

Artículo de Investigación

Autorregulación y motivación en el aprendizaje del inglés mediante el modelo de aula invertida en encuentros sincrónicos

Self-regulation and motivation in English language learning in synchronous settings

Juan Fernando Gómez¹: Tecnológico de Antioquia, Colombia.

jgomez2@tdea.edu.co

Alex Fernando Rúa Cardona: Tecnológico de Antioquia, Colombia.

alex.rua@tdea.edu.co

Julio Antonio Álvarez Martínez: Tecnológico de Antioquia, Colombia.

julio.alvarezm@udea.edu.co

Claudio Díaz Larenas: Universidad de Concepción, Chile.

claudiodiaz@udec.cl

Fecha de Recepción: 07/09/2025

Fecha de Aceptación: 08/10/2025

Fecha de Publicación: 13/10/2025

Cómo citar el artículo

Gómez, J. F., Rúa Cardona, A. F., Álvarez Martínez, J. A. y Díaz Larenas, C. (2026). Autorregulación y motivación en el aprendizaje del inglés mediante el modelo de aula invertida en encuentros sincrónicos [Self-regulation and motivation in English language learning in synchronous settings]. *European Public y Social Innovation Review*, 11, 01-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-1636>

Resumen

La autorregulación y la motivación son fundamentales para el aprendizaje del inglés mediante el Modelo de Aula Invertida en Encuentros Sincrónicos (MAIES). El objetivo fue identificar las estrategias de autorregulación (EAR) más utilizadas y las motivaciones más significativas, y también examinar la relación entre la autorregulación y la motivación en la muestra.

Metodología: Se siguió un enfoque cuantitativo, con un diseño de corte transeccional y de nivel descriptivo-correlacional, con 542 estudiantes. Se emplearon el Cuestionario de Autorregulación en el Aprendizaje del Inglés en Línea (Zheng *et al.*, 2018), y el Cuestionario sobre la Motivación en el Aprendizaje del Inglés en Línea (Zheng *et al.*, 2018). **Resultados:** Las

¹ Autor Correspondiente: Juan Fernando Gómez. Tecnológico de Antioquia (Colombia).

EAR referentes a la 'Estructura del ambiente', 'Estrategias de tareas' y 'Establecimiento de metas', son las más empleadas, y la 'Instrumentalidad de promoción' corresponde a la mayor motivación. Se demostró la existencia de una correlación positiva entre la autorregulación y la motivación. **Discusión:** El estudio enfatiza que las EAR y la orientación motivacional permiten alcanzar las metas lingüísticas en el aprendizaje del inglés mediante el MAIES. **Conclusiones:** Ciertos comportamientos autorregulatorios y el tipo de motivación preferidos por la muestra son fundamentales para alcanzar las metas lingüísticas.

Palabras clave: actitud; aula invertida; aprendizaje sincrónico; autorregulación; estudiantes universitarios; habilidades comunicativas; motivación.

Abstract

Introduction: The self-regulation and motivation are fundamental aspects for learning a second language through technological resources. This study was intended to analyze the self-regulation strategies (SRS) that are mostly used by English language students through the Flipped Classroom Model for Synchronous Settings (FCMSS) and their most significant motivations, as well as examines the relationship between self-regulation and motivation in the sample. **Methodology:** A quantitative approach was followed, with a cross-sectional design at a descriptive-correlational level, with 542 students. The Online Self-regulated English Learning Questionnaire (Zheng *et al.*, 2018) and the Online Language Learning Motivation Questionnaire (Zheng *et al.*, 2018) were used to collect the information. **Results:** It was found that SRS pertaining to 'Structure of the environment', 'Task strategies', and 'Goal setting' are the most employed by learners, and 'Instrumentality promotion' corresponds to the greatest motivation. The existence of a moderate positive correlation between self-regulation and motivation through this language learning approach was demonstrated. **Discussions:** The study emphasizes that SRS and motivational orientation enable the achievement of linguistic goals in learning English through FCMSS. **Conclusions:** Certain self-regulatory behaviors and the type of motivation preferred by the sample are essential for reaching linguistic objectives.

Keywords: flipped classroom; synchronous online learning; self-regulation; motivation.

1. Introducción

La emergencia sanitaria ocasionada por la Covid-19 produjo una transformación inesperada en las instituciones educativas, puesto que fue necesario que el ejercicio docente se trasladara de un contexto que tradicionalmente ha tenido lugar en el aula de manera presencial, a un entorno en línea mediado por diversos recursos tecnológicos (Tang *et al.*, 2020; Zheng *et al.*, 2023; Gómez Paniagua *et al.*, 2024). Desde entonces, la educación virtual y el aprendizaje de los individuos por medio de encuentros sincrónicos se ha implementado en todo el mundo a través de plataformas que hacen posible la interacción en línea (Sulha *et al.*, 2021; Gómez Paniagua *et al.*, 2024).

Con relación a este medio de instrucción, Ma y Chiu (2024) argumentan que la autorregulación se constituye en una estrategia esencial, porque permite a los estudiantes ejecutar acciones estratégicas en un ambiente de aprendizaje en línea. Una segunda lengua que se aprende en línea bajo la modalidad de encuentros sincrónicos requiere de motivación (Teng *et al.*, 2021) y estrategias de autorregulación (Chang *et al.*, 2022) por parte del estudiantado.

En cuanto a la autorregulación, Qiao y Zhao (2023) y Ma y Chiu (2024) sustentan que se pueden obtener mejores resultados académicos y mantener la intención para aprender la segunda lengua por medio de un control activo y un empleo habitual de las estrategias de autorregulación. Con relación a la motivación, Dörnyei (2018) y Csizér y Albert (2024) afirman que corresponde a una dimensión de alta relevancia en el aprendizaje de una L2 debido a que brinda la fuerza para iniciar, dirigir y mantener el propósito para aprenderla pese a las dificultades.

El uso de plataformas digitales como Zoom y Microsoft Teams para impartir cursos de inglés en un ambiente que permita la interacción virtual en tiempo real, y la preparación de cada sesión de trabajo está supeditada al Modelo de Aula Invertida desde Encuentros Sincrónicos (en adelante nombrado como MAIES). Este enfoque de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa se inició durante la pandemia y aún continúa vigente debido a su flexibilidad, conveniencia en cuanto al ritmo de aprendizaje de cada individuo, y accesibilidad desde cualquier lugar.

La comprensión de los comportamientos autorregulatorios y orientaciones motivacionales con respecto al aprendizaje del inglés bajo el enfoque MAIES podría ser de utilidad para que los docentes de lengua extranjera comprendan la manera en que estas dos variables se comportan, y empleen esta información para hacer transformaciones curriculares que contribuyan al logro de la competencia lingüística. Por lo consiguiente, este estudio propone identificar las estrategias de autorregulación más utilizadas y las motivaciones más significativas en estudiantes universitarios que aprenden inglés por medio del MAIES, y examinar la relación entre la autorregulación y la motivación en la muestra.

1.1. Revisión de la literatura

Desde el campo de la psicología, la motivación es definida como una condición interna del individuo que lo impulsa a comenzar, guiar y mantener el interés hacia un objetivo, motivándolo a alcanzarlo con constancia y dedicación, ya que le resulta atractivo y le brinda satisfacción personal (Madrid, 1999; Csizér y Albert, 2024). De acuerdo con Barbosa (2017) la motivación está asociada con la disposición de un individuo para ejecutar una acción sobre un evento determinado. En lo concerniente al aprendizaje de una L2, la motivación está compuesta por el deseo de aprender y el esfuerzo que se requiere para alcanzar una meta lingüística (Gardner, 1985; Qiao; Zhao, 2023). En este sentido, Dörnyei (2018) y Csizér y Albert (2024) explican que la motivación es un aspecto individual ligado a la constancia en las actividades que implican aprender una segunda lengua, y que brinda el impulso requerido para iniciar y conservar los esfuerzos pese a las dificultades que surgen en el proceso de aprendizaje.

En esta línea, Teng *et al.* (2021) presentan un constructo de motivación conformado por la combinación de factores intrínsecos e intrínsecos. Este mismo autor sostiene que la motivación intrínseca está directamente asociada con la autorregulación, y esta última crea un sentido de autonomía en el aprendizaje de una L2. En lo concerniente al aprendizaje de una segunda lengua por medio de encuentros sincrónicos, Xiu y Thompson (2020) y Sulha *et al.* (2021) señalan que la motivación es un factor individual que permite identificar el grado de compromiso en esta forma de aprendizaje mediante el uso de instrumentos como cuestionarios o entrevistas o indicadores observables como la participación activa en clase. Existen cuatro tipos de motivación que son fundamentales para alcanzar los propósitos lingüísticos: intrínseca, extrínseca, integrativa e instrumental (Anjomshoa; Firooz, 2015; Gómez Paniagua *et al.*, 2024).

La intrínseca se refiere al placer individual que produce el aprendizaje de una L2; la extrínseca concierne al aprendizaje de la L2 en correspondencia a estímulos ajenos al individuo (aprobar un examen, satisfacer a otros); la integrativa atañe al aprendizaje de la segunda lengua por el interés de integración a una cultura; la instrumental corresponde al aprendizaje de la lengua meta con intención utilitaria u obtención de algún tipo de recompensa (conseguir un empleo).

De acuerdo con Marshall y Kostka (2020), el MAIES fue propuesto con la idea de ajustarse a los principios establecidos del enfoque pedagógico ‘Aula Invertida’, mediante una instrucción que requiere el uso de diversos recursos para lograr un aprendizaje significativo a través de Internet. El MAIES traslada el desarrollo de contenidos a un entorno sincrónico, con sesiones de trabajo en tiempo real desde una plataforma que permita el desarrollo de video conferencias y provea múltiples herramientas que facilitan el aprendizaje. Tang *et al.* (2020) explican que este modelo de instrucción permite conocer con antelación los materiales y lecturas de cada lección de manera virtual, que pueden ser estudiados al ritmo de cada estudiante, mientras el docente actúa como un facilitador que promueve experiencias en las que se pone en práctica el conocimiento adquirido previamente.

Lo y Hew (2020) indican que el tiempo de cada encuentro sincrónico desde el MAIES es empleado para promover la interacción entre los estudiantes, formular preguntas, disipar dudas, evidenciar dificultades con respecto a los materiales que se estudiaron previamente y proveer retroalimentación. La implementación de diversos materiales interactivos para promover el aprendizaje del inglés en línea logra incrementar la motivación (Marden; Herrington, 2020), y requiere la utilización de las estrategias de autorregulación (EAR) para la formulación de metas de aprendizaje (Chang *et al.*, 2022).

De acuerdo con Zimmerman y Kitsantas (2014), la autorregulación corresponde a los procesos de autodirección empleados por los estudiantes, en el cual las habilidades mentales, las emociones y acciones son orientadas hacia el logro de las metas académicas establecidas. Panadero y Alonso-Tapia (2014) definen la autorregulación como la aplicación de diversas estrategias que se emplean para alcanzar las metas propuestas en el aprendizaje. Ma y Chiu (2024) y Li y Jingju (2024) conciben este constructo de carácter personal como un proceso que permite a los estudiantes ejercer su autocontrol en la obtención de logros académicos, lo que comprende una variedad de sub-estrategias tales como el establecimiento de metas, autoeficacia, orientación hacia la meta, monitoreo metacognitivo y autoevaluación.

An *et al.* (2021) afirman que la autorregulación se manifiesta en el momento en que un individuo emplea el conjunto de estrategias que la conforman, con la intención de autodirigirse para aprender la lengua meta. En síntesis, la autorregulación del aprendizaje es un constructo complejo y multifacético que ha sido ampliamente estudiado en el ámbito educativo. Implica la autodirección consciente por parte del estudiante, quien orienta sus habilidades cognitivas, emocionales y conductuales hacia el logro de metas académicas previamente establecidas. Esta visión destaca el papel activo del estudiante como agente de su propio aprendizaje, capaz de tomar decisiones estratégicas para avanzar en su formación académica.

Las estrategias de autorregulación (EAR) son mecanismos que facilitan el aprendizaje de una lengua extranjera que es mediado por recursos tecnológicos a través de una plataforma digital (Kohnke *et al.*, 2021; Zheng *et al.*, 2023; Gómez *et al.*, 2024). Por su parte, An *et al.* (2021) indican que las EAR corresponden a una serie de acciones o tácticas planificadas por las personas que aprenden una lengua extranjera, o que tienen la intención de perfeccionarla, por medio de los recursos tecnológicos.

Wang y Zhan (2020) sustentan que las EAR corresponden a un proceso de autodirección que involucra la activación de aspectos como la cognición, metacognición, componente afectivo y motivacional, lo cual conduce al logro de las metas académicas. Las EAR son un aspecto fundamental para el aprendizaje bajo una modalidad virtual, dado que es indispensable la autodirección y la reducción de la dependencia del apoyo recurrente del docente en este escenario (Lehmann *et al.*, 2014). La estructura flexible que permea el aprendizaje en línea **exige** un comportamiento autorregulatorio (Shih *et al.*, 2019), que es alimentado principalmente por la motivación, la cual contribuye en gran manera para que un estudiante obtenga los resultados esperados (Mora *et al.*, 2020). En este sentido, Kohnke *et al.* (2021) y Gómez Paniagua *et al.* (2024) y Gómez *et al.* (2024) respaldan la idea de que una alta motivación en la clase donde se aprende inglés, en conjunto con comportamientos autorregulatorios, conducen en gran medida al éxito académico.

En la literatura se reportan algunos estudios que analizan la magnitud en que se emplean las EAR y las tendencias motivacionales en el aprendizaje de una segunda lengua que se aprende por medio de encuentros sincrónicos en el contexto universitario. Mahmoodi *et al.* (2014) examinaron la relación entre la motivación y la autorregulación en una muestra de 130 estudiantes iraníes. Los análisis indicaron la existencia de una correlación de nivel medio entre ambas variables ($r = 0,495$; $p < 0,001$), lo que permitió demostrar que una alta motivación en el aprendizaje de la L2 conduce al empleo de EAR. Zheng *et al.* (2018) investigaron la relación entre la motivación y las EAR empleadas por 293 estudiantes chinos. Sus hallazgos indicaron que las estrategias más empleadas para el aprendizaje de la L2 son 'Estructura del ambiente' ($M = 4,00$), 'Establecimiento de metas' ($M = 3,46$) y 'Autoevaluación del aprendizaje' ($M = 3,45$). De otro lado, la motivación más fuerte proviene de la dimensión 'Experiencia en el aprendizaje del inglés en línea' ($M = 4,01$), seguida por 'Interés cultural' ($M = 3,48$), y por 'Instrumentalidad de promoción' ($M = 3,47$).

Shih *et al.* (2019) investigaron la relación entre las EAR en el aprendizaje de la L2 en línea y la percepción del MAIES. Asimismo, identificaron posibles mediadores en esta relación en una muestra de 576 estudiantes taiwaneses. El Modelo con Ecuaciones Estructurales reveló que las interacciones durante los encuentros sincrónicos y el uso de las EAR son predictores positivos para el aprendizaje desde el MAIES. Además, las EAR más utilizadas correspondieron a 'Estructura del ambiente' ($M = 4,08$), seguida de las de 'Búsqueda de ayuda' ($M = 3,64$) y 'Autoevaluación del aprendizaje' ($M = 3,64$). Khatun y Halder (2019) examinaron la relación entre la autorregulación y la motivación con una muestra de 800 estudiantes provenientes de India. Los resultados indicaron una correlación significativa de carácter positiva entre ambas variables ($r = 0,152$, $p < 0,001$).

Wang y Zhan (2020) analizaron la relación entre las EAR y la motivación de 425 estudiantes chinos, por medio de un Modelo de Ecuaciones Estructurales (MEE). La evidencia empírica reportada reveló que las EAR empleadas con mayor intensidad en el aprendizaje del inglés en línea fueron las de 'Búsqueda de Ayuda' ($M = 5,08$), seguidas de 'Establecimiento de metas' ($M = 4,94$) y la 'Estructura del ambiente' ($M = 4,58$). Al mismo tiempo, la 'Motivación integrativa' ($M = 5,02$) y la 'Motivación Instrumental' ($M = 4,98$) presentaron las mayores cifras. Por su parte, Redjeki y Hapsari (2022) identificaron las EAR empleadas por un grupo de 81 estudiantes de pregrado en Indonesia, durante la pandemia provocada por la Covid-19. Se encontró que las EAR de mayor preferencia correspondieron a 'Estructura del ambiente' ($M = 4,01$), 'Búsqueda de ayuda' ($M = 3,82$), y 'Establecimiento de metas' ($M = 3,80$), respectivamente.

Con base en la revisión de la literatura expuesta anteriormente, se concluye que existen diversas preferencias motivacionales y un uso sistemático de las EAR en la educación superior, las cuales contribuyen al aprendizaje y la retención del conocimiento lingüístico en la interacción con recursos tecnológicos, plataformas virtuales y la implementación del MAIES. Estos estudios demuestran que la motivación se vincula positivamente con el empleo de las EAR, y existe consenso entre ellos sobre su utilidad dentro de los programas educativos digitales para potenciar el aprendizaje independiente y sostenido. Los resultados de estos estudios permiten conocer las diferentes motivaciones y sus intencionalidades, así como la frecuencia en el empleo de las EAR en diversos contextos culturales. De igual manera, la presente investigación brinda información empírica sobre las formas en que se manifiestan las orientaciones motivacionales y las EAR preferidas por estudiantes universitarios colombianos que aprenden inglés mediante recursos digitales.

2. Metodología

La investigación se concibió desde un enfoque cuantitativo, no experimental, con un diseño de corte transeccional y de nivel descriptivo-correlacional.

2.1. Población y muestra

La muestra correspondió a 542 estudiantes, de los cuales 204 son hombres (37,6 %), con una edad promedio de $M = 23,2$, $DE = 6,6$ años y 338 son mujeres (62,4 %), con una edad promedio de $M = 22,6$, $DE = 5,18$ años. Todos los participantes cursaban entre el primer y sexto semestre de sus programas académicos durante el segundo semestre académico de 2023. Estos estudiantes cursantes de las asignaturas inglés pertenecen a diversos programas académicos de educación técnica, tecnológica y profesional, en una institución universitaria pública en Colombia, en la ciudad de Medellín.

Se aclara que la totalidad de los participantes del estudio aprobaron la asignatura de inglés. En cierta medida, esto podría atribuirse a los niveles motivacionales percibidos por los estudiantes y la implementación de EAR en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua mediante el Modelo de Aula Invertida en modalidad sincrónica.

Los participantes se encontraban clasificados por nivel de dominio en la L2: Básico A1 ($n = 246$), Básico Superior A2 ($n = 181$) e intermedio B1 ($n = 115$). En la institución donde se realizó el estudio, la intensidad horaria de la enseñanza del inglés es de 4 horas semanales por asignatura a través de encuentros sincrónicos en los que se procura el desarrollo de la competencia comunicativa a partir del MAIES.

Bajo esta perspectiva de aprendizaje, los estudiantes de estos cursos dedican el tiempo en el encuentro sincrónico para emplear la lengua meta con propósitos comunicativos, aplicar los conceptos de los recursos y materiales estudiados previamente. La presentación del contenido, lectura de documentos, talleres y videos son abordados de manera asincrónica antes del encuentro que tiene lugar por medio de una plataforma digital. Entre tanto, el docente dedica el tiempo del encuentro que tiene lugar por videoconferencia para guiar las experiencias que hacen posible el uso de la L2 de una manera significativa, y provee una retroalimentación correctiva.

2.2. Instrumento de recogida de datos

El primer instrumento correspondió al ‘Cuestionario de Autorregulación en el Aprendizaje del Inglés en Línea’ diseñado por Zheng *et al.* (2018), cuyo objetivo es medir el grado de autorregulación en el aprendizaje de aquellos que aprenden la L2, a partir de cinco escalas de medición tipo Likert que van desde (1) ‘Nunca’ hasta (5) ‘Siempre’. Este instrumento se tradujo al español y está conformado por 20 enunciados presentados en seis dimensiones: Establecimiento de metas, Gestión del tiempo, Estrategias de tareas, Estructura del ambiente, Búsqueda de ayuda y Autoevaluación. En el contexto del estudio, este instrumento reportó un alfa de Cronbach de 0,981. La validez de constructo reportada fue la siguiente: CFI = 0,87; TLI = 0,85; RMSEA = 0,051. Estos resultados evidencian que el instrumento tiene una apropiada bondad de ajuste.

Se empleó el ‘Cuestionario sobre la Motivación en el Aprendizaje del Inglés en Línea’ elaborado por Zheng *et al.* (2018), con el propósito de identificar el grado de motivación de los individuos durante el aprendizaje de la L2. Este instrumento se tradujo al español y se encuentra constituido por las motivaciones extrínseca, intrínseca, integrativa e instrumental que agrupan 16 enunciados, distribuidas en cinco dimensiones: Experiencia en el aprendizaje del inglés en línea, Interés cultural, Instrumentalidad de promoción, Instrumentalidad de prevención y Expectativas de los demás. Las cinco opciones de respuesta en escala Likert van desde (1) ‘Nunca’ hasta (5) ‘Siempre’. El índice de confiabilidad del instrumento indicó un alfa de Cronbach de 0,834. En cuanto a la validez de constructo, correspondió a: CFI = 0,88; TLI = 0,87; RMSEA = 0,045. Los valores presentados indican que la bondad de ajuste del instrumento es apropiada.

2.3. Procedimiento y análisis de los datos

El investigador principal envió la información concerniente al estudio a los correos electrónicos de 1321 estudiantes matriculados y activos en los cursos de inglés en la institución, en los meses de octubre y noviembre del año 2023. Se incluyó una breve invitación a participar, objetivo de la investigación, consentimiento informado, enlace de acceso a los instrumentos de recolección de los datos, e información necesaria para contactar al investigador en caso de requerir información adicional.

Los instrumentos fueron diseñados para ser diligenciados de manera autoadministrada por medio de un formulario de Google, en agosto y septiembre del 2023, y generó el interés de 542 estudiantes. Ambos cuestionarios fueron traducidos al español para una mejor comprensión de los participantes del estudio. Esta traducción fue verificada por dos lingüistas, y posteriormente se enviaron a los estudiantes vía correo electrónico. Estos instrumentos fueron previamente evaluados y aprobados por el Comité de Bioética de la institución.

Los datos provenientes de los instrumentos se emplearon para alimentar una base de datos y posteriormente se analizaron con el Paquete Estadístico IBM SPSS 24). Se obtuvieron los estadísticos descriptivos correspondientes a la media (M) y desviación estándar (DE) de cada ítem y dimensión, en correspondencia con los cuestionarios empleados. La prueba normalidad Smirnov-Kolmogorov indicó que los datos no siguen una distribución normal, y por esta razón se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman para hallar la intensidad de asociación entre las variables. La interpretación de la magnitud de correlación se realizó basada en los rangos propuestos por Hernández-Lalinde *et al.* (2018).

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados referentes a las EAR que emplean aquellos que aprenden inglés por medio del MAIES, iniciando desde la dimensión que obtuvo el mayor puntaje (Tabla 1). De las seis dimensiones examinadas, la ‘Estructura del Ambiente’ contiene las EAR de mayor predilección para la muestra. Al respecto, un 90% de los participantes eligieron una ubicación adecuada (Ítem 5). Un 94% de los participantes se inclinaron hacia la estrategia correspondiente a la ubicación en un lugar cómodo (Ítem 6), y un 92,2% estuvieron de acuerdo con ubicarse en un lugar con pocas distracciones (ítem 7). Estos valores evidencian que para una alta cantidad de estudiantes, estudiar en un espacio adecuado y libre de distractores, son las estrategias predilectas para lograr el éxito en su camino hacia el aprendizaje del inglés en línea.

Tabla 1.

EAR correspondientes a la ‘Estructura del ambiente’

Dimensiones e ítems	Nunca (%)	Rara Vez (%)	A veces (%)	Normalmente (%)	Siempre (%)	M	DE
Estructura del ambiente	2,3	5,9	15,9	41,3	34,6	4,00	0,85
5. Elijo una buena ubicación para el aprendizaje de mi curso de inglés en línea y evitar demasiadas distracciones.	2,8	7,2	18,8	38,6	32,6	3,91	1,02
6. Me sitúo en un lugar cómodo para la clase de inglés en línea.	1,5	4,2	11,1	40,0	43,2	4,19	0,90
7. Elijo un lugar con pocas distracciones para estudiar y aprender inglés.	2,4	5,4	14,2	42,6	35,4	4,03	0,96
8. Elijo un tiempo en donde hay pocas distracciones cuando estudio para la clase de inglés.	2,4	6,8	19,6	44,1	27,1	3,87	0,97

Fuente: Elaboración propia (2024).

La segunda dimensión de preferencia por esta muestra concierne a las ‘Estrategias de tareas’ (Tabla 2). Un 88,6% de los estudiantes definió que la EAR más útil es tomar apuntes para ser consultados (Ítem 9), seguida de la lectura en voz alta de las indicaciones para enfocarse en el curso en línea durante el tiempo de estudio, escogida por un 82,1% (Ítem 10).

Además, un 76,6% definió que la preparación del material previo a la clase es una estrategia importante (Ítem 11). Estos resultados sugieren que en esta muestra tomar apuntes de la clase, hacer lectura en voz alta y preparar los recursos antes del encuentro sincrónico, son parte de las estrategias requeridas para lograr el éxito en el aprendizaje de la lengua meta.

Tabla 2.*EAR correspondientes a 'Estrategias de tareas'*

Dimensiones e ítems	Nunca (%)	Rara Vez (%)	A veces (%)	Normalmente (%)	Siempre (%)	M	DE
Estrategias de tareas	4,9	12,6	27,7	33,2	21,6	3,54	0,86
9. Trato de tomar notas en mi curso de inglés, porque estas son importantes en esta forma de aprendizaje.	2,6	8,7	21,4	37,5	29,9	3,83	1,03
10. Leo las instrucciones en voz alta sobre las actividades publicadas en la plataforma del curso de inglés, como una manera de evitar distracciones.	6,1	11,8	25,6	33,6	22,9	3,55	1,14
11. Formulo preguntas relacionadas con el tema de estudio antes de aprender con los recursos de la plataforma que se emplean para aprender inglés.	6,1	17,3	36,0	28,5	12,1	3,23	1,06

Fuente: Elaboración propia (2024).

En la Tabla 3 se presenta la tercera dimensión más acogida por los estudiantes alude al 'Establecimiento de Metas'. Un 81,5% de los participantes eligió la estrategia dirigida a fijarse metas a corto y largo plazo (Ítem 1), y un 87% se inclinó por determinar criterios de desempeño para la realización de las tareas (Ítem 2). Asimismo, un 84,7% tendieron a mantener un estándar alto para el aprendizaje del inglés en línea (Ítem 3), y un 82,5% eligió establecer metas que contribuyen a manejar el tiempo de estudio (Ítem 4). Estos resultados indican que un número considerable de individuos tiene la percepción de que el establecimiento de metas les permite obtener un nivel de dominio satisfactorio en la L2.

Tabla 3.*EAR correspondientes a 'Establecimiento de metas'*

Dimensiones e ítems	Nunca (%)	Rara Vez (%)	A veces (%)	Normalmente (%)	Siempre (%)	M	DE
Establecimiento de metas	4,1	12,8	35,7	33,5	13,9	3,40	0,85
1. Establezco metas de aprendizaje a corto plazo (diaria o semanalmente), así como también a largo plazo (mensual o semestralmente) en mi curso de inglés.	4,6	13,8	41,5	28,2	11,8	3,29	1,00
2. Establezco criterios de desempeño para mis tareas cuando aprendo inglés en línea.	3,1	13,3	35,1	35,6	12,9	3,42	0,98
3. Mantengo un estándar alto para el aprendizaje de mi curso de inglés en línea.	4,6	10,7	33,9	35,1	15,7	3,46	1,03
4. Establezco metas que me ayudan a manejar el tiempo de estudio en mi curso de inglés en línea.	4,3	13,3	32,1	35,2	15,2	3,44	1,04

Fuente: Elaboración propia (2024).

En cuanto a la motivación en el aprendizaje del inglés en línea, la dimensión concerniente a la 'Instrumentalidad de promoción' correspondió a la fuente motivacional de mayor intensidad ($M = 3,20$) (Tabla 4). Al respecto, un 71,1% se inclinó hacia el ítem 8, el cual se refiere al aprendizaje de la L2 a razón de expandir los saberes. El valor más alto se obtuvo en el ítem 9, puesto que un 88,4% de los individuos definieron que el dominio de la lengua meta proporcionará beneficios que afectarán su vida. Esto puede ser interpretado como el deseo de los participantes por lograr metas académicas y/o laborales.

El segundo origen motivacional se asoció con la dimensión 'Expectativas de los demás' ($M = 2,62$), la cual hace referencia a la influencia percibida del entorno social (familia, pares, sociedad) para lograr los objetivos lingüísticos en la L2. Un 80,1% reconocieron el ítem 14 como la mayor fuente de motivación en esta dimensión. Esto indica que estos individuos perciben que deben cumplir las expectativas de sus docentes. Adicionalmente, un 68,1% reflejan motivación extrínseca derivada de la influencia constante de sus padres, quienes enfatizan la importancia de dominar la lengua meta (Ítem 15).

Los resultados revelaron que la 'Experiencia en el aprendizaje del inglés en línea' ocupó el tercer lugar de preferencia motivacional en los encuestados ($M = 2,44$), lo que comprende las percepciones y sentimientos de los estudiantes en relación con su experiencia en entornos tecnológicos de aprendizaje de inglés, especialmente en plataformas virtuales. Al respecto, la tendencia general se dirigió hacia el Ítem 1., dado que un 46.6% indicó su satisfacción con la metodología en línea y su posible motivación sostenida debido a su experiencia agradable.

Los resultados evidenciaron que la 'Instrumentalidad de prevención' se encuentra en el cuarto lugar de predilección de los encuestados ($M = 2,35$), lo que indica la presencia de un tipo de motivación extrínseca orientada a evitar consecuencias negativas o a cumplir con obligaciones externas vinculadas al aprendizaje del inglés. Con relación a esto, el ítem 11 tuvo mayor acogida por los encuestados con un 45,7%. Finalmente, 'Interés cultural' correspondió a la motivación menos acogida ($M = 2,15$). Esto corresponde al grado de interés que evidencian los estudiantes respecto a las dimensiones culturales propias de las sociedades de habla inglesa.

Tabla 4.

Motivación en el aprendizaje del inglés en línea

Dimensiones e ítems	Nunca (%)	Rara Vez (%)	A veces (%)	Normalmente (%)	Siempre (%)	M	DE
Instrumentalidad de promoción	11,3	18	27,5	26,7	16,7	3,20	0,78
7. Aprender inglés es importante para mí porque otras personas me respetarán más si tengo conocimiento de esta lengua.	17,2	18,6	26,8	25,6	11,8	2,96	1,27
8. Aprender inglés es importante para mí porque se supone que una persona culta es capaz de hablar esta lengua.	12,7	16,2	25,8	29,5	15,8	3,19	1,25
9. Aprender inglés es importante para mí porque mi vida cambiará si logro un buen dominio de esta lengua.	5,0	6,6	22,5	37,1	28,8	3,78	1,09
Expectativas de los demás	26,5	22,5	22,5	18,9	9,6	2,62	0,92
13. Estudiar inglés es importante para mí, ya que mis docentes de inglés usualmente enfatizan su importancia.	14,7	29,5	26,8	25,7	3,3	2,24	0,99

14. Tengo que estudiar inglés, porque pienso que mis profesores se decepcionarán de mí.	4,2	15,7	24,2	32,1	23,8	3,77	0,99
15. Estudiar inglés es importante para mí, ya que mis padres usualmente enfatizan su importancia.	11,8	20,1	36,3	21,0	10,8	2,99	1,15
Experiencia en el aprendizaje del inglés en línea	21.3	34.4	29.0	9.9	5.3	2.44	0.99
1. Realmente me gusta la manera en que se lleva a cabo el aprendizaje del inglés en línea.	20,1	33,2	31,4	9,6	5,7	2,44	1,07
2. Encuentro realmente interesante el aprendizaje del inglés en línea.	21,8	37,8	26,0	8,9	5,5	2,39	1,08
3. Realmente disfruto aprender inglés en línea.	21,4	32,6	29,1	11,7	5,2	2,48	1,11
Instrumentalidad de prevención	26.7	31.0	27.3	10.9	4.1	2.35	0.86
10. Tengo que aprender inglés porque no quiero reprobar ningún examen que evalúa el nivel de competencia de inglés, como por ejemplo el TRACK TEST u otra prueba internacional.	26,2	3,9	26,4	11,4	4,1	2,35	1,10
11. Tengo que aprender inglés porque no quiero reprobar el curso.	23,8	3,4	27,5	12,5	5,7	2,46	1,14
12. Siento preocupación cuando pienso que no tendré éxito al estudiar inglés en línea.	30,1	30,6	28,0	8,7	2,6	2,23	1,05

Fuente: Elaboración propia (2024).

De acuerdo con la Tabla 5, se encontró una correlación positiva de carácter moderada entre ambas variables ($r = 0,355$, $p < 0,000$). Esto indica que en esta muestra las EAR y la motivación trabajan en conjunto para lograr buenos resultados en el aprendizaje de la L2 desde el MAIES. Esto puede ser interpretado de manera que, si existe una alta motivación en los estudiantes, emplearán mayor tiempo y esfuerzo en la utilización de las EAR.

Tabla 5.

Relación entre la autorregulación y la motivación

Autorregulación/Motivación	Coefficiente de correlación	0,355**
	Nivel de significancia	0,000
	N	542

** $p < .05$

Fuente: Elaboración propia (2024).

4. Discusión

Los objetivos de este estudio se dirigieron a identificar las EAR más utilizadas y las motivaciones más significativas de estudiantes universitarios que aprenden inglés por medio del MAIES, además de examinar la relación entre la autorregulación y la motivación. En primer lugar, los resultados evidenciaron que las EAR que se emplean en mayor medida corresponden a las de 'Estructura del ambiente' (EA), lo que es afín con la evidencia empírica reportada por Zheng *et al.* (2018), Shih *et al.* (2019), Redjeki y Hapsari (2022), y Wang y Zhan (2020).

Este resultado sugiere que los estudiantes de esta muestra prefieren emplear en gran medida las EAR correspondientes a la EA para el aprendizaje del inglés bajo el MAIES, lo cual implica tener la capacidad de controlar el ambiente físico y los distractores para desarrollar la competencia lingüística en casa o desde otro lugar, dado que ya no estudian en un entorno estructurado y vigilado como solía ocurrir en el salón de clase, que es donde solían aprender la lengua inglesa antes de la pandemia provocada por la Covid-19.

Los estudiantes de la muestra han dado la mayor relevancia a las estrategias que corresponden a ubicarse en un lugar cómodo (Ítem 6) y sin distractores (ítem 7), para alcanzar el éxito en el aprendizaje de la L2. En lo que respecta a este hallazgo, Zimmerman y Moylan (2009) y Li y Jingju (2024) afirman que la EA es un aspecto que incide en el proceso de aprendizaje especialmente en lo que atañe al lugar que se ha reservado para este propósito. Una adecuada implementación del EA permite que aquellos que aprenden una lengua extranjera alcancen buenos resultados en este proceso (Zheng *et al.*, 2018), y mucho más al tratarse de aprender inglés por medio de recursos en línea (Gómez *et al.*, 2024; Li y Jingju, 2024).

Sobre esto, Pylväs *et al.* (2022) señalan que cuando los individuos tienen la facultad de controlar su ambiente de aprendizaje en cuanto a lo que es relevante para ellos, su motivación para ejercer su autoeficacia aumenta, y por ende la posibilidad de obtener éxito en las metas establecidas es más factible. Por consiguiente, las precisiones anteriores resultan congruentes con el primer hallazgo presentado en este apartado. Además, este resultado sugiere que esta muestra de estudiantes piensa que un ambiente adecuado mejora la concentración y contribuye a su proceso de aprendizaje.

En segunda instancia, los individuos de esta muestra indicaron preferencia hacia las EAR correspondientes a las ‘Estrategias de tareas’ (ET), lo que resulta discrepante con los hallazgos de Zheng *et al.* (2018), Shih *et al.* (2019), Wang y Zhan (2020), y Redjeki y Hapsari (2022). Específicamente en esta dimensión de las EAR, su atención se dirigió hacia tomar apuntes para ser utilizados posteriormente (Ítem 9), leer en voz alta para encauzar la comprensión (Ítem 10) y preparación de los recursos y materiales previos a la clase (Ítem 11). Este hallazgo significa que una alta cantidad de estudiantes tiene la confianza en que alcanzarán resultados favorables en el aprendizaje de la lengua meta a partir de reconocer y sintetizar la información relevante en forma de apuntes, incentivar la comprensión por medio de la lectura en voz alta, y preparar los contenidos antes de cada encuentro sincrónico, lo que es respaldado por Zimmerman y Moylan (2009) y Li y Jingju (2024).

En entornos del aprendizaje en entornos virtuales implica algunos retos: la reducción del acompañamiento docente inmediato y los múltiples distractores ambientales que pueden comprometer la eficacia del aprendizaje de la lengua meta. En este contexto, el uso sistemático de las EAR se convierte en un factor determinante para la adquisición y retención del conocimiento lingüístico, dado que las ‘Estrategias de tareas’, involucran procesos que articulan preparación estratégica, manejo de la concentración y sistematización del contenido. Al respecto, Haihong y Jingju (2024) afirman que la implementación de estas estrategias es crucial para el desarrollo de competencias en una segunda mediados por tecnologías digitales.

Núñez *et al.* (2015) argumentan que la realización de tareas continuas y de manera razonable en cuanto a la cantidad, es una conducta que contribuye al desarrollo de hábitos de estudio que facilitan el aprendizaje y conducen al éxito académico. Por ejemplo, la utilización de las plataformas virtuales interactivas para el aprendizaje autónomo de la L2 y el empleo de las herramientas web 2.0 para la realización de tareas debidamente planificadas por los estudiantes, son acciones estratégicas que permiten mejorar la pronunciación, fluidez, comprensión auditiva, comprensión de lectura y la escritura, a partir de contenidos reales, de interés y de calidad que se encuentran disponibles de manera indefinida.

En este punto, vale la pena aclarar que el aprendizaje por medio del MAIES requiere la realización de tareas continuas de manera independiente o colaborativa con las herramientas previamente mencionadas. De acuerdo con Chen *et al.* (2018), estas acciones promueven el aprendizaje autorregulado de aquellos que aprenden una segunda lengua en línea.

Además, aquellos que autorregulan su aprendizaje inician con el análisis del tipo de tarea a realizar, establecen un objetivo definido, elaboran un plan de trabajo y seleccionan las EAR adecuadas para lograr el propósito establecido.

En tercer lugar, estos estudiantes se inclinaron por utilizar las EAR correspondientes al 'Establecimiento de metas' (EM), y esto es afín con las investigaciones de Zheng *et al.*, (2018) y Redjeki y Hapsari (2022), y se encuentra en oposición con los resultados de Shih *et al.* (2019), por encontrarse entre las estrategias menos empleadas por la muestra. En lo que respecta a esta dimensión, se presentó una mayor preferencia por establecer metas a corto y largo plazo (Ítem 1), fijar criterios de desempeño para las tareas (Ítem 2), determinar un estándar alto para el aprendizaje de la L2 (Ítem 3) y concretar metas referentes al tiempo de estudio (Ítem 4).

Este resultado revela que el EM es otro aspecto importante para el aprendizaje del inglés en línea que estos estudiantes consideran útil para alcanzar los resultados deseados. Las metas se constituyen en los criterios que un individuo emplea para evaluar el grado de alcance de lo que se ha propuesto, y estos sirven para tomar decisiones sobre la efectividad de las estrategias o si se requiere realizar algún cambio (Chang *et al.*, 2022). Esto conlleva a pensar que un estudiante que ha logrado una meta de aprendizaje a corto plazo (aprobar un examen, hacer una sustentación oral, etc.) podría sentirse más animado para persistir en su intento de alcanzar otra que requiera un periodo de tiempo mayor.

En lo concerniente a la motivación, la fuente que incentiva a estos estudiantes en mayor medida corresponde a la dimensión 'Instrumentalidad de promoción' (IP), lo cual resulta consistente con Zheng *et al.*, (2018) y Wang y Zhan (2020). La IP se refiere a los propósitos personales de los individuos con relación al aprendizaje y que se orientan hacia obtener un alto nivel de competencia en la L2, con el propósito de alcanzar metas académicas o laborales que permitirán un mejor futuro (Zheng *et al.*, 2018). Esta orientación motivacional indica que aquellos que aprenden inglés lo conciben como una herramienta para su crecimiento personal y proyección profesional. Por ejemplo, participar en programas de movilidad académica, obtener becas, acceder a posgrados, mejorar su perfil profesional, entre otros. En este sentido, esto podría interpretarse como una motivación generada por aspiraciones personales, en lugar de presiones externas u obligaciones.

Este resultado indica que estos estudiantes poseen una alta motivación de carácter instrumental hacia el aprendizaje del inglés por medio del MAIES, la cual se destaca frente a otras que terminaron siendo de menor relevancia para esta muestra. De acuerdo con (Yue *et al.* (2022), este hallazgo demuestra que las actitudes positivas de los estudiantes frente al aprendizaje de la L2 se encuentran conectadas por su deseo de alcanzar el éxito profesional, lo cual implica encontrar un empleo en su país de origen o en el extranjero después de su graduación). Debido a los rangos porcentuales bajos, la discusión se enfocó en la orientación motivacional más destacada. No obstante, se aclara que el orden de preferencia motivacional de la muestra se ha reportado en los resultados de la Tabla 4. Este hallazgo evidencia que, en este contexto, el inglés es considerado un medio para acceder a oportunidades laborales y académicas que traerán un impacto positivo en el futuro.

Una posible explicación para este hallazgo podría estar en que tener un nivel de dominio eficiente en inglés es una competencia requerida para participar en programas de intercambio y pasantías internacionales de corta y larga duración ofrecidas por la institución donde se realizó el estudio. La competencia en la lengua inglesa también es requerida para efectos de contratación de profesionales por diversas empresas de telecomunicaciones, bancarias, multinacionales en el sector de la tecnología, y otras que se encuentran en la ciudad de Medellín y en el resto del país (Colombia).

En relación con esto, You y Dörnyei (2016) argumentan que aquellos individuos que poseen una motivación instrumental dedican más tiempo y esfuerzo en su aprendizaje autorregulado del inglés en línea. Esto también se encuentra alineado con Martinović y Sorić (2018) quienes sustentan que esta motivación en particular se basa en razones fundamentadas en el valor que tiene aprender una L2, dado que puede ser utilizada para obtener diversos beneficios.

Finalmente, se encontró una correlación de carácter moderada entre la autorregulación y la motivación en el aprendizaje del inglés bajo la modalidad del MAIES (Tabla 5), lo que es afín con la evidencia empírica reportada por Mahmoodi *et al.* (2014), Khatun y Halder (2019) y Mustofa *et al.* (2019). Este resultado significa que aquellos estudiantes que se encuentran mayormente motivados dedicarán mayor tiempo y se esforzarán más para emplear las EAR en la realización de las actividades y tareas que son necesarias para aprender la lengua meta a partir del MAIES. En cuanto a esta correlación, Mahmoodi *et al.* (2014) explican que la motivación de un individuo ejerce una influencia en las metas que se ha fijado, en las estrategias que ha elegido para su aprendizaje, y en su persistencia en el desarrollo de las tareas que se han definido. Estos mismos autores señalan que el desempeño que tiene una persona en la utilización de las EAR logra incrementar su grado de motivación en la realización de tareas inmediatas y próximas.

Al respecto, Pelikan *et al.* (2021) y Csizér y Albert (2024) señalan que una alta motivación y el uso de las EAR se constituyen como predictores del éxito académico. Gómez *et al.* (2024) demostraron que los estudiantes que emplean diversas EAR en una clase que es estimulante y los incita a desarrollar las habilidades comunicativas por medio de diversos recursos digitales y diversas oportunidades para emplear la L2, desarrollan una mayor motivación intrínseca e instrumental. Por lo tanto, podría afirmarse que en esta muestra la motivación influye en la elección que se hace de una estrategia o técnica con el propósito de autorregular el aprendizaje y alcanzar el objetivo propuesto con relación a la L2. En este sentido, se considera importante que el docente de lengua extranjera diseñe experiencias y ambientes de aprendizaje a partir de los diversos recursos tecnológicos, que sean gratificantes y satisfactorios para los estudiantes, de tal modo que su motivación se incremente dentro de un escenario de cooperación y retroalimentación correctiva.

5. Conclusiones

Como se ha indicado en otros apartados, este estudio planteó identificar las estrategias de autorregulación del aprendizaje (EAR) más frecuentes y las motivaciones más relevantes mediante la aplicación del MAIES, así como establecer la relación existente entre la autorregulación y la motivación en la muestra estudiada. Los hallazgos revelaron que los estudiantes de este contexto autorregulan su aprendizaje del inglés a partir de las EAR que atañen la 'Estructura del Ambiente', 'Estrategias de tareas' y el 'Establecimiento de metas', las cuales emplean para autodirigirse e incrementar su autonomía mientras estudian y se preparan con los materiales y recursos de Internet que el docente ha seleccionado y organizado cuidadosamente, en virtud del desarrollo de las habilidades lingüísticas en la L2 bajo la modalidad del MAIES. Tanto los comportamientos autorregulatorios que esta muestra ha privilegiado como el tipo de motivación que impulsa su deseo de aprender la L2, son fundamentales para lograr un buen desempeño y alcanzar las metas propuestas (Li y Jingju, 2024).

Se evidenció que la mayor fuente de motivación proviene de la dimensión correspondiente a la IP, que conduce a estos individuos a emplear las EAR para controlar su aprendizaje de la L2 desde el enfoque del MAIES, lo cual implica el desarrollo de tareas interesantes e interactivas con los recursos de la internet. La autorregulación está supeditada a una serie de aspectos que determinan su desarrollo y sostenibilidad en el proceso de aprendizaje, y la motivación es uno de los aspectos de mayor relevancia. En consideración con los hallazgos previamente enunciados, podría pensarse que los estudiantes que poseen un alto nivel de motivación tienden a emplear EAR para obtener mejores resultados en el desarrollo de las habilidades comunicativas que se aprenden bajo el MAIES.

En este sentido, Pelikan *et al.* (2021) y Gómez *et al.* (2024) explican que la motivación y las EAR impactan positivamente en el desempeño académico de aquellos individuos que aprenden inglés por medio de este enfoque de aprendizaje. Esto significa que las personas que tienen actitudes favorables frente al MAIES, caracterizado por su flexibilidad, ritmo de aprendizaje individualizado y posibilidad de trabajo desde cualquier lugar, logran obtener resultados positivos en conformidad con las metas establecidas.

Además, si un estudiante es consciente de su propósito, ejerce control sobre sus tareas y tiempo, planifica y persevera en su proceso de aprendizaje (Cho *et al.*, 2017), y por consiguiente, logra mejores resultados académicos (LU; Wang, 2022). Por consiguiente, incrementar la motivación y promover el uso de las EAR son asuntos que requieren la atención de los docentes de lengua extranjera, puesto que son imprescindibles para prepararse y persistir en la intención de desarrollar las habilidades lingüísticas en la L2 por medio de esta modalidad de aprendizaje.

De conformidad con lo anterior, la relevancia de este estudio radicó en la evidencia empírica derivada de esta investigación, la cual ofrece una visión más profunda de las principales motivaciones y EAR que los estudiantes emplean en el contexto de la educación superior en Colombia. Por lo tanto, se considera que los hallazgos permiten entender de cierto modo la manera en que se comportan las variables analizadas en el contexto de la investigación, y esto podría orientarse a una mejor implementación del MAIES en consideración con las motivaciones de los estudiantes, y el empleo consciente de las EAR para establecer metas a corto y largo plazo en el aprendizaje de la L2.

De este estudio se derivan varias implicaciones pedagógicas que vale la pena mencionar. Primero, se considera beneficioso la realización de un entrenamiento explícito para que los estudiantes aprendan a emplear las EAR efectivamente, a razón de que son un aspecto esencial del aprendizaje que permite reflexionar sobre la manera en que se aprende, identificar los conocimientos y verificarlos en consideración con la solución encontrada para cada tarea, y evaluar el grado de cumplimiento de la meta propuesta (Chang *et al.*, 2022). Las EAR son comportamientos estratégicos que se requieren para el aprendizaje autónomo y en especial para aquel que se adquiere de manera virtual (Pelikan *et al.*, 2021).

En segundo lugar, la enseñanza del inglés en la educación superior podría orientarse hacia modelos curriculares que conecten las competencias lingüísticas con los requerimientos profesionales específicas de cada disciplina. La utilización de recursos genuinos del mundo laboral y académico permite que los estudiantes experimenten la aplicabilidad de los aprendizajes en sus campos de formación (Park, 2024). Además, la creación de ambientes de aprendizaje que emulen contextos profesionales reales fortalece la percepción de relevancia del idioma y alimenta la motivación sostenida hacia el aprendizaje de la lengua meta.

En cuanto a las limitaciones del estudio, es importante mencionar que la investigación se enfocó en la obtención de la información proveniente de instrumentos autoadministrados con enunciados ponderados con una escala Likert. Por lo tanto, la inclusión de observaciones de clase y las opiniones de los estudiantes con relación a las variables podría ofrecer información valiosa que podría ayudar a la comprensión del fenómeno estudiado a mayor profundidad. Adicionalmente, los análisis de los datos no incluyeron la segmentación de los niveles de dominio de la L2, el sexo y la edad, lo cual podría aportar información valiosa sobre las características de estas variables y a manera en que se manifiestan en el contexto universitario.

Como líneas de trabajo futuro, podría considerarse replicar este estudio con una muestra más amplia que incluya varias universidades de la ciudad y variables como sexo, nivel de dominio, edad y programa académico. Adicionalmente, se considera interesante explorar la manera en que las EAR y la motivación inciden en el desarrollo de las habilidades comunicativas en la L2 en corto y largo plazo, para lo cual podría considerarse un estudio longitudinal, e incluir variables como la autoconfianza y la autoeficacia percibida en las habilidades lingüísticas (habla, escucha, lectura y escritura) en el aprendizaje de una lengua extranjera por medio del MAIES.

6. Referencias

- An, Z., Wang, C., Li, S., Gan, Z. y Li, H. (2021). Technology-assisted self-regulated English language learning: Associations with English language self-efficacy, English enjoyment, and learning outcomes. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.558466>
- Anjomshoa, L. y Firooz, S. (2015). The importance of motivation in second language learning acquisition. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 3(2), 126-137. <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijSELL/v3-i2/12.pdf>
- Chang, C., Panjaburee, P., Lin, H., Lai, C. y Hwang, G. (2022). Effects of online strategies on students' learning performance, self-efficacy, self-regulation and critical thinking in university online courses. *Educational Technology Research and Development*, 70, 185-204. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10071-y>
- Chen, Y.-T., Liou, S. y Chen, L. F. (2018). The relationships among gender, cognitive styles, learning strategies, and learning performance in the flipped classroom. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(4-5), 395-403. <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1543082>
- Csizér, K. y Albert, Á. (2024). Gender-related differences in the effects of motivation, self-efficacy, and emotions on autonomous use of technology in second language learning. *Asia-Pacific Education Researcher*, 33, 819-828. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00808-z>
- Dörnyei, Z. (2018). Motivating students and teachers. En J. I. Lontas (Eds.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-6). John Wiley y Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0128>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold (eds.). Cambridge University Press.

- Gómez, J. F., Restrepo, J. E. y Díaz Larenas, C. (2024). Aprendizaje del inglés durante el covid-19: factores cognitivos, afectivos y ambiente de la clase. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 24(2), 1-20. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202418620>
- Gómez Paniagua, J. F., Restrepo, J. E., Díaz, C. y Martínez Álvarez, J. A. (2024). Autoeficacia y actitud para el uso de herramientas web 2.0 en el aprendizaje del inglés en línea: diferencias por sexo. *Texto Livre*, 17, 1-15. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.49106>
- Haihong. L. y Jingju, D. (2024). A Survey on the Current Situation of Self-regulated Learning in Online Environment—Taking a Course of Chinese Culture as an Example. *Automation and Machine Learning* (2024) 5(1), 138-144. <http://dx.doi.org/10.23977/autml.2024.050118>
- Hernández Lalinde, J., Espinosa Castro, J., Peñaloza Tarazona, M., Rodríguez, J., Chacón Rangel, J., Toloza Sierra, C., Arenas Torrado, M., Carrillo Sierra, S. y Bermúdez Pirela, V. (2018). Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson: Definición, propiedades y suposiciones. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 587-595. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/16160
- Khatun, M. y Halder, U. K. (2019). A study on the relation between emotional intelligence and academic achievement of higher secondary students. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 6(2), 199-202. http://ijrar.com/upload_issue/ijrar_issue_20544085.pdf
- Kohnke, L., Zou, D. y Zhang, R. (2021). Pre-service teachers' perceptions of emotions and self-regulatory learning in emergency remote learning. *Sustainability*, 13(13), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su13137111>
- Lehmann, T., Hähnlein, I. y Ifenthaler, D. (2014). Cognitive, metacognitive and motivational perspectives on prelection in self-regulated online learning. *Computers in Human Behavior*, 32, 313-323. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.051>
- Li, H. y Deng, J. (2024). A Survey on the current situation of of self-regulated learning in online environment—taking a course of Chinese culture as an example. *Automation and Machine Learning*, 5(1), 138-144. <https://doi.org/10.23977/autml.2024.050118>
- Lo, C. K. y Hew, K. F. (2020). Developing a flipped learning approach to support student engagement: A design-based research of secondary school mathematics teaching. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(1), 142-157. <https://doi.org/10.1111/jcal.12474>
- Ma, Q. y Chiu, M. M. (2024). Self-regulated and collaborative personalised vocabulary learning approach in MALL. *Language Learning and Technology*, 28(1), 1-28. <https://doi.org/10.125/73579>
- Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Departamento de didáctica de la lengua y de la literatura de la Universidad de Granada. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Mahmoodi, M. H., Kalantari, B. y Ghaslani, R. (2014). Self-regulated learning (SRL), motivation and language achievement of Iranian EFL learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1062-1068. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.517>
- Marden, M. P. y Herrington, J. (2020). Design principles for integrating authentic activities in an online community of foreign language learners. *Issues in Educational Research*, 30(2), 635-654. <https://ro.uow.edu.au/lhapapers/4208/>
- Marshall, H. y Rodríguez-Buitrago, C. (2017). The synchronous online flipped learning approach. TESOL. International Convention and English Language Expo, 16-18. <https://newsmanager.commpartners.com/tesolteis/issues/2017-03-15/6.html>
- Martinović, A. y Sorić, I. (2018). The L2 motivational self-system, L2 interest, and L2 anxiety: A study of motivation and gender differences in the Croatian context. *ExELL*, 6(1), 37-56. <https://doi.org/10.2478/exell-2019-0005>
- Mora, C., Mahecha, J. y Carrasco, F. (2020). Procesos de autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pregrado bajo la modalidad virtual. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2), 191-206. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.12>
- Mustofa, R. F., Nabiila, A. y Suharsono, S. (2019). Correlation of learning motivation with self-regulated learning at SMA Negeri 1 Tasikmalaya City. *International Journal for Educational and Vocational Studies*, 1(6), 647-650. <https://doi.org/10.29103/ijevs.v1i6.1750>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A. y Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: Differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition Learning*, 10, 375-406. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- Park, E. (2024). Using teacher-made authentic materials for efl vocational high school students' career-related vocabulary learning. *Issues in Language Studies*, 13(1), 432-448. <https://doi.org/10.33736/ils.5799.2024>
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C. y Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: The role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 24, 393-418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Pylväs, L., Nokelainen, P. y Rintala, H. (2022). Vocational Students' perceptions of self-regulated learning in work-based VET. *Vocations and Learning*, 15(2), 241-259. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09286-8>
- Qiao, H. y Zhao, A. (2023). Artificial intelligence-based language learning: Illuminating the impact on speaking skills and self-regulation in Chinese EFL context. *Frontiers in Psychology*, 14(Noviembre 2). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1255594>
- Redjeki, G. P. D. y Hapsari, A. (2022). EFL undergraduate students' online self-regulated learning strategies during COVID-19 pandemic. *Celtic*, 9(1), 82-96. <https://doi.org/10.22219/celtic.v9i1.21066>

- Shih, M., Liang, J. C. y Tsai, C. C. (2019). Exploring the role of university students' online self-regulated learning in the flipped classroom: A structural equation model. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1192-1206. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1541909>
- Sulha, A. H., Famela, A. K. y Harahap, A. T. A. (2021). The implementation of synchronous and asynchronous learning in English as foreign language setting. *Indonesian Journal of Research and Educational Review*, 1(1), 17-27. <https://doi.org/10.51574/ijrer.v1i1.50>
- Tang, T., Abuhmaid, A. M., Olaimat, M., Oudat, D. M., Aldhaeebi, M. y Bamanger, E. (2020). Efficiency of flipped classroom with online-based teaching under COVID-19. *Interactive Learning Environments*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1817761>
- Teng, M. F. Wang, C. y Wu, J. G. (2023). Metacognitive strategies, language learning motivation, self-Efficacy belief, and English achievement during remote learning: A structural equation modelling approach. *RELC Journal*, 54(3), 648-666. <https://doi.org/10.1177/00336882211040268>
- Wang, W. y Zhan, J. (2020). The relationship between English language learner characteristics and online self-regulation: A structural equation modeling approach. *Sustainability*, 12(7), 1-25. <https://doi.org/10.3390/su12073009>
- Xiu, Y. y Thompson, P. (2020). Flipped university class: A study of motivation and learning. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 41-63. <https://doi.org/10.28945/4500>
- You, C. y Dörnyei, Z. (2016). Language learning motivation in China: Results of a large-scale stratified survey. *Applied Linguistics*, 37(4), 495-519. <https://doi.org/10.1093/applin/amu046>
- Yue, Z., Zhao, K., Meng, Y., Qian, X. y Wu, L. (2022). Toward a Better Understanding of Language Learning Motivation in a Study Abroad Context: An Investigation Among Chinese English as a Foreign Language Learners. *Front Psychol*, 28(13). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.855592>
- Zheng, C., Liang, J. C., Li, M. y Tsai, C. C. (2018). The relationship between English language learners' motivation and online self-regulation: A structural equation modelling approach. *System*, 76(Agosto), 144-157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.003>
- Zheng, X., Luo, L. y Liu, C. (2023). Facilitating undergraduates' online self-regulated learning: The role of teacher feedback. *Asia-Pacific Education Researcher*, 32(6), 805-816. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00697-8>
- Zimmerman, B. J. y Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.03.004>
- Zimmerman, B. J. y Moylan, A. R. (2009). Self-regulation where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). Routledge.

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Juan Fernando Gómez; Alex Fernando Rúa Cardona; Julio Antonio Álvarez Martínez; Claudio Díaz Larenas **Software:** Juan Fernando Gómez; Alex Fernando Rúa Cardona; Julio Antonio Álvarez Martínez; Claudio Díaz Larenas **Validación:** Juan Fernando Gómez; Alex Fernando Rúa Cardona; Julio Antonio Álvarez Martínez; Claudio Díaz Larenas **Análisis formal:** Juan Fernando Gómez; Alex Fernando Rúa Cardona; Julio Antonio Álvarez Martínez; Claudio Díaz Larenas. **Curación de datos:** Juan Fernando Gómez; Alex Fernando Rúa Cardona; Julio Antonio Álvarez Martínez; Claudio Díaz Larenas **Redacción-Preparación del borrador original:** Juan Fernando Gómez; Alex Fernando Rúa Cardona; Julio Antonio Álvarez Martínez; Claudio Díaz Larenas **Redacción-Re- visión y Edición:** Juan Fernando Gómez; Alex Fernando Rúa Cardona; Julio Antonio Álvarez Martínez; Claudio Díaz Larenas **Visualización:** Juan Fernando Gómez; Alex Fernando Rúa Cardona; Julio Antonio Álvarez Martínez; Claudio Díaz Larenas **Supervisión:** Juan Fernando Gómez; Alex Fernando Rúa Cardona; Julio Antonio Álvarez Martínez; Claudio Díaz Larenas **Administración de proyectos:** Juan Fernando Gómez; Alex Fernando Rúa Cardona; Julio Antonio Álvarez Martínez; Claudio Díaz Larenas **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Juan Fernando Gómez; Alex Fernando Rúa Cardona; Julio Antonio Álvarez Martínez; Claudio Díaz Larenas.

Financiación: Esta investigación recibió o no financiamiento externo.

AUTOR/ES:

Juan Fernando Gómez

Tecnológico de Antioquia, Colombia.

jgomez2@tdea.edu.co

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Cuauhtémoc de México y Magister en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Jaén. Docente de Inglés de tiempo completo del Departamento de Ciencias Básicas y Áreas Comunes del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria (Medellín-Colombia). Docente investigador del Grupo CBATA en la línea de Educación para la sociedad. Sus investigaciones se enfocan en los factores afectivos, cognitivos y metacognitivos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1004-6793>

Alex Fernando Rúa Cardona

Tecnológico de Antioquia, Colombia.

alex.rua@tdea.edu.co

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8402-8021>

Julio Antonio Álvarez Martínez
Tecnológico de Antioquia, Colombia.
julio.alvarezm@udea.edu.co

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9481-7422>

Claudio Díaz Larenas
Universidad de Concepción, Chile.
claudiodiaz@udec.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2394-2378>