

Covarrubias, C., Pávez, P., Venegas-Ramos, L., y Mendoza, M. (2024). La influencia de la autoeficacia sobre las metas académicas y el rol mediador de la autorregulación del aprendizaje en una muestra de estudiantado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2).

DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.597871>

Traducido con  DeepL

## La influencia de la autoeficacia en los objetivos académicos y el papel mediador de la autorregulación del aprendizaje en una muestra de estudiantes universitarios

### The Influence of Self-Efficacy on Academic Goals and the Mediating Role of Self-Regulation of Learning in a Sample of University Students

Carmen Gloria Covarrubias Apablaza<sup>\*1</sup>, Paula Pávez Salinas<sup>\*\*</sup>, Luis Venegas-Ramos<sup>\*</sup>, Michelle Mendoza Lira<sup>\*\*\*</sup>

<sup>\*</sup>Instituto de Investigación y Postgrado Facultad de Educación. Universidad Central de Chile (Chile)

<sup>\*\*</sup>Facultad de Educación. Universidad San Sebastián (España)

<sup>\*\*\*</sup>Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Universidad Andrés Bello (Chile)

#### Resumen

*La autorregulación del aprendizaje, la autoeficacia general y las metas académicas juegan roles fundamentales para los estudiantes de educación superior, ya que la interrelación entre ellas influye en la voluntad y las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del aprendizaje en el ámbito universitario. El objetivo de este estudio fue investigar la relación entre la autoeficacia general y las metas académicas en una muestra de estudiantes universitarios chilenos, considerando el rol mediador de la autorregulación del aprendizaje. Siguiendo un enfoque cuantitativo, no experimental y transversal, se utilizó una estrategia asociativa explicativa para realizar un análisis de mediación entre variables. Para ello, 231 estudiantes universitarios chilenos (68% mujeres), con edades comprendidas entre 18 y 29 años ( $M = 19,8$ ;  $DE = 1,39$ ), respondieron a tres instrumentos de autoinforme. Los resultados de los modelos probados revelan que la autorregulación del aprendizaje media la relación entre la autoeficacia general y las metas académicas relacionadas con el aprendizaje. Se concluye que la misión de la formación profesional es promover ocasiones de formación con oportunidades de aprendizaje para que los estudiantes afronten las tareas académicas confiando en sus capacidades, autogestionando su aprendizaje y alcanzando las metas deseadas.*

*Palabras clave:* autoeficacia, autorregulación del aprendizaje, metas académicas, estudiantes universitarios, modelo explicativo.

---

<sup>1</sup> **Correspondencia:** Carmen Gloria Covarrubias Apablaza. [carmen.covarrubias@ucentral.cl](mailto:carmen.covarrubias@ucentral.cl). Instituto de Investigación y Postgrado, Facultad de Educación - UCEN. Av. Santa Isabel 1278 oficina 409-A, Santiago-Chile.

## Abstract

*Self-regulation of learning, general self-efficacy and academic goals play fundamental roles for students in higher education because the interrelation among them influences the will and skills needed for the challenges of learning in a university setting. The aim of this study was to research the relationship between general self-efficacy and academic goals in a sample of Chilean university students, considering the mediating role of self-regulation of learning. Following a quantitative, nonexperimental and cross-sectional approach, an explanatory associative strategy was used to perform a mediation analysis between variables. For this purpose, 231 Chilean university students (68% women), aged between 18 and 29 ( $M = 19.8$ ;  $SD = 1.39$ ), answered three self-report instruments. The results from the models tested reveal that self-regulation of learning mediates the relationship between general self-efficacy and academic goals related to learning. It is concluded that the mission of vocational training is to promote occasions for training with learning opportunities for students to face academic tasks trusting in their abilities, self-managing their learning and reaching desired goals.*

**Keywords:** self-efficacy, self-regulation of learning, academic goals, university students, explanatory model.

## Introducción y objetivos

Las instituciones de educación superior deben combinar una formación que dote a los futuros profesionales de los aspectos propios de una determinada disciplina, así como el conocimiento de sus recursos personales para continuar aprendiendo a lo largo de su vida (Almerich et al., 2020; García-Carrera et al., 2023; Navea y Suárez, 2017). Estos recursos personales, entendidos como autoevaluaciones positivas sobre las capacidades para manejar e influir en las demandas provenientes del entorno, permiten -específicamente a los estudiantes universitarios- regular la cognición, la conducta y la emoción para persistir o abandonar sus estudios superiores (Bakker y Demerouti, 2017; Ben-Eliyahu y Linnenbrink, 2015; Tinto, 2017).

En otras palabras, los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios contemplan, desde el inicio, una red de recursos personales donde la autoeficacia general, el aprendizaje autorregulado y las metas académicas permiten explicar cómo los estudiantes alcanzan el logro académico (Schneider y Preckel, 2017; Schunk, 1990). Por ejemplo, el logro académico se asocia al conocimiento y uso de procesos cognitivos y metacognitivos que, modelados por las acciones de los docentes, nutren la autoeficacia general (Cerezo et al., 2019; Daura, 2017; Dull et al., 2015). Asimismo, de acuerdo con la orientación de las metas autoimpuestas, los estudiantes podrán responsabilizarse de tareas académicas más complejas, responder a obstáculos y ejecutar las estrategias más pertinentes para un área de desempeño específica (Björk et al., 2013; Valle et al., 2015).

Desde la teoría cognitiva social, la *autorregulación del aprendizaje* forma parte de la interacción de los procesos cognitivos, conductuales y contextuales de los estudiantes para desarrollar la competencia de aprender a aprender (Bandura, 2012; Torrano y González, 2004; Zimmerman, 2013). Dicho lo anterior, fomentar la autodirección personal permite a los estudiantes transformar sus aptitudes mentales en competencias y metas académicas (Zimmerman, 2001) para producir conocimiento, aprender a lo largo de la vida y enfrentar con eficacia y eficiencia los retos de aprendizaje actuales y futuros (Hernández y Camargo, 2017a; Salmerón et al., 2011). Cabe señalar que este proceso requiere la activación de aspectos intrapersonales (por ejemplo, planificación del tiempo) e interpersonales (por ejemplo, solicitud de ayuda) para que los estudiantes actúen como agentes y, al mismo tiempo, constructores de su propio aprendizaje (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2000).

La autorregulación del aprendizaje constituye, entonces, una de las principales variables predictoras del éxito académico (Hernández y Camargo, 2017b; Panadero, 2017; Sáez et al., 2023; Zimmerman, 1989). Ejemplo de ello son las diversas investigaciones que señalan que el desarrollo de estrategias de autorregulación es fundamental para alcanzar logros académicos en los estudiantes (Requena, 2016; Sáez et al., 2022; Sanabria et al., 2017; Vera et al., 2021), pues experimentar este conocimiento y ser conscientes de los procesos cognitivos y metacognitivos que posibilitan la autorregulación del aprendizaje les permite proponerse metas, planificar acciones, monitorear tareas y estrategias utilizadas.

Para Zimmerman (2000, 2013), los estudiantes -en un contexto de aprendizaje- deben ser capaces de pasar por las siguientes fases: *i) preparación*: donde se establecen los objetivos y se define un plan de acción y, para ello, examinan las condiciones, la naturaleza de la tarea, los conocimientos previos y establecen las metas a alcanzar; *ii) ejecución*: en ella, supervisan la ejecución de las tareas, implementando estrategias que inciden en la motivación

y el aprendizaje; y, por último, en la fase *iii*) autorreflexión: se ocupan de la autoevaluación del progreso y de las reacciones tras dicha evaluación (Panadero, 2017; Pintrich y Schunk, 2006; Torrano et al., 2017).

Los últimos estudios sobre el tema indican que la autorregulación del aprendizaje juega un papel importante en la relación entre la autoeficacia general y las metas académicas en estudiantes universitarios ya que constituyen aspectos críticos que influyen en la voluntad y destreza necesarias para los retos del aprendizaje en la universidad (Ben-Eliyahu y Linnenbrink, 2015; Cerezo et al., 2019; Covarrubias et al., 2019; Navea, 2018; Torrano y González, 2004).

*La autoeficacia general* se asocia a un juicio de capacidad para organizar y ejecutar conductas orientadas al logro de metas personales en diversas áreas del desempeño vital (Bandura, 2012). Estas creencias se nutren de experiencias vicarias, persuasivas y fisiológicas de dominio, a partir de la relación recíproca entre contexto, persona y conducta (Ahn et al., 2017; Bandura, 1997; Beatson et al., 2018). Dicho esto, un estudiante universitario con alta autoeficacia podría estar motivado y comprometido con la consecución de sus metas académicas, mientras que uno con bajos niveles tendría dificultades para lograr un buen rendimiento, siendo susceptible de abandonar sus estudios (Byrne et al., 2014).

Cabe señalar que la autoeficacia se asocia con una mayor predicción de éxito en una relación bidireccional con las *metas académicas*, las cuales corresponden a modelos o estilos motivacionales de propósitos académicos que dirigen el comportamiento de los estudiantes (Pérez y Díaz, 2013; Phan, 2009; Pintrich y Schunk, 2006; Suria, 2023; Valle et al., 2015). Por tanto, constituyen un marco de referencia para explicar cómo se forman los diferentes patrones motivacionales, cognitivos y actitudinales para organizar, regular la conducta y alcanzar metas durante sus procesos de aprendizaje y desarrollo académico (Huertas, 2009; Moreno et al., 2019; Salmerón et al., 2011).

Es decir, los estudiantes están motivados por dos razones: una intrínseca, por "el deseo de aprender", y otra extrínseca, por "demostrar sus capacidades" (Dweck, 1986; Hayamizu y Weiner, 1991; Valle et al., 2015). Sin embargo, incluso es posible que persigan simultáneamente más de una meta académica (Dull et al., 2015; Pintrich, 2003). En este sentido, desde la ampliamente aceptada Teoría de la Orientación a Metas (Suria, 2023), las metas académicas pueden clasificarse en i) *metas de aprendizaje*, referidas a la orientación de los estudiantes hacia la mejora de sus conocimientos, la adquisición de habilidades y el dominio de otras tareas; ii) *metas de logro*, vinculadas a la orientación de los estudiantes a aprender para obtener buenos resultados en las evaluaciones; y iii) *metas de refuerzo social*, relativas a la orientación de los estudiantes a aprender para obtener la aprobación y evitar el rechazo de los profesores y de sus compañeros (Durán y Arias, 2015; Hayamizu et al., 1989).

Diversos estudios indican que las metas académicas se asocian a un mayor uso de estrategias de procesamiento profundo, lo que implica un aumento de la motivación intrínseca para el aprendizaje, la mejora de los conocimientos o habilidades y el disfrute del trabajo (Valle et al., 2007; Ranellucci et al., 2015; Dull et al., 2015). Además, cuando un estudiante universitario se involucra con metas académicas, no solo alimenta su autoeficacia, sino que se protege de la ansiedad, facilita la autorregulación del aprendizaje y alcanza logros académicos (Covarrubias et al., 2019; Pintrich, 2000; Valle et al., 2015).

En Chile, los estudios han abordado la relación de estas variables alternas con otras, y los hallazgos han revelado correlaciones directas y significativas entre autorregulación, metas y atribuciones causales (Pérez y Díaz, 2011), además del rol mediador parcial de la autorregulación del aprendizaje sobre la autoeficacia académica y la adaptación a la vida universitaria (Zúñiga et al., 2020). A pesar de ello, es necesario señalar la necesidad de fortalecer un área de investigación incipiente en contextos universitarios chilenos. A partir de la información proporcionada, el objetivo de esta investigación es estudiar la relación entre la autoeficacia general y las metas académicas en una muestra de estudiantes universitarios chilenos, considerando el rol mediador de la autorregulación del aprendizaje.

En consecuencia, de acuerdo con los trabajos previos de Covarrubias et al. (2019), Ranellucci et al. (2015), Sáez et al. (2022) y Schunk (1990), y dada la necesidad de estudios que discutan la relación de estas variables desde la mediación (Honicke y Broadbent, 2016), se han propuesto las siguientes hipótesis de investigación: (I) la autoeficacia general se relaciona positivamente con la autorregulación del aprendizaje y con las dimensiones que conforman las metas académicas (*metas de aprendizaje, de logro y de refuerzo social*); (II) la autorregulación del aprendizaje se relaciona positivamente con las dimensiones de las metas académicas; y (III) la autorregulación del aprendizaje mediará la relación entre la autoeficacia general y las dimensiones que conforman las metas académicas.

## Método

### Diseño

El presente estudio se sitúa en un enfoque cuantitativo a través de un diseño no experimental y transversal (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018). Para responder al objetivo de investigación propuesto, se utilizó una estrategia asociativa explicativa porque se exploró la relación funcional entre las variables de estudio y, con base en las perspectivas teóricas subyacentes, se probaron modelos sobre la relación entre estas variables (Ato et al., 2013).

### Participantes

La muestra no probabilística e intencional consistió en 231 estudiantes universitarios chilenos de entre 18 y 29 años ( $M = 19,8$ ;  $DE = 1,39$ ). Participaron 157 (68%) mujeres y 74 (32%) hombres. El 35% de la muestra indicó pertenecer a una carrera de Ingeniería; el 34,5%, a una carrera de Salud; el 20,3%, a una carrera de Ciencias Sociales y el 10,4%, a una carrera de Humanidades.

En cuanto al tamaño de la muestra, el utilizado en esta investigación es el estadísticamente esperado para este tipo de diseño, en el que se recomienda incluir entre 10 y 20 casos por parámetro, con un mínimo de 200 observaciones (Kline, 2005).

### Instrumentos

Para responder al objetivo de este estudio, se seleccionaron tres instrumentos que alcanzaron el criterio de confiabilidad establecido en .70 para estudios en el área de las ciencias sociales (Nunnally y Bernstein, 1994) y que han sido validados en una muestra de estudiantes chilenos (Pérez et al., 2009; Cid et al., 2010; Bruna et al., 2017). Los instrumentos utilizados fueron los siguientes: 1) *Cuestionario de Metas Académicas* (Hayamizu et al., 1989; Hayamizu y Weiner, 1991; Navas et al., 2002): evalúa los tipos de metas que guían el trabajo académico de los estudiantes. Se compone de 20 ítems divididos en tres factores: a) metas de *aprendizaje*: 8 ítems (por ejemplo, "Me gusta el reto que suponen los problemas o tareas difíciles"); b) metas de *refuerzo social*: 6 ítems (por ejemplo, "Quiero sacar mejores notas que mis compañeros"); y c) objetivos de *logro*: 6 ítems (por ejemplo, "Quiero acabar bien la carrera"). Los estudiantes respondieron en una escala Likert de cinco puntos (1 = nunca; 5 siempre). La consistencia interna del instrumento, en una muestra de estudiantes universitarios chilenos, alcanzó  $\alpha = .85$ .

2) *Escala de Autoeficacia General* (Baessler y Schwarzer, 1996): con 10 ítems y una escala Likert de cuatro puntos (1 = incorrecto; 4 = verdadero), evalúa la autoeficacia para resolver tareas y enfrentar desafíos en el contexto (por ejemplo, "Me resulta fácil persistir en lo que me he propuesto hasta alcanzar mis metas"). La fiabilidad de la escala en la muestra chilena fue  $\alpha = .82$  y 3) *Inventario de los Procesos de Autorregulación del Aprendizaje* (IPAA) de Rosário et al. (2007): evalúa estrategias de autorregulación del aprendizaje, en una escala Likert de 5 puntos de (1 = nunca; 5 = siempre), a través de 12 ítems distribuidos en: a) *planificación*: 4 ítems (e.g., "Establezco objetivos académicos específicos para cada asignatura"); b) *ejecución*: 4 ítems (por ejemplo, "Mantengo mis horas de estudio y hago pequeños cambios siempre que es necesario"); y c) *evaluación*: 4 ítems (por ejemplo, "Después de terminar un examen parcial o final, repaso mentalmente para saber dónde tuve los aciertos y errores y hacerme una idea de la nota que voy a obtener"). La consistencia general de la escala en estudiantes universitarios chilenos alcanzó  $\alpha = .81$ .

### Procedimiento

El proceso de recolección de datos incluyó tres etapas: a) se solicitó autorización a la universidad para proceder a la aplicación de los instrumentos en los alumnos, quienes aprobaron y evaluaron la instancia; b) los alumnos decidieron participar voluntariamente y firmaron el consentimiento informado previamente aprobado para resguardar la confidencialidad de los datos y los aspectos éticos del estudio; y c) los alumnos respondieron los tres instrumentos en contexto de aula en un tiempo aproximado de 15 minutos.

## Análisis de datos

En la primera etapa, los datos de la aplicación de los instrumentos estandarizados fueron sistematizados a través del análisis de estadísticas descriptivas ( $M$ ) y desviación estándar ( $DE$ ), seguido del análisis de la confiabilidad de las escalas de estudio a través del alfa de Cronbach ( $\alpha$ ). Posteriormente, se realizaron intercorrelaciones entre los instrumentos (correlación de Pearson). En todos estos procesos se utilizó el software de análisis estadístico SPSS®, versión 26.0.

En la siguiente etapa, los datos se analizaron utilizando el paquete estadístico PROCESS, versión 4.2 (Hayes, 2013). Como herramienta, PROCESS integra diferentes funciones estadísticas para realizar análisis de mediación y moderación. De esta forma, a partir del análisis de correlación entre las variables, se probaron dos modelos de mediación en función de dos de las tres dimensiones que componen el constructo metas académicas: *i) metas de aprendizaje* (Modelo 1) y *ii) metas de logro* (Modelo 2). No se pudo probar un tercer modelo de mediación con la dimensión de metas de *refuerzo social* porque no correlacionaba con la autoeficacia general.

En ambos modelos de mediación ensayados se propuso la autoeficacia general como variable independiente ( $X$ ), las metas académicas como variable dependiente ( $Y$ ) y la autorregulación del aprendizaje como variable mediadora ( $M$ ). Para el análisis de mediación se utilizó el modelo número 4 (Hayes, 2013) y el método bootstrapping a 10.000 para calcular los efectos indirectos, mientras que el intervalo de confianza se estableció a un nivel del 95%. Los intervalos de confianza se estimaron mediante los métodos de mínimos cuadrados ordinarios (MCO) y máxima verosimilitud ( $ML$ ). Además, se calculó el efecto total del modelo de mediación.

## Resultados

### Estadísticas descriptivas

A continuación, en la Tabla 1, se presentan los estadísticos descriptivos y la fiabilidad de las escalas, considerando el punto de corte de Nunnally y Bernstein (1994).

Tabla 1.

*Estadística descriptiva ( $M \pm DE$ ) y fiabilidad ( $\alpha$ ) de las escalas estudiadas.*

	$M \pm DE$	$\alpha$
AUTG	3.22±.41	.83
AA	3.63±.58	.79
MA_F1	3.84±.75	.90
MA_F2	4.40±.61	.77
MA_F3	2.03±.90	.85

$N = 231$ ; AUTG = Autoeficacia general; AA = Autorregulación del aprendizaje; MA\_F1 = Metras de aprendizaje; MA\_F2 = Objetivos de logro; MA\_F3 = Objetivos de refuerzo social.

### Correlaciones bivariadas

Los análisis correlacionales revelaron, respecto a las metas académicas ( $Y$ ), que sus tres dimensiones correlacionan positivamente con la autorregulación del aprendizaje ( $M$ ). Así, la correlación con las metas de aprendizaje fue ( $r = .61$ ;  $p = .000$ ), con las metas de logro fue ( $r = .38$ ;  $p = .000$ ) y con las metas de refuerzo social fue ( $r = .15$ ;  $p = .025$ ). En cuanto a la autoeficacia general ( $X$ ), se observa una correlación positiva con la variable autorregulación del aprendizaje ( $M$ ), ( $r = .43$ ;  $p = .000$ ), así como con dos de las dimensiones que componen las metas académicas ( $Y$ ), es decir, *las metas de aprendizaje* ( $r = .49$ ;  $p = .000$ ) y *las metas de logro* ( $r = .21$ ;  $p = .001$ ). Las metas de *refuerzo social* no correlacionan con la autoeficacia general ( $r = .08$ ;  $p = .19$ ), como se observa en la Tabla 2.



Tabla 2.

Correlaciones de Pearson entre las variables estudiadas.

	AUTG	AA	MA_F1	MA_F2	MA_F3
AUTG	1				
AA	.43**	1			
MA_F1	.49**	.61**	1		
MA_F2	.21**	.38**	.34**	1	
MA-F3	.08	.15*	.17*	.26**	1

\*  $p < .01$ , \*\*  $p < .001$ ; AUTG = Autoeficacia general; AA = Autorregulación del aprendizaje; MA\_F1 = Metras de aprendizaje; MA\_F2 = Objetivos de logro; MA\_F3 = Objetivos de refuerzo social.

### Modelos de mediación

De acuerdo con los resultados de las correlaciones bivariadas, se llevaron a cabo dos modelos de mediación relacionados con los objetivos académicos. Las variables dependientes utilizadas en los modelos de mediación fueron la dimensión de *metas de aprendizaje* (Modelo 1) y la dimensión de *metas de logro* (Modelo 2). Para estos dos modelos, la variable independiente fue la autoeficacia general, y la variable mediadora fue la autorregulación del aprendizaje.

No se presenta un modelo de mediación para la dimensión de *objetivos de refuerzo social* como variable dependiente porque no correlaciona significativamente con la autoeficacia general.

Como se observa en la Figura 1 (Modelo 1), la autoeficacia general explica positivamente la autorregulación del aprendizaje ( $\beta = .60$ ;  $t = 7,11$ ;  $p = ,000$ ;  $SE = ,08$ ;  $LLCI = ,43$ ;  $ULCI = ,77$ ). Del mismo modo, la autorregulación del aprendizaje explica los *objetivos de aprendizaje* ( $\beta = ,63$ ;  $t = 8,89$ ;  $p = ,000$ ;  $SE = ,07$ ;  $LLCI = ,49$ ;  $ULCI = ,77$ ). Como muestra el efecto total, la autoeficacia general explica positivamente *las metas individuales de aprendizaje* ( $\beta = ,89$ ;  $t = 8,47$ ;  $p = ,000$ ;  $SE = ,10$ ;  $LLCI = ,68$ ;  $ULCI = 1,10$ ) y, Cuando se introdujo la autorregulación del aprendizaje, como efecto directo, la relación sigue siendo significativa entre las variables ( $\beta = ,51$ ;  $t = 5,09$ ;  $p = ,000$ ;  $SE = ,10$ ;  $LLCI = ,31$ ;  $ULCI = ,71$ ). Este modelo de mediación explica el 24% ( $R^2 = .24$ ) de la varianza de los objetivos de aprendizaje.

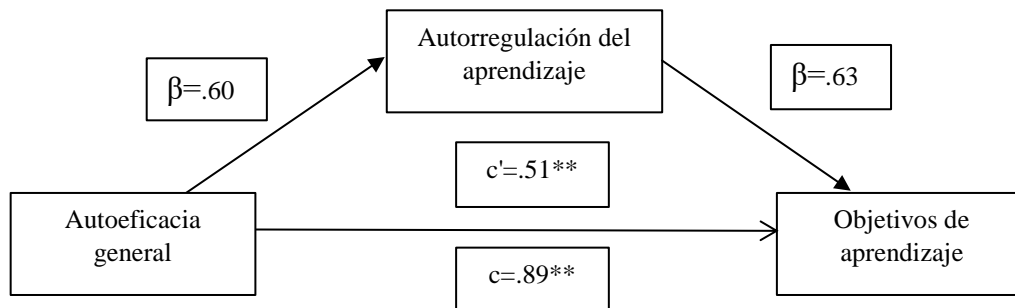


Figura 1. Evaluación estructural del modelo 1.

Nota: \*\*  $p < .001$ ; c = Efecto total, c' = Efecto directo. Resumen del modelo:  $R^2 = ,24$ ;  $F = 71,76$ ;  $p = ,000$ ; Efecto indirecto = ,38;  $SE = ,071$ ;  $BootLLCI = ,24$ ;  $BootULCI = ,52$ .

En la Figura 2 (Modelo 2), se observa que la autoeficacia general explica positivamente la autorregulación del aprendizaje ( $\beta = ,60$ ;  $t = 7,11$ ;  $p = ,000$ ;  $SE = ,08$ ;  $LLCI = ,43$ ;  $ULCI = ,77$ ), y ésta, a su vez, explica positivamente las metas de *logro* ( $\beta = ,37$ ;  $t = 5,27$ ;  $p = ,000$ ;  $SE = ,07$ ;  $LLCI = ,23$ ;  $ULCI = ,51$ ). Como indica el efecto total, la autoeficacia general explica positivamente *las metas de logro individuales* ( $\beta = ,32$ ;  $t = 3,30$ ;  $p = ,001$ ;  $SE = ,09$ ;  $LLCI = ,12$ ;  $ULCI = ,50$ ), Sin embargo, el efecto directo muestra que, cuando se introduce la autorregulación del aprendizaje, esta

relación deja de ser significativa ( $\beta = .09$ ,  $t = .91$ ;  $p = .35$ ;  $SE = .10$ ;  $LLCI = -.10$ ;  $ULCI = .29$ ). Este modelo de mediación explica el 4,5% ( $R^2 = .045$ ) de la varianza de los objetivos de logro.

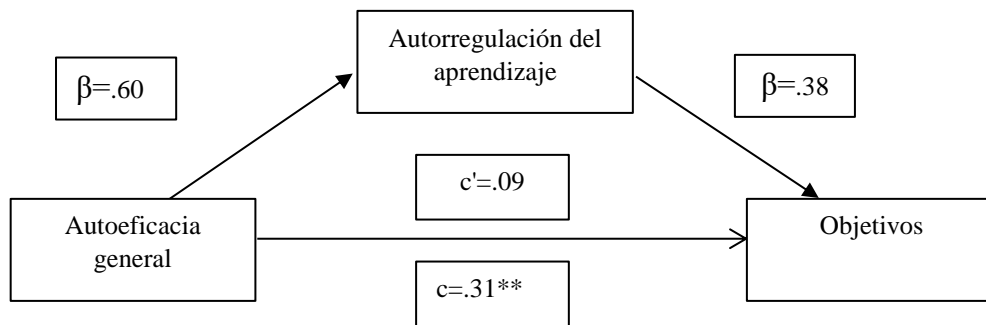


Figura 2. Evaluación estructural del modelo 2

Nota: \*\*  $p < .001$ ;  $c$  = Efecto total.  $c'$  = Efecto directo. Resumen del modelo:  $R^2 = .045$ ;  $F = 10.93$ ;  $p = .001$ ; Efecto indirecto = .22;  $SE = .05$ ;  $BootLLCI = .12$ ;  $BootULCI = .35$

En resumen, los resultados indican que la autorregulación del aprendizaje media la relación entre la autoeficacia general y las metas académicas relacionadas con el aprendizaje; sin embargo, dicha mediación no se produce con las metas de rendimiento.

### Debate y conclusiones

La evidencia científica revela la existencia de un vínculo entre la autoeficacia general, la autorregulación del aprendizaje y las metas académicas en el trabajo académico de los estudiantes, independientemente del contexto de enseñanza en el que se encuentren insertos (Covarrubias et al., 2019; Schunk, 1990). Estas variables de estudio constituyen recursos personales a través de los cuales los estudiantes pueden gestionar la cognición, la conducta y la emoción para alcanzar sus propósitos académicos (Bandura, 2012; Zimmerman, 2013).

La evidencia empírica indica que existen diferencias en la forma en que los estudiantes autorregulan su aprendizaje, dependiendo de la capacidad que tengan para cumplir con una tarea determinada. En efecto, la percepción de autoeficacia general influye en las metas académicas a las que se orientan, ya sea para aprender, lograr un resultado o recibir apoyo social (Covarrubias et al., 2019; Ranellucci et al., 2015; Sáez et al., 2022). En este sentido, es relevante estudiar la confianza en sus capacidades, hacia qué se orientan y cómo regulan las acciones para acceder al aprendizaje (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Schwinger et al., 2012), ya que "poco harían [...] unas buenas metas personales, si la persona no se cree capaz de alcanzarlas" (Valle et al., 2015, p. 6).

Ser estudiante universitario constituye un momento evolutivo en el que las personas comienzan a desarrollar las habilidades y competencias propias de una profesión, siendo una etapa especialmente susceptible a la gestión de sus recursos personales para juzgarse capaces, orientarse por metas académicas de aprendizaje y autorregularse en el acto de aprender (Cerezo et al., 2019; García-Carrera et al., 2023; Navea y Suárez, 2017). Es por ello que el objetivo de este trabajo fue estudiar la relación entre la autoeficacia general y las metas académicas, considerando el rol mediador de la autorregulación del aprendizaje en una muestra de estudiantes universitarios chilenos.

La primera hipótesis sugiere que la autoeficacia general se relaciona positivamente con la autorregulación del aprendizaje y con las tres dimensiones que conforman las metas académicas (*metas de aprendizaje, de logro y de refuerzo social*) (Covarrubias et al., 2019; Schneider y Preckel, 2017; Schunk, 1990). Los resultados concuerdan parcialmente con esta hipótesis ya que esta relación se da con la autorregulación del aprendizaje, así como en el caso de las dimensiones de metas de aprendizaje y logro, pero no con las metas de refuerzo social.

Esto significa que los universitarios con mayor autoeficacia general están más centrados en el aprendizaje y en la consecución de buenos resultados porque creen que tienen capacidad para lograrlo y, en caso de dificultades, saben cómo superarlas. Asimismo, tienen una mayor autorregulación del aprendizaje, que se basa en el uso de

estrategias cognitivas y metacognitivas para conseguir sus objetivos. Sin embargo, los resultados indican que una mayor autoeficacia general no implica necesariamente una orientación hacia *metas de refuerzo social por parte de* los estudiantes universitarios. Este resultado es consistente con otros estudios, como el de Alhadabi y Karpinski (2020), quienes señalan que la autoeficacia apoya positivamente las metas de aprendizaje y logro, teniendo un efecto protector al reducir la influencia de las metas de refuerzo social. Los hallazgos también están en línea con los de Suria (2023), ya que el grupo de participantes con baja autoeficacia muestra una alta tendencia hacia la búsqueda de refuerzo social.

La ausencia de relación entre la autoeficacia general y las metas de *refuerzo social* podría explicarse por las siguientes razones. En primer lugar, desde el punto de vista metodológico, al tratarse de cuestionarios de autoinforme que evalúan la percepción de habilidad, no se evalúa adecuadamente a los estudiantes universitarios en su capacidad para gestionar conductas académicas hacia metas distintas a las de aprendizaje o logro (Malhotra et al., 2017; Podsakoff et al., 2003). Una segunda opción es que la creencia en sus capacidades para alcanzar sus objetivos no se base en el reconocimiento o aprobación que los demás puedan tener de sus actuaciones, sino en el éxito o fracaso que reportan sus experiencias de dominio (Bandura, 1997; Dweck, 1986; Pintrich, 2000). En tercer lugar, hay que considerar que las metas académicas son complementarias entre sí, de modo que los estudiantes podrían guiarse por unas u otras en función de la lectura que hagan del contexto, de las características personales o del nivel de reto que suponga una tarea concreta en el ámbito académico (Alhadabi y Kapinski, 2020; Dull et al., 2015; Pintrich, 2003), dando menos importancia a las *metas de refuerzo social*.

La segunda hipótesis se refiere a que la autorregulación del aprendizaje se relaciona positivamente con las tres dimensiones de las metas académicas, y los resultados concuerdan con ella. Esto indica que los estudiantes universitarios con capacidad para autorregular su aprendizaje muestran una mayor tendencia a orientar sus metas académicas -independientemente de la dimensión-, ya que sus procesos de planificación, ejecución y evaluación están en función de los factores personales, contextuales e institucionales que los rigen (Ben-Eliyahu y Linnenbrink, 2015; Durán y Arias, 2015; González et al., 2021; Tinto, 2017). En síntesis, un estudiante que autorregula favorablemente su aprendizaje orienta sus retos académicos hacia la mejora de sus conocimientos, el logro de resultados y la valoración del entorno respecto a su desempeño académico (Cerna y Silva, 2020).

Por su parte, la tercera hipótesis propone que la autorregulación del aprendizaje juega un papel mediador entre la autoeficacia general y las tres dimensiones que componen las metas académicas. En este sentido, los hallazgos concuerdan parcialmente ya que la mediación se confirma en el caso de las metas de *aprendizaje* pero no en el caso de las metas de *logro* ni de *las metas de refuerzo social*. Esto último es esperable, en el caso de las metas de refuerzo social, *debido a* la falta de relación con la autoeficacia general. En tanto, para las *metas de logro*, si bien se observa que la autoeficacia general afecta directamente a estas metas, esta relación no se vería influenciada a través de la mediación de la autorregulación del aprendizaje, ya que *las metas de logro* se asocian en una relación directa con las creencias de autoeficacia y no requieren de procesos de planificación, ejecución y evaluación para su construcción (autorregulación del aprendizaje), a diferencia de *las metas de aprendizaje*.

En este sentido, los objetivos de logro no necesitan de la autorregulación del aprendizaje como variable mediadora para ser potenciados, ya que esta última es un recurso práctico de los estudiantes basado en determinados niveles de autoeficacia general. En este sentido, la autorregulación del aprendizaje cobra relevancia en cuestiones específicas sobre los objetivos propuestos en la trayectoria académica de los estudiantes. Específicamente, la autorregulación del aprendizaje logra un rol mediador entre la autoeficacia general y los objetivos de aprendizaje porque opera directamente sobre las estrategias y técnicas seleccionadas, planificadas, ejecutadas y evaluadas para aprender conocimientos o para desarrollar determinadas habilidades y competencias, según el área disciplinar en la que se inserten los estudiantes. En otras palabras, para los resultados de este estudio, la autorregulación del aprendizaje se comporta como una variable instrumental entre la autoeficacia general y las metas de aprendizaje.

Estos resultados eran esperables, ya que los estudios en esta área revelan resultados discrepantes debido a la permeabilidad teórica de constructos similares, pero diferentes, como la regulación emocional, las concepciones de aprendizaje, la disciplina y el contexto, entre otros (Muñoz y Hurtado, 2017; Salmerón et al., 2011). Incluso es posible constatar el establecimiento paralelo de múltiples metas como las orientadas al logro, al aprendizaje o al reconocimiento, así como que el trabajo académico de un estudiante universitario no requiere necesariamente de



un circuito explícito y completo de autorregulación del aprendizaje (Dull et al., 2015; Harackiewicz et al., 2002; Pintrich, 2000; Torrano y González, 2004).

En cuanto a las limitaciones de este estudio, se puede indicar que aunque el instrumento utilizado para medir las metas académicas es uno de los más utilizados en la población universitaria hispanohablante (Ecurra et al., 2005; Gaeta et al., 2015; Navas et al., 2002) y ha sido validado en el contexto nacional (Pérez et al., 2009), se trata de un instrumento de autoinforme que evalúa la percepción subjetiva de la orientación hacia las metas académicas y no las metas en sí mismas. Sería conveniente replicar los resultados utilizando otras medidas de evaluación de las metas académicas, a través -por ejemplo- de tareas de ejecución en las diferentes dimensiones que conforman este constructo.

Como proyección, para futuras investigaciones en esta línea, se considera adecuada una muestra paramétrica para ampliar los participantes, salvaguardar la representatividad a otros contextos y comprobar si se mantienen los resultados de este estudio. Esto permitiría tener una visión más amplia y, por separado, de cada disciplina o carrera, evaluando así la especificidad en términos de demanda y perfil de los estudiantes. Adicionalmente, sería pertinente evaluar el comportamiento de los constructos a partir de variables de control (por ejemplo, género, edad, año cursado, promedio de notas GPA). Además, se propone verificar la causalidad de estos hallazgos con la recolección de datos de la sección longitudinal.

Finalmente, los resultados de esta investigación permiten señalar la relevancia de programas de estrategias formativas orientadas a nutrir y promover la autoeficacia general, la autorregulación del aprendizaje y las metas académicas. Esto último orientado específicamente al aprendizaje y al logro a lo largo del ciclo universitario (González et al., 2021). Esto se debe a que el desarrollo integral de los estudiantes universitarios requiere de una formación que proporcione recursos profesionales y personales (Schneider y Preckel, 2017; Zúñiga et al., 2020). De esta manera, se promueve la formación de ciudadanos profesionales y participantes e integrantes de procesos sociales, políticos y culturales (Almerich et al., 2020; Björk et al., 2013; Zahner et al., 2021).

## Referencias

- Ahn, H., Bong, M., y Kim, S. (2017). Modelos sociales en la valoración cognitiva de la información de autoeficacia. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 149-166. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.002>
- Alhadabi, A., y Karpinski, C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>
- Almerich, G., Suárez, J., Díaz, I., y Orellana, N. (2020). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XX1*, 23(1), 45-74. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23853>
- Ato, M., López-García, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bandura, A. (2012). Sobre las propiedades funcionales de la autoeficacia percibida revisitada. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bandura A. (1997). *Autoeficacia: El ejercicio del control*. Freeman.
- Baessler, J., y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la Autoeficacia: Adaptación Española de la Escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8. <https://www.ansiedadyestres.es/sites/default/files/rev/ucm/1996/anyes1996a1.pdf>
- Bakker, A., y Demerouti, E. (2017). Teoría de las demandas laborales y los recursos: Haciendo balance y mirando hacia el futuro. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273-285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Beatson, N., Berg, D., y Smith, J. (2018). El impacto de la retroalimentación de dominio en las creencias de autoeficacia de los estudiantes universitarios. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 58-66. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.03.002>
- Ben-Eliyahu, A., y Linnenbrink-García, L. (2015). Integrando las regulaciones del afecto, la conducta y la cognición en paradigmas de aprendizaje autorregulado entre estudiantes secundarios y postsecundarios. *Metacognition Learning*, 10, 15-42. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9129-8>

- Björk, R., Dunlosky, J., y Kornell, N. (2013). Aprendizaje autorregulado: Creencias, técnicas e ilusiones. *Annual Review of Psychology*, 64, 417-444. <https://doi.org/10.1146/annurevpsych-113011-143823>
- Bruna, D., Pérez, M.V., Bustos, C., y Núñez, J. C. (2017). Propiedades Psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 44(2), 77-91. <https://doi.org/10.21865/RIDEP44.2.07>
- Byrne, M., Flood, B., y Griffin, J. (2014). Medición de la autoeficacia académica de los estudiantes de contabilidad de primer año. *Accounting Education*, 23(5), 407-423. <https://doi.org/10.1080/09639284.2014.931240>
- Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., y Núñez, J. (2019). El papel mediador de la autoeficacia y la utilidad entre el conocimiento y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.08.001>
- Cerna, C., y Silva, M. (2020). Análisis del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Ciencia y Tecnología*, 16(1), 61-69. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/2755/2842>
- Cid, P., Orellana, A., y Barriga, O. (2010). Validación de la Escala de Autoeficacia General en Chile. *Revista Médica de Chile*, 138(5), 551-557. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872010000500004>
- Covarrubias, C., Acosta, H., y Mendoza, M. (2019). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios. *Formación Universitaria*, 12(6), 103-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- Daura, F. (2017). Aprendizaje autorregulado e intervenciones docentes en la universidad. *Revista Educación*, 41(2), 56-74. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21396>
- Dull, R., Schleifer, L., y McMillan, J. (2015). Teoría de la meta de logro: Las relaciones de las orientaciones de meta de los estudiantes de contabilidad con la autoeficacia, la ansiedad y el logro. *Accounting Education*, 24(2), 152-174. <https://doi.org/10.1080/09639284.2015.1036892>
- Durán, E., y Arias, D. (2015). Orientación a las metas académicas, persistencia y rendimiento en estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 189-206. <https://ojs.upv.es/index.php/REDU/article/view/5444>
- Dweck, C. S. (1986). Procesos motivacionales que afectan al aprendizaje. *American Psychologist*, 41, 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.41.10.1040>
- Escurre, L., Delgado, A., Guevara, G., Torres, M., Quezada, R., Morocho, J., Rivas, G., y Santos, J. (2005). Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(1), 87-106. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/206>
- Gaeta, M. L., Cavazos, J., Sánchez, A. P., Rosário, P., y Högemann, J. (2015). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 16-24. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0120053415300029>
- García-Carrera, P., García-Segura, S., y Falla, D. (2023). El papel de la autoeficacia y el engagement académico en la percepción de empleabilidad del alumnado universitario de Educación y Psicología. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 357-365. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.79311>
- González, A., López, E., Expósito, E., y Moreno, E. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *Relieve*, 27(2), art.2. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.21909>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., y Thrash, T. M. (2002). Revisión de la teoría de la meta de logro: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.638>
- Hayes, A. (2013). *Introducción al análisis de mediación, moderación y proceso condicional: A Regression-Based Approach*. The Guilford Press.
- Hayamizu, T., y Weiner, B. (1991). A Test Dweck's Model of Achievement Goals as Related to Perceptions of Ability. *Journal of Experimental Education*, 59(3), 226-234. <https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806562>
- Hayamizu, T., Ito, A., y Yohiazaki, K. (1989). Cognitive Motivational Process Mediated by Achievement Goal Tendencies. *Japanese Psychological Research*, 31, 179-189. <https://doi.org/10.4992/psycholres1954.31.179>

- Hernández, A., y Camargo, A. (2017a). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamérica de Psicología*, 49, 146-160. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Hernández, A., y Camargo, A. (2017b). Adaptación y validación del Inventario de estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios. *Suma Psicológica*, 24(1), 9-16. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.02.001>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza-Torres, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Honicke, T., y Broadbent, J. (2016). La influencia de la autoeficacia académica en el rendimiento académico: Una Revisión Sistemática. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Huertas, J. (2009). Aprender a fijarse metas: nuevos estilos motivacionales. En J. Pozo y M. Pérez (Eds.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 164-181). Morata.
- Kline, R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2ª ed.). Guilford.
- Malhotra, N., King, T., y Patil, A. (2017). Varianza del método común en la investigación publicitaria: Cuando preocuparse y cómo controlarla. *Journal of Advertising*, 46(1), 193-212. <https://doi.org/10.1080/00913367.2016.1252287>
- Moreno, J., Chiecher, A., y Paoloni, P. (2019). Los estudiantes universitarios y sus metas académicas: Implicancias en el logro y retraso de los estudios. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 59, 148-173. <https://doi.org/10.33255/3059/693>
- Muñoz, J., y Hurtado, C. (2017). Efectos de la clarificación de metas sobre la impulsividad y la procrastinación académica de estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 173-181. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.03.001>
- Navas, L., González, C., y Torregrosa, G. (2002). Metas de Aprendizaje: Un Análisis Transversal de las Estructuras Factoriales que presentan. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(4), 553-564.
- Navea, A., y Suárez, J. (2017). Estudio sobre la utilización de estrategias de automotivación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(2), 115-121. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.08.001>
- Navea, A. (2018). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud: recomendaciones de mejora de la práctica educativa. *Educación Médica*, 19(4), 193-200. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.012>
- Nunnally, J., y Bernstein, I. (1994). *Teoría Psicométrica* (3ª Ed.). McGraw-Hill, Inc.
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Panadero, E. (2017). Una revisión del aprendizaje autorregulado: Seis Modelos y Cuatro Direcciones para la Investigación. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Phan, H. (2009). Pensamiento reflexivo, esfuerzo, persistencia, desorganización y rendimiento académico: A mediational approach. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología Educativa*, 7(3), 927-952. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i19.1356>
- Pérez, M., Díaz, A., González, J., Núñez, J., y Rosário, P. (2009). Escala de Metas de Estudio para Estudiantes Universitarios. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(3), 449-455. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28412903004>
- Pintrich, P. (2000). Múltiples metas, múltiples caminos: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P., y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2ª Ed.). Pearson Educación.
- Podsakoff, P., MacKenzie S., Lee J., y Podsakoff, N. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Ranellucci, J., Hall, N., y Goetz, T. (2015). Metas de logro, emociones, aprendizaje y rendimiento: Un modelo de proceso. *Motivation Science*, 1(2), 98-120. <https://doi.org/10.1037/mot0000014>

- Requena, M. (2016). Andamiaje a la autorregulación académica a través del correo electrónico en un programa de formación docente de modalidad mixta. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 51(7), 1-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54748503007>.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J., González-Pianda, J., Solano, P., y Valle, A. (2007). Eficacia de un Programa Instruccional para la Mejora de Procesos y Estrategias de Aprendizaje en la Enseñanza Superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427. <http://hdl.handle.net/10651/26418>
- Sáez, F., Mella, J., López, Y., León, V., y Contreras, C. (2023). Autorregulación Docente: Validación de Escalas en Chile Aplicadas con una Herramienta Tecnológica Online. *Revista Costarricense De Psicología*, 42(1), 25-43. <https://doi.org/10.22544/rcps.v42i01.02>
- Sáez, F., López, Y., Mella, J., y Casanova, D. (2022). Prácticas docentes para promover la autorregulación del aprendizaje durante la pandemia COVID-19: escalas de medición y modelo predictivo. *Formación Universitaria*, 15(1), 94-105. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100095>
- Salmerón, H., Gutiérrez, C., Salmerón, P., y Rodríguez, S. (2011). Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 467-486. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283322847013.pdf>
- Schneider, M., y Preckel, F. (2017). Variables asociadas al rendimiento en Educación Superior: Una revisión sistemática de meta-análisis. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Schunk, D. (1990). Establecimiento de metas y autoeficacia durante el aprendizaje autorregulado. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6)
- Sanabria, L., Valencia, N., y Ibáñez, J. (2017). Efecto del entrenamiento en autorregulación para el aprendizaje de la matemática. *Praxis & Saber*, 8(16), 35-56. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6167>
- Suria, R. (2023). Relación entre dimensiones de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios con movilidad reducida. *Retos*, 48, 420-428. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.97029>
- Tinto, V. (2017). A través de los ojos de los estudiantes. *Revista de retención de estudiantes universitarios: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Torrano, F., y González, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34. <https://doi.org/10.25115/ejrep.3.120>
- Torrano, F., Fuentes, J., y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estados de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156), 160-173. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58290>
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., y Rosário, P. (2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar y Educativa*, 11(1), 31-40. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100004>
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education Psychology*, 8(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.001>
- Vera, A., Cerda, G., Aragón, E., y Pérez, C., (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XX1*, 24(2), 375-398. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28269>
- Zahner, D., Van Damme, D., Benjamin, R., y Lehrfeld, J. (2021). *Medición de las competencias genéricas de estudiantes y graduados de educación superior: Implementación del CLA+ internacional*. En S. A. Nolan, C. M. Hakala, & R. E. Landrum (Eds.), *Assessing undergraduate learning in psychology: Strategies for measuring and improving student performance* (pp. 219-241). Asociación Americana de Psicología.
- 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. (2000). El logro de la autorregulación: Una perspectiva cognitiva social. En: M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-109890-2.X5027-6>
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 1-39). Lawrence Erlbaum Associates Publishers

- Zimmerman, B. J. (2013). Del modelado cognitivo a la autorregulación: Una trayectoria cognitiva social. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zuñiga, M., Vergara, J., Pérez, M., y Díaz, A. (2020). Factores cognitivo-motivacionales relacionados con el ajuste a la vida universitaria de estudiantes chilenos. *Escritos de Psicología*, 13(2), 71-79. <https://doi.org/1024310/espsiescpsi.v13i2.12411>

Traducido con  DeepL

Fecha de recepción: 19 de diciembre de 2023.

Fecha de revisión: 11 de enero de 2024.

Fecha de aceptación: 8 de febrero de 2024.