

Aprendizaje motivado y autorregulación como predictores de satisfacción e intención de abandono en estudiantes universitarios de primer año

RESUMEN

El presente estudio investigó la influencia del aprendizaje motivado y la autorregulación en la satisfacción académica y la intención de abandono en estudiantes universitarios. Con un diseño cuantitativo, transversal y predictivo asociativo, la muestra comprendió a 287 estudiantes de primer año de carreras de Ingeniería y Ciencias Económicas, Sociales y Jurídicas de una universidad privada venezolana. Se utilizaron las escalas de Aprendizaje Motivado Consciente, el Inventario de Procesos de Autorregulación, e ítems únicos para satisfacción académica e intención de abandono. El análisis de datos incluyó estadística descriptiva, inferencial y regresiones logísticas. Los resultados revelaron correlaciones positivas y significativas entre la satisfacción académica y la autorregulación del aprendizaje, así como con dimensiones del aprendizaje motivado (metas afectivas, sociales, motivos personales y atribución al logro). Inversamente, la intención de abandono mostró correlaciones negativas y significativas con estas variables. Se encontraron diferencias significativas en función del nivel de intención de abandono y satisfacción académica. Se concluye que los motivos personales, las metas afectivas y la autorregulación del aprendizaje predicen significativamente la satisfacción académica. Metas de tarea y ciertas condiciones de estudio parecen disminuirla. La satisfacción universitaria se erigió como el predictor más fuerte para reducir la intención de abandono, seguida por asociaciones inversas significativas con metas afectivas e implicación estudiantil, junto con la autorregulación del aprendizaje. Estos hallazgos sugieren la importancia de estrategias que fomenten la motivación intrínseca y la autorregulación para promover la retención y el bienestar académico.

Palabras clave: Aprendizaje motivado; Autorregulación; Satisfacción académica; Intención de abandono; Estudiantes universitarios.

Diego García-Álvarez ⁱ
Universidad
Metropolitana,
Venezuela.

Pedro Certad ⁱⁱ
Universidad
Metropolitana,
Venezuela.

1. INTRODUCCIÓN

El abandono de la educación universitaria es un fenómeno mundial, al que los expertos están dando una atención creciente. Las tasas de abandono son elevadas, con un promedio de alrededor del 30%, afectando actualmente a casi todas las universidades del mundo (OECD, 2019).

La variación global de dichas tasas responde a la diversidad de los sistemas de educación superior, los cuales están influenciados por factores sociales, culturales y políticos. En el contexto europeo, por ejemplo, la coexistencia de distintas estructuras educativas y criterios de admisión da lugar a porcentajes notablemente heterogéneos entre los países. En Portugal, los datos de 2022 refieren que la tasa de abandono en el primer año universitario se ha reducido al 10,86% (EDUSTAT, 2025), mientras que en España el porcentaje de abandono total para 2023 es del 17% (Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas [CRUE], 2024). Sin embargo, cuando se analizan las deserciones a lo largo de toda la carrera, los números son más significativos, aproximándose al 45% (Engrácia & Batista, 2018).

En otros contextos, como en América Latina y el Caribe, la educación universitaria enfrenta tasas de abandono alarmantes, superiores a las de otras regiones del mundo. Un estudio reciente que revisó 217 investigaciones publicadas entre 1992 y 2022 encontró que el 76% de los trabajos se enfocaron en el abandono, mientras que solo el 24% abordaron factores relacionados con la permanencia estudiantil (Chiarino et al., 2024).

En Venezuela, la educación universitaria ha experimentado una disminución histórica en la cobertura: mientras que en 2016 el 52% de los jóvenes entre 18 y 24 años asistía a la universidad, para finales de 2019 esta cifra se redujo al 25%. Esta caída refleja problemas estructurales en el sistema educativo y condiciones socioeconómicas adversas que afectan tanto el acceso como la permanencia (Medina, 2021). Además, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria reportó en 2022 una disminución de casi 500.000 estudiantes en la matrícula nacional respecto a 2008, lo que representa una deserción acumulada del 23% a nivel nacional, aunque las cifras de las principales universidades autónomas son mucho más elevadas (Observatorio de Universidades, 2024). Las tasas de abandono universitario en América Latina siguen siendo preocupantes y afectan a países como Bolivia, Colombia, Nicaragua y Venezuela (Aveleyra, 2023).

Además, un informe del Observatorio de Universidades en 2024 reveló que el 61% de los estudiantes activos han considerado abandonar sus estudios en el último año. Esta situación resalta la necesidad de entender los factores que influyen en el abandono universitario, especialmente durante la transición a la vida universitaria, un proceso complejo que demanda importantes recursos psíquicos. El estudiantado debe gestionar no solo las exigencias académicas, sino también diversas responsabilidades sociales y personales. Las dificultades experimentadas durante el primer año de carrera están asociadas con un mayor riesgo de fracaso y abandono (Casanova et al., 2024).

Desde una perspectiva interaccionista, el abandono académico se conceptualiza como un proceso multifactorial y multideterminado que implica una serie de decisiones a lo largo de diversas fases. Este proceso inicia

con la intención de abandono, definida como la predisposición e ideación de los estudiantes a interrumpir sus estudios universitarios antes de completarlos. Este fenómeno no solo está influenciado por factores individuales, sino también por variables relacionadas con la integración social y académica, así como por el entorno institucional en el que se desenvuelven los estudiantes (Galve-González et al., 2024; Tinto, 1975).

En este contexto, los objetivos de esta investigación son: a) Describir la autorregulación del aprendizaje y el aprendizaje motivado consciente en estudiantes de primer año, analizando sus dimensiones clave; b) Evaluar el nivel de satisfacción académica y la intención de abandono; c) Comparar las diferencias en aprendizaje motivado consciente y autorregulación entre estudiantes con alta y baja satisfacción e intención de abandono; y d) Analizar la influencia del aprendizaje motivado y la autorregulación en la satisfacción académica y la intención de abandono. Estos objetivos buscan proporcionar una comprensión integral de los factores que afectan la experiencia académica de los estudiantes en su primer año universitario. La hipótesis central de este estudio es que algunas dimensiones clave del aprendizaje motivado y la autorregulación del aprendizaje serán predictores significativos de la satisfacción académica y la intención de abandono entre estudiantes de primer año universitario. Específicamente, se espera que la autorregulación del aprendizaje y las dimensiones del aprendizaje motivado consciente más orientadas a la motivación intrínseca, como motivos personales, implicación en el estudio y metas afectivas, se asocien positivamente con la satisfacción académica. Asimismo, se anticipa que estos factores, en conjunto, se relacionen de manera inversa con la intención de abandono, ejerciendo un efecto protector frente al riesgo de abandono en el primer año universitario.

2. MARCO TEÓRICO

El aprendizaje autorregulado emerge como un proceso activo donde el estudiantado asume el control de su propio aprendizaje. Esto implica establecer metas, monitorear el progreso y ajustar estrategias según sea necesario. La autorregulación se ha vinculado con mejores resultados académicos y una mayor implicación en los estudios (Theobald, 2021). La capacidad de autorregularse puede ser un factor crucial para reducir la intención de abandono, ya que los estudiantes que gestionan efectivamente su aprendizaje tienden a sentirse más comprometidos y motivados, lo que les ayuda a superar obstáculos y persistir en sus estudios con adecuado desempeño (Mickwitz et al., 2024; Schmidt et al., 2023). El modelo teórico de Zimmerman (2002), dentro de la tradición sociocognitiva, describe la autorregulación como un proceso cíclico que incluye tres subprocesos: planificación, ejecución y evaluación. La fase de planificación abarca habilidades para organizar el estudio, mientras que la ejecución se refiere al desempeño durante la tarea y la evaluación implica reflexionar sobre dicho desempeño (Bruna et al., 2017).

En un estudio internacional que abarcó a 13,939 estudiantes universitarios de Europa y América Latina, se encontró que los motivos intrínsecos asociados a la afiliación y el logro, como el ajuste a las propias capacidades, la

mejora del entorno social y el placer por el estudio, son más determinantes para la elección de la carrera que los motivos extrínsecos, como el estatus social. Ambos tipos de motivación se asociaron de forma diferencial con diversos elementos de satisfacción académica (Llanes-Ordóñez et al., 2021). En este contexto, la cognición desempeña un papel fundamental en la autorregulación del aprendizaje, ya que los procesos mentales involucrados en la adquisición y procesamiento de información son esenciales para el éxito académico. Las estrategias de aprendizaje, que incluyen métodos de estudio y resolución de problemas, son herramientas cognitivas que el estudiantado utiliza para alcanzar sus metas académicas (Gewerc et al., 2023). Así, tanto la motivación intrínseca como las estrategias cognitivas son cruciales para fomentar una experiencia educativa satisfactoria y exitosa.

Además, la motivación influye significativamente en el autocontrol, la autogestión y las estrategias de aprendizaje (Zhu & Doo, 2022). La experiencia en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, como identificar contenidos relevantes, tomar notas y aplicar conocimientos previos, está estrechamente relacionada con una mayor motivación académica. El estudiantado con más experiencia tiende a mostrar una orientación más marcada hacia objetivos intrínsecos que extrínsecos, lo que sugiere una comprensión más profunda del valor de las tareas de aprendizaje (Rainey et al., 2022). El valor percibido de una estrategia de aprendizaje en relación con los objetivos orientados al rendimiento influye directamente en su motivación (Broeren et al., 2024). Incluso, el aprendizaje autorregulado y la estructura del curso ejercen una influencia indirecta en la satisfacción académica de estudiantes, mediada por el aprendizaje que estos perciben (Testa et al., 2023). Esta mayor orientación se asocia con un uso más frecuente de estrategias cognitivas y metacognitivas, indicando así una capacidad adecuada para el aprendizaje autorregulado. Al desarrollar y utilizar efectivamente estas estrategias, el alumnado no solo mejora su rendimiento académico, sino que también incrementa su motivación (Rainey et al., 2022).

El aprendizaje motivado consciente, formulado por Boza y Méndez (2013), se define como un proceso fundamentado en la motivación académica, entendida como la energía interna que impulsa a los individuos hacia sus metas de aprendizaje. Esta motivación está influida por factores como el valor atribuido a la tarea, las expectativas de éxito y las emociones asociadas al aprendizaje. En este modelo, se enfatiza la dimensión personal y consciente de la motivación del individuo, que no siempre es intrínseca, abarcando aspectos como actitudes hacia el estudio, percepción de la tarea, atribución del logro, condiciones del entorno de aprendizaje, implicación del estudiante, estrategias empleadas, motivos personales y metas individuales. Este enfoque permite comprender el aprendizaje como un proceso integral que combina elementos cognitivos, emocionales y contextuales, facilitando no solo un compromiso activo y estratégico con el estudio, sino también una exploración profunda de la experiencia cognitivo-motivacional-conductual del estudiantado durante su primer año universitario.

La Teoría de la Autodeterminación (TAD), propuesta por Ryan y Deci (2000), profundiza en esta motivación al diferenciar entre motivación autónoma y controlada. La motivación autónoma se caracteriza por un sentido de elección intrínseca en la actividad, mientras que la motivación controlada está

influenciada por presiones externas o internas. En la primera se incluyen tanto regulación intrínseca como regulación identificada, el alumnado con altos niveles de autodeterminación suelen experimentar una mayor satisfacción académica (Del Valle et al., 2020). Esta relación positiva sugiere que cuando el estudiantado siente control sobre su aprendizaje, también perciben su experiencia académica más favorablemente. A su vez, esta satisfacción se vincula con una mayor intención de permanencia en los estudios, posiblemente dada su coherencia con las metas vitales y la motivación autónoma (Boza y Mendez, 2013).

La satisfacción académica se refiere a la autoevaluación que el estudiantado realiza sobre sus experiencias educativas, considerando sus aspiraciones y logros. Es una variable clave en el ámbito universitario, ya que se relaciona con la adaptación, permanencia, bienestar y éxito académico de los estudiantes. La satisfacción académica se relaciona con la intención de permanencia en los estudios universitarios; niveles altos de satisfacción con la experiencia de aprendizaje aumentan la probabilidad de continuar con la carrera (Barrientos-Illanes et al., 2021). La investigación ha mostrado relaciones entre la motivación académica y el compromiso académico con la satisfacción del alumnado (Froment et al., 2023; Froment et al., 2024; Pham et al., 2024), es decir, los recursos cognitivos se relacionan con la motivación, específicamente la motivación académica autónoma, que evidencia relaciones significativamente altas con la satisfacción académica. No obstante, se ha documentado una relación significativamente débil con la motivación académica controlada (Vergara-Morales, 2024). Hay evidencia de que la satisfacción académica predice la intención de permanencia; se ha demostrado que la satisfacción académica tiene una relación directa tanto con la permanencia como con la intención de abandono (Swani et al., 2022). Cuando el estudiantado experimenta plenitud en su experiencia educativa, es más probable que decida perseverar. La baja satisfacción académica y las bajas habilidades de autorregulación del aprendizaje se han asociado como predictores de la intención de abandono (Galve-González et al., 2024; Peña-Vázquez et al., 2023).

Se han investigado diversos motivos que conducen al abandono universitario, siendo las causas más importantes el bajo interés vocacional y la baja motivación. Factores como la persistencia ante obstáculos, la motivación hacia la titulación cursada y el ajuste entre las capacidades del estudiante y las exigencias del programa contribuyen al éxito académico. Las variables intrínsecas del sujeto, como la motivación intrínseca, influyen más en el abandono que las variables contextuales o de motivación controlada (Boza y Méndez, 2013). Investigaciones previas indican que las estrategias de aprendizaje entre los estudiantes de pregrado están relacionadas con una mayor orientación hacia el futuro, lo que podría predecir posteriormente un mayor rendimiento académico (Mazzetti et al., 2020).

Es fundamental integrar componentes cognitivos y motivacionales para comprender el complejo proceso de las trayectorias educativas universitarias. Esto resulta especialmente relevante si se considera el aprendizaje como un proceso activo en donde el estudiantado debe regular sus propias cogniciones y motivaciones (Del Valle et al., 2020). Tanto la autorregulación del aprendizaje, como las dimensiones del aprendizaje motivado consciente,

son procesos complejos que involucran múltiples factores; comprender cómo se relacionan con la satisfacción académica e intención de abandono puede facilitar el diseño de intervenciones educativas más efectivas para promover un aprendizaje autónomo y significativo. En este sentido, fomentar estos recursos personales del estudiantado no solo mejoraría la satisfacción académica, sino que también buscaría reducir el riesgo de abandono, contribuyendo al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 en Venezuela: Educación de Calidad, promoviendo una educación inclusiva, equitativa y de calidad que facilite tanto trayectorias educativas prosperas como oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (Naciones Unidas, 2015).

3. MÉTODO

3.1. DISEÑO

El diseño de la presente investigación es de tipo cuantitativo, transversal y predictivo asociativo, conforme a lo establecido por Ato et al. (2013). Este tipo de diseño permite examinar la relación entre diversas variables de interés en un momento específico del tiempo, proporcionando una visión clara y concisa de cómo dichas variables pueden predecir ciertos comportamientos o resultados.

3.2. PARTICIPANTES

La muestra consistió en 287 estudiantes universitarios del primer año de las carreras de Ingeniería y de las Ciencias Económicas, Sociales y Jurídicas en una universidad de gestión privada de Venezuela. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo probabilístico estratificado, lo que garantizó una representación equitativa de los diferentes programas académicos dentro de la universidad. El 95.45% de los estudiantes informó que esta era su primera carrera universitaria, mientras que el resto había cambiado de carrera dentro de la misma universidad. La muestra estaba compuesta por 105 mujeres (36.59%) y 182 hombres (63.41%), con una edad media de 18.27 años ($DE = 1.30$). Los criterios de inclusión para participar en el estudio indicaban estar matriculado en el primer año de la carrera en la universidad.

3.3. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

Los instrumentos de medición empleados en esta investigación fueron seleccionados asegurando el cumplimiento de los estándares de validez y fiabilidad necesarios para obtener datos precisos y confiables.

3.3.1. APRENDIZAJE MOTIVADO CONSCIENTE

El primer instrumento utilizado es la escala de Aprendizaje Motivado Consciente, desarrollada por Boza y Méndez (2013). Esta escala tipo Likert evalúa la motivación académica consciente en estudiantes universitarios, abarcando

seis dimensiones: metas vitales con 22 ítems (cognitivas, autoasertivas, de tarea, afectivas y sociales), actitudes ante el aprendizaje con 18 ítems (actitud ante el estudio, el valor de la tarea y la atribución de logro interna y externa), motivos personales con 20 ítems (propios del estudio, satisfacción con la experiencia universitaria, trabajo/profesión, incentivos institucionales), condiciones del estudio con 06 ítems (competencia, dedicación, planificación, lugar de estudio, trabajo individual/grupo), estrategias de aprendizaje con 10 ítems (conocimientos previos, fuentes adecuadas, recursos diferentes, contenidos relevantes, lecturas globales, síntesis, anotaciones, materiales complementarios), e implicación en el estudio con 07 ítems (esfuerzo, autonomía, participación, asistencia, resistencia, persistencia, responsabilidad). El instrumento ha demostrado en el estudio original una alta consistencia interna, con un Alfa de Cronbach global de 0,915. Además, la validez de constructo se confirmó mediante análisis factorial, lo que respalda su estructura y utilidad para evaluar la motivación académica en este contexto.

3.3.2. INVENTARIO DE PROCESOS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (IPAA)

El segundo instrumento utilizado es el Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA), desarrollado por Rosário et al. (2007). Este instrumento está conformado por 12 ítems organizados en tres dimensiones que representan las fases del proceso de autorregulación del aprendizaje según el modelo de Zimmerman (2002): planificación, ejecución y evaluación. Los ítems se puntúan en una escala Likert de 1 a 5. En estudios posteriores, como el de Bruna et al. (2017), el IPAA ha demostrado ser válido y confiable para evaluar la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. Además, ha mostrado una estructura bifactorial con un factor general de autorregulación y los tres subfactores mencionados, presentando adecuados índices de confiabilidad con un Alfa de Cronbach global de 0.80.

3.3.3. SATISFACCIÓN UNIVERSITARIA

Para evaluar la satisfacción del estudiante, se utilizó un ítem único diseñado ad hoc en formato Likert con cinco opciones de respuesta. El ítem evaluó la satisfacción general con la experiencia académica en la universidad, con la pregunta "En general, estoy satisfecho con mi experiencia académica en la universidad", y las opciones de respuesta iban desde "Muy en desacuerdo" hasta "Muy de acuerdo". Antes de su aplicación, este ítem fue sometido a una revisión con expertos para garantizar su idoneidad y relevancia en el contexto del estudio. En el ámbito de la investigación psicológica educativa, se ha comprobado la utilidad de los ítems únicos para la evaluación de constructos psicológicos. Los resultados obtenidos mediante estos ítems demuestran validez y fiabilidad, lo que sugiere su aplicabilidad en estudios con características similares. Además, existen evidencias específicas que avalan el uso de un único ítem para medir la satisfacción (Jovanović & Lazić, 2020).

3.3.4. INTENCIÓN DE ABANDONO

Para evaluar la intención de abandono, se utilizó un ítem único diseñado ad hoc en formato Likert con cinco opciones de respuesta. La pregunta fue: "Durante este primer año de carrera, he pensado en abandonar la universidad", y las opciones de respuesta variaban desde "Muy de acuerdo" hasta "Muy en desacuerdo". Este ítem se sometió a una revisión con expertos para asegurar su relevancia y claridad en el contexto del estudio. Aunque se trata de un ítem único, en investigaciones psicológicas en contextos educativos, este tipo de ítems ha demostrado ser efectivo para recopilar información relevante sobre permanencia, intenciones y actitudes, obteniendo resultados válidos y confiables (Barrientos-Illanes et al., 2021).

3.4. PROCESO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de datos se realizó siguiendo estrictos protocolos éticos y metodológicos expuestos por el código de ética de la Federación de Psicólogos de Venezuela y la APA. El estudio fue autorizado por el Decanato de la Facultad de Ciencias de la Universidad Metropolitana, lo que garantizó el cumplimiento de los estándares éticos institucionales. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo aleatorio estratificado de la población de ingreso al primer año universitario, asegurando una representación equitativa de los diferentes grupos dentro de la población universitaria. Cada participante completó los instrumentos de medición en un entorno controlado bajo la supervisión de los profesores de la asignatura. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, informándoles sobre el objetivo del estudio y asegurándoles que no habría riesgos para su salud mental o física. El estudio fue anónimo, confidencial y voluntario, respetando así los principios éticos de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia.

3.5. ANÁLISIS DE DATOS

Los análisis estadísticos se llevaron a cabo utilizando los programas JASP (versión 0.18.3) y SPSS (versión 29.0). Inicialmente, se realizaron análisis descriptivos para caracterizar las variables de estudio. La confiabilidad de las escalas fue evaluada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Dada la naturaleza de los datos y el incumplimiento de los supuestos de normalidad para algunas variables, se utilizaron correlaciones de Spearman para examinar las asociaciones bivariadas entre ellas. Para facilitar la comparación entre dimensiones con diferente número de ítems, los estadísticos descriptivos se presentaron como promedios por ítem, lo cual se logró dividiendo los puntajes totales entre la cantidad de ítems de cada dimensión. Esta normalización permitió situar todas las puntuaciones en la escala Likert original (1 a 5), evitando que dimensiones con mayor extensión sesgaran los valores absolutos y asegurando una interpretación más precisa y equitativa.

Una vez superada esta fase descriptiva, los análisis posteriores se realizaron con las puntuaciones directas de las escalas, sin normalización. Para evaluar las diferencias significativas en las variables según el nivel de satisfacción y la intención de abandono, se aplicaron pruebas no paramétricas

de contraste de hipótesis (U de Mann-Whitney). En este proceso, las variables dependientes, originalmente medidas en una escala Likert de 5 puntos, fueron recodificadas en dos categorías: los valores 1 y 2 se agruparon para formar el grupo "Bajo", mientras que los valores 4 y 5 conformaron el grupo "Alto". El valor 3, que hacía referencia a una posición "neutra", fue excluido del análisis para asegurar una distinción clara entre los grupos de alta y baja satisfacción/intención de abandono.

Además, se realizaron análisis de regresión logística binomial para determinar la influencia de las variables de aprendizaje motivado consciente y la autorregulación del aprendizaje sobre dos variables dependientes distintas: la satisfacción académica y la intención de abandono. El objetivo principal de estos análisis fue identificar los factores con mayor influencia en la probabilidad de experimentar alta satisfacción académica y alta intención de abandono entre los estudiantes universitarios.

Se emplearon análisis de regresión logística binomial para evaluar la influencia de la autorregulación del aprendizaje y las dimensiones del aprendizaje motivado consciente sobre la satisfacción académica y la intención de abandono. Para cada variable dependiente, se ajustó un modelo que incluyó todos los predictores relevantes. Se evaluó la multicolinealidad mediante el Factor de Inflación de la Varianza (VIF). La bondad de ajuste del modelo se determinó a través de la prueba de la razón de verosimilitud ($\Delta\chi^2$) y los criterios de información (AIC y BIC). La capacidad predictiva se evaluó utilizando el Pseudo R² de Nagelkerke, el Área Bajo la Curva (AUC) de la curva ROC, la precisión, sensibilidad y especificidad. Se estableció un nivel de significancia estadística de $p < .05$.

4. RESULTADOS

Los resultados indican que el estudiantado está altamente motivado por metas de tarea y cognitivas, reflejando una fuerte inclinación hacia el aprendizaje y la demostración de sus capacidades. Las metas sociales, autoasertivas y afectivas presentan un nivel moderado de relevancia para este grupo, lo que sugiere que aspectos personales y emocionales tienen menor peso en su motivación académica. De igual forma, muestran un nivel moderado-alto de autorregulación cognitiva en el estudio y la tarea, lo que les permite planificar, ejecutar y evaluar su aprendizaje, aunque con margen para mejorar. Además, atribuyen sus logros a factores internos y utilizan estrategias generales de aprendizaje significativas y variadas. Tanto la implicación en el estudio como las condiciones del entorno percibidas son favorables. La satisfacción académica fue moderadamente alta mientras que la intención de abandono fue baja entre los estudiantes (ver Tabla 1).

Tabla 1:
Descriptivos de las variables

Variable	Ítems	M	SD	Min	Max	α
Autorregulación del aprendizaje	12	3.77	0.88	1.17	5.00	0.93
Metas afectivas	5	3.08	0.95	1.00	5.00	0.84
Metas cognitivas	4	3.89	1.10	1.00	5.00	0.90
Metas sociales	3	3.25	1.08	1.00	5.00	0.80
Metas de tarea	4	4.18	1.13	1.00	5.00	0.94
Metas autoasertivas	6	3.10	0.93	1.00	5.00	0.84
Actitud ante estudio	7	3.56	0.66	1.71	5.00	0.69
Actitudes ante tarea	6	3.59	0.61	2.00	4.83	0.64
Atribución al logro	5	3.23	0.45	1.80	5.00	0.55
Motivos personales	20	3.09	0.79	0.80	4.00	0.97
Condiciones de estudio	6	3.45	0.91	1.00	5.00	0.81
Implicación en el estudio	7	3.32	0.92	0.86	4.29	0.92
Estrategias de aprendizaje	10	3.52	0.97	1.00	5.00	0.92
Satisfacción universitaria	1	3.73	1.24	1.00	5.00	–
Intención de Abandono	1	1.81	1.21	1.00	5.00	–

Nota: elaboración propia.

Las correlaciones entre la satisfacción académica y la autorregulación del aprendizaje son positivas y significativas. Asimismo, las correlaciones con las dimensiones del aprendizaje también son positivas y significativas, incluyendo metas afectivas, metas sociales, motivos personales y atribución al logro. Por el contrario, las correlaciones con la intención de abandono son inversas y significativas (véase Tabla 2).

Tabla 2:
Correlaciones entre las variables

Variable	Satisfacción Universitaria	Intención de Abandono
Autorregulación del aprendizaje	0.17**	-0.24***
Metas afectivas	0.19**	-0.23***
Metas cognitivas	0.09	-0.18**
Metas sociales	0.13*	-0.12*
Metas de tarea	-0.00	-0.12*
Metas autoasertivas	0.06	-0.02
Actitud ante tarea	0.10	-0.17**
Actitud ante el estudio	0.04	-0.35***
Atribución al logro	0.17**	-0.20***
Motivos personales	0.12*	-0.15*
Condiciones de estudio	0.03	-0.17**
Implicación en el estudio	0.05	-0.21***
Estrategias de aprendizaje	0.04	-0.12*
Satisfacción universitaria	–	-0.29***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Nota: elaboración propia.

Los resultados también revelan diferencias significativas en función del nivel de intención de abandono. El estudiantado con mayor intención de abandono presenta niveles más bajos tanto en autorregulación del aprendizaje como en las dimensiones del aprendizaje consciente. Esta tendencia se observa asimismo entre estudiantes con bajos puntajes de satisfacción académica, quienes a su vez muestran altos puntajes en intención de abandono (ver Tablas 3 y 4).

Tabla 3:

Resultados del análisis diferencial del nivel de las variables según la intención de abandono

Variables	Baja intención (n = 227) M	Alta intención (n = 38) M	U	r _b
Autorregulación del aprendizaje	46.25	40.58	5599.50*	0.30
Metas afectivas	15.74	13.00	5663.00*	0.31
Metas cognitivas	15.79	14.03	5506.00*	0.28
Metas autoasertivas	18.56	17.55	4657.00	0.08
Metas sociales	9.84	8.76	4987.00	0.15
Metas de tarea	16.89	15.92	5034.50	0.16
Actitud ante el estudio	25.04	24.15	4760.50	0.10
Actitud ante tarea	21.74	20.32	5523.00*	0.28
Atribución al logro	16.36	15.24	5670.00*	0.32
Motivos personales	62.34	57.37	5296.00*	0.23
Condiciones de estudio	21.03	19.21	5280.50*	0.22
Implicación en el estudio	23.75	20.61	5609.50*	0.30
Estrategias de aprendizaje	35.65	32.32	5268.50*	0.22
Satisfacción universitaria	3.88	2.95	6358.50**	0.47

*p < .05, **p < .01

Nota: elaboración propia.

Tabla 4:

Resultados del análisis diferencial de las variables según la satisfacción académica

Variables	Baja (n = 78) M	Alta (n = 196) M	U	r _b
Autorregulación del aprendizaje	40.06	46.91	4940.50**	-0.35
Metas afectivas	13.54	16.17	5095.50**	-0.33
Metas cognitivas	14.26	15.98	5749.00*	-0.25
Metas autoasertivas	18.05	18.82	7036.50	-0.07
Metas sociales	9.38	9.95	6841.50	-0.10
Metas de tarea	16.11	16.80	6827.00	-0.10
Actitud ante el estudio	24.24	25.11	6746.00	-0.11
Actitud ante tarea	20.62	21.81	5994.50*	-0.22
Atribución al logro	15.51	16.43	5789.00*	-0.24
Motivos personales	57.06	63.34	5256.50**	-0.31
Condiciones de estudio	19.41	21.03	6098.00*	-0.20
Implicación en el estudio	21.13	23.85	5383.50**	-0.30
Estrategias de aprendizaje	32.69	35.93	5943.00*	-0.22
Intención de abandono	2.44	1.53	10418.50**	0.36

*p < .05, **p < .01

Nota: elaboración propia.

Los modelos de regresión logística revelan patrones interesantes tanto en satisfacción académica como en intención de abandono. En cuanto a la satisfacción académica ($R^2 = 0.30$), los motivos personales, la autorregulación del aprendizaje y las metas afectivas fueron predictores positivos destacados (ver Tabla 5). Por su parte, las dimensiones asociadas a las metas de tarea y condiciones de estudio mostraron relaciones inversas moderadas con este constructo, igualmente la intención de abandono de los estudios universitarios, siendo este último un predictor que reduce altamente la probabilidad de satisfacción universitaria alta. Los coeficientes de todos los predictores se presentan en la Tabla 5, incluyendo aquellos que no alcanzaron significación estadística ($p > .05$). Es relevante destacar que, en este grupo, las estrategias de aprendizaje no fueron un predictor significativo, lo que sugiere que su influencia sobre la satisfacción académica no fue robusta al considerar otros factores motivacionales.

Tabla 5:*Regresión logística de las variables sobre la satisfacción académica*

Variables	B	E.T.	Wald	p	OR	LC 95%
Autorregulación del aprendizaje	0.53	0.02	7.53	0.01*	1.70	1.63~1.77
Metas afectivas	0.50	0.05	5.28	0.02*	1.65	1.49~1.82
Metas cognitivas	-0.12	0.08	0.11	0.74	0.97	0.76 ~ 1.04
Metas autoasertivas	0.04	0.04	0.03	0.86	1.04	0.96 ~ 1.13
Metas sociales	-0.28	0.07	1.19	0.27	0.76	0.66 ~ 0.87
Metas de tarea	-1.01	0.08	8.32	0.00***	0.36	0.31~0.43
Actitudes ante el estudio	-0.30	0.05	1.34	0.24	0.74	0.67~0.82
Actitudes ante tareas	-0.07	0.06	0.10	0.75	0.97	0.83~1.05
Atribución al logro	0.16	0.08	0.65	0.41	1.07	1.00~1.37
Motivos personales	1.18	0.03	6.94	0.01**	3.25	3.07~3.45
Condiciones de estudio	-0.65	0.06	4.59	0.03*	0.52	0.46~0.59
Implicación en el estudio	0.37	0.06	0.85	0.35	1.45	1.29 ~ 1.63
Estrategias de aprendizaje	-0.13	0.03	0.17	0.68	0.88	0.82 ~ 0.93
Intención de abandono	-0.65	0.13	16.23	0.00***	0.52	0.40~0.67

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Nota: elaboración propia.

Al analizar la intención de abandono académico ($R^2 = 0.26$), se observó que la satisfacción universitaria fue el predictor más fuerte y significativo para reducir dicha intención. También se identificó una asociación significativa con la implicación en el estudio junto a autorregulación del aprendizaje, indicando que un mayor compromiso académico se relaciona con menor probabilidad de abandono. La dimensión de motivos personales mostró un efecto marginalmente significativo, mientras que las estrategias de aprendizaje no alcanzaron significación estadística en este modelo. Todos los coeficientes, incluidos los no significativos, se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6:
Regresión logística de las variables sobre la intención de abandono

Variables	B	E.T.	Wald	p	OR	LC 95%
Autorregulación del aprendizaje	-0.49	0.02	4.04	0.04*	0.61	0.59~0.64
Metas afectivas	-0.57	0.06	4.57	0.03*	0.57	0.50~0.64
Metas cognitivas	-0.30	0.10	0.47	0.48	0.74	0.61~ 0.90
Metas autoasertivas	0.28	0.05	0.81	0.36	1.32	1.20 ~1.46
Metas sociales	-0.29	0.09	0.83	0.36	0.75	0.63~0.89
Metas de tarea	-0.19	0.09	0.19	0.66	0.83	0.69 ~ 0.99
Actitudes ante el estudio	0.49	0.07	1.99	0.15	1.63	1.42 ~ 1.87
Actitudes ante tarea	-0.09	0.08	0.08	0.77	0.91	0.78 ~ 1.07
Atribución al logro	-0.24	0.10	0.98	0.32	0.79	0.65 ~ 0.96
Motivos personales	1.12	0.03	3.77	0.06	3.06	2.89 ~ 3.25
Condiciones de estudio	0.24	0.08	0.27	0.59	1.05	1.09 ~ 1.49
Implicación en el estudio	-0.90	0.06	5.37	0.02*	0.41	0.36~0.46
Estrategias de aprendizaje	0.23	0.04	0.30	0.58	1.26	1.16~1.36
Satisfacción universitaria	-0.78	0.15	20.0	<.000***	0.46	0.34~0.62

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

Nota: elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

La presente investigación se centró en explorar cómo las dimensiones clave del aprendizaje motivado y la autorregulación del aprendizaje influyen en la satisfacción académica y la intención de abandono entre estudiantes universitarios de primer año. Nuestra hipótesis central sugiere que tanto el aprendizaje motivado como la autorregulación del aprendizaje serán predictores significativos de estos dos aspectos fundamentales para el éxito académico.

Los resultados confirman parcialmente nuestras hipótesis. Por un lado, los hallazgos muestran relaciones positivas y significativas entre algunas de las dimensiones del aprendizaje motivado consciente (metas afectivas, sociales, motivos personales y atribución al logro) y la autorregulación del aprendizaje con la satisfacción académica. En cuanto estas variables correlacionan inversamente con la intención de abandono. El estudiantado con mayor intención de abandonar presenta niveles más bajos en autorregulación y dimensiones del aprendizaje motivado consciente, al igual que aquellos con baja satisfacción académica, lo cual es consistente con hallazgos previos en la literatura (Barrientos-Illanes et al., 2021; Boza y Méndez, 2013; Ryan y Deci, 2000; Peña-Vázquez et al., 2023). De igual forma, los niveles reportados de satisfacción académica favorable y baja intención de abandono son similares a los encontrados en estudios realizados a nivel iberoamericano, (Llanes-Ordóñez et al., 2021; Barrientos-Illanes et al., 2021), así como los niveles generalmente adecuados de la capacidad de autorregulación del aprendizaje (Rosário et al., 2007; Theobald, 2021).

Los hallazgos obtenidos resaltan que tanto la autorregulación del aprendizaje como las metas afectivas desempeñan un papel crucial en la reducción de la intención de abandono y el aumento de la satisfacción académica, siendo congruente con estudios previos (Mickwitz et al., 2024; Theobald, 2021). Además, los motivos personales, que incluyen expectativas

intrínsecas, así como aspiraciones relacionadas con la educación, el aprendizaje percibido o un buen empleo también influyen significativamente en esta última (Llanes Ordóñez et al., 2021; Testa et al., 2023). Estos hallazgos se alinean con la teoría de autodeterminación, que destaca cómo las metas intrínsecas pueden tener un impacto positivo sobre los aspectos emocionales al fomentar una mayor satisfacción (Ryan y Deci, 2000). En este contexto, el estudiantado muestra una marcada tendencia hacia motivos personales y metas cognitivas y de tarea. Esto contrasta con estudios previos realizados en contextos españoles donde predominaban las metas sociales (Boza y Méndez, 2013), lo que sugiere variaciones culturales o contextuales en los tipos de metas perseguidas por el alumnado.

Dentro del aprendizaje motivado consciente, la dimensión de implicación estudiantil emerge como un predictor significativo para mitigar la intención de abandono, siendo congruente con estudios previos (Froment et al., 2023; Froment et al., 2024; Gewerc et al., 2023; Pham et al., 2024; Rainey et al., 2022; Zhu & Doo, 2022). Esta implicación se refiere al compromiso académico caracterizado por responsabilidad, autonomía, esfuerzo, persistencia y participación. Está estrechamente relacionada con los elementos de autonomía y competencia presentes en la teoría de autodeterminación (Ryan y Deci, 2000). La autonomía posibilita tomar decisiones sobre su propio aprendizaje sin coerción externa, mientras que la competencia fomenta una percepción positiva del rendimiento académico o del desempeño educativo al enfrentar desafíos. Por lo tanto, se sustenta teóricamente que existe una relación inversa entre la satisfacción académica y la intención de abandono, es decir, a mayor satisfacción académica corresponde menor intención de abandono. Este hallazgo está respaldado por estudios empíricos recientes (Galve-González et al., 2024; Swani et al., 2022; Peña-Vázquez et al., 2023), que confirman esta relación.

Es importante destacar que en este estudio no se encontraron relaciones significativas entre las estrategias de aprendizaje y la satisfacción académica, ni tampoco desempeñaron un rol predictivo en el modelo de regresión logística. Sin embargo, sí se observó una relación inversa significativa entre las estrategias de aprendizaje y la intención de abandono, aunque esta fue de muy baja magnitud. Esto sugiere que, mientras las estrategias no parecen influir directamente en la satisfacción académica, podrían tener un efecto marginal en reducir ligeramente la intención de abandono. Aunque este hallazgo es modesto, investigaciones previas indican que las estrategias efectivas pueden estar asociadas con mayor motivación (Broeren et al., 2024) y una mayor orientación hacia el futuro entre el estudiantado universitario (Mazzetti et al., 2020), lo cual podría predecir posteriormente un mejor rendimiento académico y contribuir a una mayor permanencia en la carrera universitaria (Peña-Vázquez et al., 2023).

Siguiendo con las implicaciones teóricas, los hallazgos confirman que las metas de tarea asociadas a motivación extrínseca o controlada tienden a disminuir la satisfacción académica en el estudiantado universitario. Esto es consistente con estudios previos que destacan el impacto desfavorable de la motivación controlada en este contexto (Vergara-Morales, 2024). En la Teoría de Ryan y Deci (2000), se sugiere que una mayor autodeterminación aumenta la satisfacción académica al satisfacer necesidades psicológicas

básicas como autonomía y competencia (Del Valle et al., 2020). En contraste, cuando el alumnado está guiado por metas intrínsecas, su motivación es más sostenible y positiva para su satisfacción y el compromiso académico. Sin embargo, cuando las condiciones de estudio están influenciadas por factores externos, como los profesores o el entorno educativo, por ejemplo, mediante horarios rígidos o actividades grupales obligatorias, esto puede limitar la percepción de autonomía estudiantil y reducir también su necesidad básica de competencia, encontrándose como un predictor negativo de la satisfacción en este estudio. Además, si estas condiciones no permiten un sentido genuino de afiliación social entre pares estudiantes debido a su naturaleza impuesta, también podrían afectar negativamente esta tercera necesidad psicológica fundamental.

Desde el modelo de Tinto (1975) se enfatiza el compromiso del estudiantado con la universidad y, especialmente, con sus metas académicas como elementos cruciales para lograr la persistencia y satisfacción. Este compromiso se ve influenciado por factores personales y experiencias en la universidad, y se fortalece a través de la integración académica como compartir valores académicos y sociales referidos establecer relaciones significativas. Nuestros hallazgos respaldan este modelo, destacando que el compromiso con las metas académicas y la conexión con la comunidad universitaria son predictores clave de la satisfacción e intención de permanencia estudiantil. Esto valida la centralidad de estos elementos en el marco teórico interaccionista de Tinto y sugiere seguir profundizando.

Nuestros hallazgos muestran que la autorregulación del aprendizaje y la motivación intrínseca son predictores significativos de la satisfacción académica y de una menor intención de abandono, lo que coincide con resultados obtenidos en contextos europeos y latinoamericanos. Por ejemplo, en Portugal, la implicación en el estudio como dimensión del *engagement* ha sido identificada como un predictor relevante de variables psicoeducativas, como el rendimiento académico en estudiantes universitarios de primer año (Casanova et al., 2024). De manera similar, en España se ha reportado que tanto la implicación y el compromiso estudiantil como la autorregulación del aprendizaje influyen en la satisfacción, la permanencia y la intención de abandono universitario (Galve-González et al., 2024; Peña-Vázquez et al., 2023). En el contexto latinoamericano, estudios en Chile han encontrado que los estudiantes con baja autorregulación presentan mayor probabilidad de desertar en los primeros años de carrera (Schmidt et al., 2023), y que altos niveles de satisfacción académica favorecen la intención de permanencia (Barrientos-Illanes et al., 2021). Asimismo, un estudio internacional que incluyó estudiantes universitarios de España, Portugal, Francia, Colombia, Argentina, Ecuador, Honduras, Bolivia, Paraguay y México reportó que las dimensiones de la motivación más intrínsecas se vinculan mayormente con la satisfacción académica (Llanes-Ordóñez et al., 2021).

Sin embargo, a diferencia de lo reportado en Europa, en el contexto latinoamericano factores socioeconómicos y limitaciones institucionales parecen tener un peso relativamente mayor en la decisión de abandonar los estudios (Aveleyra, 2023; OECD, 2019). Estas diferencias sugieren la importancia de considerar tanto variables individuales como contextuales al diseñar estrategias para prevenir el abandono universitario en diferentes regiones.

En este contexto, es fundamental considerar algunas implicaciones prácticas sobre cómo las instituciones universitarias pueden implementar políticas efectivas para identificar y fomentar estas competencias desde el inicio de los estudios universitarios. Esto podría incluir evaluaciones diagnósticas que alineen las metas afectivas del estudiantado con objetivos académicos, así como programas de mentoría diseñados para fortalecer su implicación estudiantil y sentido de pertenencia en el campus universitario. Además, la implementación de sistemas de tutoría inteligentes junto con programas de mentoría personalizados puede ser una estrategia efectiva para mejorar la satisfacción académica y fomentar la autorregulación del aprendizaje entre los estudiantes universitarios (Tinto, 1975).

Las implicaciones prácticas de nuestros hallazgos sugieren que el cuerpo docente debería incorporar estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje autorregulado y la retroalimentación formativa, así como el establecimiento de metas personales (Zimmerman, 2002). Además, es crucial crear condiciones de estudio favorables que influyan positivamente en la satisfacción del estudiantado. Esto incluye fomentar un clima emocional positivo en el aula y utilizar metodologías activas que incrementen la motivación intrínseca (Del Valle et al., 2020; Vergara-Morales, 2024).

Para promover efectivamente la autonomía del alumnado y mejorar su experiencia académica en lo relativo al aprendizaje motivado consciente, se recomienda implementar varias estrategias clave. Se deben utilizar metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos o problemas reales de su contexto que apelen a aprendizaje contextualizado y situado. Estos métodos pueden aumentar significativamente la implicación y satisfacción académica al permitir al estudiantado tomar decisiones sobre su propio proceso educativo. También es fundamental capacitar al cuerpo de docentes en estrategias para enseñar habilidades metacognitivas y autorreguladoras; esto incluye técnicas efectivas para proporcionar retroalimentación constructiva y modelar comportamientos de autorregulación. Además, se sugiere promover proyectos creativos e innovadores para fomentar estrategias de aprendizaje y compromiso. Asimismo, establecer un sistema de tutorización continua pero no directiva permitiría apoyar sin imponer decisiones directivas sobre su proceso educativo.

Por otra parte, los departamentos universitarios responsables del bienestar estudiantil podrían desarrollar guías personalizadas que ayuden a estudiantes a mejorar su aprendizaje autorregulado mediante estrategias efectivas para gestionarse su propio proceso educativo (Theobald, 2021). Estas guías podrían incluir técnicas específicas para aumentar la implicación en los estudios, como planificación temporal eficaz, administración del tiempo y ofrecer recomendaciones sobre cómo emplear diversas técnicas de estudio adaptadas a las necesidades individuales de cada estudiante. También se recomienda fomentar espacios donde los estudiantes puedan compartir sus experiencias y desafíos, lo que puede ayudar a fortalecer las conexiones sociales y mejorar la motivación afectiva. Además, esto configuraría un espacio de apoyo entre pares para la gestión del estrés. Este enfoque puede contribuir a equilibrar la atención entre las metas cognitivas y afectivas, posibilitando la necesidad de afiliación.

Los hallazgos de este estudio sugieren que las políticas educativas

deben priorizar el desarrollo de competencias de autorregulación del aprendizaje y considerar los aspectos psicosociales del estudiantado, como sus motivos para estudiar y sus metas vitales, entre ellas las afectivas, cognitivas y de tarea, en todos los niveles educativos (Tinto, 1975). Esto podría traducirse en la inclusión sistemática de programas universitarios sobre adaptación académica que aborden temáticas como regulación emocional, autorregulación del aprendizaje, resiliencia para adversidades mayores u optimismo académico para adversidades cotidianas, actitudes favorables ante el estudio y estrategias de aprendizaje efectivas dentro del currículo de formación. Además, es crucial que las políticas garanticen condiciones óptimas para el aprendizaje, incluyendo infraestructura adecuada, acceso a recursos tecnológicos avanzados y apoyo psicoeducativo integral. Estas medidas pueden maximizar la satisfacción académica y minimizar la intención de abandono.

De manera práctica, se recomienda que las políticas educativas integren la autorregulación del aprendizaje como un componente central desde etapas tempranas hasta la educación superior. Esto implica revisar los currículos para incluir formación en habilidades metacognitivas desde edades tempranas. Implementar programas que refuercen la autoeficacia, ayudando a estudiantes a establecer metas alcanzables y celebrar sus logros para aumentar su motivación intrínseca, así como intervenir en otras cogniciones como el estilo atribucional, dado que el individuo que atribuye su éxito a factores internos como el esfuerzo tiende a estar más satisfecho y menos propenso al abandono. También es importante crear ambientes de aprendizaje que promuevan la autorregulación del aprendizaje mediante prácticas docentes innovadoras y climas educativos favorables. Estos entornos deben satisfacer las necesidades psicológicas básicas como competencia—mediante desafíos alcanzables—autonomía—permitiendo elecciones significativas sobre su propio proceso educativo—y la afiliación social—a través del fomento positivo entre pares (Ryan y Deci, 2000). Al alinear estas intervenciones con estrategias didácticas activas se puede fortalecer aún más el impacto positivo sobre los resultados académicos, sentido de pertenencia y retención (Schmidt et al., 2023).

Los resultados también tienen importantes implicaciones para investigaciones futuras. Sería necesario explorar cómo las metas de tareas concretas y los retos interactúan con otros factores psicosociales, como la motivación intrínseca y extrínseca, podrían influir en la satisfacción académica y el abandono universitario. Además, se podrían desarrollar intervenciones específicas dirigidas a poblaciones vulnerables, como estudiantes que presentan baja congruencia entre sus motivos personales y metas afectivas en relación con su carrera universitaria. También sería beneficioso abordar dificultades en la autorregulación del aprendizaje o complicaciones en la implicación activa en el estudio o en el desconocimiento de estrategias de aprendizaje.

Además, es crucial investigar cómo las características familiares como el apoyo emocional de adultos significativos o la autonomía parental al tomar decisiones vocacionales afectan el proceso educativo. Informar a padres sobre cómo pueden apoyar efectivamente tanto la autorregulación como la motivación intrínseca de sus hijos e hijas podría mejorar significativamente los resultados académicos (Ryan y Deci, 2000). Asimismo, se debe-

rían explorar ajustes curriculares que permitan adaptarse a las necesidades estudiantiles, particularmente aquellos con habilidades psicosociales menos desarrolladas, para evitar comprometer sus trayectorias educativas.

En futuras investigaciones, sería valioso considerar el género como una variable relevante al estudiar cómo la autorregulación del aprendizaje y el aprendizaje motivado influyen en la satisfacción académica y la intención de abandono. La literatura sugiere que las diferencias de género pueden influir significativamente en los patrones motivacionales y estratégicos que los estudiantes utilizan para enfrentar desafíos académicos (Schmidt et al., 2023).

Este estudio presenta varias limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. Una de ellas es el uso de un muestreo estratificado en una sola institución universitaria, lo que podría restringir la generalización de los hallazgos a otras instituciones educativas. Aunque algunos argumentan que estudios realizados en una sola institución pueden ofrecer información más relevante y precisa debido a su contexto específico (Schmidt et al., 2023), es importante reconocer que cada institución tiene características únicas que pueden influir en los factores asociados con el abandono universitario.

Otra limitación significativa es el diseño transversal del estudio, realizado en un solo momento temporal. Dado que la carrera universitaria es un proyecto a largo plazo, sería beneficioso realizar estudios longitudinales para capturar cambios y dinámicas temporales en las variables estudiadas. Además, aunque se ha demostrado que este tipo de estudios puede proporcionar información valiosa sobre las relaciones entre variables, no hay una respuesta única aplicable a todas las instituciones educativas superiores; cada contexto puede tener sus propias particularidades (Casanova et al., 2024).

Se debe considerar la posibilidad de sesgo inherente al método utilizado para recopilar datos, por ejemplo, sesgo social o respuesta selectiva, lo cual podría afectar la precisión de los resultados obtenidos, así como la medición de constructos por ítems únicos. También se reconoce como limitación el hecho de no haber explorado exhaustivamente otros factores potencialmente relevantes como antecedentes socioeconómicos o experiencias previas académicas. Finalmente, estas limitaciones sugieren áreas para futuras investigaciones, así como incluir múltiples momentos de evaluación longitudinal podría ayudar a comprender mejor cómo evolucionan los factores asociados con el abandono universitario.

6. CONCLUSIÓN

En este estudio se concluye que los motivos personales, las metas afectivas y la autorregulación del aprendizaje son predictores significativos de la satisfacción académica entre estudiantes universitarios. En contraste, las metas de tarea y ciertas condiciones de estudio parecen disminuir esta satisfacción. Por otro lado, la satisfacción universitaria emergió como el predictor más fuerte para reducir la intención de abandono académico, seguido por asociaciones inversas significativas con metas afectivas e implicación estudiantil junto a autorregulación del aprendizaje.

AUTORÍA DEL ARTÍCULO

Contribuciones de los autores: Conceptualización, DGA, PC; Metodología, DGA; Validación, DGA, PC; Análisis formal, DGA, PC; Investigación, DGA, PC; Curaduría de datos, DGA; Escritura del rascuño original, DGA; Escritura de las revisiones y correcciones, DGA, PC; Supervisión, PC; Administración del proyecto, DGA. Todos los autores han leído y están de acuerdo con la publicación de esta versión del manuscrito.

CONFLICTO DE INTERESES

No existe ningún conflicto de intereses.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece al estudiantado que participó voluntariamente en el estudio, así como a las ayudantías de investigación por el apoyo, y al cuerpo docente que colaboró con la aplicación de este durante sus horas de clase.

REFERENCIAS

Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

Aveleyra, R. (2023). *Informe regional: Educación superior en América Latina* (1a ed.). CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2023/06/INFORME-REGIONAL-AMERICA-LATINA.pdf>

Barrientos-Illanes, P., Pérez-Villalobos, M. V., Vergara-Morales, J., & Díaz-Mujica, A. (2021). Influence of the Perceived Autonomy Support, Self-Efficacy, and Academic Satisfaction in the Intentions of Permanence of University Students. *Revista electronica educare*, 25(2), 1-14. <http://doi.org/10.15359/ree.25-2.5>

Boza, A., & Méndez, J. M. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 331-347. <http://doi.org/10.6018/rie.31.2.163581>

Broeren, M., Verkoeijen, P., Arends, L., & Smeets, G. (2024). Utility value is key. Exploring factors that contribute to student motivation for effective cognitive learning strategies in higher education. *Applied cognitive psychology*, 38(4), e4220. <http://doi.org/10.1002/acp.4220>

Bruna, D., Pérez, M. V., Bustos, C. & Núñez, J. C. (2017). Propiedades psicométricas del inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(44), 77-91. <https://doi.org/10.21865/RIDEP44.2.07>

Casanova, J., Sinval, J., & Almeida, L. (2024). Éxito académico, compromiso y autoeficacia de los estudiantes universitarios de primer año: variables personales y desempeño del primer semestre. *Anales de Psicología*, 40(1), 44-53. <https://doi.org/10.6018/analesps.479151>

Chiarino, N., Enríquez, C. R., Curione, K., Machado, A., Bonilla, M., Aspirot, L., ... & Oliveira, B. (2024). Abandono y permanencia estudiantil en universidades de Latinoamérica y el Caribe: Una revisión sistemática mixta. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), 123-161. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57306>

Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas. (2024). *Abandono de los estudios universitarios en España*. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2024/06/UEC-24_Avance-04.pdf

Del Valle, M., Vergara, J., Bernardo, A. B., Díaz, A., & Herrera, I. G. (2020). Study of Latent Motivational Profiles Associated with Academic Satisfaction and Academic Self-Efficacy of University Students. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 57(4), 137-147. <http://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.10>

EDUSTAT. (2025). *Percentagem de estudantes não encontrados no ensino superior um ano após se terem inscrito no 1º ano pela primeira vez*. <https://www.edustat.pt/indicador?id=91>

Engrácia, P., & Baptista, J. O. (2018). *Percursos no Ensino Superior: Situação após quatro anos dos alunos inscritos em licenciaturas de três anos*. DGEEC. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/658f032dcd6e9d624da63a22>

Froment, F., Gutiérrez, M. D., & Flores, J. (2024). Motivational Climate and Academic Engagement: The Mediating Role of Academic Satisfaction and Motivation. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 22(3), 87–105. <http://doi.org/10.15366/reice2024.22.3.005>

Froment, F., Gutiérrez, M. D., & Flores, J. G. (2023). Efecto del apoyo a la autonomía sobre la satisfacción académica: la motivación y el compromiso académico como variables mediadoras. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 479–499. <http://doi.org/10.6018/rie.546251>

Galve-González, C., Bernardo, A. B., & Núñez, J. C. (2024). Academic trajectories: The role of engagement as a mediator in the decision of university dropout or persistence. *Revista de Psicodidáctica*, 29(2), 130-138. <http://doi.org/10.1016/j.psicod.2024.04.002>

Gewerc, A., González-Villa, A., & Rodríguez-Groba, A. (2023). Estrategias de aprendizaje y motivación del alumnado del Grado en Pedagogía: Entre la espera de recompensas y el escaso pensamiento crítico. *Aula Abierta*, 52(2), 147-156. <https://doi.org/10.17811/rife.52.2.2023.147-156>

Jovanović, V., & Lazić, M. (2020). Is longer always better? A comparison of the validity of single-item versus multiple-item measures of life satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 675-692. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9680-6>

Llanes-Ordóñez, J.; Méndez-Ulrich, J.L. y Montané López, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XX1*, 24(1), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26491>

Mazzetti, G., Paolucci, A., Guglielmi, D., & Vannini, I. (2020). The Impact of Learning Strategies and Future Orientation on Academic Success: The Moderating Role of Academic Self-Efficacy among Italian Undergraduate Students. *Education Sciences*, 10(5), 134. <http://doi.org/10.3390/educsci10050134>

Medina, V. (2021). *El sistema educativo venezolano en terapia intensiva*. DebatesIESA. <https://www.debatesiesa.com/el-sistema-educativo-venezolano-en-terapia-intensiva/>

Mickwitz, A., Londen, M., Perander, K., & Tiihonen, S. (2024). Understanding the varieties in first-year university students' experience of self-regulated learning during emergency remote teaching. *European Journal of Higher Education*, 1–18. <http://doi.org/10.1080/21568235.2024.2359107>

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>

Observatorio de Universidades (2024). *Encuesta de Condiciones de Vida de la Población Universitaria de Venezuela – ENOBU 2023*. Observatorio de Universidades. <https://observatoriodeuniversidades.com/enobu/enobu-condiciones-de-vida-2023/>

Peña-Vázquez, R., Morales, O. G., Alvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2023). Building the profile of students with the intention of dropping out of university studies. *Revista Española de Pedagogía*, 81(285), 291-315. <http://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-03>

Pham, T. T. H., Ho, T. T. Q., Nguyen, B. T. N., Nguyen, H. T., & Nguyen, T. H. (2024). Academic motivation and academic satisfaction: a moderated mediation model of academic engagement and academic self-efficacy. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 16(5), 1999-2012. <http://doi.org/10.1108/JARHE-10-2023-0474>

Rainey, V. R., Zatopkova, K., Arruda, J., & Barnes, A. (2022). The impact of language brokering frequency and psychological health on academic motivation and learning strategies of university students in the United States. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(7), 2573-2585. <http://doi.org/10.1080/13670050.2021.1935440>

Rosário, P. J. S. L. D. F., Mourão, R., Núñez Pérez, J. C., González-Pianda García, J. A., Solano Pizarro, P., & Valle Arias, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427. <http://hdl.handle.net/10651/26418>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Schmidt, B., Boero, P., & Méndez, J. (2023) Factores que influyen en la deserción universitaria: El caso de una universidad estatal chilena. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), 23002. <http://doi.org/10.21814/rpe.23401>

Swani, K., Wamwara, W., Goodrich, K., Schiller, S., & Dinsmore, J. (2022). Understanding Business Student Retention During Covid-19: Roles of Service Quality, College Brand, and Academic Satisfaction, and Stress. *Services Marketing Quarterly*, 43(3), 329-352. <http://doi.org/10.1080/15332969.2021.1993559>

Testa, S., Macagno, A., Bertolino, F., Cacciamani, S., Grange, T., Perrucci, V., Piu, A., Timpano, G., & Cattelino, E. (2023). Academic satisfaction among university students during the COVID-19 pandemic: the influence of individual, social, and organizational variables. *Frontiers in Education*, 8. 1268585. <http://doi.org/10.3389/feduc.2023.1268585>

Theobald, M. (2021) Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976 <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>

Tinto, V. (1975) Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>

Vergara-Morales, J. (2024). Modeling motivational factors related to academic satisfaction: a multilevel study. *Liberabit*, 30(1), 144-157. <http://doi.org/10.24265/liberabit.2024.v30n1.811>

Zhu, M. N., & Doo, M. Y. (2022). The relationship among motivation, self-monitoring, self-management, and learning strategies of MOOC learners. *Journal of Computing in Higher Education*, 3, 321-342. <http://doi.org/10.1007/s12528-021-09301-2>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

i Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.
<https://orcid.org/0000-0002-9350-785X>
ddgarcia@unimet.edu.ve

ii Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.
<https://orcid.org/0000-0002-5936-834X>
pcertad@unimet.edu.ve

Toda la correspondencia relacionada con este artículo debe enviarse a:

Diego García-Álvarez

E-mail: ddgarcia@unimet.edu.ve

Recebido em 11 de fevereiro de 2025

Aceite para publicação em 17 de junho de 2025

Publicado em 05 de junho de 2026

Aprendizagem Motivada e Autorregulação como Predictores da Satisfação e Intenção de Abandono em Estudantes Universitários do Primeiro Ano

RESUMO

O presente estudo investigou a influência da aprendizagem motivada e da autorregulação na satisfação acadêmica e na intenção de abandono em estudantes universitários. Com um delineamento quantitativo, transversal e preditivo associativo, a amostra compreendeu 287 estudantes do primeiro ano dos cursos de Engenharia e Ciências Econômicas, Sociais e Jurídicas de uma universidade privada venezuelana. Foram utilizados a Escala de Aprendizagem Motivada Consciente, o Inventário de Processos de Autorregulação e itens únicos para satisfação acadêmica e intenção de abandono. A análise dos dados incluiu estatística descritiva, inferencial e regressões logísticas. Os resultados revelaram correlações positivas e significativas entre a satisfação acadêmica e a autorregulação da aprendizagem, assim como com dimensões da aprendizagem motivada (metas afetivas, sociais, motivos pessoais e atribuição ao sucesso). Inversamente, a intenção de abandono apresentou correlações negativas e significativas com essas variáveis. Foram encontradas diferenças significativas em função do nível de intenção de abandono e satisfação acadêmica. Conclui-se que os motivos pessoais, as metas afetivas e a autorregulação da aprendizagem predizem significativamente a satisfação acadêmica. Metas de tarefa e certas condições de estudo parecem diminuí-la. A satisfação universitária emergiu como o preditor mais forte para reduzir a intenção de abandono, seguida por associações inversas significativas com metas afetivas e envolvimento estudantil, juntamente com a autorregulação da aprendizagem. Estes achados sugerem a importância de estratégias que fomentem a motivação intrínseca e a autorregulação para promover a retenção e o bem-estar acadêmico.

Palavras-chave: Aprendizagem Motivada; Autorregulação; Satisfação Acadêmica; Intenção de Abandono; Estudantes Universitários.

Motivated Learning and Self-Regulation as Predictors of Satisfaction and Attrition Intentions in First-Year University Students

ABSTRACT

This study investigated the influence of motivated learning and self-regulation on university students' academic satisfaction and attrition intentions. Using a quantitative, cross-sectional, and predictive associational design with a sample of 287 first-year students from engineering, economics, social sciences, and law programs at a private Venezuelan university. Data was collected using the Conscious Motivated Learning Scale, the Self-Regulation Processes Inventory, and single-item measures of academic satisfaction and attrition intentions. Data analysis included descriptive and inferential statistics, as well as logistic regressions. The results revealed positive and significant correlations between academic satisfaction and self-regulated learning, as well as with motivated learning dimensions (affective goals, social goals, personal motives, and attribution to achievement). Conversely, attrition intentions showed negative and significant correlations with these variables. Significant differences were also found based on the attrition intention and academic satisfaction level. We concluded that personal motives, affective goals, and self-regulated learning significantly predict academic satisfaction. Task goals and certain study conditions appeared to decrease satisfaction. University satisfaction emerged as the strongest predictor of reduced attrition intentions, followed by significant inverse associations with affective goals and student engagement, alongside self-regulated learning. These findings suggest the importance of strategies that foster intrinsic motivation and self-regulation to promote retention and academic well-being.

Keywords: Motivated Learning; Self-Regulation; Academic Satisfaction; Attrition Intention; University Students.