

Explorando el papel de la autoeficacia y la motivación en las estrategias de aprendizaje de idiomas: un meta-análisis en educación superior (2020-2024)

EUFRASIO PÉREZ NAVÍO
MARÍA GARCÍA VALDECASAS PRIETO
ÓSCAR GAVÍN CHOCANO
Universidad de Jaén, España

INMACULADA GARCÍA MARTÍNEZ
Universidad de Granada, España

Received: 08-04-2024 / Accepted: 22-05-2024

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXI.30543>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: El propósito de este estudio es definir criterios objetivos a partir de una revisión de investigaciones realizadas en los últimos cinco años (2020-2024) sobre la relación entre las estrategias de aprendizaje de idiomas y variables personales como la autoeficacia y la motivación. En cuanto a la metodología, se siguieron las etapas recomendadas por Meca (2010). Los estudios seleccionados para este meta-análisis fueron obtenidos de diversas bases de datos, incluyendo Wos, Scopus y Dialnet, y cumplían con criterios predefinidos basados en los objetivos de la investigación. Un total de 21 artículos cumplían con los criterios establecidos tras un análisis exhaustivo de 1249 investigaciones. Los resultados obtenidos, evaluados a través del efecto r-a-z de Fisher, señalan una asociación positiva entre la motivación y la autoeficacia como estrategias cognitivas de aprendizaje y el rendimiento académico. Por consiguiente, se sugiere la implementación de programas de formación en entornos de educación superior, además de la necesidad de investigaciones adicionales que profundicen en otros factores socioemocionales relacionados.

Palabras clave: Autoeficacia, autorregulación, idiomas, educación superior, estrategias de aprendizaje

Exploring the role of self-efficacy and motivation in language learning strategies: A meta-analysis in higher education (2020-2024)

ABSTRACT: The purpose of this study is to define objective criteria based on a review of research conducted in the last five years (2020-2024) on the relationship between language learning strategies and personal variables such as self-efficacy and motivation. In terms of methodology, the steps recommended by Meca (2010) were followed. The studies selected for this meta-analysis were obtained from various databases, including Wos, Scopus and Dialnet, and met predefined criteria based on the research objectives. A total of 21 articles met the established criteria after a comprehensive analysis of 1249 research studies. The results obtained, evaluated through Fisher's r-a-z effect, point to a positive association between mo-

tivation and self-efficacy as cognitive learning strategies and academic performance. Therefore, the implementation of training programmes in higher education settings is suggested, as well as the need for further research that delves into other related socioemotional factors.

Keywords: Self-efficacy, self-regulation, languages, higher education, learning strategies

1. INTRODUCTION

Hasta la década de 1970, el aprendizaje de idiomas extranjeros se entendía principalmente como un fenómeno psicológico, relacionado con las teorías conductistas que abordaban los procesos de aprendizaje como una manipulación psicológica de individuos (Grenfell & Macaro, 2007). Años más tarde, la teoría de la Gramática Universal de Chomsky introdujo una perspectiva instrumental del aprendizaje de idiomas, centrada la competencia lingüística. Sin embargo, a principios de la década de 1970, surgieron nuevas teorías paradigmáticas del aprendizaje de idiomas. La teoría sociocultural de la mente de Vygotski y la teoría de la adquisición de Krashen consideraron el aprendizaje de idiomas como un proceso social, enfatizando la interacción humana en el aprendizaje de idiomas extranjeros. Se desplazó el enfoque desde los métodos y productos de enseñanza de idiomas hacia el alumno, considerando el aprendizaje de idiomas como una tarea individual y su interacción con el entorno social. Desde esta perspectiva, los investigadores comenzaron a centrar sus esfuerzos en analizar aquellos aspectos no cognitivos, (factores afectivos y sociales), como la autoeficacia, motivación y otros, que contribuían de manera fundamental en los procesos de aprendizaje de idiomas (O'Malley & Chamot, 1990).

Este análisis meta-analítico investiga el efecto combinado de los factores mencionados, utilizando como punto de referencia las publicaciones académicas desde 2020 hasta 2024, y consultando diversas bases de datos reconocidas a nivel internacional. Entre estas bases se incluyen WoS, conocida por su amplia cobertura de publicaciones científicas en diversas disciplinas; Scopus, que destaca por su actualización constante y su inclusión de aproximadamente el 80% de investigaciones revisadas por expertos, utilizando el índice de impacto SJR; y Dialnet, que ofrece una amplia variedad de artículos científicos, capítulos de libros, tesis doctorales, libros y actas de congresos. Iniciando con un total de 1249 investigaciones, tras un minucioso análisis, se identificaron 21 estudios que cumplían con los criterios establecidos en el diseño del estudio. La selección de estos estudios se rigió por criterios específicos definidos conforme a las características necesarias para llevar a cabo una revisión sistemática con meta-análisis (Ferreira et al., 2011), y se aplicaron los estándares de calidad establecidos en la declaración PRISMA para garantizar la inclusión de los elementos pertinentes y asegurar la coherencia (Urrútia & Bonfill, 2010).

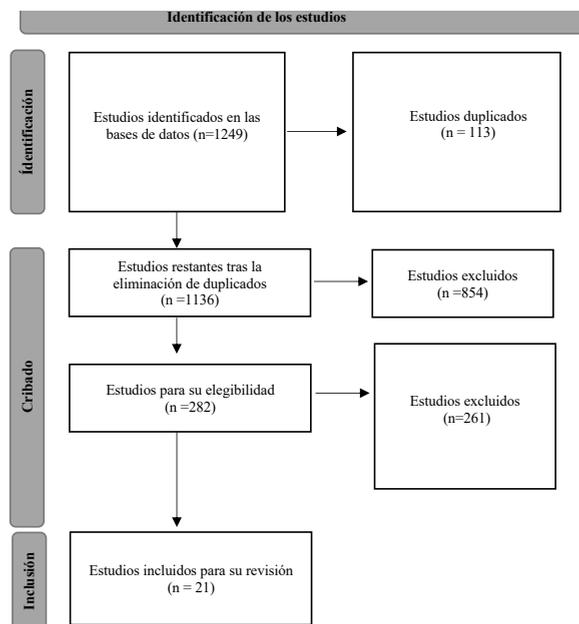


Figura 1. Diagrama de flujo (PRISMA 2020)

En primer lugar, se presenta el estado de la cuestión junto el objetivo principal y los objetivos específicos que se pretenden alcanzar en la investigación. Continuando con la descripción de la metodología llevada a cabo, describiendo los criterios de selección de artículos y herramientas utilizadas para la selección de la muestra final. Prosiguiendo con los resultados hallados tras el minucioso análisis. Finalmente, la investigación cerrará con la relación encontrada entre los resultados del análisis y los objetivos del trabajo. El propósito principal que persigue esta investigación es el de analizar la autoeficacia, la motivación y las estrategias cognitivas de aprendizaje, en base a las investigaciones publicadas en los últimos 5 años para ofrecer la máxima actualidad sobre el debate que concierne a cientos de investigadores.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El aprendizaje y dominio de un segundo idioma conlleva una serie de beneficios tanto profesionales como personales que impactan positivamente en la vida del individuo que inicia la formación para el aprendizaje de una nueva lengua. Inconscientemente siempre reflexionamos desde una primera perspectiva positiva relacionada con el mundo laboral. Desde la perspectiva profesional, razonamos que el dominio de un segundo idioma aparte de la lengua nativa del individuo abre todo un abanico de oportunidades laborales y de crecimiento profesional, puesto que muchas empresas o entidades valoran positivamente esta habilidad en sus empleados (Chavarría, 2010; Chávez-Zambano et al., 2017; Tejeda-Cerda & Niebles-

Gutiérrez, 2016). Especialmente en entornos internacionales o multinacionales a la hora de seleccionar candidatos para un puesto de trabajo. No obstante, como incluso detalla Lapo y Castillo (2019), el dominio de otro idioma puede arraigar en más beneficios profesionales, como la obtención de un mejor salario o posibilidades de ascenso dentro de la empresa o entidad. En un segundo lugar, desde el nivel personal, reflexionamos acerca de aprender un idioma para ampliar por ejemplo horizontes culturales, la comprensión hacia otras culturas y personas, oportunidad de viajar y sumergirse en diferentes entornos lingüísticos, lo que enriquece la experiencia vital y fomenta el desarrollo personal (Baralo, 2015; García-García, 2004; Habók & Magyar, 2020; Seibert Hanson & Brown, 2020).

Sin embargo, comúnmente se olvida que, dentro de la perspectiva personal, el aprendizaje de un nuevo idioma atrae otros beneficios que afectan a la propia identidad personal del individuo. A la hora de aprender una nueva lengua, se promueve la agilidad mental al ejercitar áreas del cerebro relacionadas con el lenguaje y la cognición para la superación de los desafíos lingüísticos que poco a poco van apareciendo (Habók & Magyar, 2020; Almusharraf & Bailey, 2021). Con la superación de estos desafíos lingüísticos se propicia un aumento de los elementos de gran importancia en la identidad personal del individuo, la motivación y la autoeficacia (Chou, 2021; Di, Ismail & Zailani, 2020; Seibert et al., 2020; Teng & Wang, 2023). Se puede afirmar que el aprendizaje de un segundo idioma aparte de la lengua nativa de la persona conlleva alcanzar una serie de beneficios personales y profesionales significativos, siendo el aumento de la autoeficacia y la motivación dos de los más destacados (Habók & Magyar, 2020; Seibert et al., 2020). Junto al aprendizaje y dominio de una nueva lengua, como también exponen los autores Shirzad et al. (2022) se experimenta un crecimiento personal palpable, puesto que la superación de desafíos lingüísticos incita al individuo a seguir aprendiendo bajo un aumento de motivación y autoeficacia personal.

Como anteriormente hemos destacado, son muchos los beneficios tanto personales como profesionales que alberga aprender y hablar una segunda lengua (Tejeda Cerda & Niebles Gutiérrez, 2016). En la literatura científica encontramos grandes investigaciones como la de Chávez-Zambano et al. (2017) que avalan de la importancia de dominar más de una lengua, en especial para el mundo laboral. Lo cual arraiga en un mayor desarrollo profesional para el hallazgo de más oportunidades tanto educativas como laborales, una distinción de un mejor currículum y por ende, una mejor posición tanto laboral como económica (Beltrán, 2017; Fuentes-Ruiz & Muñoz-Usabiaga, 2009; Toledo Sarracino & García-Landa, 2018). Sin embargo, hallamos una brecha en cuanto a encontrar menos literatura e investigaciones que analizan la perspectiva personal de los beneficios del aprendizaje y dominio de una nueva lengua. Aparte del desarrollo profesional, la persona experimenta también un desarrollo y crecimiento personal que pocas actividades o tareas ofrecen equilibrar un crecimiento personal y profesional tan distinguido como el aprendizaje de un nuevo idioma (Quintero et al., 2021; Medina et al., 2013). En esta perspectiva personal sobre formarse en un nuevo idioma, se ven afectados varios elementos personales, en especial como mencionábamos anteriormente, la motivación y la autoeficacia.

Ambos elementos de alto valor para el desarrollo personal de un individuo son selectamente beneficiados a la hora de formarse sobre un idioma. Como explican Di et al. (2020), bajo la sensación de competencia y dominio del idioma poco a poco, se impulsa la motivación intrínseca generando un círculo en el que el individuo se siente motivado a seguir avanzando y

perfeccionando sus habilidades para un mayor dominio del idioma. Tal motivación alimentada por el éxito en el aprendizaje del idioma se ve implicada a generar un compromiso en el aprendiz de seguir formándose de manera continua, lo que se traduce a en una mayor realización e implicación personal (Chou, 2021). El proceso de adquisición lingüística se acaba convirtiendo en un viaje de superación personal. Donde cada aprendizaje y logro alcanzado, sea por ejemplo comprender una conversación, defenderse con fluidez o dominar pequeños dotes de gramática, se percibe como una victoria personal para el individuo, aumentando así la motivación por seguir aprendiendo. La sensación de progreso y logro alimenta la motivación en el aprendiz, reforzando la confianza en sus propias habilidades y capacidades, proyectándose así mismo como una persona capaz de lograr vencer los desafíos lingüísticos del idioma (Chou, 2021; Seibert Hanson & Brown, 2020). La satisfacción que se crea al aprender progresivamente bien una lengua nueva experimentada por alcanzar metas lingüísticas específicas fortalece la autoimagen del individuo y su creencia en su capacidad para superar obstáculos (Habók & Magyar, 2020), lo que implica que la motivación que construye alrededor de la formación del idioma, arraiga así en su percepción y desarrollo de la autoeficacia.

La autoeficacia se ve enlazada e incrementada con el aprendizaje de un nuevo idioma por el efecto de la motivación. Como hemos visto anteriormente, los logros lingüísticos nutren de confianza y capacidad al aprendiz, fortaleciendo su percepción de autoeficacia junto con la creencia en sus propias habilidades para alcanzar otras metas en otros aspectos de la vida también. (Shirzad et al., 2022; Teng & Wang, 2023). A mayor autoeficacia en el aprendizaje del idioma, como explican Zhan et al. (2021), el individuo experimenta más capacidad para abordar nuevos desafíos o situaciones con mayor determinación y resolución, impactando positivamente en el desarrollo personal en general. La confianza ganada a lo largo del aprendizaje del idioma se transfiere a otros aspectos de la vida del individuo. Promoviendo así una mayor actitud proactiva hacia el crecimiento personal, enfrentar nuevos retos, y perseguir nuevas metas (Shirzad et al., 2022; Zhan et al., 2021). Lo que atrae la concesión de un mayor desarrollo personal y auto superación por parte del aprendiz de idiomas

No obstante, el aumento de motivación y la autoeficacia en un aprendiz en base al aprendizaje de un nuevo idioma está ligado a dos elementos que producen este aumento de motivación, autoeficacia e interés por seguir aprendiendo la nueva lengua, las estrategias y los enfoques de aprendizaje. En la formación de un nuevo idioma, unas buenas estrategias y enfoques de aprendizaje no puede ser subestimadas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Contar con buenas estrategias de aprendizaje ensalza a crear un plan bien estructurado ayuda a establecer metas claras y alcanzables, lo que proporciona un sentido de dirección y motivación para el aprendizaje de un nuevo idioma (Chion & Galli, 2007; Meza & Cantarell, 2002). Mientras que los enfoques de aprendizaje en nueva lengua permiten la inmersión lingüística del individuo y lograr un aprendizaje contextualizado sobre el nuevo idioma (González, 1997). Por tanto, como detalla Habók y Magyar (2020) la aplicación de buenas estrategias y enfoques de aprendizaje se puede acelerar significativamente el progreso del estudiante a la vez que aumentar su motivación y autoeficacia.

Tal como describen Rocha et al., (2014), las estrategias de aprendizaje son descritas como herramientas cognitivas y conductuales que empleamos de manera consciente para adquirir, comprender y retener información de manera más efectiva. En el contexto de aprender un nuevo idioma, estas estrategias recogen técnicas y enfoques que facilitan el proceso de la

adquisición lingüística para el individuo (Almusharraf & Bailey, 2021; Zhan et al., 2021). Incluyendo, por ejemplo, el establecimiento de metas claras y realistas, la organización del tiempo de estudio de manera eficiente, la práctica regular de la lectura, la escritura, la escucha y la conversación del nuevo idioma (Almusharraf & Bailey, 2021; Habók & Magyar, 2020). Incluso también como explica Cassany (2016), incluir el uso de recursos como aplicaciones móviles o videos educativos. Estas estrategias ayudan a optimizar el tiempo y los recursos invertidos en el proceso de aprendizaje, aumentan la retención y comprensión del material (Chou, 2021). Las estrategias de aprendizaje en la formación de un nuevo idioma fomentan la autonomía y la autoeficacia del estudiante, promoviendo a su vez una motivación para seguir alcanzados logros lingüísticos (Di et al., 2020; Shirzad et al., 2022).

El principal propósito de esta investigación es examinar la relación entre estrategias cognitivas para aprender una segunda lengua extranjera con las diferentes variables relacionadas como la autoeficacia, desempeño y motivación de estudiantes de Educación Superior. De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Evaluar el impacto de la autoeficacia y motivación académica como estrategia cognitiva para aprender una segunda lengua extranjera.
- Analizar la posible asociación entre los resultados obtenidos.
- Determinar las posibles relaciones entre las diferentes áreas de estudio y la efectividad de la metodología examinada a través de los datos recopilados.

3. METODOLOGÍA

El meta-análisis se presenta como una herramienta invaluable para la síntesis sistemática y rigurosa de múltiples investigaciones, utilizando análisis cuantitativos respaldados por técnicas estadísticas sólidas. Este enfoque abarca varias etapas cruciales, desde la formulación del problema hasta la publicación de los resultados del meta-análisis (Meca, 2010). Con el objetivo de obtener conclusiones objetivas y válidas sobre la relación entre la autoeficacia en el aprendizaje, la motivación y el desarrollo de estrategias cognitivas en la educación superior, se llevó a cabo una revisión bibliográfica exhaustiva, utilizando bases de datos reconocidas como WoS, Scopus y Dialnet. La selección de estas bases se basó en criterios de prestigio y calidad, garantizando así la integridad y confiabilidad de los estudios incluidos en nuestro análisis. Los criterios de inclusión y exclusión se guiaron por los estándares de calidad establecidos por PRISMA (Urrútia & Bonfill, 2010). Antes de iniciar la búsqueda, se realizó una revisión bibliográfica centrada en las estrategias cognitivas de aprendizaje para identificar las palabras clave pertinentes. Como resultado, se establecieron términos clave como “Estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera, motivación, autoeficacia de estudiantes de Educación Superior” para la construcción de la estrategia de búsqueda. Además, se aplicaron restricciones temporales (desde 2020 hasta 2024), de tipo de documento (artículos de revistas científicas) y acceso abierto. Esta metodología rigurosa resultó en una muestra final de 1249 estudios para su posterior análisis.

Además de los criterios mencionados anteriormente, se establecieron condiciones adicionales que todos los artículos debían cumplir para ser considerados en el estudio. Se requería que los trabajos fueran de naturaleza descriptiva, transversal, predictiva o correlacional, y

que investigaran el impacto de la autoeficacia y la motivación en los procesos cognitivos de aprendizaje. En cuanto a los datos, los autores debían proporcionar tanto la media como la desviación estándar de las mediciones en sus publicaciones, datos esenciales para la estandarización del tamaño del efecto. Los estudios que aparecían en dos o más bases de datos fueron excluidos de las bases secundarias si aparecían cronológicamente después en la lista. Por lo tanto, las investigaciones recopiladas en Wos que también se encontraban en Scopus o Dialnet se asignaron a la búsqueda correspondiente en relación con esas bases de datos.

Para evaluar la significación del análisis y su heterogeneidad, se utilizaron dos programas: RevMan (Review Manager 5.3), desarrollado por la Colaboración Cochrane para orientar la elaboración de Protocolos de Revisión y Revisiones Sistemáticas completas, abarcando desde la redacción del texto hasta la realización de análisis estadísticos, elaboración de figuras, tablas, apéndices y referencias bibliográficas; y el software de código abierto Jamovi (Tabla 1).

Tabla 1. *Criterios de admisión y exclusión de estudios*

Criterios de admisión	Criterios de exclusión
Artículos científicos recogidos en las bases de datos Wos, Scopus y Dialnet.	Artículos no académicos, tesis doctorales y otro tipo de documentos o artículos no recogidos en las bases de datos Wos, Scopus y Dialnet.
Artículos publicados entre 2020 y 2024	Otros años de publicación.
Análisis del efecto de las estrategias cognitivas de aprendizaje en relación con la autoeficacia y motivación de estudiantes universitarios.	Estudios centrados en otros niveles educativos.
Estudios descriptivos, predictivos y de correlación	Otros estudios.

4. RESULTADOS

En el desarrollo de la investigación, se consideraron dos variables nominales. En primer lugar, la distribución geográfica de las investigaciones realizadas sobre la relación de los procesos cognitivos de aprendizaje en educación superior, relacionados con la motivación e autoeficacia en el aprendizaje que cumplen las características expuestas (Figura 2). En primer lugar, se encuentra China con ocho artículos (40.0%), México con tres artículos (15.0%), Irán y Estados Unidos, con dos artículos (10.0%). El resto de los países (Arabia Saudí, España, Malasia, Hungría y Taiwan) han estado representados por una única investigación (5.0%).

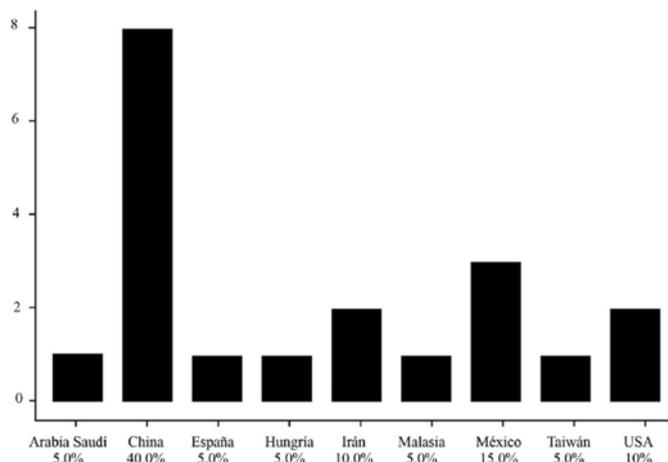


Figura 2. Distribución geográfica de los artículos.

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, se explican las palabras clave (N = 84) utilizadas en “gráfica” en el periodo 2020-2024 utilizadas en artículos científicos (Figura 3). Respecto a estas observaciones, podemos constatar los estudios centrados en el aprendizaje de idiomas, siendo relevantes aquellos trabajos relacionados con las Estrategias de aprendizaje (61.9%) y estudiantes universitarios (71.4%).

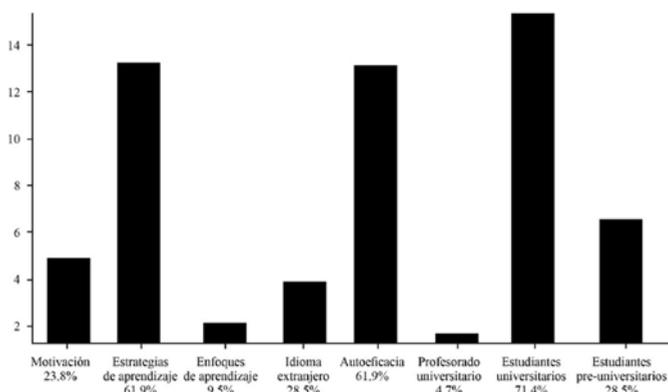


Figura 3. Gráfico de palabras clave.

Fuente: Elaboración propia

4.1. Variables metodológicas

Después de revisar exhaustivamente las investigaciones obtenidas a través de una búsqueda compuesta por palabras clave seleccionadas, que totalizan 1146 en número, y

después de aplicar el filtro de las premisas predefinidas y eliminar los artículos duplicados, se ha conformado una muestra final ($N = 21$) para el análisis, proveniente de Wos, Scopus y Dialnet. En cuanto a los instrumentos de medición, se ha considerado aquellos que utilizaron cuestionarios. El tamaño de muestra de cada estudio varía entre 62 y 1600 participantes ($M = 393$ y $SD = 358$). En la Tabla 2 se presentan de manera concisa las variables metodológicas y sustantivas pertinentes a los estudios analizados para este meta-análisis.

Tabla 2. Resumen las variables metodológicas y sustantivas relativas a los estudios analizados.

Autor y año	N	País	Área de conocimiento	Análisis	Instrumento
Habók et al. (2020).	1600	HUNGRÍA	Estrategias de aprendizaje de idiomas	Predictivo	Cuestionario
Almusharraf & Bailey (2021).	175	ARABIA SAUDÍ	Estrategias de aprendizaje de idiomas	Predictivo	Cuestionario
Teng & Wang (2023).	743	CHINA	Estrategias de aprendizaje de idiomas	Predictivo	Cuestionario
Di et al. (2020).	317	MALASIA	Estrategias de aprendizaje de idiomas	Predictivo	Cuestionario
Shirzad et al. (2022)	300	IRAN	Estrategias de aprendizaje de idiomas	Predictivo	Cuestionario
Zhan et al. (2021).	393	CHINA	Estrategias de aprendizaje de idiomas	Predictivo	Cuestionario
Mu-Hsuan Chou (2021)	776	TAIWAN	Estrategias de aprendizaje de idiomas	Predictivo	Cuestionario
Aroline et al. (2019).	62	USA	Estrategias de aprendizaje de idiomas	Predictivo	Cuestionario
Guardado & Platas-García (2023).	118	MEXICO	Estrategias de aprendizaje de idiomas	Predictivo	Cuestionario
Estrada (2021).	51	MEXICO	Estrategias de aprendizaje de idiomas	Predictivo	Cuestionario
Angelini et al. (2023).	106	ESPAÑA	Estrategias de aprendizaje de idiomas	Predictivo	Cuestionario
Navarro & Bello (2023).	670	MEXICO	Estrategias de aprendizaje de idiomas	Predictivo	Cuestionario
Teng et al. (2022).	664	CHINA	Estrategias de aprendizaje de idiomas	Predictivo	Cuestionario
Han (2021).	153	CHINA	Estrategias de aprendizaje de idiomas	Predictivo	Cuestionario
Lee et al. (2020).	117	USA	Estrategias de aprendizaje de idiomas	Predictivo	Cuestionario
Gan et al. (2022).	316	CHINA	Estrategias de aprendizaje de idiomas	Predictivo	Cuestionario
Wang. (2021).	152	CHINA	Estrategias de aprendizaje de idiomas	Predictivo	Cuestionario
Rui & Liu (2023).	220	CHINA	Estrategias de aprendizaje de idiomas	Predictivo	Cuestionario
Teng. (2024).	389	CHINA	Estrategias de aprendizaje de idiomas	Predictivo	Cuestionario
Karbaksh & Ahmadi Safa (2020).	506	IRAN	Estrategias de aprendizaje de idiomas	Predictivo	Cuestionario

4.2. Meta-análisis

Es fundamental tener en cuenta que, aunque nuestra muestra de estudio comprende 21 investigaciones, existen otras 8 investigaciones adicionales que ofrecen numerosas mediciones relacionadas con distintos aspectos de la autorregulación, autoeficacia, motivación y estrategias cognitivas para el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, optamos por no incluirlas debido a la posibilidad de que pudieran influir en la naturaleza del estudio.

Al analizar el Forest Plot (Figura 4) que respalda el objetivo de la investigación, se observa que la mayoría de los estudios se ubican a la derecha de la línea de no efecto, lo que indica una magnitud positiva del efecto. Aunque el intervalo de confianza de una sola muestra se aproxima a la línea de no efecto, el resultado combinado es estadísticamente significativo ($Z = 6.5086$, $p < 0.001$), tal como se evidencia por el diamante situado en la parte inferior del gráfico.

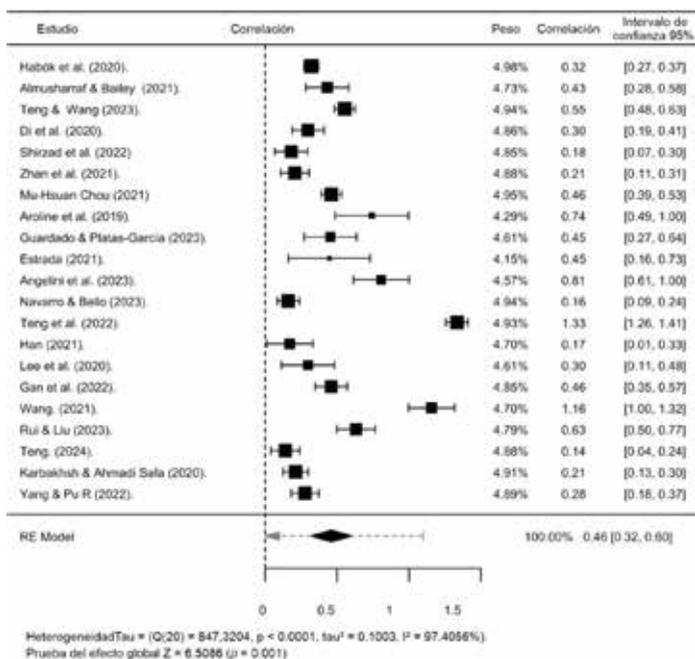


Figura 4. Forest Plot. Análisis de la magnitud del efecto conjunto de investigaciones

El análisis se realizó utilizando el coeficiente de correlación de Fisher transformado de r a z como medida de resultado. Se ajustó a los datos un modelo de efectos aleatorios. La cantidad de heterogeneidad (es decir, τ^2) se estimó mediante el estimador restringido de máxima verosimilitud (Viechtbauer 2005). Además de la estimación de τ^2 , se presentan la prueba Q de heterogeneidad (Cochran 1954) y el estadístico I^2 . En caso de que se detecte algún grado de heterogeneidad (es decir, $\tau^2 > 0$, independientemente de los resultados de la prueba Q), también se proporciona un intervalo de predicción para los resultados verdaderos. Los residuos estudiados y las distancias de Cook se utilizan para examinar si los estudios pueden ser atípicos y/o influyentes en el contexto del modelo. Los estudios con un residuo estudiado mayor que el percentil $100 \times (1 - 0,05/(2 \times k))$ de una distribución normal estándar se consideran valores atípicos potenciales (es decir, utilizando una corrección de Bonferroni con alfa de dos caras = 0,05 para k estudios incluidos en el meta-análisis). Los estudios con una distancia de Cook mayor que la mediana más seis veces el rango intercuartílico de las distancias de Cook se consideran influyentes. La prueba de correlación de rangos y la prueba de regresión, utilizando el error estándar de los resultados observados como predictor, se utilizan para comprobar la asimetría del funnel plot.

Se incluyeron en el análisis un total de $k=21$ estudios. Los coeficientes de correlación de Fisher transformados de r a z observados oscilaron entre 0,1399 y 1,3331, y la mayoría de las estimaciones fueron positivas (100%). La media estimada del coeficiente de correlación transformado de r a z de Fisher basado en el modelo de efectos aleatorios fue de \

$\hat{\mu} = 0,4614$ (IC del 95%: 0,3225 a 0,6004). Por lo tanto, el resultado medio difería significativamente de cero ($z = 6,5086$, $p < 0,0001$).

Según la prueba Q, los resultados verdaderos parecen ser heterogéneos ($Q(20) = 847,3204$, $p < 0,0001$, $\tau^2 = 0,1003$, $I^2 = 97,4056\%$). Un intervalo de predicción del 95% para los resultados reales viene dado por -0,1748 a 1,0976. Por lo tanto, aunque se estima que el resultado medio es positivo, en algunos estudios el resultado real puede ser negativo.

Un examen de los residuos analizado reveló que un estudio (Teng et al. (2022). tenía un valor superior a $\pm 3,0381$ y puede ser un posible valor atípico en el contexto de este modelo. Según las distancias de Cook, dos estudios (Teng et al. (2022); Wang. (2021). podrían considerarse excesivamente influyentes. Ni la correlación de rangos ni la prueba de regresión indicaron asimetría alguna en el funnel plot ($p = 0,1101$ y $p = 0,4123$, respectivamente).

4.3. Análisis del sesgo de publicación

Con el fin de garantizar que los hallazgos obtenidos no estén influenciados por un sesgo de publicación potencial, un fenómeno común en los meta-análisis (Borestein et al., 2021), se llevan a cabo dos acciones complementarias de análisis. La primera acción se centra en la evaluación y confirmación de la presencia de sesgo mediante la utilización del gráfico de embudo (Figura 5). Este gráfico exhibe los valores Z de cada estudio, los cuales se encuentran en un rango estrecho entre -1 y 1. Estos resultados sugieren la ausencia de sesgo, ya que la presencia del mismo se reflejaría en valores significativamente divergentes de 0 (fuera del intervalo entre -1 y 1). En segundo lugar, se realiza la prueba de Egger, arrojando resultados no significativos con un valor de $p = 0.412$, conforme a los criterios establecidos por Egger et al. (1997).

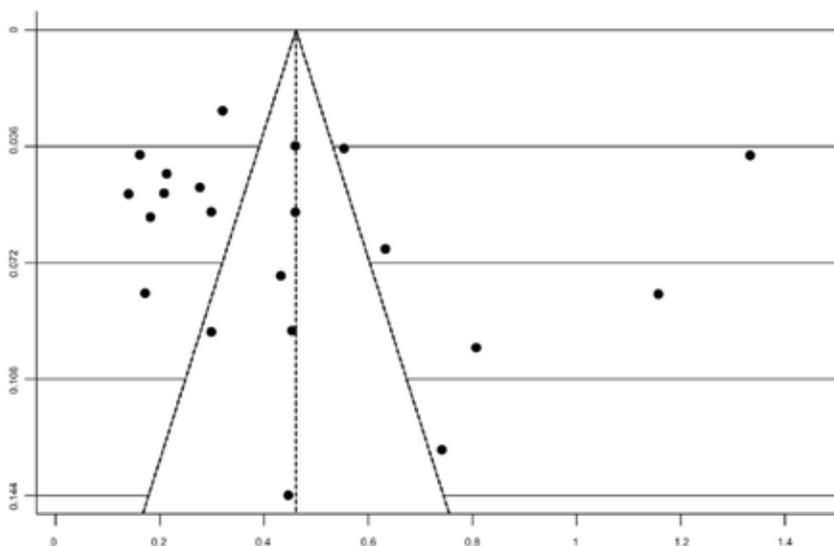


Figura 5. Gráfico de embudo del error estándar por la transformación de Z de Fisher.

5. DISCUSIÓN

El propósito central de esta investigación consistió en examinar la relación entre variables socioemocionales cruciales que inciden en las estrategias de adquisición de idiomas entre estudiantes universitarios. A través del empleo de técnicas de meta-análisis para evaluar esta relación, se determinó que tanto la autoeficacia como la motivación de los estudiantes universitarios poseen una relación significativa con las estrategias utilizadas para el aprendizaje de idiomas (Almusharraf & Bailey, 2021; Guardado & Platas-García, 2023; Habók et al., 2020; Rodríguez et al., 2021; Shirzad et al., 2022). Además de estas variables, se observó que las estrategias de aprendizaje también están influenciadas por otros factores como el pensamiento crítico, la autorregulación, el rendimiento académico y la gestión del tiempo Angelini et al., 2023; Wang., 2021). Un estudio específico (Teng et al., 2022) identificó valores que se consideraron sobreestimados o atípicos dentro del marco de este modelo. Basándose en el análisis de las distancias de Cook, se señaló que dos estudios (Teng et al., 2022; Wang, 2021), podrían ejercer una influencia excesiva en los resultados. A pesar de estas observaciones, esta investigación aporta evidencia empírica sólida sobre la relación entre la motivación, la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje de un segundo idioma en el contexto universitario. En consecuencia, los resultados combinados revelaron una significancia estadística considerable ($Z = 6.5086$, $p < 0.001$), lo que refuerza la validez de los hallazgos y respalda los objetivos planteados en este estudio, un aspecto ampliamente reconocido en el ámbito de la educación superior, lo que contribuye significativamente a mejorar la comprensión de la relación entre la motivación, autoeficacia y las estrategias empleadas por los estudiantes para el aprendizaje de un idioma extranjero. Se plantea la posibilidad de considerar la autoeficacia como una variable de índole personal, mientras que las estrategias de aprendizaje podrían conceptualizarse como variables de comportamiento dentro del marco de autorregulación propuesto por Zimmerman (2000). Los análisis de regresión respaldaron la premisa de que tanto la motivación como la autoeficacia de los estudiantes son factores predictivos significativos en los procesos y estrategias cognitivas para aprender idiomas (Mefferd & Bernacki, 2023), en línea con la mayoría de los estudios revisados, que corroboran una relación positiva entre la autoeficacia percibida y la utilización de estrategias de aprendizaje por parte de estudiantes (Onoda, 2014). No obstante, este meta-análisis exploró un espectro más amplio de estrategias de aprendizaje en relación con variables personales de regulación. Así, el trabajo de Aroline et al. (2019), contempló el uso de tecnologías innovadoras como estrategias de aprendizaje de idiomas. Estos aspectos, sin duda, enriquecen nuestra comprensión de la amplitud de relaciones establecidas, tomando en consideración el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes.

Contextualmente, para el aprendizaje de un idioma extranjero existen una serie de estrategias de aprendizaje que ocasionan una positiva formación. Una estrategia de aprendizaje clave es la inmersión lingüística del aprendiz en la nueva lengua (Rojas, 2014). Esta estrategia implica sumergirse en el entorno donde se habla el nuevo idioma para comprobar desde un primer plano, cómo realmente es la lengua extranjera y su aprendizaje de mano de personas que se han desarrollado poco a poco con ella (Almusharraf y Bailey, 2021). Esta estrategia se puede llevar a cabo de dos formas distintas, residir en un país donde se hable el idioma que se quiere aprender o participar en programas de intercambio cultural

con otros aprendices y personas nativas de la lengua que se quiere formar (Almusharraf & Bailey, 2021; Klee, 2018; Rojas, 2014).

Otra reconocida estrategia de aprendizaje para el aprendizaje de idiomas es el enfoque comunicativo durante todo el proceso de enseñanza del nuevo idioma. Desarrollar habilidades prácticas de comunicación oral y escrita por medio de actividades como juegos de rol y proyectos colaborativos implica que el aprendiz vea por sí mismo la utilidad de la lengua (Almusharraf & Bailey, 2021; Zambrano et al., 2020). A su vez, fomenta una vertiente importante dentro de la formación del idioma, el desarrollo de la confianza y la capacidad para comunicarse en situaciones reales con el nuevo idioma (Ruiz & García, 2005; Villa, 2018). Por último, una estrategia de aprendizaje a destacar es la enseñanza estructurada de gramática y vocabulario (Sosa & Chacín, 2013). Gracias a esta estrategia se puede alcanzar una cierta base para el continuo aprendizaje. La práctica de ejercicios de gramática o memorización de vocabulario pueden ayudar a alcanzar una mejor comprensión del idioma (Mosquera, 2011; Oster, 2009; San-Mateo-Valdehita, 2012). Existen diferentes modos de llevar a cabo esta estrategia de aprendizaje, pero en los últimos años se ha apostado por trasladar esta estrategia a los aprendices por medio de aplicaciones móviles tales como Duolingo, Memrise o Pimsleur que ayudan en el aprendizaje diario de la lengua (Carrillo-García et al., 2018; Martínez et al., 2016).

Siguiendo con el contexto del aprendizaje de una nueva lengua, Erazo (2019) explica que los enfoques de aprendizaje se refieren a las diferentes perspectivas o métodos utilizados para abordar nuevos conocimientos (Di et al., 2020). La importancia de los enfoques de aprendizaje en el contexto de aprender un nuevo idioma se basa en la capacidad de adaptación a las necesidades individuales del aprendiz (Habók et al., 2020; Yang & Pu., 2022). Al permitir una variedad de métodos y técnicas para el aprendizaje del idioma, los enfoques de aprendizaje aportan tanto flexibilidad como personalización, facilitando un proceso de aprendizaje más efectivo (Habók et al., 2020; Seibert Hanson & Brown, 2020). También al combinar diferentes enfoques, se puede dar una comprensión más completa y profunda del idioma (Rueda Cataño & Wilburn Dieste, 2014). Los enfoques de aprendizaje ofrecen una variedad de beneficios, que van desde la mejora de las habilidades lingüísticas hasta el desarrollo de la confianza, la motivación y autoeficacia del aprendiz (Acosta Moré, 2010; Gooding de Palacios & Orbis 2020; Habók et al., 2020).

6. LIMITACIONES

Sobre las limitaciones halladas en la investigación, destacamos una limitación más significativa encontrada en nuestra investigación. La cual ha sido la prolongación del tiempo necesario para encontrar todos los materiales relacionados con la autoeficacia y la motivación en el aprendizaje de idiomas. Como se ha referenciado anteriormente en el estado de la cuestión, se encuentran dificultades a la hora de hallar literatura científica exacta sobre la perspectiva personal de los beneficios del aprendizaje y dominio de una nueva lengua. En especial, investigaciones que se adentran en investigar los beneficios personales sobre el aumento de motivación y autoeficacia. El proceso de búsqueda y recopilación de estudios relevantes para el metaanálisis fue mucho más extenso de lo anticipado por esta prolongación de tiempo para albergar toda la documentación en cuanto a la temática estudiada. Muchos

artículos y publicaciones pertinentes a la investigación estaban dispersos en diversas bases de datos, y no todos eran de fácil acceso para poder incluirlos en el metanálisis. Este desafío en la obtención de los materiales adecuados para la investigación no solo complicó la recolección de datos, sino que también incrementó considerablemente el tiempo dedicado a la fase del estudio, pues se tuvo que posponer en varias ocasiones.

Dentro de esta limitación significativa, destacamos, además, la dispersión y la falta de uniformidad en la terminología y las metodologías utilizadas en los estudios sobre autoeficacia y motivación en el aprendizaje de idiomas. Cada investigación cuenta con su propio enfoque y definiciones específicas sobre la temática estudiada, lo que exigió un esfuerzo adicional a los investigadores para estandarizar los términos y los criterios de inclusión para realizar el metanálisis. Contando así con demoras en la planificación y ejecución de la revisión de la literatura y el metaanálisis. Ocasionando dificultades para los investigadores a la hora de adherirse al cronograma inicial, generando un retraso en el desarrollo de la investigación.

Por último, con la dificultad de la prolongación del tiempo para la recopilación de datos, tuvo un impacto directo en la revisión y actualización de la investigación. Al prolongarse el proceso de recolección de datos, se añadieron nuevos estudios a lo largo del tiempo. Lo que implicó revisar tanto la nueva literatura científica como nuevas investigaciones relacionadas con la temática estudiada.

7. CONCLUSIONES

Después de analizar los datos recopilados, se llegó a la conclusión de que la mayoría de los estudios examinados han profundizado en aspectos significativos de los procesos de aprendizaje de idiomas, resaltando el papel crucial desempeñado por la motivación y la autoeficacia en el mejoramiento del rendimiento académico. Estas observaciones ofrecen estrategias efectivas para abordar los desafíos académicos cotidianos y regular los procesos de aprendizaje de manera más eficiente.

En cuanto al crecimiento y desarrollo científico en este campo, se observa un aumento en el interés por investigar los procesos cognitivos de aprendizaje a través de variables personales como la motivación y la autoeficacia, que se consideran impulsores del progreso académico en los estudiantes. Este enfoque responde a la preocupante prevalencia de problemas como el abandono escolar, lo que ha generado un incremento significativo en el número de estudios, según datos recopilados de bases de datos reconocidas como WoS, Scopus y Dialnet. Por lo tanto, es esencial que el entorno de la educación superior brinde recursos y apoyo para que los estudiantes puedan enfrentar los desafíos académicos que encuentran a lo largo de su desarrollo. Este respaldo les ayudará a mantenerse motivados y a adoptar una actitud adaptable frente a los cambios, especialmente durante los primeros años de estudio.

Esta conclusión sigue siendo aplicable sin importar el área de conocimiento investigado, ya que se centra en la estrecha relación entre la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje. Demuestra cómo los estudiantes que tienen una mayor confianza en sus habilidades tienden a emplear estrategias más efectivas para el aprendizaje, como la planificación, la organización y la autorregulación. Asimismo, se confirma cómo la motivación intrínseca de los estudiantes, es decir, su deseo innato de aprender y dominar el material, influye en su compromiso con las estrategias de aprendizaje y, en última instancia, en su rendimiento

académico. Se explora cómo estas variables psicológicas pueden predecir la capacidad de adaptación de los estudiantes en entornos de aprendizaje, es decir, cómo los estudiantes con niveles elevados de autoeficacia y motivación pueden ser más propensos a adaptarse con éxito a nuevos entornos de aprendizaje y a mantener altos niveles de compromiso y rendimiento académico. En conjunto, estos estudios proporcionan una comprensión más profunda de la interacción entre la motivación, la autoeficacia y las estrategias cognitivas de aprendizaje, así como de cómo estas variables pueden influir en el éxito académico y la adaptabilidad de los estudiantes en diversos contextos educativos.

8. REFERENCIAS

- Abbacan-Tuguic, L. (2021). Challenges of the new normal: students' attitude, readiness and adaptability to blended learning modality. *Int. J. English Literature Soc. Sci.* 6, 443–449. <https://doi.org/10.22161/ijels.62.65>
- Acosta, I. (2010). *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada.
- Alain, L., Gallego, J. L., Navarro, A., & Rodríguez, A. (2020). Evaluation for Teachers and Students in Higher Education. *Sustainability*, 12 (4078), 1–15. <https://doi.org/10.3390/su12104078>
- Alarcón, A., Alcas, N., Alarcón, H., Natividad J., & Rodríguez, A. (2019). Empleo de las estrategias de aprendizaje en la universidad. Un estudio de caso. *Propósitos y Representaciones*, 7(1). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.265>
- Alcas, N., Alarcón, M., Alarcón, H., Gonzáles, R., & Rodríguez, A. (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 9(1), 36–45. <https://doi.org/10.17162/au.v1i1.348>
- Almusharraf, N., & Bailey, D. R. (2021). A Regression Analysis Approach to Measuring the Influence of Student Characteristics on Language Learning Strategies. *International Journal of Instruction*, 14(4), 463–482.
- Azizi, S. M., Roozbahani, N., & Khatony, A. (2020). Factors affecting the acceptance of blended learning in medical education: application of UTAUT2 model. *BMC Med. Educ.* 20:367. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02302-2>
- Bandura, A. (2001). Teoría cognitiva social: una perspectiva agente. *Revista anual de psicología*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Baralo, M. (2015). El valor del idioma como recurso turístico, económico y cultural. *Signos universitarios*, 34(51), 35–61.
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Boletín Redipe*, 6(4), 91–98.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2021). Introduction to meta-analysis (2nd ed.). *Wiley*. <https://doi.org/10.1002/9781119558378>
- Buizza, C., Cela, H., Sbravati, G., Bornatici, S., Rainieri, G., & Ghilardi, A. (2024). The Role of Self-Efficacy, Motivation, and Connectedness in Dropout Intention in a Sample of Italian College Students. *Educ. Sci.*, 14, 67. <https://doi.org/10.3390/educsci14010067>
- Cassany, D. (2016). Recursos lingüísticos en línea: Contextos, prácticas y retos. *Revista signos*, 49, 7–29.

- Chang, Y. C., & Tsai, Y. T. (2022). The Effect of University Students' Emotional Intelligence, Learning Motivation and Self-Efficacy on Their Academic Achievement-Online English Courses. *Frontiers in psychology*, *13*, 818929. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.818929>
- Chavarría, C. E. (2010). El idioma inglés en el currículo universitario: importancia, retos y alcances. *Revista Electrónica Educare*, *14*(2), 63-69.
- Chávez-Zambano, M. X., Saltos-Vivas, M. A., & Saltos-Dueñas, C. M. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Domino de las Ciencias*, *3*(3 mon), 759-771.
- Carrillo-García, M. E., Cascales-Martínez, A., & Valero, A. L. (2018). Apps para el aprendizaje de idiomas en la Universidad de Murcia. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *13*(58). <http://dx.doi.org/10.6018/red/58/13>
- Chion, A. R., & Galli, L. G. (2007). Estrategias de aprendizaje y autorregulación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, *3*(2), 87-98.
- Chou, M. H. (2021). Modeling the relations among task value, strategies, social factors, and English achievement. *The Journal of Educational Research*, *114*(4), 357-366. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1937915>
- Di, X., Ismail, W. M., & Zailani, M. A. (2020). Non-native Arabic learners's social media usage and motivation influencing learning of Arabic language in Malaysian public universities. *International Journal of Language Education*, 258-275. <https://doi.org/10.26858/ijole.v4i2.13980>
- Dornyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
- Engels, M. C., Spilt, J., Denies, K., & Verschuere, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, *75*, 101485. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485>
- Erazo, J. (2019). La importancia de los enfoques, comunicativo y cooperativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. *Revista Huellas*, *6*(1), 49-56.
- Ferreira, I., Urrúria, G., & Alonso, P. (2011). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: bases conceptuales e interpretación. *Revista española de cardiología*, *64*(8), 688-696. <https://doi.org/10.1016/j.recsep.2011.03.029>
- Fior, C. A., Polydoro, S. A. J., Pelissoni, A. M. S., Dantas, M. A., Martins, M. J., & Almeida, L. D. S. (2022). Impact of Self-Efficacy and Academic Performance in the dropout of higher education students. *Psicologia Escolar e Educacional*, *26*. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022235218T>
- García, P. G. (2004). La cultura, ¿universo compartido?: La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. *REDELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, *12*, 1-6.
- Gan, Z., Yan, Z., & An, Z. (2022). Development and validation of an EFL speaking self-efficacy scale in the self-regulated learning context. *The Journal of Asia TEFL*, *19*(1), 35-49.
- Garon-Carrier, G., Boivin, M., Guay, F., Kovas, Y., Dionne, G., Lemelin, J. P., Séguin, J. R., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2016). Intrinsic Motivation and Achievement in Mathematics in Elementary School: A Longitudinal Investigation of Their Association. *Child development*, *87*(1), 165-175. <https://doi.org/10.1111/cdev.12458>
- González-Cabanach, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, *4*, 5-39.

- Gooding de Palacios, F. A. (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma inglés. *Revista Científica Orbis Cognitiona*, 4(1), 20–38. <https://doi.org/10.48204/j.orbis.v4n1a2>
- Grenfell, M., & Macaro, E. (2007). Claims and critiques. En A. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies* (p.p. 9-28). Oxford University Press
- Habók, A., & Magyar, A. (2020). The role of students' approaches in foreign language learning. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1770921>
- Karbakhsh, R., & Ahmadi Safa, M. (2020). Basic Psychological Needs Satisfaction, Goal Orientation, Willingness to Communicate, Self-efficacy, and Learning Strategy Use as Predictors of Second Language Achievement: A Structural Equation Modeling Approach. *Journal of psycholinguistic research*, 49(5), 803–822. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09714-7>
- Klee, C. A. (2018). Aprendizaje por contenidos e inmersión lingüística:(Content-based learning and language immersion). In *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (p.p. 491-504). Routledge.
- Lapo, J. L. L., & Castillo, G. S. (2019). Determinantes de la brecha salarial en Ecuador: análisis bajo un modelo minceriano relacionado con variables agregadas dummy. *Espirales revista multidisciplinaria de investigación científica*, 3(27), 1-15.
- Lee, D., Allen, M., Cheng, L., Watson, S., & Watson, W. (2020). Exploring Relationships Between Self-Efficacy and Self-Regulated Learning Strategies of English Language Learners in a College Setting. *Journal of International Students*, 11(3), 567–585. <https://doi.org/10.32674/jis.v11i3.2145>
- Lisá, E., Sokolová, L., Jablonická, P. & Kardelisová, L. (2023) Motivation to succeed is not enough: motivated students need to know how to plan/organize their steps on their way to success. *Front. Psychol.* 14:1119409. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1119409>
- Lohbeck, A., & Moschner, B. (2022). Motivational regulation strategies, academic self-concept, and cognitive learning strategies of university students: does academic self-concept play an interactive role?. *European Journal of Psychology of Education*, 37(2), 1217-1236. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00583-9>
- Martínez, N. M. M., Olivencia, J. J. L., & Terrón, A. M. (2016). Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (6), 16-34.
- Matthes, B., & Stoeger H (2021) Do Implicit Theories About Ability Predict Self-Reports and Behavior-Proximal Measures of Primary School Students' In-Class Cognitive and Metacognitive Learning Strategy Use? *Front. Psychol.* 12:690271. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690271>
- Mayer, R. E. (1996). Estrategias de aprendizaje para dar sentido al texto expositivo: el modelo SOI para guiar tres procesos cognitivos en la construcción del conocimiento. *Revisión de Psicología Educativa*, 8 (4), 357–371. <https://doi.org/10.1007/BF01463939>
- Mayer, R. E. (2014). Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia. En RE Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2ª ed., págs. 43–71). Prensa de la Universidad de Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005>
- McClelland, D. C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, 40(7), 812–825. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.7.812>
- Medina, M., Melo, G., y Palacios, M. (2013). La importancia del aprendizaje del idioma inglés a temprana edad. *Yachana Revista Científica*, 2(2), 191–195. <https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v2.n2.2013.46>

- Mefferd, K.C., Bernacki, M.L. (2023). Tracing Undergraduate Science Learners' Digital Cognitive Strategy Use and Relation to Performance. *J Sci Educ Technol* 32, 837–857. <https://doi.org/10.1007/s10956-022-10018-9>
- Meza, A. M., & Cantarell, L. (19 de noviembre de 2002). *Importancia del Manejo de Estrategias de Aprendizaje para el uso Educativo de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación en Educación*. MISTICA Ciberoteca. https://funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/participantes/docupart/esp_doc_71.html
- Mondéjar, J., Rodríguez, A., & Fierro, B. (2023). El paradigma de apoyos al aprendizaje desde la neurodidáctica: una necesidad en la formación universitaria. *Entretextos*, 17(33), 90–108. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8218195>
- Mosquera, F. M. (2011). La multimedia como herramienta para el aprendizaje autónomo del vocabulario del inglés por parte de los niños. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(1), 88–98.
- Onoda, S. (2014). Examining the relationships between self-efficacy, effort regulation strategy use, and English vocabulary skills. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 357–373. <https://doi.org/10.37237/050404>
- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Oster, U. (2009). La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica. *Porta Linguarum*, 11, 33-50.
- Pérez-González, J. C., Filella, G., & Soldevila, A. (2002). Integrating self-regulated learning and individual differences in the prediction of university academic achievement across a three-year-long degree. *Metacognition Learning*, 17, 1141–1165. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09315-w>
- Quintero-Trujillo, B., Bernal-Díaz, P. S., & Veitia-Mora, M. (2021). La afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario. *Revista Cubana De Educación Superior*, 40(1).
- Rodríguez, A., Navarro, A., Carrillo, M. J. & Isla, L. (2023). University coaching experience and academic performance. *Education Sciences*, 13 (248), 3, 248. <https://doi.org/10.3390/educsci13030248>
- Ruí, Y., & Liu, T. (2023). El efecto del apoyo docente percibido por los alumnos de inglés online sobre la autorregulación mediada por su autoeficiencia. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, (40), 215–233. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi40.26930>
- Ruiz, M. R., & García, E. G. M. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista iberoamericana de educación*, 36(4), 1–10.
- Rocha, E. O., Carrillo, F. R., Carrillo, M. D. J. M., Torres, R. M. L., Rico, D. G., & Ramos, F. V. M. (2014). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje y su importancia en el entorno educativo*. Red Durango de Investigadores Educativos AC.
- Rojas, A. R. (2014). El proceso de inmersión lingüística y cultural: un nuevo enfoque orientado a la acción a través de la experiencia. In *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI* (p.p. 603–616). *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. ASELE
- Rueda Cataño, M. C., & Wilburn Dieste, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles educativos*, 36(143), 21–28.

- San-Mateo, A. (2012). *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera: investigación sobre la efectividad de tres tipos de actividades para aprender vocabulario*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. TESEO.
- Seibert Hanson, A. E., & Brown, C. M. (2020). Enhancing L2 learning through a mobile assisted spaced-repetition tool: an effective but bitter pill? *Computer Assisted Language Learning*, 33(1–2), 133–155. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1552975>
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The Self-efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663–671. <https://doi.org/10.2466/pr0.1982.51.2.663>
- Shirzad, S., Barjesteh, H., Dehqan, M., & Zare, M. (2022). Epistemic beliefs and learners' self-efficacy as predictors of language learning strategies: Toward testing a model. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.867560>
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 125–151). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K. (2021). Autoeficacia y motivación humana. En AJ Elliot (Ed.), *Avances en la ciencia de la motivación* (p.p. 153–179). Prensa académica de Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001>
- Sosa, R., & Chacín, J. (2013). Estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario en lenguas extranjeras. *Revista Ágora Trujillo*, 16(31), 61–87.
- Tejeda Cerda, P., & Niebles Gutiérrez, A. (2016). Análisis de algunos factores socio-culturales en la enseñanza de un idioma extranjero. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(ESPECIAL), 31–39.
- Teng, L. S. (2024). Individual differences in self-regulated learning: Exploring the nexus of motivational beliefs, self-efficacy, and SRL strategies in EFL writing. *Language Teaching Research*, 28(2), 366–388. <https://doi.org/10.1177/13621688211006881>
- Teng, M. F., & Wang, C. (2023). Assessing academic writing self-efficacy belief and writing performance in a foreign language context. *Foreign Language Annals*, 56(1), 144–169. <https://doi.org/10.1111/flan.12638>
- Tise, J. C., Sperling, R. A., Dann, M. S., & Young, T. M. (2023). Teaching Postsecondary Students to Use Analogies as a Cognitive Learning Strategy: An Intervention. *CBE life sciences education*, 22(1), ar10. <https://doi.org/10.1187/cbe.22-05-0084>
- Toledo Sarracino, D. G., & García-Landa, L. (2018). Escenarios lingüísticos emergentes en la frontera Tijuana-San Diego. *Kañina*, 42(2), 87–111.
- Tsai, C. C., Chuang, S.-C., Liang, J. C., & Tsai, M. J. (2011). Self-efficacy in Internet-based Learning Environments: A Literature Review. *Educational Technology & Society*, 14 (4), 222–240.
- Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507–511.
- Valerie, A. S. (2022). On institutional belongingness and academic performance: mediating effects of social self-efficacy and metacognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 47(12), 2444–2459. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2081678>
- Vértiz-Osores, J. J., Vélchez, G. L., Vértiz-Osores, R. I., Damián-Núñez, E., Chico, H. & Rodríguez, A. (2019). Malestar docente: reflexiones frente al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 1–14. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.387>

- Villa, A. de (2018). El Enfoque de la Conciencia Lingüística. La reflexión crítica en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana De Educación*, 77(2), 163–174. <https://doi.org/10.35362/rie7722843>
- Wang, C. J. (2021). Learning and academic self-efficacy in self-regulated learning: validation study with the BOPPPS model and IRS methods. *Asia Pac. Educ. Res.* 32, 37–51. <https://doi.org/10.1007/S40299-021-00630-5>
- Wei, X., Saab, N., & Admiraal, W. (2023). Do learners share the same perceived learning outcomes in MOOCs? Identifying the role of motivation, perceived learning support, learning engagement, and self-regulated learning strategies. *The Internet and Higher Education*, 56. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100880>
- Wittrock, MC (1989). Procesos generativos de comprensión. *Psicólogo educativo*, 24 (4), 345–376. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2404_2
- You, W. (2022). Research on the Relationship between Learning Engagement and Learning Completion of Online Learning Students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 17(01), 102–117. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i01.28545>
- Yang, S. & Pu, R. (2022). The Effects of Contextual Factors, Self-Efficacy and Motivation on Learners' Adaptability to Blended Learning in College English: A Structural Equation Modeling Approach. *Front. Psychol.* 13:847342. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.847342>
- Zambrano, R. Y. C., Aguayo, P. Y. M., Cedeño, N. J. V., y Alarcón, M. D. C. T. (2020). E-learning en el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral en el aprendizaje del idioma inglés en la Educación Superior. *Revista Cognosis*, 5(2), 71-82. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i2.1920>
- Zarei, A. A., Esfandiari, R., & Akbari, A. (2016). Self-regulated learning strategies as predictors of reading comprehension. *English Language Teaching*, 3(2), 42–29
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (Eds.). (2001). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico: perspectivas teóricas* (2ª ed.). Editores asociados de Lawrence Erlbaum.
- Zhan, Y., Jiang, Y., Wan, Z. H., & Guo, J. J. (2021). Is there an “expectancy × value” effect? Investigating the impact of self-efficacy and learning motives on Chinese undergraduates' use of deep language learning strategies. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(1), 83-94. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00516-y>
- Zheng, B., Chang, C., Lin, C. H., & Zhang, Y. (2020). Self-Efficacy, Academic Motivation, and Self-Regulation: How Do They Predict Academic Achievement for Medical Students? *Medical science educator*, 31(1), 125–130. <https://doi.org/10.1007/s40670-020-01143-4>
- Zhong, J., Wen, J., & Li, K. (2023). Do Achievement Goals Differently Orient Students' Academic Engagement Through Learning Strategy and Academic Self-Efficacy and Vary by Grade. *Psychology research and behavior management*, 16, 4779–4797. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S424593>