



The relationship between motivational constructs and self-regulated learning: a systematic review.

La relación entre los constructos motivacionales y el aprendizaje autorregulado: una revisión sistemática.

Para citar este trabajo:

Vilela Guaman, V. L. ., Ortega Vicuña, V. J. ., Calverto Villavicencio, M. B. ., & Herrera Peñafiel, S. P. . (2025). La relación entre los constructos motivacionales y el aprendizaje autorregulado: una revisión sistemática. *Multidisciplinary Journal of Sciences, Discoveries, and Society*, 2(3), 1-13. https://estrellaediciones.com/index.php/sciences_discoveries_and_society/article/view/250

Autores:

Veronica Lisbeth Vilela Guaman

Unidad Educativa Ricardo Rodriguez Sparovich

Milagro - Ecuador

veronica.vilela@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0002-5688-9067>

Vannesa Jazmín Ortega Vicuña

Unidad Educativa Ismael Pérez Pazmiño

Naranjito - Ecuador

vannesa.ortega@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0001-9519-8819>

Mirtha Betsabeth Calverto Villavicencio

E.E.B Alfredo Perez Guerrero

Milagro - Ecuador

mirtha.calverto@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0002-0494-2268>

Silvia Patricia Herrera Peñafiel

Unidad Educativa Río Amazonas

Naranjito - Ecuador

silviap.herrera@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0005-2821-5876>

Autor de Correspondencia: Veronica Lisbeth Vilela Guaman, veronica.vilela@educacion.gob.ec

RECIBIDO: 09-Abril-2025

ACEPTADO: 23-Abril-2025

PUBLICADO 07-Mayo-2025



Resumen

El objetivo de esta revisión fue identificar los constructos motivacionales que estaban mayormente asociados con el aprendizaje autorregulado y cómo estos constructos motivacionales se relacionaban con el aprendizaje autorregulado. Se incluyeron 20 estudios (N=8,759) que cumplieran con los criterios de inclusión para esta revisión. En general, la evidencia de los estudios incluidos mostró que los constructos motivacionales, tales como la autoeficacia, la orientación de metas intrínsecas, el valor de la tarea y el desempeño académico, estaban positiva y significativamente relacionados con el aprendizaje autorregulado y lo predecían; la ansiedad ante los exámenes estaba negativa e insignificativamente relacionada con el aprendizaje autorregulado y lo predecía; se observaron resultados inconsistentes para la orientación de metas extrínsecas, ya que podría estar positiva o negativamente relacionada con el aprendizaje autorregulado y predecirlo.

Palabras clave: Constructos motivacionales; aprendizaje autorregulado; autoeficacia; desempeño académico.

Abstract

The objective of this review was to identify the motivational constructs that were most associated with self-regulated learning and how these motivational constructs related to self-regulated learning. We included 20 studies (N=8,759) that met the inclusion criteria for this review. Overall, evidence from the included studies showed that motivational constructs, such as self-efficacy, intrinsic goal orientation, task value, and academic performance, were positively and significantly related to and predicted self-regulated learning; test anxiety was negatively and insignificantly related to and predicted self-regulated learning; Inconsistent results were observed for extrinsic goal orientation, as it could be positively or negatively related to and predict self-regulated learning.

Keywords: School dropouts; institutional strategies; socio-emotional support; personalized tutoring; community-school collaboration.

1. Introducción

Teóricamente, el aprendizaje autorregulado (AAR) se define como un proceso activo en el que los estudiantes establecen sus propios objetivos, hacen uso de estrategias de aprendizaje para planificar, monitorear, regular y evaluar en términos de varios aspectos, incluidos los cognitivos o metacognitivos, motivacionales y conductuales, para alcanzar los objetivos propuestos Pintrich (2000) Zimmerman (1989). En el contexto del aprendizaje académico, diversas literaturas han postulado que el rendimiento académico (RA) está positivamente asociado con el aprendizaje autorregulado (AAR) Cleary et al. (2017) Dent et al. (2015) Law et al. (2008). Estos resultados favorables son consistentes a lo largo de diferentes edades, desde preescolar hasta primaria, secundaria e incluso universidad Dent et al. (2015) McClelland et al. (2006) Mega et al. (2014).

A pesar de los resultados prometedores reportados en la literatura previa, también hubo investigaciones anteriores que destacaron las dudas o preocupaciones sobre la utilidad del AAR en la práctica. Por ejemplo, Cerezo et al. (2018) argumentaron que las intervenciones de AAR pueden no aumentar significativamente la utilidad de las estrategias de AAR entre los estudiantes más allá de los entornos o contextos de intervención. De manera similar, algunos estudios Rabinowitz et al. (1992) Zimmerman (2011) propusieron que los estudiantes podrían no usar estrategias de AAR de manera inmediata a pesar de tener el conocimiento necesario, ya que no estaban seguros de las ganancias por su esfuerzo o encontraban difícil implementarlas.



En relación con la preocupación sobre la viabilidad de practicar el AAR en la vida diaria, algunos investigadores destacaron otros posibles factores contribuyentes del AAR, como la motivación. Por ejemplo, Bandura (1986) sostuvo que, dado que el AAR es autodirigido, en parte depende de la fidelidad, consistencia y proximidad temporal del auto-monitoreo, lo cual requiere motivación como impulsor constante; además, la atención de las personas fluctúa naturalmente debido a la competencia de muchos factores simultáneamente, por lo que la motivación es necesaria para dirigir a los individuos a enfocarse en el objetivo deseado. En línea con esta postulación, varios estudios previos Pressley et al. (1995) Walker et al. (2006) demostraron que los constructos motivacionales estaban positivamente vinculados o predecían el compromiso cognitivo, como las estrategias autorreguladoras.

El objetivo de esta revisión fue identificar los constructos motivacionales que estaban mayoritariamente asociados con el aprendizaje autorregulado y cómo estos constructos motivacionales se relacionaban con el aprendizaje autorregulado. Por lo tanto, este estudio se centró únicamente en seis constructos motivacionales, a saber, la orientación de metas intrínsecas, la orientación de metas extrínsecas, el valor de la tarea, el control de creencias sobre el aprendizaje, la autoeficacia y la ansiedad ante los exámenes, que fueron propuestos en el Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje (CEMA) Pintrich et al. (1991), el instrumento de AAR más utilizado así como también incluidos en los dos modelos de AAR más extensamente estudiados de Pintrich (2000) y Zimmerman (2000) para obtener resultados más concluyentes.

Constructos Motivacionales

Entre los diversos tipos de medición del aprendizaje autorregulado (AAR), el Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje (CEMA) ha sido el instrumento más utilizado hasta la fecha, ya que comprende varios determinantes clave del AAR para ofrecer una visión más comprensiva de los comportamientos relacionados con el AAR. De acuerdo con el CEMA Pintrich et al. (1991), la sección de escala de motivación consta de seis componentes, a saber, orientación de metas intrínsecas, orientación de metas extrínsecas, valor de la tarea, control de creencias sobre el aprendizaje, autoeficacia y ansiedad ante los exámenes.

En línea con los constructos motivacionales propuestos en el CEMA, los dos modelos de AAR más extensamente estudiados, que son el modelo de Fases Cíclicas de Pintrich (2000) Zimmerman et al. (2009), mostraron consistencia en apoyo a esta postulación. Específicamente, el modelo de Fases Cíclicas incluyó cuatro de los seis constructos motivacionales en la fase de previsión, que son autoeficacia, valor de la tarea, orientación de metas (intrínseca y extrínseca); mientras que el modelo de Pintrich involucra los seis constructos motivacionales incluyendo metas intrínsecas, metas extrínsecas, valor de la tarea, creencias de control, autoeficacia y ansiedad ante los exámenes.

Aprendizaje Autorregulado (AAR)

Según el CEMA, la escala de estrategias de aprendizaje consta de dos secciones principales: estrategias cognitivas y metacognitivas, y estrategias de gestión de recursos, que suman un total de nueve elementos. Específicamente, las estrategias cognitivas y metacognitivas incluyen repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva; mientras que las estrategias de gestión de recursos incluyen la gestión del tiempo y el entorno de estudio, la regulación del esfuerzo, el aprendizaje entre pares y la búsqueda de ayuda Pintrich et al. (1991).

Alternativamente, un meta-análisis reciente Sitzmann (2011) examinó varias teorías que sustentan el aprendizaje autorregulado y propuso que algunos de los constructos pueden



combinarse si cumplen con tres requisitos: interrelaciones fuertes, patrones de correlaciones similares o relaciones fuertes con otros constructos de aprendizaje. Como resultado, la revisión concluyó que solo nueve componentes eran predictores del AAR, incluyendo nivel de objetivo, autoeficacia, estrategias cognitivas y metacognitivas, atención, gestión del tiempo, estructuración del entorno, motivación, esfuerzo y atribuciones, los cuales se clasifican como predictores débiles, moderados o fuertes.

Además, los componentes de AAR propuestos por Sitzmann (2011) mostraron consistencia con los dos modelos de AAR. Por ejemplo, seis de los nueve elementos también se incluyeron en el modelo de Fases Cíclicas Zimmerman (2009); estos eran: establecimiento de objetivos, autoeficacia, orientación de metas (motivación), gestión del tiempo, estructuración del entorno, y estrategias metacognitivas (auto-monitoreo y auto-evaluación). De manera similar, ocho de los nueve elementos estaban en línea con el modelo de Pintrich (2000); estos eran: establecimiento de objetivos, estrategias metacognitivas (auto-monitoreo y auto-evaluación), orientación de metas (motivación), juicios de eficacia (autoeficacia), regulación del esfuerzo, planificación del tiempo, entorno de estudio y atribuciones.

Una revisión sistemática es un método riguroso y objetivo utilizado en la investigación científica para sintetizar la evidencia disponible sobre un tema específico. En esta metodología, se realiza una búsqueda exhaustiva y sistemática de estudios relevantes, se seleccionan aquellos que cumplen con los criterios de inclusión y se evalúa críticamente su calidad Fortich et al. (2013).

El objetivo de una revisión sistemática es proporcionar una síntesis imparcial, exhaustiva y transparente de la investigación existente sobre un tema específico. Este objetivo se alcanza mediante un proceso metodológico bien definido, que incluye la formulación de una pregunta de investigación concreta, la búsqueda de estudios relevantes en diversas fuentes, la elección y evaluación de la calidad de los estudios seleccionados, la extracción y síntesis de los datos recogidos, y la interpretación de los hallazgos González et al. (2007).

En primer lugar, se realiza una búsqueda exhaustiva de literatura en bases de datos científicas, como EBSCOhost, SAGE Journals, Scopus, Web of Science, ScienceDirect y Springer. También se pueden incluir búsquedas manuales en revistas relevantes, buscadores de internet y otros recursos. Se utilizan términos de búsqueda específicos y se aplican criterios de inclusión y exclusión para determinar qué estudios cumplen con los criterios de selección. Una vez seleccionados los estudios relevantes, se procede a evaluar su calidad. Esto implica examinar aspectos como el diseño de estudio, la selección y tamaño de la muestra, los métodos de medición utilizados y el análisis estadístico empleado. Se utiliza una escala de calidad o un conjunto de criterios predefinidos para asignar una puntuación a cada estudio y determinar su validez y confiabilidad Pardal et al. (2020)

A continuación, se extraen y sintetizan los datos de los estudios incluidos. Esto implica identificar los resultados principales de cada estudio, como las medidas de resultado utilizadas y los efectos encontrados. Se pueden utilizar métodos estadísticos para combinar los resultados de diferentes estudios en un meta-análisis, si es posible y relevante. Si no es posible realizar un meta-análisis, se realiza una síntesis narrativa de los estudios incluidos.

Finalmente, se interpretan y discuten los resultados de la revisión sistemática. Se analizan las limitaciones y sesgos de los estudios incluidos, se exploran las posibles explicaciones para las divergencias o inconsistencias entre los resultados y se establecen conclusiones basadas en la evidencia disponible.

Se han propuesto varias guías para llevar a cabo revisiones sistemáticas, y una de las más reconocidas es la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and



Meta-Analyses), que es una actualización de la declaración QUOROM desarrollada por Moher et al. (2009). Esta declaración se destaca como una herramienta esencial para los investigadores que desean llevar a cabo revisiones sistemáticas de manera transparente y detallada, abordando cada etapa del proceso de búsqueda, selección y análisis de estudios.

La declaración PRISMA incluye un diagrama de flujo que guía desde la identificación inicial de los artículos hasta la selección final. El diagrama establece cuatro fases cruciales, que son: búsqueda en bases de datos utilizando ecuaciones de búsqueda o palabras clave, establecimiento de criterios de inclusión y exclusión de datos, análisis y selección de artículos, y finalmente, inclusión de los artículos que cumplen con los requisitos establecidos. Es fundamental realizar una lectura completa de los artículos seleccionados para asegurar la calidad de la revisión Mejía et al. (2022).

Además, la declaración PRISMA también proporciona una lista de elementos que deben ser incluidos en el informe de la revisión sistemática, como el título, resumen, introducción, métodos, resultados, discusión y conclusiones. Estos elementos ayudan a garantizar la transparencia y reproducibilidad de la revisión Cely et al. (2022).

Al utilizar la declaración PRISMA como guía, los investigadores pueden llevar a cabo una revisión sistemática de manera rigurosa y estructurada. Esto implica realizar una búsqueda exhaustiva en bases de datos relevantes, aplicar criterios claros de inclusión y exclusión de estudios, analizar detalladamente los artículos seleccionados y sintetizar los resultados de manera objetiva Sánchez et al. (2022).

Es importante destacar que la revisión sistemática no se limita a la recopilación de evidencia, sino que también implica una evaluación crítica de la calidad de los estudios incluidos. Los investigadores deben examinar de manera crítica la metodología utilizada en cada estudio y considerar el grado de sesgo y validez de los resultados.

En resumen, la revisión sistemática es una herramienta fundamental en la investigación científica que permite sintetizar de manera rigurosa y objetiva la evidencia disponible sobre un tema específico. La declaración PRISMA proporciona una guía clara y detallada para llevar a cabo esta metodología, desde la búsqueda exhaustiva de literatura hasta la interpretación y discusión de los resultados. Al seguir esta guía y realizar una evaluación crítica de la calidad de los estudios incluidos, los investigadores pueden ofrecer una síntesis imparcial y transparente de la evidencia, contribuyendo así al avance del conocimiento en su campo de estudio.

2. Metodología

En esta investigación, se llevó a cabo una revisión documental basada en la declaración PRISMA, siguiendo su diagrama de flujo y lista de verificación. La revisión sistemática se realizó utilizando la base de datos Scopus, que fue establecida en noviembre de 2004 como una alternativa a Web of Science y que ahora cuenta con una amplia cobertura de artículos científicos Codina et al. (2020). La búsqueda de artículos se realizó en 2024 utilizando palabras clave como abandono escolar, escuela y administración, obtenidas de la literatura y el Tesauro de la UNESCO (Tabla 1).

Tabla 1

Ecuación de búsqueda avanzada (Scopus)

Ecuación
TITLE-ABS-KEY (motivation) AND TITLE-ABS-KEY (self-regulated learning) AND (LIMIT-TO (motivational beliefs) AND TITLE-ABS-KEY (self-regulated learning) AND (LIMIT-TO (intrinsic motivation))

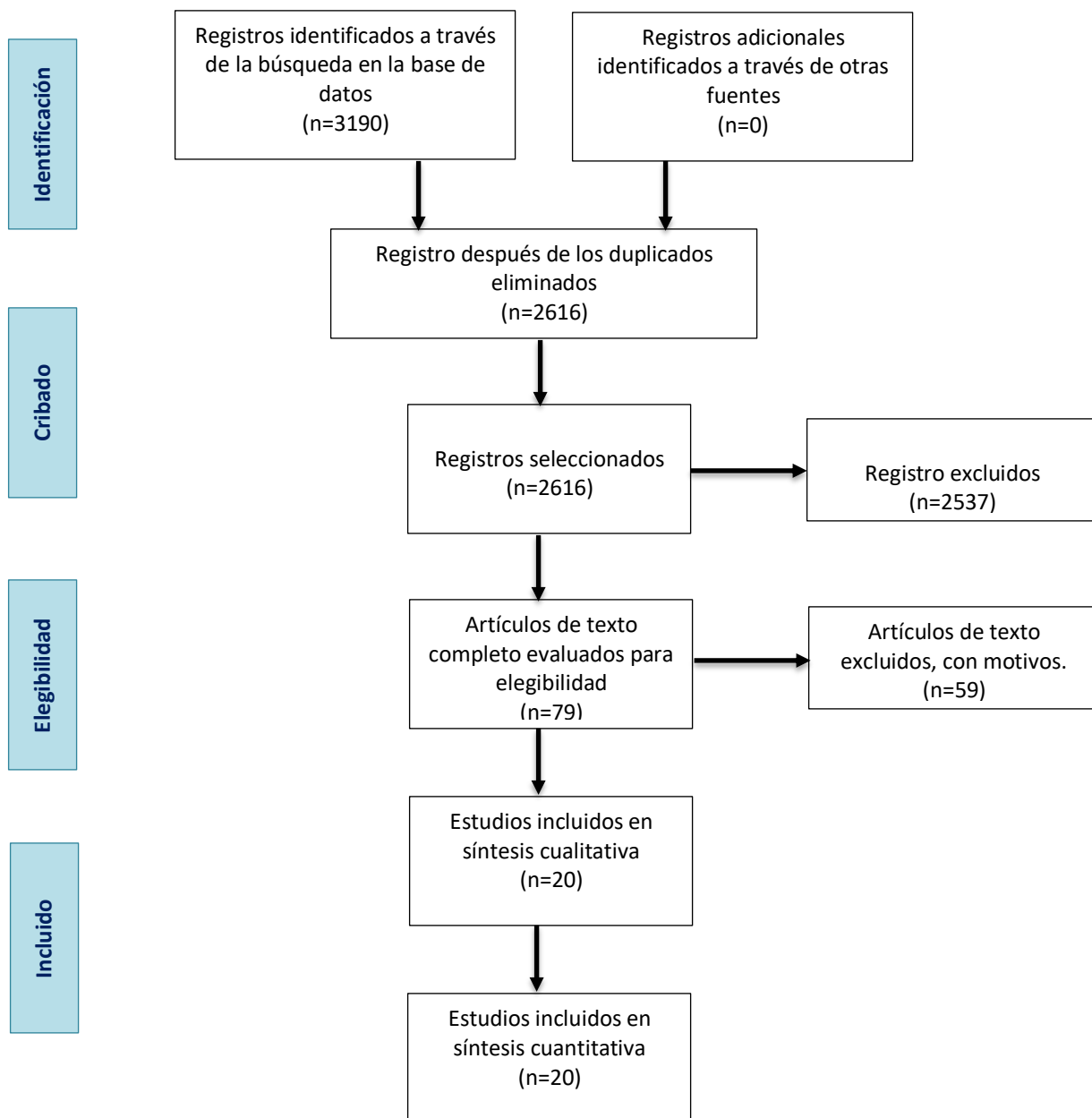


Se establecieron como criterios de inclusión para esta revisión los siguientes. Primero, solo se considerarán los estudios publicados en el rango de años de 2010-2023 para reflejar las tendencias de investigación más recientes. Segundo, solo se considerarán estudios relacionados con el AAR en el contexto escolar. Tercero, solo se considerarán estudios que investiguen la relación entre los constructos motivacionales y el AAR. Cuarto, se consideran todos los niveles de educación para esta revisión, desde primaria y secundaria hasta educación superior en todo el mundo, para la generalización al aprendizaje académico. Los estudiantes participantes provienen de instituciones educativas principales que no presentan discapacidades de aprendizaje, pero deben ser representativos de la comunidad escolar general. Por último, solo se considerarán para esta revisión artículos publicados, revistas, procedimientos o ponencias en conferencias.

Como resultado, se seleccionaron 20 artículos que cumplieran con los criterios establecidos, como se puede observar en el diagrama de flujo y las cuatro etapas de la revisión sistemática presentadas en la Figura 1.

Figura 1

Diagrama de flujo de la revisión sistemática





3. Resultados

Comparación entre Constructos Motivacionales

Un total de veinte estudios se incluyeron en esta revisión tras las etapas del proceso de selección. Aunque los constructos motivacionales examinados en cada estudio eran diferentes, se pueden extraer inferencias de los hallazgos de la investigación de que había seis constructos motivacionales que estaban frecuentemente vinculados al aprendizaje autorregulado (SRL, por sus siglas en inglés). Estos eran la autoeficacia, el valor de la tarea, la orientación de meta intrínseca, la orientación de meta extrínseca, el control de creencias de aprendizaje y la ansiedad frente a los exámenes.

Entre los constructos motivacionales, la autoeficacia pareció ser el más investigado, según se reportó en diecisiete estudios ($n=17/20$), seguido por la orientación de meta intrínseca, reportada en once estudios ($n=11/20$). El valor de la tarea y la orientación de meta extrínseca se examinaron en nueve ($n=9$) y ocho estudios ($n=8/20$), respectivamente. Finalmente, la ansiedad frente a los exámenes y el control de creencias de aprendizaje fueron los constructos motivacionales menos estudiados por los investigadores, reportados en seis ($n=6/20$) y cinco estudios ($n=5/20$), respectivamente. En resumen, la autoeficacia y la orientación de meta intrínseca fueron los dos constructos motivacionales más frecuentemente asociados con el aprendizaje autorregulado (SRL).

Relación entre constructos motivacionales y componentes del SRL

Los hallazgos de la investigación se presentaron de acuerdo con la popularidad descendente de los constructos motivacionales; estos fueron la autoeficacia, la orientación de meta intrínseca, el valor de la tarea, la orientación de meta extrínseca, la ansiedad frente a los exámenes y el control de creencias de aprendizaje, como se resume en la Tabla 1.

Tabla 1

Resumen de los hallazgos de investigación de los estudios incluidos

Constructos motivacionales	Tipo de relación examinada	Resultados
Autoeficacia ($n=17$)	1-Correlación entre autoeficacia y ARS ($n=6$) 2-Efecto de la autoeficacia sobre ARS ($n=6$) 3-Efecto del ARS sobre la autoeficacia ($n=1$) 4-Efecto recíproco entre la autoeficacia y el ARS ($n=1$) 5-Roles de la autoeficacia, ARS o metas de calificaciones como mediadores en la relación entre las otras dos variables restantes ($n=3$)	1-Se observó una relación significativa y positiva en varios estudios [18-22]. 2-La autoeficacia tuvo un impacto significativo y positivo en el ARS según informaron varios estudios [23-27]. 3-El ARS tuvo un impacto significativo en la autoeficacia según reportó un estudio [28]. 4-Se observó un efecto recíproco en un estudio [29]. 5-La autoeficacia medió las metas de calificaciones según un estudio [30]; las metas de calificaciones fueron un mediador significativo entre la autoeficacia y ARS según un estudio [31]; la regulación del esfuerzo medió parcialmente la autoeficacia y el GPA según un estudio [32].



Orientación de metas intrínsecas (n=11)	1. Efecto de la orientación de metas intrínsecas sobre el aprendizaje autorregulado (SRL, por sus siglas en inglés) (n=7)	1. La orientación de metas intrínsecas tuvo un impacto significativo y positivo en el SRL, como se observó en la mayoría de los estudios [25-27, 31, 33, 34].
	2. Efecto del SRL sobre la motivación académica, incluyendo la orientación de metas intrínsecas (n=1)	2. El SRL tuvo un impacto significativo en la motivación académica, según se informó en un estudio [28].
	3. Correlación entre la orientación de metas intrínsecas y el SRL (n=3).	3. La orientación de metas intrínsecas estuvo positivamente relacionada con el SRL, según se informó en algunos estudios [19, 35, 36].
Valor de la tarea (n=9)	1. Efecto del valor de la tarea sobre el SRL (n=6).	1. El valor de la tarea predijo significativamente el SRL, como se observó en la mayoría de los estudios [23, 26, 30, 32].
	2. Roles mediadores del valor de la tarea y el SRL (n=2)	2. El valor de la tarea fue un mediador significativo entre la autoeficacia y el SRL, según se informó en un estudio [24]; el SRL medió significativamente el control de las creencias de aprendizaje y el valor de la tarea, según se informó en un estudio [37].
	3. Correlación entre el valor de la tarea y el SRL (n=1)	3. El valor de la tarea estuvo positivamente y significativamente relacionado con el SRL, como se informó en un estudio [22].
Orientación a objetivos extrínsecos (n=8)	1- Efecto de la orientación a objetivos extrínsecos sobre el SRL (n=5).	1- La orientación a objetivos extrínsecos se relacionó negativamente con el SRL según algunos estudios [25, 33]; La orientación a objetivos extrínsecos predijo positivamente el SRL según lo observado en varios estudios [26, 32, 34].
	2- Correlación entre la orientación a objetivos extrínsecos y el SRL (n=2)	2- La orientación a objetivos extrínsecos se asoció negativamente con el SRL según lo observado en un estudio [19]; La orientación a objetivos extrínsecos se asoció positivamente con el SRL según lo reportado en un estudio [36].
	3- Efecto del SRL sobre la orientación a objetivos extrínsecos (n=1)	3- El SRL tuvo un impacto positivo y significativo en la motivación académica, incluida la orientación a objetivos extrínsecos, según lo observado en un estudio [28].



Ansiedad ante los exámenes (n=6)	1- Correlación entre la ansiedad ante los exámenes y el SRL (n=3)	1- La ansiedad ante los exámenes estuvo insignificativamente o negativamente ligada al SRL según lo observado en algunos estudios [18, 22, 32].
	2- Efecto de la ansiedad ante los exámenes sobre el SRL (n=3)	2- Efecto insignificante o negativo de la ansiedad ante los exámenes en la predicción del SRL según lo observado en algunos estudios [25, 26]; La ansiedad ante los exámenes fue un predictor significativo y positivo del SRL según lo reportado en un estudio [27].
Control de las creencias de aprendizaje (n=5)	1- Efecto del control de las creencias de aprendizaje sobre el SRL (n=3)	1- El control de las creencias de aprendizaje predijo de manera significativa y positiva el SRL según lo reportado en algunos estudios [26, 32]; El control de las creencias de aprendizaje no fue un predictor significativo del SRL según lo observado en un estudio [25].
	2- Correlación entre el control de las creencias de aprendizaje y el SRL (n=1)	2- El control de las creencias de aprendizaje estuvo moderadamente asociado con el SRL según lo reportado en un estudio [18].
	3- Rol mediador del SRL entre los constructos motivacionales (n=1)	3- El SRL medió significativamente el control de las creencias de aprendizaje y el valor de la tarea según lo reportado en un estudio [25].

Nota. La tabla resume estudios sobre la relación entre constructos motivacionales y el aprendizaje autorregulado (SRL), incluyendo efectos directos, correlaciones y mediaciones. La autoeficacia, las metas intrínsecas y el valor de la tarea mostraron asociaciones mayormente positivas con el SRL, mientras que los objetivos extrínsecos y la ansiedad ante exámenes arrojaron resultados mixtos. También se reportaron efectos recíprocos y roles mediadores entre variables.

4. Discusión

Esta investigación tiene como objetivo identificar los constructos motivacionales y los componentes de Aprendizaje Autorregulado (AR) que contribuyen a un AR más inclusivo, así como la interacción entre estos dos grupos de variables. A través de una revisión sistemática de la investigación, se extrajeron varias inferencias de los estudios incluidos.

Primero, la autoeficacia tuvo una relación positiva y significativa en la predicción del AR, como se propuso en la mayoría de los estudios Abdullah (2016) Baars et al (2018) Fadlelmula et al., (2014) Jakešová et al. (2015) Liu et al. (2014). Alternativamente, algunas pruebas débiles Berger et al. (2011) Ocak et al. (2013) Stolk et al. (2014) Tanriseven et al. (2013) sugerían que el AR podría tener un impacto positivo y significativo en la autoeficacia. Algunos estudios Chatzistamatiou et al. (2015), Lee et al. (2014) propusieron que la autoeficacia o las metas de calificación pueden ser mediadores significativos en la relación entre autoeficacia, metas de calificación y AR.



En segundo lugar, evidencias contundentes Ocak et al. (2013) Stolk et al. (2014) Tanriseven et al. (2013) Chatzistamatiou et al. (2015), Bhattacharya et al. (2016); Eom (2015) indicaron que la orientación de metas intrínsecas estaba positivamente y significativamente relacionada con la predicción del AR. Por otro lado, otro estudio Lavasani et al. (2011) reveló que el AR puede tener un efecto positivo y significativo en la motivación académica, incluida la orientación de metas intrínsecas.

En tercer lugar, la mayoría de los estudios Berger (2011) Ocak (2013) Stolk et al. (2014) Komarraju et al. (2013) coincidieron en que el valor de la tarea estaba positivamente y significativamente relacionado con la predicción del AR. De manera similar, otras investigaciones Li et al. (2018), Muwonge et al. (2019) demostraron que el valor de la tarea puede ser un mediador significativo en la relación entre diferentes constructos motivacionales.

Cuarto, la literatura existente mostró resultados contradictorios sobre la relación entre la orientación de metas extrínsecas y el AR hasta la fecha. Específicamente, varias evidencias previas Ocak et al. (2013) Stolk et al. (2014) Komarraju et al. (2013) Bhattacharya et al. (2016) Eom (2015) revelaron que la orientación de metas extrínsecas puede estar positiva o negativamente asociada con la predicción del AR. Por otro lado, hubo pruebas débiles Lavasani et al. (2011) que demostraron que el AR puede ser un predictor positivo y significativo de la motivación académica incluyendo la orientación de metas extrínsecas.

Quinto, la ansiedad ante los exámenes y el control de las creencias de aprendizaje son los dos constructos motivacionales menos estudiados en relación con el AR hasta la fecha. En cuanto a la ansiedad ante los exámenes, evidencias contundentes Abdullah (2016) Jakešová et al. (2015) Ocak et al. (2013); Stolk et al. (2014) Komarraju et al. (2013) indicaron que la ansiedad ante los exámenes está insignificativamente y negativamente asociada con la predicción del AR. En cuanto al control de las creencias de aprendizaje, la mayoría de los estudios Ocak (2013) Komarraju et al. (2013) coincidieron en que el control de las creencias de aprendizaje estaba positivamente y significativamente relacionado con la predicción del AR a pesar de algunas inconsistencias. Por otro lado, hubo pruebas débiles Ocak et al. (2013) que propusieron que el AR puede ser un mediador significativo entre el control de las creencias de aprendizaje y otros constructos motivacionales.

En general, la autoeficacia y la orientación de metas intrínsecas emergieron como las dos más significativamente asociadas con el aprendizaje autorregulado. Esta evidencia fue apoyada por la postulación de que la autoeficacia es un determinante personal clave en la Teoría Social Cognitiva (SCT) que fundamentó el modelo de Análisis Triádico de Zimmerman. Dado que se caracterizó como los juicios de las propias competencias para realizar una tarea en particular, por lo tanto, se cree que la autoeficacia tiene un impacto significativo en el afecto, el rendimiento, la persistencia, el aprendizaje y el esfuerzo, como se sugirió en algunos estudios.

De manera similar, Bandura (1986) sostuvo que, dado que el AR es un proceso autodirigido, depende en parte de la fidelidad, consistencia y proximidad temporal del automonitoreo, lo cual requiere motivación como un impulsor constante. Por lo tanto, la orientación de metas intrínsecas fue particularmente útil para motivar a los aprendices a cumplir tareas que perciban como difíciles o aburridas, como se propuso en algunos estudios. Los constructos motivacionales restantes estuvieron moderadamente vinculados al AR según los estudios incluidos. González et al. (2022)

5. Conclusión

En general, esta investigación demostró explícitamente cómo cada constructo motivacional estaba relacionado con los componentes del aprendizaje autorregulado (SRL). También se



indicaron la fuerza y la dirección de la relación entre las variables para proporcionar ideas para futuros trabajos. Específicamente, la autoeficacia, la orientación intrínseca hacia metas, el valor de la tarea y el control de las creencias sobre el aprendizaje estaban positivamente y significativamente relacionados con el aprendizaje autorregulado y eran predictores de este; la ansiedad ante los exámenes, por su parte, estaba negativamente e insignificativamente relacionada con el aprendizaje autorregulado y no era un buen predictor de este; finalmente, se observaron resultados inconsistentes para la orientación extrínseca hacia metas, ya que esta podría estar positivamente o negativamente relacionada con el aprendizaje autorregulado y ser un predictor del mismo.

En conclusión, esta investigación subraya la importancia de los constructos motivacionales en el contexto del aprendizaje autorregulado. En concreto, se evidencia que la autoeficacia y la orientación hacia metas intrínsecas son determinantes significativos del aprendizaje autorregulado, lo que sugiere que los individuos que confían en sus capacidades y se centran en metas internas tienden a involucrarse más profundamente en su aprendizaje. Los resultados indican también que, aunque la ansiedad ante los exámenes manifiesta una relación negativa y no significativa con el aprendizaje autorregulado, sus efectos no deben pasarse por alto, ya que pueden influir en la percepción de las tareas y en la autoeficacia del estudiante.

Además, los resultados resaltan la necesidad de investigaciones futuras que aborden la orientación de metas extrínsecas, dado que su relación con el aprendizaje autorregulado puede variar. La inconsistencia en los resultados sugiere que podría existir mediadores o contextos específicos que influyan en la forma en que estos constructos motivacionales interactúan. Por lo tanto, entender estas dinámicas es crucial para el desarrollo de estrategias educativas que fomenten un aprendizaje más efectivo y ayuden a mitigar el impacto de la ansiedad en el proceso educativo.

Referencias Bibliográficas

- Abuhamdeh, S., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the competitive context: An examination of person-situation interactions. *Journal of Personality*, 77(5), 1615-1635. <https://doi.org/10.1111/J.1467-6494.2009.00594.X>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control (Freeman).
- Berger, J.-L., & Karabenick, S. A. (2011). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 21(3), 416-428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.06.002>
- ÇİMENLİ, B., & HIRÇİN ÇOBAN, M. (2019). Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulated Learning Strategies of Prep School Students and Their Relation with Language Proficiency Levels. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 1072-1087. <https://doi.org/10.14686/buefad.603454>
- Cleary, T. J., & Kitsantas, A. (2017). Motivation and Self-Regulated Learning Influences on Middle School Mathematics Achievement. *School Psychology Review*, 46(1), 88-107. <https://doi.org/10.17105/SPR46-1.88-107>
- Fadlilmula, F. K., Cakiroglu, E., & Sungur, S. (2015). Developing a Structural Model on the Relationship among Motivational Beliefs, Self-Regulated Learning Strategies, and Achievement in Mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(6), 1355-1375. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9499-4>
- Huang, T. (2024). An Investigation of the Relationship between Self-Efficacy and Self-



Regulated Learning among Chinese College Students: The Mediated Role of Task Value. OALib, 11(04), 1–16. <https://doi.org/10.4236/oalib.1111474>

- Jakešová, J., Kalenda, J., & Gavora, P. (2015). Self-regulation and Academic Self-efficacy of Czech University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1117–1123. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.803>
- Karlen, Y. (2016). Differences in students' metacognitive strategy knowledge, motivation, and strategy use: A typology of self-regulated learners. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 253–265. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.942895>
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67–72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Lavasani, M. G., Mirhosseini, F. S., Hejazi, E., & Davoodi, M. (2011). The Effect of Self-regulation Learning Strategies Training on the Academic Motivation and Self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 627–632. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.285>
- Law, Y., Chan, C. K. K., & Sachs, John. (2008). Beliefs about learning, self-regulated strategies and text comprehension among Chinese children. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 51–73. <https://doi.org/10.1348/000709907X179812>
- Lim, S. L., & Yeo, K. J. (2021c). A systematic review of the relationship between motivational constructs and self-regulated learning. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 10(1), 330. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i1.21006>
- Muwonge, C. M., Schiefele, U., Ssenyonga, J., & Kibedi, H. (2019). Modeling the relationship between motivational beliefs, cognitive learning strategies, and academic performance of teacher education students. *South African Journal of Psychology*, 49(1), 122–135. <https://doi.org/10.1177/0081246318775547>
- Ocak, G., & Yamaç, A. (2013). Examination of the relationships between fifth graders' self-regulated learning strategies, motivational beliefs, attitudes, and achievement. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 380–387.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451–502). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P., Smith, D., Duncan, T., & McKeachie, W. (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor. Michigan, 48109, 1259.
- Pressley, Michael., & McCormick, C. B. (1995). Advanced educational psychology for educators, researchers, and policymakers. In *Advanced educational psychology*. HarperCollins College Publishers.
- Roick, J., & Ringeisen, T. (2018). Students' math performance in higher education: Examining the role of self-regulated learning and self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 65, 148–158. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.018>
- Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421–442. <https://doi.org/10.1037/a0022777>



- Stolk, J., & Harari, J. (2014). Student motivations as predictors of high-level cognitions in project-based classrooms. *Active Learning in Higher Education*, 15(3), 231-247. <https://doi.org/10.1177/1469787414554873>
- Tuan Ismail, T. N., Vadeveloo, T., Kamarunzaman, N. Z., Yusof, R., Mahamad Aziz, F. M., & Hanim Rahmat, N. (2023). Exploring Motivation for Learning Through Aldefer's Theory. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(2). <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v13-i2/14453>
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.06.004>
- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90015-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90015-1)
- Zamora-Araya, J. A., Cruz-Quesada, J. D., & Amador-Montes, M. S. (2020). Autoeficacia y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de enseñanza de la matemática. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 137-150. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2818>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. *Handbook of Metacognition in Education*, 299-315.

Conflicto de Intereses: Los autores declaran que no tienen conflictos de intereses relacionados con este estudio y que todos los procedimientos seguidos cumplen con los estándares éticos establecidos por la revista. Asimismo, confirman que este trabajo es inédito y no ha sido publicado, ni parcial ni totalmente, en ninguna otra publicación.