

Extended summary

1. Introduction

In the current review, the absence of inspiration of understudies in optional school will be tended to as a focal subject, considering the persuaded understudy as one who has high prospects of accomplishing an effective educational experience, explicitly zeroing in on the issue of the absence of inspiration of understudies in Spain. In this way, inspiration can impact what, when and how we learn, so understudies who are persuaded to learn will generally participate in any movement that they accept will assist them with learning, while the people who are not roused tend not to attempt to learn (Pintrich & Schunk, 2006).

The instructive model in Spain may not be the most positive, as in spite of the changes that have been made by state run administrations, the strategy is still by and large talk classes. In spite of the enormous ventures made by states in this field, they frequently don't have the normal outcomes. A large portion of the examination directed to date to foresee or make sense of learning results will in general have two significant impediments.

In the first place, these examinations don't normally have a consensual hypothetical model to direct them; each writer utilizes different explicit factors, which makes it challenging to contrast with different articles all together with decipher the outcomes and reach precise determinations.

Furthermore, the articles that, assuming that they depend on a hypothetical model to direct the exploration, are generally a model with a poor hypothetical and logical premise, these limits hinder progress in this examination.

1.2 The MOCSE as a starting point for studying school motivation

From the field of instructive brain research, scholarly execution is quite possibly of the main issue, in this study we will attempt to address it, utilizing as a hypothetical premise the model of nature of the scholastic circumstance or MOCSE (Domenech - Betoret & Abellán, 2019).

This model endeavors to beat these impediments through an integrative and logical way to deal with make sense of scholastic execution through various factors. This model is described by at the same time incorporating the three critical components of educating (educator, understudy and content) whose cooperation will condition the learning result. The info and situating parts comprise the "prognostic elements" of the understudy and the instructor, so the factors that make

them up can assist us with anticipating the item or results to be accomplished. In this sense, the model underlines the significance of surveying, particularly, the understudies' Persuasive Situating Factors (MPVs), particularly toward the start of the course, since they appear to have a significant prescient limit on the techniques understudies use to learn and on school execution (Domenech-Betoret, 2006; Domenech-Betoret, Gomez-Artiga, & Lloret-Segura, 2014). The goal of E-An is initiated toward the start of the instructive interaction (contingent upon the underlying discernment that instructors and understudies have of the help they should defeat the requests put on them).

As per this model, the E-A cycle can be partitioned successively into three stages: 1 Pre-dynamic decisional stage 2 Dynamic stage, where the whole E-An interaction is created 3 Intelligent stage, on how the outcomes accomplished have been During these stages there can be miniature cycles, for example, undertakings or instructional units and furthermore full scale cycles, for example, the interaction during the educating of a whole subject, the large scale processes are normally separated into less difficult cycles.

So, the accompanying two speculations have been advanced for this review:

- H1: It is anticipated that, there is a positive and huge connection between confidence and self-viability with scholastic execution.
- H2: It is anticipated that there is a positive and huge connection between confidence and self-viability with fulfillment.

2. Methodology. Characteristics of the sample

For this study we have utilized an example gotten from the IES F.R focus, situated in the city of Castellón de la plana, this example is given by my coach of the last degree work, Dr. Fernando Doménech - Betoret. The example is made out of 487 understudies from all auxiliary school grades (from first to fourth ESO), of which 235 are male (48.3%) and 252 female (51.7%).

Consent was mentioned from the head of the IES F.R. focus to apply the polls with the understudies. These surveys were totally intentional, and the consequences of taking part understudies were totally unknown. A period of around 20 minutes was utilized to finish the surveys and prior to applying them, it was made sense of for the understudies what they comprised of. Surveys in view of the MOCSE poll for optional school, expounded and distributed by Domenech - Betoret (2017) and diminished by Abellán, L (2017) were utilized.

These surveys intended to gauge: worldwide confidence, worldwide self-viability, self-adequacy subfactors (self-adequacy to study, self-viability to coordinate oneself, self-adequacy with new advancements, social self-viability, self-adequacy to recollect, self-adequacy to articulate one's thoughts, self-viability to take tests) fulfillment with the showing system and anticipated scholastic execution. Understudies' grades were additionally counseled to decide their exhibition in the first and second trimester.

The pass for these surveys was separated in two:

- **First pass:** During the main quarter of the scholarly year in the long stretch of September.
- **Second pass:** During the primary quarter of the scholarly year in the period of September.

3. Results

To test speculation 1 (H1), Pearson's bivariate relationships between's Confidence, the seven self-adequacy factors and the general scholarly presentation variable were determined. The three self-viability factors that appear to show a more grounded relationship with scholastic execution are, self-adequacy factor 2, self-adequacy to sort out, factor 5, self-viability to recollect, and factor 7 self-viability to take tests.

To test speculation 2 (H2), Pearson's bivariate connections between's Confidence, worldwide self-viability, the seven self-adequacy variables and fulfillment have been determined.

4. Conclusions

From one perspective, self-viability factors 1 and 2 (self-viability to study and self-viability to sort out separately) have shown a positive and huge relationship ($p < 0.01$), factors 3 and 6 (self-viability for new innovations and self-viability to communicate one's thoughts) have shown a positive and critical relationship ($p < 0.05$), while factors 4 and 5 (social self-adequacy and self-adequacy to recall) have not shown critical relationship with fulfillment.

The outcomes showed that confidence and worldwide self-viability have a critical positive relationship with scholastic execution and fulfillment. Be that as it may, some subfactors of self-viability didn't show a huge relationship with fulfillment. In general, these outcomes are in accordance with past examinations proposing that confidence and self-viability affect scholarly execution.

Referencias

- Abellán Roselló, L., & Doménech Betoret, F. (2019). Guía práctica para mejorar la motivación del alumnado de Educación Secundaria y Formación Profesional. *Guía práctica para mejorar la motivación del alumnado de Educación Secundaria y Formación Profesional*, 1-96.
- Abellán Roselló, L., & Doménech Betoret, F. (2021). The MOCSE model: keys to promoting reflection on teaching and improvements in student learning. *The MOCSE model*, 1-202.
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2004). Adolescents' perceptions of their parents' attitudes towards academic performance.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of personality and social psychology*, 45(5), 1017.
- Bautista Mayurí, J. A., & Mandujano Vásquez, D. L. (2020). Relación entre hábitos-técnicas de estudio y autoeficacia en adolescentes estudiantes de una institución educativa pública de Lima Este.
- Bolaños-Carbajal, M. A., & Cañón-Zuluaga, J. C. (2018). Clima organizacional y desempeño docente en instituciones educativas oficiales de Cali (Colombia). *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 16(1), 120-136. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942018000100009
- Bonetto, V. A., & Calderon, L. L. (2014). La importancia de atender a la motivación en el aula.
- Bongiorni, P. A. (2015). Autoestima y rendimiento académico (Doctoral dissertation, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas.). *Tomado de: http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tpos/1502-0922_BongiorniPA.pdf*
- Carreres, A. L., González, T. M. P., Torres, L. H., & Lledó, G. L. (2014). Cansancio emocional, autoestima y satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 7(1), 161-170.
- Cavero, M. Á. B. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de ESO Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de investigación educativa*, 18(1), 119-146.
- Cortes, D. D. J. V. (2016). *La autoestima, autoeficacia y locus de control y su influencia en el rendimiento académico en alumnos en escuelas de negocio* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).

- Del Valle, M., Vergara, J., Bernardo, A. B., Díaz, A., & Gahona Herrera, I. (2020). Estudio de perfiles motivacionales latentes asociados con la satisfacción y autoeficacia académica de estudiantes universitarios.
- González-Cantero, J. O., Morón-Vera, J. Á., González-Becerra, V. H., Abundis-Gutiérrez, A., & Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, *10*(2), 95-113.
- Heraldo. (2021). El porcentaje de repetidores en España multiplica el de la OCDE. Recuperado de <https://www.heraldo.es/noticias/nacional/2021/09/16/el-porcentaje-de-repetidores-en-espana-multiplica-el-de-la-ocdecoronavirus-educacion-1519730.html>
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). PIB per cápita en euros. Recuperado de https://www.ine.es/ss/Satellite?c=INESeccion_C&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayou&cid=1259925480602&L=0#:~:text=En%20el%20a%C3%B1o%202021%20alcanza,de%20la%20UE%2D27.
- Jungert, T., & Rosander, M. (2010). Self-efficacy and strategies to influence the study environment. *Teaching in higher Education*, *15*(6), 647-659.
- Kifer, E. (1975). Relationships between academic achievement and personality characteristics: A quasi-longitudinal study. *American Educational Research Journal*, *12*(2), 191-210.
- Lara, S. D., García, G. V., Cambillo, M. C., Marcelino, S. A., & De la Cruz Valles, M. (2013). Autoeficacia académica y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de psicología de una universidad privada. *Revista de Psicología*, *3*, 9-22.
- Legazpe, F. G. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora* (Vol. 179). Ministerio de Educación.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on psychological science*, *1*(2), 133-163.
- Martirosyan, N. M., Saxon, D. P., & Wanjohi, R. (2014). Student satisfaction and academic performance in Armenian higher education. *American International Journal of Contemporary Research*, *4*(2), 1-5.
- Ornelas Contreras, M., Blanco Vega, H., Gastélum Cuadras, G., & Muñoz Beltrán, F. (2013). Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, *15*(1), 17-28.

Padilla Carmona, M. T., Gil Flores, J., & Rísquez López, R. A. (2022). Autoeficacia en el uso de TIC en estudiantes universitarios maduros. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*.

Paoloni, P. V. R., & Bonetto, V. A. (2013). Creencias de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Propuestas para favorecer aprendizaje y motivación.

Pintrich, P. R., Schunk, D. H., & Luque, M. L. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson educación.

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American sociological review*, 141-156.

Taylor, J. A. S. (2010). Autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 3(2), 37-45.

Zhang, Z., & Schreiner, P. R. (2009). (Thio) urea organocatalysis—What can be learnt from anion recognition?. *Chemical Society Reviews*, 38(4), 1187-1198.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.

La influencia de la autoestima y la autoeficacia en el rendimiento académico y la satisfacción escolar. Un estudio basado en el MOCSE

Trabajo de fin de grado (Psicología)

Autor: Óscar Momparler Domínguez (20058676-P)

Tutor: Fernando Doménech Betoret

1. INTRODUCCIÓN

En el presente estudio se abordará como tema central la falta de motivación de los alumnos en secundaria, usando como base teórica el modelo de calidad de la situación académica o MOCSE (Doménech - Betoret y Abellán, 2019) (Doménech - Betoret y Abellán, 2021). Para ello se analizará el grado de relación de la autoestima y autoeficacia con el rendimiento académico y la satisfacción escolar. con estas variables se han planteado las dos siguientes hipótesis:

- **H1: se pronostica que, hay una relación positiva y significativa entre autoestima y autoeficacia con rendimiento académico**

- **H2: se pronostica que, hay una relación positiva y significativa entre autoestima y autoeficacia con satisfacción.**

2. METODOLOGÍA

487 alumnos del IES F.R de primero a cuarto de la eso, de los cuales 235 son hombres (48,3%) y 252 mujeres (51,7%). los cuestionarios utilizados se basan en el MOCSE y fueron utilizados en la investigación del Dr. Doménech. la aplicación de los cuestionarios se dividió en dos pases:

Primer pase (septiembre):

- **cuestionario de autoestima**, se compone de 10 ítems en una escala likert del 1 al 4 donde 1 es "muy en desacuerdo" y 4 es "muy de acuerdo". ejemplo, "siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás"

- **cuestionario de autoeficacia**, se compone de 27 ítems en una escala likert del 1 al 4 donde 1 es "fatal" y 4 es "fenomenal". ejemplo, " que tal se te da hacer resúmenes que te ayuden a estudiar"?

Segundo pase: (mayo)

- **cuestionario sobre satisfacción**, se compone de 8 ítems en una escala tipo likert del 1 al 4, donde 1 significa "insatisfecho" y 4 significa "muy satisfecho". ejemplo, "¿estás satisfecho del modo en que el profesor ha impartido esta asignatura a lo largo del curso?"

- **rendimiento académico**, consiste en 3 ítems: notas 1r trimestre. notas 2do trimestre. expectativa de rendimiento

3. RESULTADOS

Variables utilizadas en el estudio						
Escalas y factores	Nº de ítems	Media	D.T.]	Asimetría	Curtosis	Alpha de Cronbach
Variables personales						
Autoestima	10	3,099	0,457	-0,689	0,341	0,722
Autoeficacia	27	2,896	0,612	-0,407	0,164	0,861
Factor 1	4	2,886	0,593	-0,398	0,146	0,736
Factor 2	3	2,570	0,719	-0,205	-0,312	0,829
Factor 3	4	3,210	0,537	-0,775	1,002	0,741
Factor 4	4	3,170	0,497	-0,508	0,587	0,744
Factor 5	3	2,850	0,628	-0,486	0,298	0,698
Factor 6	4	2,900	0,598	-0,250	-0,220	0,633
Factor 7	3	2,670	0,710	-0,229	-0,355	0,656
Variable satisfacción	6	3,102	0,902	-0,816	-0,073	0,833
Rendimiento académico	3	5,980	1,940	-0,159	-0,032	0,939

4. CONCLUSIONES

En general se ha constatado que las escalas utilizadas muestran una buena consistencia interna (alpha de Cronbach > 0.70), ver índice de fiabilidad en la tabla de descriptivos.

Los análisis estadísticos realizados para probar la hipótesis 1 mostraron que la autoestima muestra relación positiva significativa con el rendimiento global y la autoeficacia global, los subfactores de autoeficacia 3 "Autoeficacia con el uso de las TIC" y 4 "Autoeficacia social", no muestran una relación significativa con el rendimiento, aunque si positiva.

Los análisis estadísticos realizados para probar la hipótesis 2 mostraron que la autoestima y la autoeficacia global muestran una relación positiva y significativa con la satisfacción. Los subfactores de autoeficacia 4 "Autoeficacia social", 5 "Autoeficacia para recordar" y 7 "Autoeficacia para realizar exámenes" no muestran relación significativa con satisfacción, aunque si positiva. Los subfactores 3 "Autoeficacia con el uso de las TIC" y el 6 "Autoeficacia para expresarse" si muestran correlación positiva y significativa aunque esta es de $p < 0,05$. Los subfactores 1 y 2 de autoeficacia "Autoeficacia para organizarse" y "Autoeficacia para estudiar" respectivamente si muestran una relación positiva y significativa con la satisfacción en el proceso de aprendizaje.

Limitaciones: La muestra ha sido obtenido de un único centro.

Propuestas de futuro:

- Replicar el estudio en distintos centros de la comunidad valenciana aplicado vía telemática.
- Dividir la muestra en subgrupos (ej, hombres y mujeres, curso escolar...)
- Comparar el la autoestima y la autoeficacia del centil 50 más bajo de rendimiento académico con el 50 más alto.
- Utilizar el modelo de regresión múltiple como cálculo estadístico para examinar en qué medida las variables independientes seleccionadas (autoestima y autoeficacia) explican las variables dependientes rendimiento académico y satisfacción.

Referencias:

- Abellán Roselló, L., & Doménech Betoret, F. (2019). Guía práctica para mejorar la motivación del alumnado de Educación Secundaria y Formación Profesional. *Guía práctica para mejorar la motivación del alumnado de Educación Secundaria y Formación Profesional*, 1-96.
- Abellán Roselló, L., & Doménech Betoret, F. (2021). *The MOCSE model: keys to promoting reflection on teaching and improvements in student learning. The MOCSE model*, 1-202.

	Satisfacción
Autoestima global	,180**
Autoeficacia global	,162**
Autoeficacia F1	,156**
Autoeficacia F2	,167**
Autoeficacia F3	,105*
Autoeficacia F4	,012
Autoeficacia F5	,070
Autoeficacia F6	,094*
Autoeficacia F7	,082

	Rendimiento global
Autoestima global	,211**
Autoeficacia global	,332**
Autoeficacia F1	,205**
Autoeficacia F2	,291**
Autoeficacia F3	,092
Autoeficacia F4	,036
Autoeficacia F5	,309**
Autoeficacia F6	,150**
Autoeficacia F7	,294**