y características métricas. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 141-163.

Justice, E., i Dornan, T. (2001). Metacognitive Differences between Traditional-Age and Nontraditional-Age College Students. *Adult Education Quarterly*, 51(3), 236-249. <http://dx.doi.org/10.1177/074171360105100305>

Justicia, F. (1997). Las estrategias de aprendizaje. En: RIVAS, F. (Ed.), *El proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel, S. A.

Justicia, F., i Cano, F. (1993). Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje. En C. Monereo (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Doménech Edicions.

Kagan, N., i Krathwohl, D. (1967). En Alonso, C. (1992a:51). *Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*. Tomo I. Madrid: Colección Tesis Doctorales. Editorial de la Universidad Complutense.

Kane, M.T. (2006). Validation. En R.L. Brennan (Ed.), *Educational Measurement*, 17-64. Westport, CT: American Council on Education and Praeger Publishers.

Karampelas, K. (2005). *Redesigning time management in response to educational change: teachers perception towards timing, instruction and further education*. International Congress for School Effectiveness and Improvement ICSEI. Barcelona, 2-5 enero 2005.

Karoly, P. (1993). Mechanisms of Self-Regulation: A Systems View. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 23-52. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.44.1.23>

Kaufman, C.J., Lane, P.M., i Lindquist, J.D. (1999). Time congruity in the organization: a proposed quality of life framework. *Journal of Business and Psychology*, 6, 79-106.

Kazu, I. (2009). The Effect of Learning Styles on Education and the Teaching Process. *Journal of Social Sciences*, 5(2), 85-94. <http://dx.doi.org/10.3844/jssp.2009.85.94>

Kearns, H., i Gardiner, M. (2007). Is it time well spent? The relationship between time management behaviours, perceived effectiveness and work-related morale and distress in a university context. *Higher Education Research i Development*, 26(2), 235-247. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360701310839>

Keefe, J. (1979, 1987). *Profiling and utilizing learning style*. En Keefe, J. W. (1988). Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals.

Keefe, J. (1988). *Profiling and utilizing learning style*. Reston, Va.: National Association of Secondary School Principals.

Keim, M. C., i Strickland, J. M. (2004). Support services for two-year college student-athletes. *College Student Journal*, 38(1), 36-43.

Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal construct*. New York: Norton.

Kelly, W. (2002). Harnessing the river of time: a theoretical framework of time use efficiency with suggestions for counselors. *Journal of Employment Counseling*, 39(1), 12-21. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-1920.2002.tb00504.x>

Kelly, W. (2003). No time to worry: the relationship between worry, time structure, and time management. *Personality and Individual Differences*, 35(5), 1119-1126. [http://dx.doi.org/10.1016/s0191-8869\(02\)00322-7](http://dx.doi.org/10.1016/s0191-8869(02)00322-7)

Kember, D., i Leung, D. (1998). Influences upon Students' Perceptions of Workload. *Educational Psychology*, 18(3), 293-307. doi:10.1080/0144341980180303

Kember, D., Jamieson, Q., Pomfret, M., i Wong, E. (1995). Learning approaches, study time and academic performance. *Higher Education*, 29(3), 329-343. doi:10.1007/bf01384497

Kember, D., Ng, S., Tse, H., Wong, E., i Pomfret, M. (1996). An examination of the interrelationships between workload, study time, learning approaches and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 21(3), 347-358. doi:10.1080/03075079612331381261

King, A., Winett, R., i Lovett, S. (1986). Enhancing coping behaviors in at-risk populations: The effects of time-management instruction and social support in women from dual-earner families. *Behavior Therapy*, 17(1), 57-66. [http://dx.doi.org/10.1016/s0005-7894\(86\)80114-9](http://dx.doi.org/10.1016/s0005-7894(86)80114-9)

Klein, G. S. (1950). *Perception: an approach to personality*. New York: Ronald.

Knapper, C., i Cropley, A. (2000). *Lifelong learning in higher education*. London: Kogan Page.

Knight, B. (1989). *Managing school time*. Harlow, Essex: Longman, in association with the National Association of Head Teachers.

Koch, C., i Kleinmann, M. (2002). A stitch in time saves nine: Behavioural decision-making explanations for time management problems. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 199-217. <http://dx.doi.org/10.1080/13594320244000120>

Kohler, J. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de psicología del 1ro al 4to. Ciclo de una universidad particular. *CULTURA*. 22, 331-362.

Kolb, D. (1977). *Learning style inventory*. Boston: McBer.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Koolhaas, M.J., Sijtsma, K., i Witjas, R. (1992). Tijdperspectieven in time management trainingen, (Time perspectives in time management training programs). *Gedrag en Organisatie*, 5, 94-105.

Kovach, R. W. (1997). *Academic achievement and the self-regulation of study time: Quantitative and qualitative dimensions*. (Tesi doctoral inèdita). Faculty of Psychology, City University of New York.

Kozoll, C. (1982). *Time management for educators*. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Kuhl, J. (1992). A Theory of Self-regulation: Action versus State Orientation, Self-discrimination, and Some Applications. *Applied Psychology*, 41(2), 97-129. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00688.x>

Ladrón de Guevara, C. (2000). Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar. En A. Marchesi i C. Hernández (Coord.), *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación para la Modernización de España.

Lahmers, A. G., i Zulauf, C. R. (2000). Factors associated with academic time use and academic performance of college students: a recursive approach. *Journal of College Student Development*, 41(5), 544-556.

Lakein, A. (1973). *How to get control of your time and your life*. New York: Peter H. Wyden.

Lam, J. W. (1996). *The employment activity of Chinese-American high school students and its relationship to academic achievement*. (Tesi doctoral). University of Texas at Arlington, Texas.

Lammers, W., Onweugbuzie, A., i Slate, J. R. (2001). Academic success as a function of gender, class, age, study habits, and employment of college students. *Research in the Schools*, 8(2), 71-81.

Landy, F., Rastegary, H., Thayer, J., i Colvin, C. (1991). Time urgency: The construct and its measurement. *Journal of Applied Psychology*, 76(5), 644-657. <http://dx.doi.org/10.1037//0021-9010.76.5.644>

Lang, D. (1992). Preventing short-term strain through time-management coping. *Work i Stress*, 6, 169-76.

Langa, C. (2013). Management of Time Resources for Learning through Individual Study in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 13-18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.065>

Lay, C.H., i Schouwenburg, H.C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 647-62.

Lazarsfeld, P. (1973). De los conceptos a los índices empíricos. En R. Boudon i P. Lazarsfeld (Eds.), *Metodología de las Ciencias Sociales*, 1, 35-46. Barcelona: Laia.

Levin, H. (1984). About Time for Educational Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6(2), 151-163. <http://dx.doi.org/10.2307/1163910>

Levin, H., i Tsang, M. (1987). The economics of student time. *Economics of Education Review*, 6(4), 357-364. [http://dx.doi.org/10.1016/0272-7757\(87\)90019-7](http://dx.doi.org/10.1016/0272-7757(87)90019-7)

Ley, K., i Young, D. (2001). Instructional principles for self-regulation. *ETRiD*, 49(2), 93-103. <http://dx.doi.org/10.1007/bf02504930>

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-50.

Linares, J. J. G., Fuentes, M. D. C. P., Ruiz, M. I., Castro, F. V., i Martínez, F. M. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 51-62.

- Ling, G., i Rijmen, F. (2011). A General Procedure to Assess the Internal Structure of a Noncognitive Measure-The Student 360 Insight Program (S360) Time Management Scale. *ETS Research Report Series*, 2011(2), i-37. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2333-8504.2011.tb02278.x>
- Lipps, G. (2005). *Making the transition*. Ottawa: Statistics Canada, Analytical Studies Branch.
- Liu, O., Rijmen, F., MacCann, C., i Roberts, R. (2009). The assessment of time management in middle-school students. *Personality and Individual Differences*, 47(3), 174-179. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2009.02.018>
- Longman, D., i Atkinson, R. (1999). *College learning and study skills*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- López, J. M. B., i Velásquez, F. R. (2013). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 199-215.
- López, O., Hederich, Ch., i Camargo, A. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. *Educación y Educadores*, 1(14), 67-82.
- Loret de Mola, J. E. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana “Los Andes” de Huancayo–Perú. *Journal of Learning Styles*, 4(8) 149-185.
- Losada, I. H. (2009). Dimensiones, indicadores e índices para el aprendizaje de la herencia en POO. En *Actas del II Seminario de Investigación en Tecnologías de la Información: SITIAE 2008*, 169-179. Universidad Rey Juan Carlos.
- Lozano, A. B., do Nascimento Mascarenhas, S. A., Blanco, J. C. B., Rioboo, A. M. P., i Enríquez, E. B. (2008). Motivacion y aprendizaje en el alumnado de educacion secundaria y rendimiento academico: un analisis desde la diversidad e inclusion educativa. *Amazônica*, 1(1), 9-57.
- Lu, H., Jia, L., Gong, S. H., i Clark, B. (2007). The relationship of Kolb learning styles, online learning behaviors and learning outcomes. *Journal of Educational Technology i Society*, 10(4), 187-196.
- Luengo González, R., i González Gómez, J. (2005). Relación entre los estilos de aprendizaje, el rendimiento en matemáticas y la elección de asignaturas optativas en alumnos de E.S.O. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(2), 147-165. doi:10.7203/relieve.11.2.4256
- Macan, T. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381-391. <http://dx.doi.org/10.1037//0021-9010.79.3.381>

Macan, T. (1996). Time-Management Training: Effects on Time Behaviors, Attitudes, and Job Performance. *The Journal of Psychology*, 130(3), 229-236. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.1996.9915004>

Macan, T., Shahani, C., Dipboye, R., i Phillips, A. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760-768. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.82.4.760>

MacCann, C., Fogarty, G., i Roberts, R. (2012). Strategies for success in education: Time management is more important for part-time than full-time community college students. *Learning and Individual Differences*, 22(5), 618-623. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.015>

Mackenzie, R. A. (1972). *The time trap: How to get more done in less time*. New York, NY: AMACOM.

Mackenzie, R. A. (1975). *New time management methods for you and your staff*. Chicago, IL: The Dartnell Corporation.

Mackenzie, R. A. (1990). *The time trap*. New York, NY: AMACOM.

Maguire, S., Evans, S., i Dyas, L. (2001). Approaches to Learning: A study of first-year geography undergraduates. *Journal of Geography in Higher Education*, 25(1), 95-107. <http://dx.doi.org/10.1080/03098260125539>

Marcén, M., i Martínez-Caraballo, N. (2012). Gestión eficiente del tiempo de los universitarios: evidencias para estudiantes de primer curso de la Universidad de Zaragoza. *Innovar*, 22(43), 105-130.

Marchesi, Á. (2003). El fracaso escolar en España. Fundación Alternativas. Documento de trabajo del Laboratorio 11/2003.

Marchesi, A., Palacios, J. i Carretero, M. (1983). Psicología evolutiva: problemas y perspectivas. En A. Marchesi; M. Carretero i J. Palacios (Eds.), *Psicología evolutiva 1. Teorías y métodos*. Madrid: Alianza.

Marín, P., Aranda, P., i Guzmán, P. (2007). *Dirección de grupos y reuniones. Gestión del tiempo*. Barcelona: Fundació Rafael Campalans.

Markus, H., i Wurf, E. (1987). The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38(1), 299-337. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.ps.38.020187.001503>

Martín, E. (2008). *Aprender a aprender a lo largo de la vida. La competencia básica entre las básicas* [en línea]: document electrònic font Internet. Recuperat de: http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente4.pdf

- Martín, E. M. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida, *Participación Educativa*, (9), 72–78.
- Martín, E. M., Martínez-Arias, R., Marchesi, A., i Pérez, E. M. (2008). Variables that predict academic achievement in the Spanish compulsory secondary educational system: a longitudinal, multi-level analysis. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 400-413.
- Martínez Arias, R. (1995). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martinic, S. (1998). Tiempo y aprendizaje. *LCSHD Paper Series*, 26, 1-70.
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479-499. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>
- Martorell, J. L., i Prieto, J. L. (2002). *Fundamentos de psicología*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Masalán, A. M., Sequeida, Y. J., i Ortiz C. M. (2013). Sueño en escolares y adolescentes, su importancia y promoción a través de programas educativos: Education and behavioral approach programs. *Revista Chilena Pediatría*, 84(5), 554-564. <http://dx.doi.org/10.4067/s0370-41062013000500012>
- Mayor, J., Suengas, A. i González-Márques, J. (1993). *Estrategias metacognitivas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Mazzoni, G., i Cornoldi, C. (1993). Strategies in study time allocation: Why is study time sometimes not effective?. *Journal of Experimental Psychology: General*, 122(1), 47-60. <http://dx.doi.org/10.1037/0096-3445.122.1.47>
- McCay, J. (1959). *The management of time*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- McKeachie, W., Pintrich, P., Lin, Y., i Smith, D. (1986). *Teaching and learning in the college classroom: A review of the literature*. Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning (NCRIPTAL).
- McKenzie, K., i Gow, K. (2004). Exploring the first year academic achievement of school leavers and mature-age students through structural equation modelling. *Learning and Individual Differences*, 14(2), 107-123. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2003.10.002>
- Méndez, C. (2005). La implantación del Sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y la mejora de los procedimientos. *Revista Española de Pedagogía*, 63(230), 43-62.
- Merriam, S., i Caffarella, R. (1991). *Learning in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Messick, S. (1989). Validity. The specification and development of test of achievement and ability. En R. L. Lino (Ed.), *Educational Measurement (3th. Edition)*. Washington, DC: American Council on Education.
- Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 15, 5-12.
- Migues, A., Peralbo, M., i Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema*, 22(4), 790-796.
- Miñano, P., Gilar, R. i Castejón, J. L. (2012). Un modelo estructural de variables cognitivo-motivacionales explicativas del rendimiento académico en Lengua Española y Matemáticas. *Anales de Psicología*, 28(1), 45-54.
- Misra, R., i McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41-51.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 13(50), 3-25. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1990.10822263>
- Monereo, C. (1991). *Enseñar a pensar a través del currículo escolar*. Barcelona: Casals.
- Monereo, C. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos*. Madrid: Pascal.
- Monereo, C., Cabaní, M. L. P., Muñoz, M. P., Muntada, M. C., i Badia, M. C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., i Castelló, M. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., i Clariana, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos*. Madrid: Pascal.
- Montanero F. M., i León, J. A. (2000). *El concepto de estrategia: dificultades de definición e implicaciones psicopedagógicas*. Madrid: Universidad de Extremadura.
- Montanero, M. (2001). Procedimientos y materiales para la instrucción de estrategias en contextos educativos. Campo Abierto. *Revista de Educación*, (19), 71-89.
- Morgan, M. (1985). Self-monitoring of attained subgoals in private study. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 623-630. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.77.6.623>
- Morris, T. (2001). *101 time smart solutions for teachers*. Winnipeg: Portage i Main Press (Peguis Publishers).

- Mpofu, E., D'Amico, M., i Cleghorn, A. (1996). Time management practices in an African culture: Correlates with college academic grades. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 28(2), 102-112. <http://dx.doi.org/10.1037/0008-400x.28.2.102>
- Mudrack, P. (1997). The structure of perceptions of time. *Educational i Psychological*
- Muñoz Quezada, M. T. (2005). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias. *Revista Electrónica Psicología Científica.com*, 7(13), 1-12.
- Muñoz Sánchez, E. (2007). Contexto socioeconómico, percepción del contexto educativo y tiempo de estudio en relación con los resultados de aprendizaje en la educación superior. *Innovar*, 17(30), 31-46.
- Murillo, F. J., i Martínez-Garrido, C. (2013). Incidencia de las tareas para casa en el rendimiento académico. Un estudio con estudiantes iberoamericanos de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 157-178. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6156
- Nadinloyi, K., Hajloo, N., Garamaleki, N., i Sadeghi, H. (2013). The Study Efficacy of Time Management Training on Increase Academic Time Management of Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 134-138. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.523>
- Nieto, D., Varela, M., i Fortoul, T. (2003). Aprendizaje: género, escuela y rendimiento académico. *Revista Educación Superior*, 1(125), 53-66.
- Nisbet, J., i Schuksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Aula XXI.
- Noguerol, A. (1990). Ensenyar als alumnes a distribuir-se el temps. *Orientacions. Perspectiva Escolar*, 187.
- Núñez, J., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J., Rosário, P., Mourão, R., i Valle, A. (2013). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology*, 35(6), 726-746. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.817537>
- Núñez, J.C., Solano, P., González-Pienda, J. A., i Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146.
- Nunnally, J.L. (1967). *Psychometric Theory*. NY: McGraw-Hill.
- OEst, Organitzador d'estudis escolars. Espanya: Nieves Muñoz León.
- Ojeda, A. F. O., i Herrera, P. J. C. (2013). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería en México. *Journal of Learning Styles*, 6(11), 160-177.
- Orlikowski, W., J., i Yates, J. (2002). It's about time: Temporal structuring in organizations. *Organization Science*, 13(6), 684-700.

Orpen, C. (1994). The effect of time-management training on employee attitudes and behaviour: a field experiment. *The Journal of Psychology*, 128, 393-6.

Ortiz, F. G. (2004). *Diccionario de metodología de la investigación científica*. México: Limusa.

Osterlind, S. J. (1989). *Constructing test items*. Boston: Kluwer.

Pacheco, J., Casado, S., i Núñez, L. (2007). Algoritmos meméticos para selección de variables en el análisis discriminante. *Estadística Española*, 45(165), 333-347.

Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. En F. Pajares i T. Urdan (Eds.), *Self efficacy beliefs of adolescents*, 339-367. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Papert, S. (1987). Computer Criticism vs. Technocentric Thinking. *Educational Researcher*, 16(1), 22. <http://dx.doi.org/10.2307/1174251>

Park, J. H., i Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Journal of Educational Technology i Society*, 12(4), 207-217.

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre competencias clave para un aprendizaje permanente (2006/962/EC), *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 394:10-18.

Patrikakou, E. (1996). Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities: A structural modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 435-450. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.88.3.435>

Peeters, M., i Rutte, C. (2005). Time Management Behavior as a Moderator for the Job Demand-Control Interaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(1), 64-75. <http://dx.doi.org/10.1037/1076-8998.10.1.64>

Pérez Gómez, A. (1988). *Análisis didáctico de las teorías del aprendizaje*. Málaga: Secretariado de Publicaciones, Universidad.

Pérez-González, F., García-Ros, R. i Talaya, I. (2003). Estilos de aprendizaje y habilidades de gestión del tiempo académico en Educación Secundaria. *Revista Portuguesa d'Educação*, 16(1), 59-74.

Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris: Presses universitaires de France.

Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris: Presses universitaires de France.

Piaget, J., Garcia, R., i Banks, L. (1987). *Vers une logique des significations*. Genève: Murionde.

Pimienta, J. H. (2004). *Constructivismo: estrategias para aprender a aprender*. México: Pearson Education.

Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>

Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En C. Ames i M. L. Maher (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, (6). Greenwich, CT: JAI Press.

Pintrich, P. R. (2000). Educational Psychology at the Millennium: A Look Back and a Look Forward. *Educational Psychologist*, 35(4), 221-226. doi:10.1207/s15326985ep3504_01

Pintrich, P. R., De Groot, E., i Garcia, T. (1992). Student motivation and self-regulated learning in different classroom contexts. *Paper presented at the International Congress of Psychology*. Bruselas, julio 1992.

Pintrich, P., i De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.82.1.33>

Pokay, P., i Blumenfeld, P. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41-50. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.82.1.41>

Pomerantz, E., i Eaton, M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, 37(2), 174-186. doi:10.1037/0012-1649.37.2.174

Popham, J. (1990). *Modern educational mesurament*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Powell, C., i Arriola, K. (2003). Relationship Between Psychosocial Factors and Academic Achievement Among African American Students. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 175-181. <http://dx.doi.org/10.1080/00220670309598805>

Pozo, J. I. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Pozo, J. I., i Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículum*. Madrid: Santillana.

Pozo, J. I., i Postigo, J. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares. Uso estratégico de la información*. Barcelona: Edebé.

Pozo, J. I., i Postigo, Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como un contenido del currículum. En Monereo, C. (Ed.), *Estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Doménech.

- Proctor, B., Prevatt, F., Adams, K., Reaser, A., i Petscher, Y. (2006). Study Skills Profiles of Normal-Achieving and Academically-Struggling College Students. *Journal of College Student Development*, 47(1), 37-51. <http://dx.doi.org/10.1353/csd.2006.0011>
- Putnam, L., Phillips, N., i Chapman, P. (1996). Metaphors of Communication and Organization. En St. R. Clegg, C., Hardy, C. i W. Nord (Eds.), *Handbook of Organization Studies*. London, Sage Publications, 375-408.
- Ramírez, A. M., Rojas, L. E. A., Cortés, C. H., Lozano, R. Z. G., i Solís, J. E. M. (2013). Relación entre estilos de aprendizaje, rendimiento académico y otras variables relevantes de estudiantes universitarios. *Revista de estilos de aprendizaje*, 12(12), 151-166.
- Randi, J., i Corno, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich i M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 651-686. New York: Academic Press.
- Reay, D., i Ball, S. (1998). 'Making their Minds Up': family dynamics of school choice. *British Educational Research Journal*, 24(4), 431-448. <http://dx.doi.org/10.1080/0141192980240405>
- Recio, R. M. V. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 1-11.
- Reid, J. M. (1995). Learning styles: issues and answers. *Learning Styles in the ESL/EFL classroom*, 3-34. U.S.A.: Heinle i Heinle Publishers.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H i Rizza, M. G. (2002). *Learning Styles Inventory, Version III: A Measure of Student Preferences for Instructional Techniques. Technical and Administrative Manual*. Creative Learning Press, Inc., PO Box 320, Mansfield, CT 06250.
- Riechmann, S., i Grasha, A. (1974). A Rational Approach to Developing and Assessing the Construct Validity of a Student Learning Style Scales Instrument. *The Journal of Psychology*, 87(2), 213-223. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.1974.9915693>
- Roces, C., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., García, S., i Álvarez, L. (1999). Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Mente y conducta en situación educativa*, 1(1), 41-50.
- Rodrigo, A. (1994). Ensenyar als alumnes a distribuir-se el temps. *Orientacions. Perspectiva Escolar*, (187), 16.
- Rodríguez, M. C., i Vázquez, E. V. (2013). Fortalecer estilos de aprendizaje para aprender a aprender. *Journal of Learning Styles*, 6(11), 19-37.

- Rodríguez, S., Fita, E., i Torrado, M. (2004). Rendimiento Académico en la Transición Secundaria-Universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., Gayo, E., i Valle, A. (2014). Metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria. *Magister*, 26(1), 1-9.
- Román, J. M. (1990). Procedimientos de entrenamiento en estrategias de aprendizaje. En J.M. Román i D. A. García (Coord.), *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. València: Promolibro.
- Román, J. M. (1993). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje: secuencias, principios y validación. En Monereo (Ed.), *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domenech.
- Román, J. M., i Gallego, S. (1997). *ACRA. Escalas de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEstils aprenentatge.
- Romberg, T. A. (1980). Salient features of the BTES framework of teacher behaviors. En C. Denham i A. Lieberman (Eds.), *Time to learn*, 73-93. Washington, DC: Department of Health, Education, and Welfare, National Institute of Education.
- Romero, C. (2000). *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona: Laertes.
- Romero, M. (2010). Gestion du temps dans les Activités Projet Médiatisées à Distance (thèse de Doctorat en cotutelle européenne). Université de Toulouse (CLLE-LTC UMR CNRS 5263) et Universitat Autònoma de Barcelona (SINTE SGR 2009 134).
- Romero, M., i Barberà, E. (2011). Quality of e-learners' time and learning performance beyond quantitative time-on-task. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(5), 125-137.
- Romero, M., i Barberà, E. (2013). Identificación de las dificultades de regulación del tiempo de los estudiantes universitarios en formación a distancia. *Revista de Educación a Distancia*, (38), 1-17.
- Romo, M. E., López, D. G., Tovar, J., i Bravo, I. (2004). Estilos de aprendizaje de estudiantes de nutrición y dietética, facultad de Medicina. *Revista Praxis*, (5), 9-24.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M. O., Núñez, J. C., González-Pienda, J., i Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de psicología*, 28(1), 1-8.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez Pérez, J. C., González García, J. A., Solano Pizarro, P., i Valle Arias, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427.

Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Almeida, L., Soares, L. i Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «Modelo 3P» de J. Biggs. *Psicothema*, 17(1), 20-30.

Rowh, M. (2004). How to avoid first-year pitfalls. *Career World*, 32, 29.

Ruíz Ruíz, B., Trillos Gamboa, J., i Morales Arrieta, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universidade da Coruña*. 13(11-12), 441-457.

Ruiz, V. (2003). Motivação na universidade: uma revisão da literatura. *Estudos de Psicologia*, 20(2), 15-24.

Saldaña, G. M. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos que cursaron genética clínica en el periodo de primavera 2009 en la facultad de medicina de la benemérita universidad autónoma de puebla. *Revista estilos de aprendizaje*, 5(5), 42-52.

Sánchez, L. P., i Beltrán, J. (2014). Estrategias de aprendizaje. Función y diagnóstico en el aprendizaje adolescente. *Padres y Maestros. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, (358), 34-39. <http://dx.doi.org/pym.i358.y2014.008>

Santisteban, C. (1990). *Psicometría. Teoría y práctica en la construcción de tests*. Madrid: Ediciones Norma, S.A.

Schriber, J., i Gutek, B. (1987). Some time dimensions of work: Measurement of an underlying aspect of organization culture. *Journal of Applied Psychology*, 72(4), 642-650. <http://dx.doi.org/10.1037//0021-9010.72.4.642>

Schunk, D., Dávila, J., i Ortíz Salinas, M. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *The School Review*, 501-522.

Segal, J., Chipman, S., i Glaser, R. (1985). *Thinking and learning skills*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.

Serra, M (2007). Educación para la salud y educación nutricional. *Fundación para la Universitat Oberta de Catalunya (FUOC)*. Barcelona.

Shahani, C., Weiner, R., i Streit, M. (1993). An investigation of the dispositional nature of the time management construct. *Anxiety, Stress i Coping*, 6(3), 231-243. <http://dx.doi.org/10.1080/10615809308248382>

Shim, S., i Ryan, A. (2005). Changes in Self-Efficacy, Challenge Avoidance, and Intrinsic Value in Response to Grades: The Role of Achievement Goals. *The Journal of Experimental Education*, 73(4), 333-349. <http://dx.doi.org/10.3200/jexe.73.4.333-349>

- Shipman, N. (1983). *Effective time-management techniques for school administrators*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Shuell, T. (1986). Cognitive Conceptions of Learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411-436. doi:10.3102/00346543056004411
- Silvestri, L., i Flores, F. (2006). *Profesores y estudiantes: atribuciones causales del éxito y el fracaso académico*. Comunicaciones científicas y tecnológicas. Informe presentado a la Universidad Nacional del Nordeste.
- Simons, D., i Galotti, K. (1992). Everyday planning: An analysis of daily time management. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 30(1), 61-64. <http://dx.doi.org/10.3758/bf03330397>
- Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary?. *Psychological review*, 57(4), 193.
- Slaven, G., i Totterdell, P. (1993). Time management training: does it transfer to the workplace? *Journal of Managerial Psychology*, 8, 20-8.
- Smith, C., Whiteley, H., i Lever, R. (2002). *Cognitive Learning Strategies for Students (CLa.SS)*. Universities of Northampton, Northumbria i Westminster, University of Central Lancashire: UK.
- Soares, A., Almeida, L., i Guisandez, A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad Do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121.
- Soucie, D. (1986). Proper management of your time. *Cahper Journal*, 52(2), 36.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Sternberg, R. J. (1990). Thinking styles: Keys to understanding student performance. *The Phi Delta Kappan*, 71(5), 366-371.
- Stoeger, H., i Ziegler, A. (2008). Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. *Metacognition and Learning*, 3(3), 207-230. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-008-9027-z>
- Strongman, K.T., i Burt, C.D.B. (2000). Taking breaks from work: an exploratory inquiry. *Journal of Psychology*, 134, 229-42.
- Suárez, J. M., i Suárez, A. P. F. (2004). *El Aprendizaje Autorregulado: Variables Estratégicas, Motivacionales, Evaluación e Intervención*. Madrid: UNED.

- Suárez, N., Fernández, E., Cerezo, R., Rodríguez, C., Rosário, P., i Núñez, C. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula abierta*, 40(1), 73-78.
- Suazo, G. I. (2007). Estilos de Aprendizaje y su correlación con el rendimiento académico en Anatomía Humana Normal. *International Journal of Morphology*, 25(2), 367-373.
- Symons, S., Snyder, B.L., Cariglia-Bull, T., i Pressley, T. (1989). Why be optimistic about cognitive strategy instruction? En C. B. McCormic, G. E. Miller i M. Pressley (Eds.), *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications*. New York: Springer-Verlag.
- Tait, H., i Entwistle, N. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31(1), 97-116. <http://dx.doi.org/10.1007/bf00129109>
- Tavani, C. M., i Losh, S. C. (2003). Motivation, self-confidence, and expectations as predictors of the academic performances among our high school students. *Child study journal*, 33(3), 141-152.
- Teixidó, J. S. (2011). "Aprender a aprender" a l'escola i a l'institut. Desenvolupament de la competència d'"aprendre a aprendre" a l'educació obligatòria. *Revista Catalana de Pedagogia*, (7), 137-162.
- Tejedor-Tejedor, F. J., González-González, S. G., i García-Señorán, M. D. M. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista latinoamericana de psicología*, 40(1), 123-132.
- Testu, F., i Freixa Niella, M. (1992). *Cronopsicología y ritmos escolares*. Barcelona: Masson.
- Testu, F. (2000): *Chronopsychologie et rythmes scolaires* (Paris, Masson).
- Tett, L., i Crowther, J. (1998). Families at a Disadvantage: class, culture and literacies. *British Educational Research Journal*, 24(4), 449-460. <http://dx.doi.org/10.1080/0141192980240406>
- Thorndike, R. L. (1989). *Psicometría aplicada*. México: Limusa.
- Thurstone, L. L. (1929). Theory of attitude measurement. *Psychological Review*, 36(3), 222.
- Torrance, E. P., Reynolds, C. R., Riegel, T., i Ball, O. (1977). Your Style of Learning and Thinking, Forms a and B Preliminary Norms, Abbreviated Technical Notes, Scoring Keys, and Selected References. *Gifted Child Quarterly*, 21(4), 563-573.

Torres, M. (2002). *Influencia de la Motivación y Estrategias de Aprendizaje en el Rendimiento Académico de Estudiantes Universitarios*. Informe de Investigación. CONCYTEC. Lima, Perú.

Trautwein, U. (2007). The homework–achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372-388. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.009>

Trautwein, U., i Lüdtke, O. (2007). Students' self-reported effort and time on homework in six school subjects: Between-students differences and within-student variation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 432-444. doi:10.1037/0022-0663.99.2.432

Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., i Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438-456. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>

Tripoli, A. (1998). Planning and Allocating: Strategies for Managing Priorities in Complex Jobs. *European Journal of Work And Organizational Psychology*, 7(4), 455-476. <http://dx.doi.org/10.1080/135943298398501>

Trueman, M., i Hartley, J. (1996). A comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional-entry university students. *Higher Education*, 32(2), 199-215. <http://dx.doi.org/10.1007/bf00138396>

Tuckman, B. (1991). The Development and Concurrent Validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164491512022>

Tyler, W. (1991). *Organización escolar: una perspectiva sociológica*. Madrid: Morata.

Valdés, M. T. M. (2003). Estrategias de aprendizaje: bases para la intervención psicopedagógica. *Revista de Psicopedagogía*, 20(62), 136-142.

Valdivia Vázquez, J. A. (2006). *Inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de psicología*. (Tesi doctoral). Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Valente, M. O., Gaspar, A., Salema, M. H., Morais, M. M., i Cruz, M. N. (1987). *Aprender a Pensar* (policopiado). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação.

Valle, A., González, R., Cuevas, L. M., i Fernández, S. A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de psicodidáctica*, 6, 53-68.

Valle, A., González-Cabanach, R., Núñez, J. i González-Pienda, J. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.

- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P., Cerezo, R., i Muñoz-Cadavid, M. A. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20(4), 724-731.
- Valls, E. (1993): *Los procedimientos. Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Van der Hulst, M., i Jansen, E. (2002). Effects of curriculum organisation on study progress in engineering studies. *Higher Education*, 43(4), 489-506.
- Van der Meer, J., Jansen, E., i Torenbeek, M. (2010). 'It's almost a mindset that teachers need to change': first-year students' need to be inducted into time management. *Studies in Higher Education*, 35(7), 777-791. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070903383211>
- Van Eerde, W. (2003). Procrastination at Work and Time Management Training. *The Journal of Psychology*, 137(5), 421-434. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980309600625>
- Veenman, S., Beems, D., Gerrits, S., i Op De Weegh, G. (1997). Self-regulated learning: effects of a training programme for secondary-school teachers. En *Biennial Meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction*. Athens, Greece, August 26-30.
- Veiga, F., i Melim, A. (2007). Questionário de gestão do tempo académico dos alunos do ensino básico e secundário: Adaptação portuguesa do "Time Management Questionnaire". *Psicologia, Educação e Cultura*, 11(2), 329-354.
- Velasco, S. (1996). Preferencias perceptuales de estilos de aprendizaje en cuatro escuelas primarias. Comparaciones y sugerencias para la formación y actualización de docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2), 283-313.
- Vergés, R. (1997). *Tic tac*. Espanya: Televisió de Catalunya/Avanti Films.
- Vergidis, D., i Panagiotakopoulos, C. (2002). Student Dropout at the Hellenic Open University: Evaluation of the Graduate Program," *Studies in Education*". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(2), 1-15.
- Vermunt, J. (1994). *Scoring key for the inventory of learning styles (ILS) in higher education*. Tilburg: Tilburg University.
- Vizcarro, C., Bermejo, I., Castillo, M., i Aragonés, C. (1996). Development of an inventory to measure learning strategies. En *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*. London: Kluber.
- Vodanovich, S.J., I Seib, H.M. (1997). Relationship between time structure and Procrastination. *Psychological Reports*, 80, 211-5.

- Voiculescu, E., i Voiculescu, F. (2011). *Timpul ca resursă a educației*. Alba Iulia: Aeternitas.
- Vygotski, L. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 7(27-28), 105-116. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1984.10822045>
- Vygotskiĭ, L., i Cole, M. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wachter, J. C., i Carhart, C. (2003). *Time-saving tips for teachers*. (2n. Ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wagner, P., Schober, B., i Spiel, C. (2008). Time students spend working at home for school. *Learning and Instruction*, 18(4), 309-320. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.03.002>
- Walberg, H. J. (1991). Does Homework Help? *School Community Journal*, 1(1), 13-15.
- Wang, W., Kao, C., Huan, T., i Wu, C. (2010). Free Time Management Contributes to Better Quality of Life: A Study of Undergraduate Students in Taiwan. *Journal of Happiness Studies*, 12(4), 561-573. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-010-9217-7>
- Weber, M., i Vogel, H. G. (1979). *Human factor structure affecting time allocation behavior modification*. Paper presented at the Recreation and Park Administrators' Seminar, Seebe, Alberta.
- Weinstein, C. E., i Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Weinstein, C. E., Zimmerman, S. A., i Palmer, D. R. (1988). Assessing learning strategies: the design and development of the Lassi. En Weinstein, C. F. et al. (Ed.), *Learning and study strategies*. N. York: Academic Press.
- Weinstein, C.E. (1982). *A metacurriculum for remediating learning strategies deficits in academically underprepared students*. Iowa City: American College Taking Service National Center.
- Weinstein, C.E., Zimmerman, S.A., i Palmer, D.R. (1988). Assessing learning strategies: the desing and development of the Lassi. En C. E. Weinstein et al. (Ed.), *Learning and study strategies*. New York: Academic Press.
- Weir, P. (1989). *El club de los poetas muertos*. EE.UU: Touchstone Pictures.
- Wessman, A. (1973). Personality and the Subjective Experience of Time. *Journal of Personality Assessment*, 37(2), 103-114. <http://dx.doi.org/10.1080/00223891.1973.10119839>
- Westerhof, K., Creemers, B., i de Jong, R. (2000). Homework and Student Math Achievement in Junior High Schools. *Educational Research and Evaluation*, 6(2), 130-157. doi:10.1076/1380-3611(200006)6:2;1-e;f130

Whetten, D., Cameron, K., i Mues Zepeda, A. (2005). *Desarrollo de habilidades directivas*. México: Pearson Educación.

Wilhite, S. (1990). Self-efficacy, locus of control, self-assessment of memory ability, and study activities as predictors of college course achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 696-700. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.82.4.696>

Williams, R.L., Verble, J.S., Price, D.E., i Layne, B.H. (1995). Relationship between time management practices and personality indices and types. *Journal of Psychological Type*, 34, 36-42.

Willis, M., i Hodson, V. K. (2013). *Discover your child's learning style: children learn in unique ways—here's the key to every child's learning success*. Ventura, California. Institute, a division of Reflective Educational Perspectives, LLC.

Wintre, M., Dilouya, B., Pancer, S., Pratt, M., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., i Adams, G. (2011). Academic achievement in first-year university: who maintains their high school average?. *Higher Education*, 62(4), 467-481. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-010-9399-2>

Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., i Cox, P. W. (1978). Les styles cognitifs «dépendant à l'égard du champ» et «indépendant à l'égard du champ» et leurs implications éducatives. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 7(4), 299-349.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Pearson Prentice Hall.

Woolfolk, A., i Woolfolk, R. (1986). Time management: An experimental investigation. *Journal of School Psychology*, 24(3), 267-275. [http://dx.doi.org/10.1016/0022-4405\(86\)90059-2](http://dx.doi.org/10.1016/0022-4405(86)90059-2)

Wubbels, T., i Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6-24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>

Xu, J. (2008). Validation of Scores on the Homework Management Scale for Middle School Students. *The Elementary School Journal*, 109(1), 82-95. doi:10.1086/592368

Yip, M. (2007). Differences in Learning and Study Strategies between High and Low Achieving University Students: A Hong Kong study. *Educational Psychology*, 27(5), 597-606. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410701309126>

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. En B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*, 1-39. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831207312909>

Zimmerman, B. J., Bonner, S., i Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners*. Washington, DC: American Psychological Association.

Zimmerman, B. J., Greenberg, D. i Weinstein, C. E. (1994). Self-regulating academic study time: A strategy approach. En D. H. Schunk i B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, 181-199. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J., i Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312031004845>

Zimmerman, B. J., i Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.82.1.51>

Zimmerman, B. J., i Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, J. Dunlosky i A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education*, 299-315. New York: Routledg.

Zimmerman, B. J., i Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. En G. D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge*, 105-125. San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B., i Pons, M. (1986, 1990). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312023004614>

IX. ÍNDEX DE FIGURES, TAULES I GRÀFICS

9.1. Índex de Figures

Figura 1. Learning theories. Font http://bit.ly/1H6K8UU	29
Figura 2. Model Biotecnològic del Desenvolupament (1987). Font: http://bit.ly/1P2jVIW	39
Figura 3. El factor temps de Carroll en l'aprenentatge (1963). Font (Arends, 1991: 69).....	41
Figura 4. Representació de l'Academic Learning Time. Font http://bit.ly/1M7wMIA	43
Figura 5. Model de gestió del temps (Macan, 1994). Font García-Ros i Pérez-González (2014: 12)	45
Figura 6. Delimitació teòrica dels constructes processos, estratègies i tècniques d'aprenentatge	71
Figura 7. Cicle de la gestió del temps. Font García-Ros i Pérez-González (2014: 8)	89
Figura 8. Temps escolar (Aronson, Zimmerman i Carlov, 1998)	95
Figura 9. Temps d'aprenentatge de l'estudiant (Coombs, 1973).....	96
Figura 10. Divisió del temps (Covey, Merrill i Merrill, 1994).....	98
Figura 11. Factors associats al RA. Adaptat de Ladrón de Guevara (2000).....	131
Figura 12. Resum procés metodològic seguit en el Disseny empíric	160
Figura 13. Procés d'operacionalització de les pautes metodològiques seguides en la construcció d'un qüestionari segons Lazarsfeld (1973).....	164
Figura 14. Procés seguit en la construcció del qüestionari QAvGTPEES.	165
Figura 15. Estratègies d'aprenentatge, Monereo (1990: 11).....	168
Figura 16. Pregunta 6 oberta entorn a com es gestiona el temps d'estudi periescolar l'alumnat	350
Figura 17. Bloc 'Deures' amb grups associats	359
Figura 18. Bloc 'Estudiar' amb grups i subgrup associats.....	360
Figura 19. Bloc 'Forma d'Estudiar' amb grups associats	363
Figura 20. Bloc 'Planificació-Organització' amb grups i subgrup associats	365
Figura 21. Bloc 'Ambient estudi' amb grups i subgrup associats	368
Figura 22. Bloc 'Ajuts externs en la realització de tasques extraescolars' amb grups i subgrup associats	370
Figura 23. Bloc 'Activitats quotidianes no escolars' amb grups i subgrups associats	372
Figura 24. Bloc 'No gestió del temps' associat amb grups.....	377
Figura 25. Mapa semàntic pregunta 6 oberta amb Blocs, Grups i Subgrups	378
Figura 26. Pregunta oberta de valoració personal sobre el qüestionari QAvGTPEES.....	418
Figura 27. Bloc 'Valoracions negatives' amb grups associats.....	422
Figura 28. Valoracions positives alumnat al qüestionari QAvGTPEES.....	425
Figura 29. No validesa opinions alumnat al qüestionari QAvGTPEES	427
Figura 30. Mapa semàntic pregunta 39 oberta amb Blocs, Grups i Subgrups	429
Figura 31. Perfil de l'alumnat d'ESO atenent a la GTP	456
Figura 32. Dimensions GTP i Perfil d'alumnat en GTP.....	503
Figura 33. Relació Estils d'aprenentatge i Rendiment acadèmic	504
Figura 34. Relació entre GTP, Estils d'aprenentatge i RA.....	509

9.2. Índex de Taules

Taula 1. Adaptació família teories educatives de Woolfolk (2006: 6)	33
Taula 2. Definicions institucionals d'aprendre a aprendre i la seua relació amb la gestió del temps.....	50
Taula 3. Evolució històrica conceptual els estils d'aprenentatge (Hervás, 2003; Hernández i Hervás, 2005)	55
Taula 4. Models teòrics d'estils d'aprenentatge	62
Taula 5. Instruments de mesura d'estils d'aprenentatge	67
Taula 6. Evolució conceptual de les estratègies d'aprenentatge	73
Taula 7. Definicions estratègies aprenentatge.....	75
Taula 8. Classificació d'estratègies d'aprenentatge	79
Taula 9. Instruments de mesura d'estratègies d'aprenentatge.....	81
Taula 10. Definicions gestió del temps.....	94
Taula 11. Dimensions gestió del temps.....	109
Tabla 12. Estudis sobre la gestió del temps seleccionats per Claessens et al. (2007: 258-261).....	112
Taula 13. Ítems amb consistència més alta per a la mesura de la gestió del temps (Liu et al., 2009)	116
Taula 14. Estudis que han fet ús del TMBS de Macan et al. (1990)	122
Tabla 15. Qüestionaris per mesurar la gestió del temps (García-Ros i Pérez-González, 2012: 1487)	126
Taula 16. Centres que han participat en la recerca	146
Taula 17. Alumnat escolaritzat i participant en la recerca distribuït per centres, cursos i grups	148
Taula 18. Matriu de components rotats ^a . Correlacions variables: nivell estudis, professió i aparells electrònics	151
Taula 19. Dimensions i subdimensions qüestionari de GTP.....	169
Taula 20. Indicadors dimensió Enfocament de l'estudi	170
Taula 21. Indicadors dimensió Organització	171
Taula 22. Indicadors dimensió Regulació	173
Taula 23. Indicadors dimensió Afectiu-motivacional	173
Taula 24. Estructura qüestionari inicial QAvGTPEES_v1	176
Taula 25. Estructura qüestionari provisional QAvGTPEES_v2.....	179
Taula 26. Mostra alumnat estudi pilot.....	180
Taula 27. Sistema codificació dades alumnat	182
Taula 28. Exemple sistema codificació dades alumnat	182
Taula 29. Ítems associats als indicadors de la subdimensió Planificació del qüestionari provisional.....	184
Taula 30. Ítems associats als indicadors de la subdimensió Avaluació del qüestionari provisional	184
Taula 31. Ítems associats als indicadors de la subdimensió Control en l'execució del qüestionari provisional.....	184
Taula 32. Ítems associats als indicadors de la dimensió Enfocament de l'estudi del qüestionari provisional.....	185

Taula 33. Ítems associats als indicadors de la dimensió Organització del qüestionari provisional	186
Taula 34. Ítems associats als indicadors de la dimensió Afectiu-motivacional del qüestionari provisional.	186
Taula 35. KMO i prova de Bartlett. Subdimensió Planificació qüestionari provisional.....	194
Taula 36. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Planificació qüestionari provisional.	195
Taula 37. KMO i prova de Bartlett. Subdimensió Planificació qüestionari provisional.....	196
Taula 38. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Planificació qüestionari provisional	196
Taula 39. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Planificació qüestionari provisional.....	197
Taula 40. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació:.....	197
Taula 41. Alfa de Cronbach. Subdimensió Planificació qüestionari provisional	199
Taula 42. Estadístics total-element. Subdimensió Planificació qüestionari provisional	199
Taula 43. Alfa de Cronbach. Subdimensió Planificació qüestionari provisional.....	200
Taula 44. Estadístics total-element. Subdimensió Planificació qüestionari provisional	201
Taula 45. KMO i prova de Bartlett. Subdimensió Avaluació qüestionari provisional	201
Taula 46. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Avaluació qüestionari provisional.	202
Taula 47. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Avaluació qüestionari provisional.	203
Taula 48. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Avaluació qüestionari provisional.....	203
Taula 49. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Avaluació qüestionari provisional.	204
Taula 50. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Avaluació qüestionari provisional.	204
Taula 51. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Avaluació qüestionari provisional.....	205
Taula 52. Alfa de Cronbach. Subdimensió Avaluació qüestionari provisional	206
Taula 53. Estadístics total-element. Subdimensió Avaluació qüestionari provisional.....	207
Taula 54. Estadístics total-element. Subdimensió Avaluació qüestionari provisional.....	208
Taula 55. KMO i prova de Bartlett. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.	208
Taula 56. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.....	209
Taula 57. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.....	209
Taula 58. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.	210

Taula 59. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.....	210
Taula 60. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.	211
Taula 61. Matriu components rotats: Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.....	211
Taula 62. KMO i prova de Bartlett. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.	212
Taula 63. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.....	212
Taula 64. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.	213
Taula 65. Matriu components rotats: Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.....	214
Taula 66. Alfa de Cronbach. Subdimensió Planificació Control en l'execució provisional.	214
Taula 67. Estadístics total-element. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional	215
Taula 68. Estadístics total-element. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.	215
Taula 69. Estadístics total-element. Subdimensió Control en l'execució qüestionari provisional.	216
Taula 70. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari provisional.....	218
Taula 71. KMO i prova de Bartlett. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari provisional.	219
Taula 72. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari provisional.	220
Taula 73. Variança totat explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari provisional.	220
Taula 74. Matriu components rotats: Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari provisional.....	221
Taula 75. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari provisional.	223
Taula 76. Matriu components rotats: Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari provisional.....	224
Taula 77. Alfa de Cronbach. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari provisional.	225
Taula 78. Estadístics total-element. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari provisional	226
Taula 79. KMO i prova de Bartlett. Dimensió Organització qüestionari provisional.	226

Taula 80. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Organització qüestionari provisional.	227
Taula 81. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Organització qüestionari provisional.	227
Taula 82. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisis de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Organització qüestionari provisional.....	228
Taula 83. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Organització qüestionari provisional.	229
Taula 84. Alfa de Cronbach. Dimensió Organització qüestionari provisional.	229
Taula 85. Estadístics total-element. Dimensió Organització qüestionari provisional.....	230
Taula 86. Alfa de Cronbach. Dimensió Organització qüestionari provisional.	231
Taula 87. Estadístics total-element. Dimensió Organització qüestionari provisional.....	231
Taula 88. KMO i prova de Bartlett. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari provisional. ..	232
Taula 89. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari provisional.	233
Taula 90. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari provisional.	234
Taula 91. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisis de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari provisional.....	235
Taula 92. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari provisional.	236
Taula 93. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari provisional.	236
Taula 94. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisis de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari provisional.....	237
Taula 95. Alfa de Cronbach. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari provisional.....	237
Taula 96. Estadístics total-element. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari provisional.	238
Taula 97. Resum model RLM qüestionari provisional.....	240
Taula 98. Coeficients model RLM qüestionari provisional.....	241
Taula 99. Ítems eliminats qüestionari provisional.	242
Taula 100. Ítems reformulats i justificació del qüestionari provisional.	244
Taula 101. Distribució dels ítems sobre GTP atenent al tipus de pregunta.....	245
Taula 102. Dimensions qüestionari definitiu.	245
Taula 103. Distribució dels ítems sobre GTP atenent a la dimensió atribuïda	245
Taula 104. Quadre resum ítems qüestionari definitiu GTP.....	253
Taula 105. Ítems associats als indicadors de la subdimensió Planificació del qüestionari definitiu.	255
Taula 106. Ítems associats als indicadors de la subdimensió Avaluació del qüestionari definitiu	255
Taula 107. Ítems associats als indicadors de la subdimensió Control en l'execució del qüestionari definitiu.....	256

Taula 108. Ítems associats als indicadors de la dimensió Enfocament de l'estudi del qüestionari definitiu	256
Taula 109. Ítems associats als indicadors de la dimensió Organització del qüestionari definitiu.	256
Taula 110. Ítems associats als indicadors de la dimensió Afectiu-motivacional del qüestionari definitiu.	257
Taula 111. KMO i prova de Bartlett. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.	258
Taula 112. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.....	260
Taula 113. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.....	261
Taula 114. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.....	263
Taula 115. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.	265
Taula 116. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.	266
Taula 117. KMO i prova de Bartlett. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.	267
Taula 118. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.....	268
Taula 119. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.....	269
Taula 120. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.....	270
Taula 121. Alfa de Cronbach. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.....	270
Taula 122. Estadístics total-element. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.	273
Taula 123. Alfa de Cronbach. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.....	273
Taula 124. Estadístics total-element. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.	275
Taula 125. Alfa de Cronbach. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.....	275
Taula 126. Estadístics total-element. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu	276
Taula 127. Alfa de Cronbach. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.....	277
Taula 128. Estadístics total-element. Subdimensió Planificació qüestionari definitiu.	278
Taula 129. KMO i prova de Bartlett. Subdimensió Control en l'execució qüestionari definitiu.	280
Taula 130. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Control en l'execució qüestionari definitiu.	280
Taula 131. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Control en l'execució qüestionari definitiu.	281
Taula 132. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Control en l'execució qüestionari definitiu.....	282
Taula 133. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Control en l'execució qüestionari definitiu.....	283

Taula 134. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Control en l'execució qüestionari definitiu.	283
Taula 135. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Control en l'execució qüestionari definitiu.	284
Taula 136. Alfa de Cronbach. Subdimensió Control en l'execució qüestionari definitiu.	285
Taula 137. Estadístics total-element. Subdimensió Control en l'execució qüestionari definitiu.	285
Taula 138. Alfa de Cronbach. Subdimensió Control en l'execució qüestionari definitiu.	286
Taula 139. Estadístics total-element. Subdimensió Control en l'execució qüestionari definitiu.	286
Taula 140. KMO i prova de Bartlett. Subdimensió Avaluació qüestionari definitiu.	287
Taula 141. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Avaluació qüestionari definitiu.	288
Taula 142. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Avaluació qüestionari definitiu.	289
Taula 143. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Subdimensió Avaluació qüestionari definitiu.	289
Taula 144. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Subdimensió Avaluació qüestionari definitiu.	290
Taula 145. Alfa de Cronbach. Subdimensió Avaluació qüestionari definitiu.	291
Taula 146. Estadístics total-element. Subdimensió Avaluació qüestionari definitiu.	292
Taula 147. KMO i prova de Bartlett. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari definitiu.	292
Taula 148. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari definitiu.	294
Taula 149. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari definitiu.	295
Taula 150. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari definitiu.	297
Taula 151. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari definitiu.	298
Taula 152. KMO i prova de Bartlett. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari definitiu.	299
Taula 153. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari definitiu.	300
Taula 154. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari definitiu.	301
Taula 155. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari definitiu.	302
Taula 156. Alfa de Cronbach. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari definitiu.	303
Taula 157. Estadístics total-element. Dimensió Enfocament de l'estudi qüestionari definitiu.	305
Taula 158. KMO i prova de Bartlett. Dimensió Organització qüestionari definitiu.	305

Taula 159. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Organització qüestionari definitiu.....	307
Taula 160. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Organització qüestionari definitiu.	307
Taula 161. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Organització qüestionari definitiu.....	309
Taula 162. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Organització qüestionari definitiu.....	310
Taula 163. KMO i prova de Bartlett. Dimensió Organització qüestionari definitiu.....	310
Taula 164. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Organització qüestionari definitiu.....	311
Taula 165. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Organització qüestionari definitiu.	311
Taula 166. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Organització qüestionari definitiu.....	313
Taula 167. Alfa de Cronbach. Dimensió Organització qüestionari definitiu.	313
Taula 168. Estadístics total-element. Dimensió Organització qüestionari definitiu.....	315
Taula 169. Alfa de Cronbach. Dimensió Organització qüestionari definitiu.	315
Taula 170. Estadístics total-element. Dimensió Organització qüestionari definitiu.....	317
Taula 171. KMO i prova de Bartlett. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari definitiu.	317
Taula 172. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari definitiu	319
Tabla 173. Comunalitats. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari definitiu	320
Taula 174. Variança total explicada. Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari definitiu.	320
Taula 175. Matriu de components rotats. Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari definitiu.	322
Taula 176. Alfa de Cronbach. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari definitiu.	323
Taula 177. Estadístics total-element. Dimensió Afectiu-motivacional qüestionari definitiu....	324
Taula 178. Resum del model RLM amb variables ordinals.	325
Taula 179. Coeficients extrets del model RLM amb variables ordinals.	328
Taula 180. Resum del model RLM amb puntuacions factorials.	329
Taula 181. Coeficients extrets del model RLM amb puntuacions factorials.....	330
Taula 182. Resum del model RLB amb 13 variables.....	332
Taula 183. Classificació per percentatges model RLB amb 13 variables.....	333
Taula 184. Variables en l'equació del model RLB.....	336
Taula 185. Mostra emprada en l'anàlisi de contingut de la pregunta oberta 6 del qüestionari de GTP	351
Taula 186. Coincidències en els temes tractats per l'alumnat entre la pregunta 6 oberta i els ítems del qüestionari de GTP	354

Taula 187. Cites i codis obtinguts en la resposta a la pregunta 6	356
Taula 188. Blocs o unitats temàtiques amb el nombre de cites associades	358
Taula 189. Temps emprat en activitats quotidianes en un dia normal dels que es va a escola	380
Taula 190. Accions realitzades quan es fan deures o s'estudia	384
Taula 191. Estratègies emprades quan es prepara un examen	388
Taula 192. Accions realitzades en la preparació dels exàmens una setmana abans	394
Taula 193. Accions realitzades en la planificació de l'estudi.....	397
Taula 194. Temps dedicat a les assignatures	399
Taula 195. Temps emprat en diverses activitats durant el dia	401
Tabla 196. Persones que ensenyen a l'alumnat a gestionar-se el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar i de quina forma	412
Taula 197. Nombre d'alumnat que ha respost a la pregunta 39 oberta.....	419
Taula 198. Cites i codis obtinguts en la resposta a la pregunta 39	420
Taula 199. Blocs o unitats temàtiques amb el nombre de cites associades	421
Taula 200. Ítems del qüestionari QAvGTPEES que es correlacionen amb un major RA segons l'anàlisi de bivariat	431
Taula 201. Ítems del qüestionari QAvGTPEES que més incideixen en el RA distribuïts per dimensions i subdimensions	433
Taula 202. Resum model RLM amb variables ordinals	433
Taula 203. Coeficients extrets del model RLM amb variables ordinals	435
Tabla 204. Sentit de la correlació i valor dels coeficients extrets en el model RLM amb variables ordinals de la GTP.....	436
Taula 205. Resum del model RLM amb puntuacions factorials.	437
Taula 206. Coeficients extrets del model RLM amb puntuacions factorials.....	437
Tabla 207. Sentit de la correlació i valor dels coeficients extrets en el model RLM amb puntuacions factorials de la GTP.....	438
Taula 208. Resum del model RLB amb 13 variables.....	439
Taula 209. Taula de classificació ^{a,b} subjectes de la mostra.....	440
Tabla 210. Taula de classificació ^a subjectes de la mostra.....	442
Taula 211. Variables en l'equació ^a del model RLB	443
Taula 212. Canvi que produeix cada categoria de cada variables en la probabilitat de classificar a un subjecte en el grup amb nota > 8.....	444
Taula 213. Ítems seleccionats en escala ordinal per a cadascuna de les dimensions (Dedicació, Eficàcia i Eficiència) que han mostrat una correlació més significativa amb la nota en CCNN.	447
Taula 214. Prova de Kolmogorov-Smirnov per a la mostra definitiva	450
Taula 215. Centres dels conglomerats finals per a cadascuna de les dimensions (Dedicació, Eficàcia i Eficiència)	452
Taula 216. Prova Anova per a les dimensions (Dedicació, Eficàcia i Eficiència).....	452
Taula 217. Prova d'homogeneïtat de variances per a les dimensions (Dedicació, Eficàcia i Eficiència)	453
Taula 218. Proves robustes d'igualtat de les mitges de les dimensions (Dedicació, Eficàcia i Eficiència)	454
Taula 219. Relació entre estil d'aprenentatge i la nota en les assignatures.....	469
Taula 220. Correlació de Pearson variables GTP, Estils aprenentatge i RA.....	471
Taula 221. Prova d'homogeneïtat de variances estils aprenentatge.....	473

Taula 222. Anova d'un factor estils aprenentatge	474
Taula 223. Comparacions múltiples entre els estils aprenentatge	476
Taula 224. Prova d'homogeneïtat de variàncies CCNN i Mitja acadèmica	478
Taula 225. Prova ANOVA amb dues variables: CCNN i Mitja acadèmica	479
Taula 226. Comparacions múltiples. Variables CCNN i Mitja acadèmica.....	480

9.3. Índex de Gràfics

Gràfic 1. Temps dedicat a activitats quotidianes en un dia-tipus (Gimeno Sacristán, 2008: 57)	97
Gràfic 2. Percentatge d'alumnat participant.....	148
Gràfic 3. Percentatge d'alumnat participant distribuït per gènere	148
Gràfic 4. Percentatge d'alumnat distribuït per centre educatiu	148
Gràfic 5. Percentatge d'alumnat distribuït per curs.....	148
Gràfic 6. Nivell d'estudis pare	149
Gràfic 7. Nivell d'estudis mare	149
Gràfic 8. Professió del pare	150
Gràfic 9. Professió de la mare	150
Gràfic 10. Nombre d'aparells electrònics a la llar	150
Gràfic 11. Diagrama de caixa-bigots nivell socioeconòmic de la llar	152
Gràfic 12. Percentatge alumnat matriculat al centre que conforma la mostra que ha participat o no en l'estudi.....	181
Gràfic 13. Percentatge alumnat per gènere.....	181
Gràfic 14. Percentatge alumnat per curs	181
Gràfic 15. Pendent de la recta en el model RLM.....	191
Gràfic 16. Error ei	192
Gràfic 17. Diagrama de caixes de la dimensió Dedicació.....	343
Gràfic 18. Diagrama de caixes de la dimensió Eficiència	344
Gràfic 19. Diagrama de caixes de la dimensió Eficàcia	344
Gràfic 20. Representació gràfica de les cites i els codis associats a la pregunta 6 oberta	357
Gràfic 21. Representació gràfica de les cites associades als blocs.....	358
Gràfic 22. Accions que realitza l'alumnat en el temps de deures	359
Gràfic 23. Aspectes quan l'alumnat estudia.....	361
Gràfic 24. Temps d'antelació preparació exàmens	361
Gràfic 25. Forma d'estudiar: Estratègies emprades.....	364
Gràfic 26. Ús de la planificació i l'organització.....	366
Gràfic 27. Tipus de planificació	366
Gràfic 28. Tipus Organització	367
Gràfic 29. Situació ambient estudi	368
Gràfic 30. Estat anímic-motivacional en la realització de deures o estudiar	369
Gràfic 31. Lloc realització tasques extraescolars.....	369
Gràfic 32. Ajudes externes en la realització de tasques extraescolars	371
Gràfic 33. Activitats quotidianes no escolars	373
Gràfic 34. Activitats extraescolars.....	373
Gràfic 35. Tasques familiars	374
Gràfic 36. Activitats fisiològiques bàsiques.....	374
Gràfic 37. Oci i activitats lúdiques	375
Gràfic 38. Ús d'aparells electrònics	375
Gràfic 39. Temps emprat en activitats quotidianes en un dia normal dels que es va a escola	381
Gràfic 40. Nombre d'hores que es sol dormir un dia normal dels que es va a escola	382
Gràfic 41. Accions realitzades quan es fan deures o s'estudia.....	385
Gràfic 42. Estratègies emprades quan es prepara un examen	389

Gràfic 43. Alumnat que disposa i no disposa d'agenda escolar	389
Gràfic 44. Revisió de l'agenda escolar	390
Gràfic 45. Temps emprat en preparar tot el que necessita per a fer deures o estudiar	391
Gràfic 46. Es disposa de planificació horària de treball o estudi en casa.....	391
Gràfic 47. Freqüència de revisió de la planificació horària de treball o estudi.....	392
Gràfic 48. Nombre d'hores que s'estudien per a preparar un examen	393
Gràfic 49. Accions realitzades en la preparació dels exàmens una setmana abans	395
Gràfic 50. Accions realitzades en la planificació de l'estudi.....	397
Gràfic 51. Temps dedicat a les assignatures	399
Gràfic 52. Disposar d'un horari fixe de treball o estudi diari	400
Gràfic 53. Temps emprat en diverses activitats durant el dia	402
Gràfic 54. Valoració si es tarda més de 10 minuts en posar-se a estudiar o fer deures	403
Gràfic 55. Compliment de la planificació horària de treball o estudi marcada	403
Gràfic 56. Realització de tasques escolars en cap de setmana o vacances	404
Gràfic 57. Temps d'antelació lliurament tasques extraescolars	405
Gràfic 58. Temps dedicat a fer pauses o descansar quan s'estudia.....	405
Gràfic 59. Percepció de l'alumnat puntuada d'1 a 10 sobre si dediquen el suficient temps en la realització de deures o estudiar	406
Gràfic 60. Percepció de l'alumnat si aprofita el temps quan s'està fent deures o estudiant ...	407
Gràfic 61. Percepció de l'alumnat si quan estudia realitzant resums, esquemes o mapes conceptuals li cal menys temps per aprendre un determinat contingut o tema	408
Gràfic 62. Duc al dia les tasques escolars que em cal realitzar com preparació exàmens, deures o treballs.....	409
Gràfic 63. Les assignatures en les que obtinc millors qualificacions són aquelles que dedique més temps d'estudi.....	410
Gràfic 64. Persones que ensenyen a gestionar-se el temps de treball escolar a casa, deures o estudiar i de quina forma	412
Gràfic 65. Persones que dediquen part del seu temps a ajudar a resoldre tasques escolars o estudiar	413
Gràfic 66. Persones que dediquen part del seu temps a ajudar a gestionar i controlar la planificació horària de treball o estudi a casa.....	414
Gràfic 67. Influència estat d'ànim en la realitació de deures o estudiar.....	415
Gràfic 68. Valoració sobre si quan es té preocupacions es donen moltes voltes durant bastant de temps fins esgotar-les i després es posa a fer deures o estudiar	416
Gràfic 69. Valoració si els falta temps per a acabar els exàmens	416
Gràfic 70. Valoració de si es sorprèn pensant en coses que no tenen res a veure en els estudis quan està realitzant deures o estudiant	417
Gràfic 71. Valoració si es disposa d'un clima adequat quan s'està realitzant deures o estudiant	418
Gràfic 72. Percentatge d'alumnat que comenta la pregunta oberta 39	419
Gràfic 73. Representació gràfica de les cites i codis associats a la pregunta 39 oberta	420
Gràfic 74. Percentatge de valoracions negatives i positives al qüestionari QAvGTPEES	421
Gràfic 75. Grup 'Valoracions negatives' de l'alumnat al QAvGTPEES	422
Gràfic 76. Subgrups 'Problemes respondre'	423
Gràfic 77. Valoracions positives alumnat al qüestionari QAvGTPEES	426

Gràfic 78. Ítems del qüestionari QAvGTPEES en escala ordinal que han obtingut una correlació superior a 0,3 amb el RA	432
Gràfic 79. Histograma de freqüències dimensió Dedicació	448
Gràfic 80. Histograma de freqüències dimensió Eficàcia	448
Gràfic 81. Histograma de freqüències dimensió Eficiència.....	449
Gràfic 82. Dendograma: Anàlisi de conglomerats per a les dimensions (Dedicació, Eficàcia i Eficiència)	451
Gràfic 83. Mètode de Ward per a la dimensió Dedicació	454
Gràfic 84. Mètode de Ward per a la dimensió Eficàcia.....	455
Gràfic 85. Mètode de Ward per a la dimensió Eficiència.....	455
Gràfic 86. Histograma distribució de freqüències estil aprenentatge Actiu	458
Gràfic 87. Diagrama de caixa tendència estil aprenentatge Actiu	458
Gràfic 88. Diagrama de barres tendència estil aprenentatge Actiu.....	459
Gràfic 89. Histograma distribució de freqüències estil aprenentatge Reflexiu	460
Gràfic 90. Diagrama de caixa tendència estil aprenentatge Reflexiu	460
Gràfic 91. Diagrama de barres tendència estil aprenentatge Reflexiu	461
Gràfic 92. Histograma de freqüències tendència estil d'aprenentatge Teòric	462
Gràfic 93. Diagrama de caixa tendència estil aprenentatge Teòric	462
Gràfic 94. Diagrama de barres tendència estil aprenentatge Teòric.....	463
Gràfic 95. Histograma de freqüències tendència estil aprenentatge Pragmàtic	464
Gràfic 96. Diagrama de caixa tendència estil aprenentatge Pragmàtic	464
Gràfic 97. Diagrama de barres tendència estil aprenentatge Pragmàtic.....	465
Gràfic 98. Diagrama de barres freqüències agrupades d'estils d'aprenentatge.....	465
Gràfic 99. Grau estil aprenentatge Actiu i nota mitja CCNN	466
Gràfic 100. Grau estil aprenentatge Reflexiu i nota mitja CCNN	467
Gràfic 101. Grau estil aprenentatge Teòric i nota mitja CCNN	467
Gràfic 102. Grau estil aprenentatge Pragmàtic i nota mitja CCNN	468
Gràfic 103. Gràfic de dispersió matricial, relació entre les variables de GTP i la nota en CCNN	472
Gràfic 104. Mètode de Ward per a l'estil Actiu en els tres grups	477
Gràfic 105. Mètode de Ward per a l'estil Reflexiu en els tres grups.....	477
Gràfic 106. Mètode de Ward per a l'estil Teòric en els tres grups.....	477
Gràfic 107. Mètode de Ward per a l'estil Pragmàtic en els tres grups	478
Gràfic 108. Mètode de Ward per a l'assignatura CCNN.....	480
Gràfic 109. Mètode de Ward per a la mitja acadèmica	481

X. ANNEXES

Annex I – Qüestionari d'Estils d'Aprenentatge (CHAEA-Junior) de Delgado



Annex
I_CHAEA-Junior.pdf

Annex II – Vist i plau directiva centres educatius per poder realitzar l'estudi



Annex_II_Permís_dir
ectors.rar

Annex III – Document per a l'anàlisi d'experts del Qüestionari d'Avaluació de la Gestió del Temps Periescolar d'Estudiants d'Educació Secundària (QAvGTPEES_v1)



Annex
III_Proposta_GTP.pdf

Annex IV – Primera versió del Qüestionari d'Avaluació de la Gestió del Temps Periescolar d'Estudiants d'Educació Secundària (QAvGTPEES_v1)



Annex
IV_QAvGTPEES_v1.pdf

Annex V – Valoració de contingut i constructe dels experts (QAvGTPEES_v1)



Annex
V_Valoració_experts_

Annex VI – Segona versió del Qüestionari d'Avaluació de la Gestió del Temps Periescolar d'Estudiants d'Educació Secundària (QAvGTPEES_v2)



Annex
VI_QAvGTPEES_v2.pdf

Annex VII – Versió final del Qüestionari d'Avaluació de la Gestió del Temps Periescolar d'Estudiants d'Educació Secundària (QAvGTPEES)



Annex
VII_QAvGTPEES.pdf

Annex VIII – Dades recollides dels qüestionaris Estils d'Aprenentatge CHAEA-Junior, QAvGTPEES i Rendiment acadèmic



Annex
VIII_Dades_CHAEA_(

Annex IX – Dades tractades dels qüestionaris Estils d'Aprenentatge CHAEA-Junior, QAvGTPEES i Rendiment acadèmic amb el programari SPSS i Excel



Annex
IX.sav_Dades_SPSS

Annex X – Respostes pregunta 6 oberta del QAvGTPEES



Annex
X_Dades_Preg_6_QA

Annex XI – Cites agrupades en codis de significat pregunta 6



Annex
XI_Cites_Codis_preg_

Annex XII – Mapa semàntic codis pregunta 6



Annex XII Mapa_se
màntic_preg_6..bmp

Annex XIII – Respostes pregunta 39 oberta del QAvGTPEES



Annex
XIII_Dades_Preg_39_

Annex XIV – Cites agrupades en codis de significat pregunta 39



Annex
XIV_Cites_Codi_preg_

Annex XV – Mapa semàntic codis pregunta 39



Annex XV Mapa se
màntic_preg_39.bm