

Intención de aprender, engagement y apoyos docentes en contextos universitarios según el Modelo de Calidad Educativa

Learning intention, engagement and teaching support in university contexts through the Model of Educational Quality

Laura Abellán Roselló  **Laura Abellán Roselló**

laura.abellan@unir.net

laura.abellan@unir.net

Universidad Internacional de la Rioja (España)

Universidad Internacional de la Rioja (España)

Resumen

Teniendo en cuenta el Modelo de Calidad Educativa (MOCSE) como referencia, el objetivo principal de esta investigación consistió en examinar las asociaciones entre variables incluidas en las teorías de “Demandas y recursos”, “Expectativa-Valor”, “Metas de logro” y el “engagement” del estudiantado universitario. Revisar esas relaciones es la primera tarea para generar una investigación de las posibles asociaciones entre las tres teorías a la hora de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. La muestra se compuso por 267 estudiantes uni-

Abstract

Considering the Model of Educational Quality (MOCSE) as a reference, the main objective of this research was to examine the relationships between variables included in the theories of “Demands and Resources” (JD-R Model), “Expectative-Value”, “Achievement Goals” and the “engagement” of university students. Examining these relationships is the first task in order to generate an investigation of the possible associations between the three theories in improving the teaching and learning process of the student body. The sample consists of 267 university students from the Valencian Community (14.6%

versitarios de la Comunidad Valenciana (14,6% hombres y 85,4% mujeres) entre 19 y 48 años ($M= 22.45$, $DT= 3.62$). El estudiantado relleno la Escala apoyo docente, la Escala expectativa-valor, y la Escala metas de logro, todas ellas revisadas de estudios previos. Se realizo un análisis correlacional bivariado de Pearson para explorar las relaciones entre las variables consideradas. Los resultados indicaron, por un lado, correlaciones positivas y significativas entre los apoyos docentes y las creencias de expectativa-valor, además de correlaciones positivas y significativas entre las creencias de expectativa-valor y el engagement. Por otro lado, se hallaron correlaciones positivas y significativas entre los apoyos docentes y las metas centradas en el dominio y, por el contrario, correlaciones negativas y significativas entre los apoyos docentes y las metas centradas en la evitación, también, correlaciones positivas y significativas entre las metas centradas en el dominio y el engagement del alumnado y, por el contrario, correlaciones negativas y significativas entre las metas de aprendizaje centradas en la evitación y el engagement.

Palabras clave: Intención de aprender, apoyos docentes, engagement, educación superior, motivación, calidad educativa.

Introducción

¿Por qué unos estudiantes muestran más interés por aprender y se implican más que otros en las tareas académicas? Este artículo pretende aportar luz a esta pregunta centrandolo en la investigación en el contexto universitario. Para ello se ha tomado el Modelo de Calidad de Situación Educativa (Doménech-Betoret, 2006, 2013, 2018; Doménech-Betoret, *et al.*, 2019) como marco teórico de referencia (ver Figura 1). Esta propuesta integra tres importantes teorías motivacionales para explicar la participación del alumnado (compromiso) y los resultados del aprendizaje: Modelo de demandas y recursos (Demerouti, *et al.*, 2001; Bakker y Demerouti, 2007), la Teoría de expectativa-valor (Eccles y Wigfield, 2002) y Teoría de objetivos de logro (Ames, 1992; Dweck y Legget, 1988; Nichols,

male and 85.4% female) between 19 and 48 years of age ($M= 22.45$, $SD= 3.62$). The student body completed the Teacher Support Scale, the Expectancy-Value Scale, and the Achievement Goals Scale, all of which were revised from previous studies. A Pearson's bivariate correlational analysis was carried out to explore the relationships between the variables considered. The results showed, on the one hand, positive and significant correlations between teacher support and expectancy-value beliefs, as well as positive and significant correlations between expectancy-value beliefs and student engagement. On the other hand, positive and significant correlations were found between teacher supports and mastery-focused goals and, negative and significant correlations between teacher supports and avoidance-focused goals, as well as positive and significant correlations between mastery-focused goals and student engagement and, negative and significant correlations between avoidance-focused learning goals and engagement.

Key words: Intention to learn, teaching supports, engagement, university education, motivation, quality education.

1989; Wigfield y Eccles, 2000). Según el Modelo de Calidad de Situación Educativa (en adelante MOCSE), la percepción del estudiantado sobre las demandas de aprendizaje, y las percepciones de los apoyos que se les brindan para superar tales demandas (Estadio I), predicen la intención de aprender (Estadio II) que, a su vez, afecta al nivel de compromiso (conductual, cognitivo, relacional y afectivo) adoptado por los estudiantes y las estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Estadio III) que, a su vez, finalmente tiene un efecto en los resultados del aprendizaje, como el rendimiento académico y la satisfacción del curso (Estadio IV). Todo el modelo gira en torno a la intención de aprender, donde los componentes de la Etapa I se consideran antecedentes o variables predictivas, mientras que los de las Etapas III y IV se consideran consecuencias o variables de resultado. A medida que se desarrolla el curso, el alumnado recibe retroalimentación continua sobre su progreso que afecta a su percepción sobre las demandas requeridas para superar la materia y de los apoyos recibidos. En consecuencia, las percepciones del estudiantado se actualiza y cambia continuamente. El modelo funciona como un sistema, en la medida en que los cambios en uno de sus cinco componentes afectan a todos los demás.

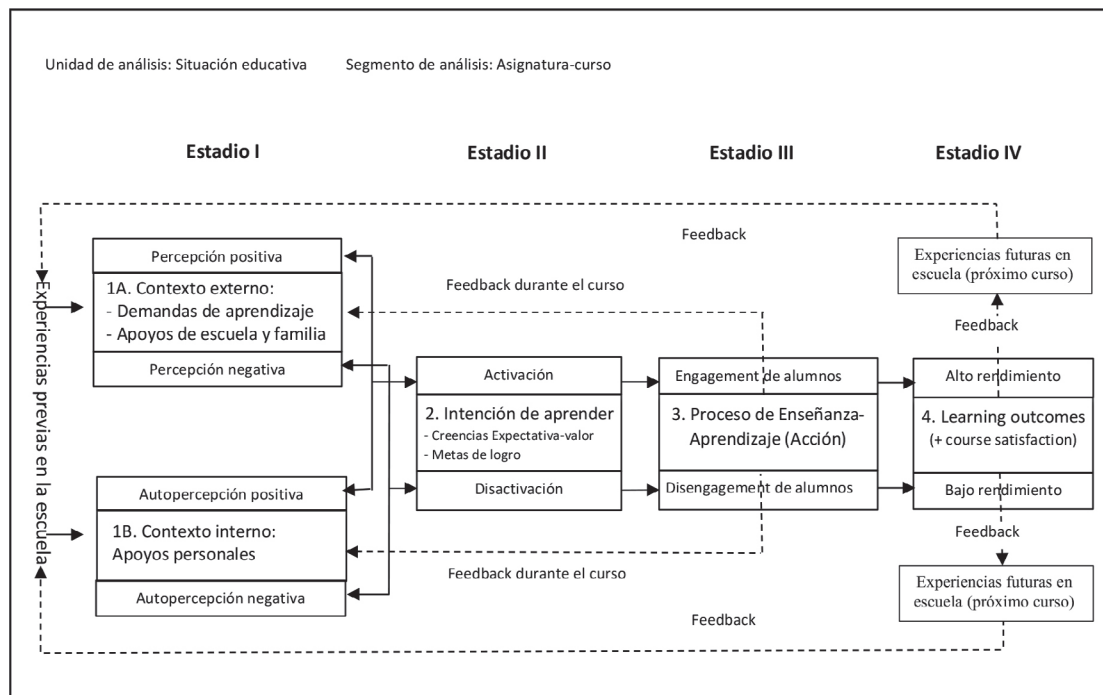


Figura 1. El MOCSE centrado en el alumnado: Configuración estructural y relaciones entre variables. Adaptado de Doménech-Betoret, 2018.

Tomando como referencia el MOCSE, el principal objetivo del presente artículo consiste en examinar las asociaciones entre las variables seleccionadas relativas a la Teoría de demandas y recursos (Demerouti *et al.*, 2001; Bakker y Demerouti, 2007), a la Teoría de expectativa-valor (Eccles, 2009; Eccles y Wigfield, 2002), a la Teoría de metas de logro (Ames, 1992; Dweck y Legget, 1988; Nichols, 1989; Wigfield y Eccles, 2000) y el *engagement*. Examinar las asociaciones entre a) las variables seleccionadas de estas tres teorías entre sí y b) las variables seleccionadas de estas tres teorías y el *engagement*. Este es el primer paso para poder diseñar y poner a prueba con posterioridad modelos causales capaces de integrar las tres teorías señaladas, y de su viabilidad para explicar y predecir el *engagement* del alumnado.

Las teorías señaladas y los constructos seleccionados de cada teoría se explican brevemente a continuación.

Estadio I: Job Demands-Resources Model (JD-R): Apoyos docentes

El Modelo de Recursos y Demandas en el trabajo (JD-R) (Demerouti, *et al.* 2007) se utiliza para explicar las condiciones de trabajo de los empleados en términos de demandas y recursos o apoyos, y cómo estas condiciones se relacionan con resultados positivos (por ejemplo, compromiso laboral) y negativos (por ejemplo, estrés y agotamiento). Al aplicar esta teoría al contexto educativo se asume que la percepción de los recursos/apoyos que el estudiantado espera recibir para afrontar las demandas de aprendizaje requeridas, influirá en su nivel de motivación y compromiso. Este artículo se ha centrado en los apoyos docentes, y se han seleccionado aquellos que se consideran importantes en el contexto universitario. “La mayoría de los autores suelen distinguir entre los apoyos afectivos/emocionales versus instruccionales, pero existe una falta de consenso en la terminología utilizada” (Doménech-Betoret, 2018, p.6). El apoyo instruccional proporcionado por el profesorado tiene como objetivo fundamental facilitar el dominio del contenido, mientras que el apoyo afectivo tiene como objetivo fundamental satisfacer las necesidades psicológicas del estudiantado y contribuir a crear un clima saludable en el aula (Chang, *et al.*, 2022).

Estadio II: Intención de aprender medida a través de las “Creencias de expectativa-valor” y “Metas de logro”

a) Teoría de la expectativa-valor: Variables consideradas

La teoría del valor de la expectativa (Eccles y Wigfield, 2002) se basa en la perspectiva cognitiva social de la motivación. Los psicólogos en esta tradición básicamente argumentan que la elección de los individuos, la persistencia y el vigor gastados en el desempeño pueden predecirse y explicarse básicamente por sus creencias sobre qué tan bien lo harán en la tarea y el valor que la tarea tiene para ellos (Atkinson, 1957; Wigfield, 1994; Wigfield y Eccles, 1992). Los constructos considerados importantes por psicólogos defensores de esta teoría y utilizados en este estudio son los siguientes: Expectativa de éxito (¿Tendré éxito en esta materia?), expectativa de sentirse bien aprendiendo (¿Me sentiré bien aprendiendo y trabajando esta materia?), Valor de la materia (¿Qué valor tiene para mí esta materia?), y finalmente también se ha añadido como novedad, expectativas de control (¿En qué medida aprobar o suspender esta materia va a depender de mí esfuerzo y dedicación?).

b) Teoría de las Metas de logro: Variables consideradas

La teoría de las metas de logro (Ames, 1992; Dweck y Legget, 1988; Nichols, 1989; Wigfield y Eccles, 2000) postula que los objetivos que tienen los y las estudiantes para participar en una tarea académica o en un proceso de aprendizaje específico, son antecedentes importantes de los resultados académicos. Los investigadores suelen considerar tres objetivos principales en este contexto: Objetivos de dominio, objetivos

de ejecución y objetivos de evitación de la ejecución (Bardach, *et al.*, 2020). El alumnado que adopta objetivos o metas de dominio se centra en desarrollar sus competencias. El estudiantado que adopta metas de ejecución está preocupado, sobre todo, por demostrar su competencia (Weissman y Elliot, 2023). Finalmente, los y las estudiantes que adoptan metas de evitación de la ejecución se centran, sobre todo, en evitar los juicios sociales y la humillación de otros, como el docente o sus iguales. Esta clasificación se ha incrementado con dos tipos de metas adicionales, metas centradas en el orgullo personal (Alonso-Tapia, 2002) y metas centradas en la evitación del aprendizaje (Elliot, 1999). El alumnado que adopta las primeras quieren sentirse orgulloso de su propio desempeño, mientras que los y las estudiantes que adoptan las segundas no tienen interés y hacen el mínimo esfuerzo para aprender. De hecho, la evitación del trabajo representa la ausencia de una meta de logro (Elliot, 1999). Para una explicación más profunda de las metas adoptadas por los estudiantes, ver el estudio desarrollado por King y McInerney (2014).

Estadio III: Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: El Engagement

El *engagement* o compromiso de los y las estudiantes es crucial para los resultados académicos y el éxito académico (Ito y Umemoto, 2022), por eso este constructo es considerado uno de los más importantes en el campo de la investigación educativa. Aunque no existe un consenso entre los autores a la hora de definir este constructo (Martínez *et al.*, 2022), en términos generales, el término “*engagement*”, en el contexto educativo, se define como el compromiso del alumnado en el aprendizaje, y se caracteriza por su esfuerzo continuo, su determinación y perseverancia en el aprendizaje (Liem, *et al.*, 2008). En los últimos años, el *engagement* ha sido visto como un concepto multidimensional. Así, en el ámbito educativo, este constructo se suele evaluar en función de cómo el estudiantado se comporta (compromiso conductual), se siente (compromiso afectivo o emocional), piensa (compromiso cognitivo), y socializa o interactúa (compromiso social o relacional) en el aula.

Objetivos e hipótesis

Tomando como referencia el MOCSE, el principal objetivo del presente artículo consiste en examinar las asociaciones entre las variables seleccionadas relativas a la Teoría de demandas y recursos (Demerouti *et al.*, 2001; Bakker and Demerouti, 2007), a la Teoría de expectativa-valor (Eccles, 2009; Eccles y Wigfield, 2002), a la Teoría de metas de logro (Ames, 1992; Dweck y Legget, 1988; Nichols, 1989; Wigfield y Eccles, 2000) y el *Engagement*. Específicamente se pronostican las siguientes asociaciones: primero, se espera una relación positiva y significativa entre la percepción de los apoyos docentes y las creencias de expectativa-valor (H1); segundo, se espera una relación positiva y significativa entre las creencias de expectativa-valor y el *engagement* de los y las estudiantes (H2); tercero, se espera una relación positiva y significativa entre los apoyos docentes y las metas centradas en el dominio y, por el contrario, una relación significativa pero negativa con las metas centradas en la evitación (H3); cuarto, finalmente, se espera una relación positiva y significativa entre las metas centradas en el dominio y el *engagement* y, contrariamente, una relación significativa pero negativa entre las metas centradas en la evitación y el *engagement* (H4).

2. Método

Participantes y procedimiento

La muestra estuvo compuesta por 267 estudiantes universitarios españoles, de los cuales 39 eran hombres (14,6%) y 228 mujeres (85,4%). Tenían entre 19 y 48 años. ($M = 22,45$, $DT = 3,62$). Los participantes eran estudiantes del grado de psicología durante el año académico 2017-18, en las universidades de Valencia y Castellón (Este de España).

El alumnado que compone la muestra completó todos los cuestionarios administrados durante el curso. Los sujetos que no completaron todos los cuestionarios fueron eliminados. La participación en el estudio fue completamente voluntaria. La confidencialidad y la protección de datos personales estaban garantizadas de acuerdo con la legislación española vigente.

Instrumentos de medida

La mayoría de las escalas utilizadas para medir las variables consideradas en el estudio actual se construyeron revisando y refinando las escalas originales utilizadas en estudios previos realizados en el contexto universitario (Doménech-Betoret, 2006, 2012, 2018; Doménech-betoret, *et al.*, 2014). En la Tabla 1 se presenta un resumen de las características psicométricas de las escalas utilizadas, así como ejemplos de ítem de cada escala y dimensiones. A continuación, se enumeran y se comentan las escalas utilizadas en el estudio.

1. Escala apoyo docente (21 ítems). Esta escala comprende 21 ítems y fue diseñada para medir la percepción del alumnado sobre el apoyo proporcionado por el profesorado durante su aprendizaje. Los y las estudiantes indicaron su nivel de acuerdo en una escala de respuesta Likert que varía de 6 (totalmente de acuerdo) a 1 (totalmente en desacuerdo).

Primero, se realizó un análisis factorial exploratorio (método de componentes principales con rotación varimax) en toda la escala compuesta por 21 ítems. Se extrajeron cuatro factores (apoyo motivacional, apoyo al proceso aprendizaje (*feedback* del profesorado), apoyo relacional y apoyo a la autocompetencia) que representaron el 69,36% de la varianza total. Los valores alfa de Cronbach oscilaron entre 0,91 (máximo) y 0,75 (mínimo).

Los factores de apoyo docente extraídos se utilizaron para llevar a cabo un análisis factorial confirmatorio (CFA). El CFA se realizó con el programa EQS (Bentler, 2006). Los valores de los índices de ajuste obtenidos utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud (ML) ($\text{Chi-Square} = 473,840$; $DF = 183$; $\text{NNFI} = 0,925$; $\text{CFI} = 0,934$; $\text{RMSEA} = 0,072$) y el método de estimación ML Robust ($\text{Chi-Cuadrado} = 373,735$; $DF = 183$; $\text{NNFI} = 0,921$; $\text{CFI} = 0,931$; $\text{RMSEA} = 0,059$) reveló que el modelo se ajustaba a los datos.

2. Escala expectativa-valor (21 ítems). Esta escala comprende 21 ítems y fue diseñada para medir las creencias de expectativa valor del estudiantado. Para la subescala valor de la materia, los y las estudiantes indicaron su nivel de acuerdo en una escala de respuesta Likert de 6 puntos que oscilaba entre 1 (Muy poco) y 6 (Mucho). Con respecto

a las subescalas de expectativas, el estudiantado indicó su nivel de acuerdo en una escala de respuesta Likert de 6 puntos que oscilaba entre 6 (totalmente de acuerdo) y 1 (totalmente en desacuerdo).

Primero, se realizó un análisis factorial exploratorio (método de componentes principales con rotación varimax) en toda la escala compuesto por 21 ítems. Se extrajeron cuatro factores (valor de la materia, expectativa de éxito, expectativa de sentirse bien en clase, y expectativa de controlabilidad). Representaron el 72,40% de la varianza total. Los valores alfa de Cronbach oscilaron entre 0,94 (máximo) y 0,82 (mínimo).

Los factores de valor de expectativa extraídos se utilizaron para llevar a cabo un análisis factorial confirmatorio (CFA). El CFA se realizó con el programa EQS (Bentler, 2006). Los valores de los índices de ajuste obtenidos utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud (ML) (Chi-Square = 359,511; DF = 183; NNFI=0,512; CFI=0,957; RMSEA=0,060) y el método de estimación ML Robust (Chi-Cuadrado = 302,081; DF = 183; NNFI=0,957; CFI=0,963; RMSEA=0,049) reveló que el modelo se ajustaba satisfactoriamente a los datos.

3. Escala metas de logro (22 ítems). Esta escala comprende 22 ítems y fue diseñada para medir la meta de aprendizaje adoptada por el alumnado durante el proceso de aprendizaje. Los y las estudiantes indicaron su nivel de acuerdo en una escala de respuesta Likert que oscilaba entre 6 (totalmente de acuerdo) a 1 (totalmente en desacuerdo).

Primero, se realizó un análisis factorial exploratorio (método de componentes principales con rotación varimax) en toda la escala compuesto por 22 ítems. Se extrajeron cinco factores (dominio, ejecución, evitación-ejecución, orgullo personal, y evitación del esfuerzo). Representaron el 82,04% de la varianza total. Los valores alfa de Cronbach oscilaron entre .96 (máximo) y .70 (mínimo).

Los factores extraídos de la escala de logros se utilizaron para llevar a cabo un análisis factorial confirmatorio (CFA). El CFA se realizó con el programa EQS (Bentler, 2006). Los valores de los índices de ajuste obtenidos utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud (ML) (Chi-Square = 502,675; DF = 199; NNFI=0,940; CFI=0,948; RMSEA=0,076) y el método de estimación ML Robust (Chi-Cuadrado = 391,589; DF = 199; NNFI=0,954; CFI=0,960; RMSEA=0,060) reveló que el modelo se ajustaba a los datos.

4. Engagement comportamental (15 ítems). Esta escala comprende 15 ítems y fue diseñada para evaluar el grado de implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los y las estudiantes indicaron su nivel de acuerdo con los ítems a través de una escala de respuesta Likert que oscilaba entre 6 (totalmente de acuerdo) y 1 (totalmente en desacuerdo).

Primero, se realizó un análisis factorial exploratorio (método de componentes principales con rotación varimax) en toda la escala compuesto por 15 ítems. Se extrajeron tres factores (Atención, Persistencia y Dedicación). Representaron el 76,46% de la varianza total. Los valores alfa de Cronbach oscilaron entre 0,94 (máximo) y 0,90 (mínimo).

Los factores extraídos de la escala de compromiso se utilizaron para llevar a cabo un análisis factorial confirmatorio (CFA). El CFA se realizó con el programa EQS (Bentler,

2006). Los valores de los índices de ajuste obtenidos utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud (ML) (Chi-Square = 310,427; DF = 87; NNFI=0,919; CFI=0,933; RMSEA=0,089) y el método de estimación ML Robust (Chi-Cuadrado = 210,516; DF = 87; NNFI=0,938; CFI=0,948; RMSEA=0,074) reveló que el modelo se ajustaba satisfactoriamente a los datos.

3. Resultados

Estadísticos descriptivos, estructura factorial y consistencia interna de las escalas

Los valores de la media, desviación estándar y fiabilidad de las escalas, así como su estructura factorial, se muestran en la Tabla 1. En general, los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios realizados para comprobar la validez factorial, constataron la estructura original de las escalas utilizadas. Asimismo, los coeficientes alfa de Cronbach obtenidos indicaron una buena consistencia interna de todas ellas, con un rango que oscila entre 0,70 a 0,96. Finalmente, se obtuvo una medida de cada escala/subescala, calculando el promedio de los ítems que conformaban cada escala y subescala. Para más detalles, ver la Tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos, y consistencia interna de las escalas.

Scales (Minimum=1; Maximum=6)	Factors	Items (n)	M	S.D.	Variance	Cronbach α
<i>Teacher support</i>	4	21			69,36	
F1: Motivational support		6	4,20	0,99	20,69	0,91
F2: Relational support		6	4,94	0,78	18,95	0,90
F3: Self-competence support		5	4,80	0,85	18,15	0,91
F4: Teacher feedback (formative evaluation)		4	4,52	0,76	11,57	0,75
<i>Expectancy-value beliefs</i>	4	21			72,40	
F1: Success expectancy		10	4,17	0,76	30,75	0,94
F2: Subject value		4	3,34	1,01	15,02	0,82
F3: Control expectancy		4	5,00	0,75	14,52	0,87
F4: Process expectancy: Feeling good		3	3,96	1,19	12,11	0,93
<i>Achievement goals</i>	5	22			82,04	
F1: Performance-Avoiding goal		5	2,02	1,26	20,22	0,96
F2: Mastery goal		5	4,95	1,02	20,23	0,95
F3: Performance goal		5	3,12	1,35	19,10	0,96
F4: Avoiding effort goal		4	2,25	1,05	13,62	0,88
F5: Self-worth goal		3	4,17	0,98	8,56	0,70
<i>Behavioral engagement</i>	3	15			76,46	
F1: Attention		6	4,58	0,90	28,02	0,92
F2: Persistence		5	3,71	1,23	27,08	0,94
F3: Dedication		4	4,20	1,04	21,36	0,90

Escalas: Ejemplos de ítem

Apoyo docente

- F1: Apoyo a la motivación: “Desde el principio el profesor/a se esforzó por despertar nuestra curiosidad e interés por esta asignatura”.
- F2: Apoyo a la relación profesor-alumno: “Por lo que he visto en estos primeros días de clase creo que el profesor/a se mostrará cercano”.
- F3: Apoyo a la autocompetencia: “Desde el principio, el profesor/a nos ha transmitido la idea de que todos estamos capacitados/as para superar esta materia si nos lo proponemos”.
- F4: Apoyo al proceso de aprendizaje (teacher feedback): “El sistema de evaluación otorga mucha importancia al trabajo continuado del estudiante y al feedback del profesor/a”.

Creencias de expectativa-valor

- F1: Expectativas de éxito: ¿Crees que obtendrás buenas calificaciones en esta asignatura?
- F2: Valor de la materia: ¿Qué utilidad tiene para ti esta asignatura (utilidad)?
- F3: Expectativas de control: ¿En qué medida crees que influirá tu dedicación a la asignatura en tu nota final?
- F4: Expectativas de proceso: Sentirse bien: “¿Crees que te sentirás bien en clase con este profesor/a, de aquí a final de curso?”

Metas de logro

- F1: Metas de ejecución-evitación: “Mi objetivo en esta asignatura es evitar que mis compañeros y el profesor/a piensen que soy un tonto”
- F2: Metas de dominio: “Mi objetivo en esta asignatura es aprender todo lo que pueda”
- F3: Metas de ejecución: “Mi objetivo en esta asignatura es demostrar a mis compañeros/as y al profesor/a que soy bueno en esta materia”
- F4: Metas evitación del esfuerzo: “Mi objetivo en esta asignatura es superarla con el mínimo esfuerzo”
- F5: Metas orgullo personal: “Mi objetivo en esta asignatura es experimentar el orgullo que sigue al éxito”

Engagement comportamental

- F1: Persistencia: “Cuando me enfrentaba a una tarea o reto difícil, trataba de esforzarme más”
- F2: Atención: “He seguido con atención e interés las explicaciones del profesor/a”
- F3: Dedicación: “El tiempo y esfuerzo que he dedicado a esta materia ha sido el adecuado para su comprensión y dominio”

Correlaciones entre variables

Se realizó un análisis correlacional bivariado para explorar las asociaciones entre las variables consideradas en el estudio. Primero, se exploraron las relaciones entre los apoyos estudiantiles proporcionados por el profesorado, las creencias de expectativa valor y el *engagement* del alumnado. Los resultados se muestran en la Tabla 2. En general, se obtuvieron correlaciones positivas y significativas entre los apoyos docentes y las creencias de expectativa-valor (las correlaciones más notables se obtuvieron entre los apoyos docentes y el valor de la materia), también entre las creencias de expectativa-valor y el *engagement* comportamental de los estudiantes. Para más detalles, ver la Tabla 2.

En segundo lugar, se exploraron las relaciones entre los apoyos docentes, las metas de logro y el *engagement* comportamental de los estudiantes. Los resultados se muestran en la Tabla 3. En general, se obtuvieron correlaciones positivas y significativas entre los apoyos docentes y las metas de logro que se han denominado “positivas” (metas de dominio, metas de ejecución y metas centradas en el orgullo personal). También se obtuvieron correlaciones positivas y significativas entre las metas de

logro “positivas” y el *engagement* comportamental del alumnado. Por el contrario, se obtuvieron correlaciones negativas y significativas entre los apoyos docentes y las metas de evitación (evitación-ejecución y evitación del esfuerzo), también entre las metas de evitación y el *engagement* comportamental de los y las estudiantes. Para más detalles, ver la Tabla 3.

Tabla 2. Correlaciones bivariadas de Pearson entre apoyos docentes, creencias de expectativa-valor y *engagement*.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Gender	1											
2. Age	0,001	1										
3. Motivation sup.	-0,021	0,051	1									
4. Teacher Feedback	0,057	-0,023	0,581**	1								
5. Relationship sup.	0,099	0,035	0,662**	0,598**	1							
6. Competence sup.	-0,004	0,042	0,555**	0,501**	0,598**	1						
7. Subject value	0,044	-0,071	0,401**	0,267**	0,358**	0,163**	1					
8. Exit Expect.	-0,058	-0,084	0,232**	0,178**	0,217**	0,376**	0,303**	1				
9. Process Expect.	-0,002	-0,040	0,527**	0,381**	0,460**	0,250**	0,646**	0,320**	1			
10. Control Expect.	0,090	-0,048	0,213**	0,233**	0,282**	0,168**	0,319**	0,241**	0,274**	1		
11. Engag. Atent.	-0,050	0,082	0,453**	0,319**	0,345**	0,237**	0,583**	0,314**	0,665**	0,253**	1	
12. Engag. Persist.	0,058	0,064	0,226**	0,186**	0,263**	0,258**	0,413**	0,300**	0,371**	0,331**	0,512**	1
13. Engag. Dedic.	0,088	-0,001	0,149*	0,135*	0,118	0,166**	0,388**	0,370**	0,417**	0,316**	0,529**	0,617**

Género: 1 Hombres; 2 Mujeres. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Tabla 3. Correlaciones bivariadas de Pearson entre apoyos docentes, metas de logro y *engagement*.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Gender	1												
2. Age	0,001	1											
3. Motivation sup.	-0,021	0,051	1										
4. Teacher Feedback	0,057	-0,023	0,581**	1									
5. Relationship sup.	0,099	0,035	0,662**	0,598**	1								
6. Competence sup.	-0,004	0,042	0,555**	0,501**	0,598**	1							
7. Mastery goal	0,075	-0,037	0,338**	0,274**	0,385**	0,215**	1						
8. Perform. goal	0,057	-0,051	0,065	0,082	0,045	0,002	0,366**	1					
9. Perform_avoid	0,031	-0,018	-0,069	-0,067	-0,170**	-0,121*	0,098	0,551**	1				
10. Self worth	0,128*	0,053	0,085	0,153*	0,112	0,100	0,417**	0,374**	0,283**	1			
11. Avoiding	-0,217**	-0,088	-0,204**	-0,197**	-0,301**	-0,110	-0,307**	-0,077	0,138*	-0,167**	1		
12. Engag. Atent.	-0,050	0,082	0,453**	0,319**	0,345**	0,237**	0,541**	0,268**	0,145*	0,313**	-0,177**	1	
13. Engag. Persist.	0,058	0,064	0,226**	0,186**	0,263**	0,258**	0,459**	0,209**	0,083	0,339**	-0,263**	0,512**	1
14. Engag. Dedic.	0,088	-0,001	0,149*	0,135*	0,118	0,166**	0,443**	0,313**	0,140*	0,343**	-0,207**	0,529**	0,617**

Género: 1 Hombres; 2 Mujeres. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

4. Discusión y conclusiones

Este artículo pretendía explorar algunas relaciones importantes propuestas por el Modelo de Calidad de Situación Educativa (MOCSE) y determinar si las relaciones

examinadas van en la dirección esperada de acuerdo con el marco teórico tomado de referencia. Concretamente, siguiendo el MOCSE, el objetivo principal de este estudio consistía en examinar las asociaciones entre las variables seleccionadas relativas a la Teoría de demandas y recursos (Demerouti *et al.*, 2001; Bakker and Demerouti, 2007), la Teoría de expectativa-valor (Eccles, 2009; Eccles y Wigfield, 2002), la Teoría de metas de logro (Ames, 1992; Dweck y Legget, 1988; Nichols, 1989; Wigfield y Eccles, 2000) y el *Engagement*.

Entre los resultados obtenidos se destacan correlaciones positivas y significativas entre los apoyos docentes y las creencias de expectativa-valor (las correlaciones más notables se obtuvieron entre los apoyos docentes y el valor de la materia). Estos resultados coinciden con la importancia que les otorgan Han, *et al.* (2019) a estas variables en su estudio, al concluir que el alumnado se siente más fuerte emocionalmente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje si se siente apoyado por sus docentes y que las creencias de expectativa valor pueden predecir el rendimiento en una asignatura. En el estudio que aquí se presenta también se encuentran relaciones positivas y significativas entre las creencias de expectativa-valor y el *engagement* comportamental de los y las estudiantes. Marchand y Gutierrez (2017) y Rubach *et al.*, (2023) respaldan estos resultados en sus investigaciones, donde ambos estudios concluyen que las creencias de expectativa-valor influyen en el *engagement* del alumnado que cursa estudios superiores.

Además, se obtuvieron correlaciones positivas y significativas entre los apoyos docentes y las metas de logro “positivas” y entre las metas de logro “positivas” y el *engagement* comportamental del estudiantado. Por el contrario, se obtuvieron correlaciones negativas y significativas entre los apoyos docentes y las metas de evitación (evitación-ejecución, y evitación del esfuerzo), también entre las metas de evitación y el *engagement* comportamental del alumnado. Andrew y Andrew (2016), realizan un estudio longitudinal donde extraen conclusiones similares, además encuentran que las metas de logro y los apoyos docentes pueden predecir el *engagement*.

El presente trabajo resulta innovador puesto que en la literatura es difícil encontrar estudios que relacionen variables relativas a distintas teorías del proceso de enseñanza/aprendizaje en contextos universitarios.. Este estudio es una primera aproximación al estudio de las relaciones establecidas en los tres primeros estadios del modelo MOCSE. Conocer la dirección y la magnitud de estas asociaciones aportará información interesante para profundizar en el estudio de dichas relaciones y de su capacidad para pronosticar y explicar el *engagement* del estudiante universitario. Utilizar análisis estadísticos más complejos, ampliar la muestra a otras titulaciones y trabajar con datos de distintas universidades para estudiar las relaciones causales entre las variables seleccionadas son propuestas de futuro. La principal limitación de este estudio fue la participación del estudiantado en la cumplimentación del cuestionario, ya que, al ser voluntaria, y no recibir ninguna gratificación, muchos estudiantes declinaron la participación.

Como conclusión, partiendo de que uno de los factores clave para mejorar la calidad educativa en España es la formación del profesorado tanto en su etapa de estudiante (formación inicial) como durante el ejercicio de su profesión (formación continuada). Y que uno de los requisitos necesarios para llevar a cabo dicha evaluación es contar con buenos instrumentos, como los que se proponen en esta investigación,

capaces de evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma integrada y basados en teorías sólidas. Este trabajo es el comienzo de una línea de investigación que trabaje para poder detectar deficiencias que puedan ser tanto responsabilidad del profesorado como del alumnado. Ya que las dimensiones que se han tenido en cuenta en este estudio sirven para generar un punto de partida con la finalidad de poder plantear un plan estratégico que lleve a optimizar la experiencia del alumnado en la universidad, cuya finalidad radica en elevar el desempeño docente y la calidad institucional con la intención de mejorar el rendimiento y la satisfacción del estudiante. Además, los datos empíricos obtenidos pueden proporcionar la base para diseñar proyectos docentes efectivos en la enseñanza universitaria, aumentando la calidad educativa a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje siguiendo las etapas que se proponen desde el MOCSE.

Referencias

- Alonso Tapia, J. (2002). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Santillana. Aula XXI Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Andrew, M. & Andrew, E. (2016). The role of personal best (PB) and dichotomous achievement goals in students' academic motivation and *engagement*: A longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 36(7), 1282-1299. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1093606>
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychol. Rev.* 64, 359-372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2007). The job demands resources model: state of the art. *J. Manag. Psychol.* 22, 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bardach, L., Oczlon, S., Pietschnig, J., & Lüftenegger, M. (2020). Has achievement goal theory been right? A meta-analysis of the relation between goal structures and personal achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1197-1220. <https://doi.org/10.1037/edu0000419>
- Bentler, P.M. (2006). *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. Encino, CA: Multivariate Software Inc.
- Chang, C., Hall, N.C., & Horrocks, P.T.M. (2022). Exploring teachers' social goal orientations with the job demands-resources model. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03570-5>
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., and Schaufeli, W.B. (2001). The job demands resources model of burnout. *J. Appl. Psychol.* 86, 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Doménech-Betoret, F. (2006). Testing an instructional model in a university educational setting from the student's perspective. *Learning & Instruction*, 16 (5), 450-466. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.09.005>
- Doménech-Betoret, F. (2013). An instructional model for guiding reflection and research in the classroom: The educational situation quality model. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 239-260.

- Doménech-Betoret, F. (2018). The Educational Situation Quality Model: Recent advances. *Frontiers in Psychology (Educational Psychology)*, (on line journal) <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00328>
- Doménech-Betoret, F., Gómez-Artiga, A., and Lloret-Segura, S. (2014). Personal variables, motivation and avoidance learning strategies in undergraduate students. *Learning and Individual Differences*, *35*, 122-129. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.06.007>
- Doménech-Betoret, F., Gómez-Artiga, A., Abellán-Roselló, L. (2019). The Educational Situation Quality Model: A New Tool to Explain and Improve Academic Achievement and Course Satisfaction. *Front. Psychol.*, *10*, 1692. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01692>
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Eccles, J. (2009). Who am i and what am i going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educ. Psychol.* *44*, 78–89. <https://doi.org/10.1080/00461520902832368>
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annu. Rev. Psychol.* *53*, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, *34*, 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Han, H., Bong, M., Kim, S. & Kwon, S. (2019) Utility value and emotional support of teachers as predictors of student utility value and achievement, *Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1693509>
- Ito, T., & Umemoto, T. (2022). Examining the causal relationships between interpersonal motivation, *engagement*, and academic performance among university students. *PLoS ONE*, *17*(9), 14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0274229>
- King, R.B., and McInerney, D.M. (2014). The work avoidance goal construct: examining its structure, antecedents and consequences. *Contemp. Educ. Psychol.* *39*, 42–58. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.12.002>
- Liem, A.D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task *disengagement*, peer relationship, and achievement outcome. *Contemp. Educ. Psychol.* *33*, 486–512. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.08.001>
- Marchand, G.C., & Gutierrez, A.P. (2017). Processes Involving Perceived Instructional Support, Task Value, and *Engagement* in Graduate Education. *The journal of experimental education*, *85*(1) 87-106. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1107522>
- Martínez, B.M.T., Pérez-Fuentes, M., C., & Jurado, M.M. (2022). Investigación sobre el Compromiso o *Engagement* Académico de los Estudiantes: Una Revisión Sistemática sobre Factores Influyentes e Instrumentos de Evaluación. *Revista Iberoamericana De Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, *62*(1), 101-111. <https://doi.org/10.21865/RIDEP62.1.08>

- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rubach, C., Dicke, A., Safavian, N., & Eccles, J.S. (2023). Classroom transmission processes between teacher support, interest value and negative affect: An investigation guided by situated expectancy-value theory and control-value theory. *Motivation and Emotion*. <https://doi.org/10.1007/s11031-023-10013-6>
- Weissman, D.L., & Elliot, A.J. (2023). Achievement goal perception: An interpersonal approach to achievement goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, <https://doi.org/10.1037/pspp0000462>
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49–78. <https://doi.org/10.1007/BF02209024>
- Wigfield, A., and Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265–310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
- Wigfield, A., and Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.