

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

<https://doi.org/10.35381/r.k.v11i22.5180>

Estrategias de aprendizaje autorregulado en la enseñanza de la metodología de la investigación

Strategies for self-regulated learning in teaching research methodology

Marco Antonio Correa-Guarniz
mcorreagu@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo, Lima, Lima
Perú
<https://orcid.org/0000-0001-5867-9907>

Doris del Carmen de la Cruz-Mena
doriscm@hotmail.com
Universidad Autónoma de Santo Domingo, Santo Domingo, Distrito Nacional
República Dominicana
<https://orcid.org/0000-0003-3159-0229>

María Cristina Arnaut Agramonte
mariacristinaarnaut@hotmail.com
Universidad Autónoma de Santo Domingo, Santo Domingo, Distrito Nacional
República Dominicana
<https://orcid.org/0000-0002-1030-912X>

Juan Carlos Lázaro-Guillermo
jlazarog@unia.edu.pe
Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia, Pucallpa, Ucayali
Perú
<https://orcid.org/0000-0002-4785-9344>

Recepción: 12 de abril 2026
Revisado: 18 de mayo 2026
Aprobación: 23 de junio 2026
Publicado: 01 de julio 2026

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

RESUMEN

El presente estudio analiza las estrategias de aprendizaje autorregulado aplicadas en la enseñanza de la metodología de la investigación en educación superior. A partir de una revisión sistemática de literatura reciente (2021–2025), se identificaron prácticas cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de gestión de recursos que favorecen la autorregulación y su impacto en el rendimiento académico. Los hallazgos muestran que la planificación, el monitoreo, la autoevaluación y el acompañamiento docente son factores clave para potenciar la motivación y la autoeficacia estudiantil. Asimismo, se evidenció el papel mediador del contexto, destacando la influencia de las prácticas pedagógicas, el diseño curricular y el uso de tecnologías digitales. Se concluye que la incorporación intencional de estrategias autorreguladas en la enseñanza de la Metodología de la Investigación contribuye a superar enfoques tradicionales rígidos y promueve un aprendizaje más autónomo, profundo y conectado con la práctica profesional.

Descriptores: aprendizaje autorregulado; Metodología de la investigación; educación superior; estrategia pedagógica; tecnologías educativas. (Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

This study analyzes self-regulated learning strategies applied to the teaching of research methodology in higher education. Based on a systematic review of recent literature (2021–2025), cognitive, metacognitive, motivational, and resource management practices were identified as key elements that enhance self-regulation and its impact on academic performance. Findings highlight planning, monitoring, self-assessment, and teacher support as crucial factors for strengthening student motivation and self-efficacy. The mediating role of context was also evident, particularly the influence of pedagogical practices, curriculum design, and digital technologies. The results suggest that the intentional incorporation of self-regulated learning strategies into Research Methodology courses helps overcome rigid traditional approaches and fosters more autonomous, deeper, and professionally relevant learning.

Descriptors: self-regulated learning; Research methodology; higher education; pedagogical strategies; educational technologies. (UNESCO Thesaurus).

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

INTRODUCCIÓN

La educación superior busca formar profesionales integrales, críticos y reflexivos, con habilidades para resolver problemas complejos y generar conocimiento en sus respectivas áreas de actuación. En este entorno, la metodología de la investigación constituye un pilar fundamental (Acosta Luis et al., 2021; González Rivera, 2024). Las Instituciones de Educación Superior (IES) se desenvuelven en un entorno sociocultural caracterizado por una dinámica y complejidad extrema, en el cual tienen la responsabilidad de formar profesionales que sean capaces de abrirse camino en la sociedad a partir de la creación constante de su propio conocimiento; donde la investigación científica constituye una de las funciones sustantivas que sirve de sustento al desarrollo de dicha capacidad (Arosio, 2025).

En este marco, es necesario potenciar la calidad de la asignatura de Metodología de la Investigación por su orientación a transmitir técnicas y procedimientos capaces de desarrollar competencias investigativas en los estudiantes que le permitan generar conocimiento, diagnosticar realidades, analizar información profesional y comunicar hallazgos de manera efectiva (Ruiz Muñoz, 2024). Sin embargo, estudios realizados por diversos autores han identificado un grupo de retos y limitaciones que frenan el alcance de estos objetivos. Estos desafíos se pueden agrupar en tres grupos fundamentales: los relacionados con la propia naturaleza de la asignatura y las concepciones epistemológicas que la caracterizan, los vinculados con las experiencias pedagógicas y las percepciones que de estas tienen los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la dificultad de la misma para trascender un enfoque intradisciplinar.

El primer grupo contrasta con el accionar actual encaminado a abordar la complejidad de los fenómenos educativos y sociales desde una perspectiva más integradora, sistémica, holística, intercultural e interdisciplinaria que integre diferentes saberes (Llanos Ceballos, 2022). Se precisa limitar el empleo de enfoques prescriptivos, recetarios, parcelados y rígidos, alineados con el paradigma positivista, en la enseñanza de la metodología de la

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

investigación (Marcano de Blanco, 2023).

El segundo grupo viene dado por la percepción existente en los estudiantes de ser una asignatura árida, abstracta y desconectada de su práctica profesional, debido a que en su enseñanza se emplean enfoques intuitivos, centrados en la transmisión pasiva de información por parte del personal docente, lo que trae consigo desmotivación, ansiedad y rechazo hacia la investigación (González Calleros y Torres Gastelú, 2024; Matos et al., 2023). González Rivera (2024) es del criterio de que esta forma de enseñanza de la metodología de la investigación viene dada porque el personal docente no recibe formación pedagógica específica para enseñar esta materia y se limita a replicar lo que experimentó como estudiante. Este enfoque está orientado a priorizar el conocimiento teórico sobre la aplicación práctica de los métodos y procedimientos en la resolución de problemas reales (Chikeme et al., 2024). Otro elemento que refuerza este comportamiento es la brecha existente entre los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes y las expectativas de los docentes, lo que genera malentendidos sobre la naturaleza de los conocimientos transmitidos en esta asignatura lo que perpetúa una cultura pedagógica que limita el aprendizaje profundo y práctico (Zambrano Choez et al., 2025).

El tercer grupo se fundamenta en la enseñanza de la metodología de la investigación mediante cursos específicos, aislada de la visión deseada de articulación como eje transversal que abarque todo el currículo, con un carácter interdisciplinarios y transdisciplinarios (Acosta Luis et al., 2021; Arosio, 2025). En este sentido, a criterio de Llanos Ceballos (2022) y Vega Umala y Barrantes Aguilar (2022), el estudiante solamente percibe la investigación como un requisito de titulación y no como un conjunto de habilidades que deben desarrollarse de manera continua a lo largo de su formación, necesarias para su desarrollo profesional.

Ante estos retos, en los últimos años han emergido nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que superan el modelo tradicional al estar encaminadas a lograr una formación investigativa centrada en las expectativas del estudiantado, que resulten más

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

motivadoras, participativas y prácticas para los estudiantes. Dentro de estas estrategias se destacan el aprendizaje basado en proyectos y en problemas, el aula invertida y el uso de tecnologías digitales interactivas (González Calleros y Torres Gastelú, 2024; Samillan Sanga et al., 2025); sin embargo, se hace necesario el abordaje de los procesos cognitivos y motivacionales asociados al aprendizaje autónomo. En este contexto, el aprendizaje autorregulado (AAR) se perfila como una de las estrategias más prometedoras para reorientar la enseñanza de la metodología de la investigación en el nivel universitario.

Pérez Gonzáles y Martínez Sierra (2025) y Saiz Manzanares y Valdivieso León (2021) definen el aprendizaje autorregulado como un proceso activo y consciente que le permite al estudiante desarrollar, planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje; lo convierte en el protagonista de su formación, y se basa en la toma de decisiones informadas y el autocontrol de los procesos de construcción del conocimiento. Investigadores como Waheed et al. (2025) y Zenteno Alberto y Velásquez Mendoza (2025) han demostrado que los mejores resultados académicos se reflejan en aquellos estudiantes que mejor autorregulación poseen, acompañados de una mejor administración del tiempo, planificación, monitoreo del progreso investigativo y la autorreflexión.

El empleo de esta estrategia de aprendizaje en la enseñanza de la metodología de la investigación precisa un cambio sustancial en las prácticas docentes. Según Bruna Jofré et al. (2025) esto implica una transición desde modelos tradicionales donde predomina la transmisividad de conocimientos en la instrucción hacia escenarios pedagógicos que sitúen al estudiante como centro del proceso de enseñanza, en los cuales la planificación, la docencia y la evaluación impacten en el desarrollo del aprendizaje autorregulado. En el estudio de Rodríguez Vintimilla et al. (2025) se destaca un grupo de estrategias que han arrojado resultados favorables en el fortalecimiento de la autorregulación, entre ellas la planificación y establecimiento de metas, mecanismos de autoevaluación, empleo de portafolios electrónicos, diarios de aprendizaje y retroalimentación oportuna. Por su parte,

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

Ruiz Alsate y Roncancio Moreno (2023) y Zinoni (2025) resaltan que el acompañamiento docente y la interacción entre el estudiante y su profesor constituyen factores catalizadores del empleo de estrategias de autorregulación.

Por tanto, el presente artículo tiene como objetivo general analizar las estrategias de aprendizaje autorregulado aplicadas en la enseñanza de la metodología de la investigación en educación superior.

MÉTODO

El presente trabajo se basa en un estudio cualitativo correspondiente a una investigación sistemática de la literatura. Donde se buscó identificar y analizar la evidencia empírica disponible sobre la enseñanza de la metodología de la investigación a través de estrategias de aprendizaje autorregulado. Se utilizó un diseño documental descriptivo en artículos con texto completo accesible (acceso abierto o disponibles mediante suscripciones institucionales).

Para la búsqueda de los documentos se seleccionaron cuatro bases de datos académicas de alto impacto (Scopus, SciELO, Web of Science y Redalyc) dado que en ellas se encuentran indexadas revistas multidisciplinarias de reconocido prestigio y acceso abierto. La ecuación de búsqueda empleada combinó términos clave sobre los temas abordados y operadores booleanos (AND y OR), tal como se muestra a continuación: (“self-regulated learning” OR “aprendizaje autorregulado” OR “autorregulación del aprendizaje”) AND (“research methodology” OR “metodología de la investigación” OR “research methods”) AND (“higher education” OR “educación superior” OR “university students”).

La calidad y pertinencia metodológica de los estudios utilizados en la investigación se garantizó mediante el empleo de criterios de inclusión y exclusión. Se incluyeron los artículos relacionados con el tema bajo estudio, publicados entre los años 2021 y 2026, con texto completo en idioma inglés o español y divulgados en revistas que exijan revisión por pares. Fueron excluidos los artículos que no estuvieran publicados en alguna de las

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

cuatro bases de datos seleccionadas, los enforcados en estudios orientados a la enseñanza básica, educación media, posgrado o formación profesional no universitaria, todos aquellos que no se basaran en datos empíricos, los que no mostraran explícitamente la relación entre la enseñanza de la Metodología de la Investigación y el aprendizaje autorregulado, y aquellos a cuyo texto completo no se tuvo acceso. En la Figura 1 se presenta el proceso para la selección de los artículos (Page et al., 2021).

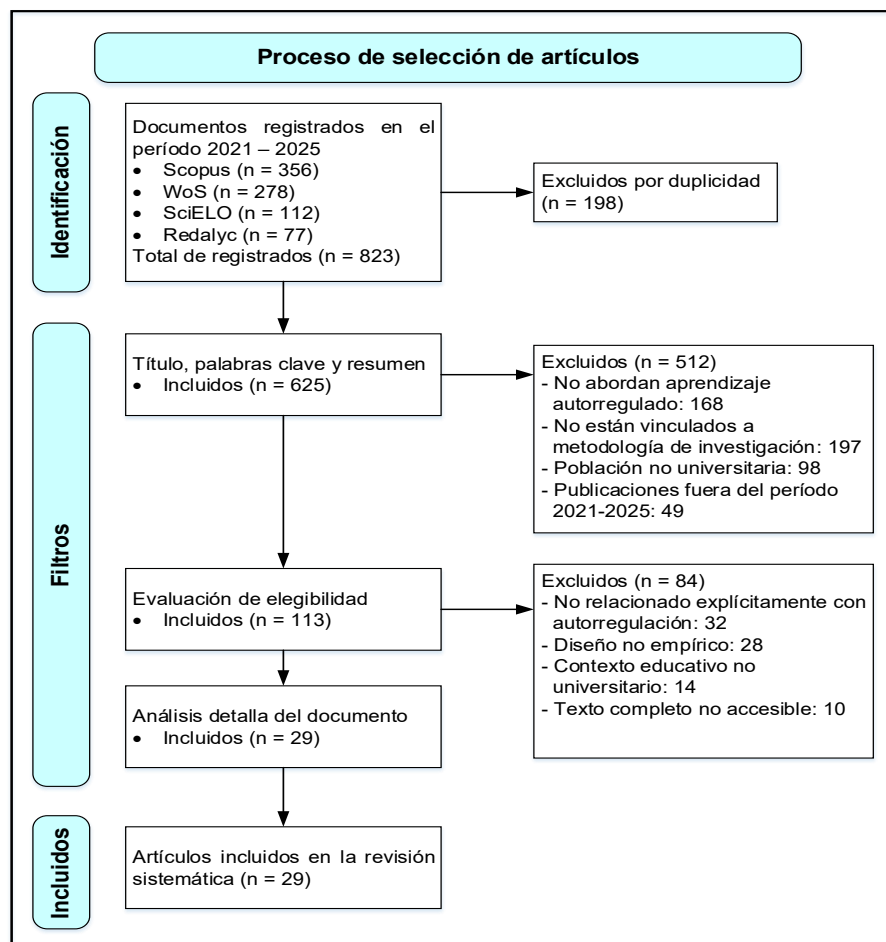


Figura 1. Diagrama de flujo basado en los lineamientos de la declaración PRISMA 2020.
Elaboración: Los autores.

En la Tabla 1 se expone una caracterización de los artículos incluidos en el estudio.

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

Tabla 1.
Caracterización de los artículos incluidos en el estudio

Característica	Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
Región geográfica	Europa	19	48.7
	Asia	12	30.8
	América ALtina	8	20.5
Diseño metodológico predominante	Cuantitativo	22	56.4
	Cualitativo	5	12.8
	Mixto	12	30.8
Participantes	Estudiantes de pregrado	29	74.4
	Docentes universitarios	10	25.6
Instrumento de medición utilizado	MSLQ (<i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i>) y sus adaptaciones	24	61.5
	Escalas específicas de AAR	9	23.1
	Métodos mixtos	6	15.4

Elaboración: los autores.

RESULTADOS

Los resultados del estudio se dividieron, para su mejor comprensión, en cuatro apartados fundamentales: el repertorio de estrategias de aprendizaje autorregulado, el rol mediador del contexto (factores que facilitan u obstaculizan la autorregulación), relación entre el AAR y el rendimiento académico, y barreras y condiciones facilitadoras del aprendizaje autorregulado en la enseñanza de la metodología de la investigación.

1. Repertorio de estrategias de autorregulación

En los estudios consultados se identifican cuatro grandes categorías que agrupan las estrategias de aprendizaje autorregulado implementadas en la educación superior, dígame: estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de gestión de recursos. En lo referente a las estrategias cognitivas, los investigadores plantean que las competencias con mayor impacto en el aprendizaje lo constituyen la elaboración y la organización de la información. En este sentido, Mucha Hospinal et al. (2025) concluyen que la vinculación de los conocimientos precedentes y los nuevos (elaboración), y la

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

integración creativa entre conceptos para lograr un mejor aprendizaje (organización) constituyen los constructos con un impacto más significativo en el aprendizaje, representando el 63.9 % y el 71.4 %, respectivamente. De igual manera, Sáiz Manzanares y Valdivieso León (2021) exponen que la percepción sobre el uso de estrategias de elaboración y organización mejoró luego de recibir entrenamientos sobre autorregulación, aunque reportaron que el mayor efecto se observó en los estudiantes de primer año.

Las estrategias metacognitivas son las más abordadas en la mayoría de los estudios analizados. Rodríguez Vintimilla et al. (2025) resaltan que durante la concientización del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes juegan un papel preponderante la reflexión cognitiva y el modelo de Pintrich. Los resultados alcanzados por Mucha Hospinal et al. (2025) coinciden con estos hallazgos, al reportar que la dimensión con mayor poder explicativo dentro de la estructura de las competencias del AAR lo constituye la autorregulación de la metacognición, con una fuerza del 72.9 %. Por su parte, Samillan Sanga et al. (2025) destacan la importancia de que los estudiantes universitarios desarrollen autonomía académica y capacidad para enfrentar tareas complejas, lo cual se logra mediante el desarrollo de estrategias metacognitivas como la planificación, el monitoreo y la autorregulación.

Respecto a las estrategias motivacionales, Ruiz Alzate y Roncancio Moreno (2023) resaltan el rol del personal docente como promotor de la motivación intrínseca y la autorregulación de los estudiantes, en aras de incentivar el deseo de aprender y la perseverancia frente a las dificultades. Mucha Hospinal et al. (2025) exponen que cuantitativamente la orientación intrínseca y la autorregulación contribuyen en un 56.2 % y un 62.9 %, respectivamente, a la estructura del AAR. Waheed et al. (2025) coinciden con estos hallazgos y concluyen que el nivel de autorregulación en los estudiantes se ve fortalecido por la motivación ante el disfrute del aprendizaje y la comprensión del valor práctico de lo que estudian.

Mucha Hospinal et al. (2025), Rodríguez Vintimilla et al. (2025) y Sapién Aguilar y Piñón

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

Howlet (2025) identificaron la gestión del tiempo, la organización del entorno de estudio y la búsqueda de apoyo, que constituyen estrategias de gestión de recursos, como elementos clave en el AAR. Rodríguez Vintimilla et al. (2025), además, resaltan el papel de los mecanismos de autocomprobación (cuestionarios interactivos, diarios de aprendizaje en línea y portafolios electrónicos) en el enriquecimiento de la autoevaluación y autosupervisión continua del proceso de aprendizaje. Por su parte, Sapién Aguilar y Piñón Howlet (2025) destacan el empleo de estrategias encaminadas a la promoción de la autonomía y la motivación; presentan a la gamificación y los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVEA) como vías de acceso a recursos y rutas de colaboración con compañeros de estudio y con los profesores.

2. El rol mediador del contexto: factores que facilitan u obstaculizan la autorregulación

La mayoría de las investigaciones analizadas coinciden en que el desarrollo e implementación de estrategias de aprendizaje autorregulado se encuentra altamente influenciado por las características del contexto en que se despliega el aprendizaje. Se destacan tres dimensiones, interrelacionadas entre sí, que caracterizan este contexto, entre ellas, las prácticas docentes, el uso de tecnologías y el diseño curricular.

Desde el punto de vista de la práctica docente, el profesor juega un papel preponderante en la promoción de la autorregulación. En la investigación de Ruiz Alzate y Roncancio Moreno (2023) se identifican tres condiciones que tributan a fomentar la motivación y la autoeficacia del estudiantado, las cuales son: el acompañamiento cercano, la empatía y el establecimiento de un vínculo emocional con los estudiantes. Respecto a esta última condición, los docentes entrevistados en dicha investigación resaltaron su papel en la identificación de aquellos casos donde se requiere una mayor atención. De igual forma, Zinoni (2025) demostró que esta relación entre estudiantes y el docente posee una correlación positiva y significativa con el uso de diferentes tipos de estrategias (cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos), y que, además, predice a dichas estrategias

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

en un 29 %, 25 % y 15 %, respectivamente. Por su parte, Bruna Jofré et al. (2025) y Samillan Sanga et al. (2025) plantean que el desarrollo de las diferentes fases que componen el proceso del aprendizaje autorregulado va a estar influenciado por tres elementos fundamentales, dígame: el diseño intencional de la planificación, la enseñanza mediante estrategias innovadoras y la evaluación progresiva.

Disímiles investigaciones han resaltado el papel de los factores tecnológicos como mediadores relevantes respecto al aprendizaje autorregulado. Rodríguez Vintimilla et al. (2025) relacionan un grupo de elementos en los que se pueden apoyar los estudiantes para identificar áreas de mejora y ajustar sus estrategias de estudio, los cuales les pueden facilitar la autoevaluación continua y la retroalimentación instantánea; dentro de ellos se destaca el uso de cuestionarios interactivos, diarios de aprendizaje en línea, portafolios electrónicos y EVEA. Estos mismos autores destacan el empleo de la gamificación como una estrategia que estimula el aprendizaje de manera divertida, basada en una competitividad sana y con una participación más activa de los estudiantes. Por el contrario, Demuner Flores et al. (2023) encontraron que no bastaba con garantizar la disponibilidad tecnológica para lograr una experiencia positiva de aprendizaje autorregulado, dado que esta no siempre garantiza que los estudiantes valoren positivamente las clases en línea.

Respecto a los factores curriculares, varias investigaciones sugieren insertar la enseñanza de estrategias de autorregulación desde los primeros semestres escolares. Sáiz Manzanares y Valdivieso León (2021) demostraron que en el primer año los entrenamientos en autorregulación arrojaron una mayor efectividad que en los restantes, lo que aconseja la introducción de estos desde los momentos iniciales de los estudios universitarios. Por su parte, Pérez González y Martínez Sierra (2025) lograron mejoras significativas relacionadas con el pensamiento crítico y con la cantidad de estudiantes en el nivel emergente de dominio, mediante la implementación de estrategias psicopedagógicas basadas en la autorregulación dentro del currículo del primer año. Mientras que Cristea et al. (2025) demuestran cómo se incrementa la efectividad de las

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

estrategias de aprendizaje autorregulado en los estudiantes a medida que transcurre el curso.

3. Relación aprendizaje autorregulado - rendimiento académico, y su impacto

Uno de los hallazgos más consistente encontrados en la literatura revisada lo constituye la relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico, aunque la magnitud de esta asociación no uniforme sino que varía en función de los estudios y de las dimensiones consideradas.

En una revisión sistemática realizada por Zenteno Alberto y Velásquez Mendoza (2025) se concluye que los resultados académicos son directamente proporcionales al nivel de autorregulación de los estudiantes, basado en variables influyentes como la administración del tiempo, la planificación, el monitoreo del progreso y la autorreflexión. Mucha Hospinal et al. (2025) realizaron una priorización del impacto de las diferentes dimensiones del aprendizaje autorregulado en el rendimiento académico de una muestra de estudiantes universitarios, quedando organizadas en el orden siguiente: autocorrelación del esfuerzo, gestión del tiempo, orientación intrínseca, elaboración y organización. Estas dos últimas con mayor peso, lo que refleja la relevancia que posee el procesamiento profundo de la información en este proceso de aprendizaje.

En un estudio realizado con 116 estudiantes universitarios a los cuales se les realizó una intervención en autorregulación, Sáiz Manzanares y Valdivieso León (2021) encontraron que existían diferencias significativas en la autopercepción de los estudiantes sobre sus estrategias metacognitivas de evaluación, mientras que las correlaciones entre las puntuaciones alcanzadas posterior a la intervención en estrategias metacognitivas y el rendimiento académico no fueron significativas. Este comportamiento hace pensar que no existe relación entre la autopercepción de estas estrategias y los resultados académicos. Sin embargo, Pérez González y Martínez Sierra (2025) reportaron resultados positivos y significativos en varias dimensiones tras la implementación de un programa psicopedagógico centrado en la autorregulación en estudiantes de pedagogía.

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

Se observaron incrementos en la capacidad de criticar un argumento, en el nivel de desarrollo y el nivel competente, mientras que disminuyó la cantidad de estudiantes en el nivel emergente de dominio. Por su parte, Zinoni (2025) complementó estos hallazgos mediante la demostración de que la variable interacción estudiante – profesor predice el empleo de estrategias de autorregulación (cognitivas, metacognitivas y manejo de recursos), y que estas, a vez se asocian con un mejor desempeño docente.

4. Barreras y condiciones facilitadoras del aprendizaje autorregulado en la enseñanza de la metodología de la investigación.

En los estudios sometidos al análisis de la presente investigación se pudo identificar un grupo de barreras que frenan la implementación efectiva de las estrategias del aprendizaje autorregulado en la enseñanza de la Metodología de la Investigación a nivel universitario, así como condiciones que facilitan su desarrollo de manera exitosa.

En lo referente a los desafíos o barreras, se pueden definir tres enfoques fundamentales, el relacionado con los estudiantes (comportamiento, afinidad, interés), el concerniente al claustro docente y el factor tecnológico. Dentro de las barreras afines a los estudiantes se destacan, según Faza y Lestari (2025), Riquelme Pailaqueo y Córdova León (2025) y Ruiz Alzate y Roncancio Moreno (2023): la deficiente gestión del tiempo, tanto en aquellos casos que poseen otras responsabilidades (laborales, familiares o domésticas), como los muestran un uso excesivo de dispositivos electrónicos y redes sociales; la existencia de un entorno físico inadecuado; la incapacidad para lograr una adecuada secuenciación de las actividades académicas; estar diagnosticado con trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH); el acomodamiento por la disponibilidad de grabaciones en las plataformas virtuales que pueden ser consultadas en cualquier momento, lo cual reemplaza la toma de apuntes y no necesariamente promueve una reflexión profunda.

Desde el punto de vista del personal docente se destacan las barreras relacionadas con la falta de formación para promover la autorregulación (Aguirre Astudillo et al., 2025;

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

Bruna Jofré et al., 2025) y sus dificultades para evaluar el aprendizaje auténtico y fomentar la reflexión en los estudiantes (Zinoni, 2025). Por otro lado, se presentan las barreras estructurales, relacionadas al factor tecnológico, donde se destaca la falta de acceso equitativo por parte de los estudiantes a los recursos tecnológicos (Demuner Flores et al., 2023). Asimismo, Brunner et al. (2025) identificaron que la disponibilidad de equipamiento y conectividad no garantizaba el disfrute de la educación en línea, con una adaptación muy baja a esta modalidad.

En sentido contrario, existe un grupo de factores que actúan como facilitadores o condiciones de éxito para asumir el aprendizaje autorregulado en la enseñanza de la Metodología de la Investigación. Bruna Jofré et al. (2025) destacan que tanto estudiantes como profesores reconocen que la planificación y calendarización clara de las actividades académicas favorecen la organización del estudio individual y de la secuenciación de las asignaturas, respectivamente. Rodríguez Vintimilla et al. (2025) señalaron que los estudiantes reconocen que la retroalimentación inmediata y personalizada (oral ante la asincrónica escrita) resulta crucial para el aprendizaje efectivo, dado que les permite identificar de manera oportuna las áreas de mejora y un mejor entendimiento de la materia.

Por otro lado, Ruiz Alzate y Roncancio Moreno (2023) identificaron al acompañamiento docente y la empatía como condiciones que favorecen la autorregulación, dado que le permite al docente conocer al estudiante, ayudarlos a aprender a aprender y estimular el desarrollo en ellos de competencias que les permitan autorregularse. Mientras que Rodríguez Vintimilla et al. (2025) y Samillan Sanga et al. (2025) concluyeron que el empleo intensional de entornos virtuales de aprendizaje y la implementación de metodologías activas facilitan el acceso de los estudiantes a recursos diversos y a colaborar con compañeros y docentes, y contribuye al desarrollo de la metacognición y el aprendizaje autorregulado, respectivamente.

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

DISCUSIÓN

La enseñanza de la Metodología de la Investigación y el papel que esta juega dentro de la educación superior actual se encuentran inmerso en un amplio panorama de debates en los cuales se insertan los resultados alcanzados en la presente investigación. Estos resultados, donde se destaca el papel de la motivación y la autoeficacia como predictores importantes del rendimiento académico de los estudiantes, se encuentran en sintonía con múltiples enfoques que demandan la transformación de la enseñanza de esta temática en un proceso caracterizado por mayor dinamismo, interdisciplinariedad e innovativo superior.

El cambiante entorno educativo, investigativo y práctico que caracteriza el ambiente profesional actual implica modificaciones constantes en la manera de impartir y asimilar la metodología de la investigación educativa (González Rivera, 2024). Lo propuesto por Ordoñez Pacheco (2025) se conecta con estos planteamientos sobre la renovación al proponer un reordenamiento de la sección metodológica en investigaciones sociales, las cuales contemplan variaciones en el enfoque, el paradigma, el diseño y los instrumentos. Ambos autores coinciden en la necesidad de garantizar claridad metodológica si se busca fortalecer la validez de los resultados y evitar la confusión entre ambos actores del proceso educativo, estudiantes y docentes. Este razonamiento complementa los resultados alcanzados en la presente investigación, relacionados con que la falta de actualización metodológica puede explicar la debilidad de ciertos procesos de autorregulación del aprendizaje.

La forma de enseñanza de la metodología en universidades, afrontado como la transmisión rígida de conocimientos, suele convertirse en un obstáculo epistemológico que conduce al abandono posterior de investigaciones (Marcano de Blanco, 2023). Matos et al. (2023) coinciden con este planteamiento al identificar comportamientos repulsivos por parte de los estudiantes hacia la forma de implementar el proceso de enseñanza de esta materia en las universidades, caracterizado por pedagogías poco inclusivas y plagada de conceptos abstractos. Estos planteamientos coinciden con el hallazgo

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

realizado en la presente investigación según los cuales la baja motivación evidenciada en los estudiantes como resultado de estrategias educativas desconectadas de la práctica profesional. En contraste, Claire (2019) ha propuesto el Aprendizaje Basado en Indagación (ABI), el cual se presenta como una metodología activa que conecta directamente el aprendizaje con la práctica investigativa, coincidiendo con lo encontrado en este trabajo relacionado a la presencia de dimensiones como la planificación y la supervisión dentro de las estrategias de autorregulación.

La innovación constituye un eje decisivo en los procesos educativos actuales relacionados a la Metodología de la investigación. En este sentido, Vega Miche et al. (2023) contribuyeron a facilitar la comprensión de los diseños de investigación mediante la propuesta de un Recurso Educativo Abierto que permite organizar los contenidos dispersos. Por su parte, González Calleros y Torres Gastelú (2024) estudiaron la percepción estudiantil hacia los cursos de metodología y resaltan la importancia de utilizar estrategias pedagógicas como el aula invertida y la gamificación para mejorarla. Chikeme et al. (2024) también destacan el incremento de la motivación hacia el aprendizaje autorregulado como resultado del empleo del aula invertida. Este planteamiento de que las estrategias activas de enseñanza refuerzan la autorregulación y convierten la revisión en un recurso formativo respaldan el hallazgo de esta investigación sobre la importancia de la planificación y la supervisión.

Dentro de los resultados de la investigación se encuentran los referidos a la interrelación del aprendizaje autorregulado con las condiciones contextuales, relacionadas a factores familiares, escolares y territoriales. Llanos Ceballos (2022) coincide con este hallazgo al plantear que la investigación es un proceso interdisciplinario que integra universidad, saber y territorio; lo cual se complementa con la propuesta de Marcano de Blanco (2023) de superar el paradigma positivista y con la clasificación de enfoques y paradigmas realizada por Ordoñez Pacheco (2025). Esta coincidencia resalta la idea de que en la enseñanza de la metodología de la investigación no solamente se deben considerar las necesidades académicas, sino también las sociales y ambientales.

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

Se ha destacado la necesidad de aprovechar la digitalización y las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza de la metodología de la investigación. En este sentido, Montes de Oca Rojas et al. (2022) y Vega Umaña y Barrantes Aguilar (2022) demuestran que la digitalización de la enseñanza contribuye a flexibilizar los procesos formativos y a democratizar su acceso. Arosio (2025) introduce el uso de la Inteligencia artificial (IA) como herramienta que, al ofrecer escenarios de aprendizaje más realistas y personalizados, favorece el fortalecimiento del aprendizaje autorregulado y la motivación hacia la metodología de la investigación. Estas propuestas se pueden relacionar con el hallazgo del presente trabajo sobre las diferencias entre estudiantes de primer año y superiores respecto a que la autorregulación inicial se puede ver afectada por la falta de recursos digitales. La brecha existente entre estos grupos de estudiantes se puede reducir mediante el empleo de la IA y la virtualización.

Ruiz Muñoz (2024) y Sánchez Gómez et al. (2025) muestran el incremento experimentado en los últimos años en el empleo de métodos mixtos y la colaboración internacional en investigación educativa. Esta tendencia avala la estrategia mixta empleada en la presente investigación, lo cual refuerza su validez y confirma que la triangulación metodológica resulta indispensable para comprender la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje de la metodología de la investigación en diferentes contextos.

CONCLUSIONES

La revisión sistemática realizada, a partir de evidencia empírica publicada entre los años 2021 y 2025, permitió identificar los aspectos relevantes relacionados con el empleo de estrategias de aprendizaje autorregulado en el proceso de enseñanza de la metodología de la investigación en estudiantes de educación superior. Los hallazgos confirman la necesidad de desarrollar competencias investigativas activas, significativas y autónomas en los estudiantes, orientadas a superar las alcanzadas mediante los enfoques positivistas y recetarios basados en la transmisión pasiva de conocimientos que se han venido utilizando. En este contexto, emerge el aprendizaje autorregulado como una

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

estrategia pedagógica que sitúa al estudiante como protagonista activo de su formación en temas relacionados con la investigación.

La evidencia encontrada demuestran la efectividad de las intervenciones pedagógicas que incorporan estrategias de autorregulación en el diseño curricular de la enseñanza de la metodología de la investigación. Las competencias investigativas en el estudiante se ven desarrolladas favorablemente a partir de realizar una adecuada planificación de las actividades investigativas, del modelado de las estrategias cognitivas y metacognitivas por parte del personal docente y de la retroalimentación formativa. Asimismo, se precisa seguir generalizando el uso de metodologías activas en la enseñanza de esta materia como vías que fortalecen la autonomía y la reflexión en los estudiantes.

Entre los elementos que pueden facilitar la integración del aprendizaje autorregulado y la enseñanza de la Metodología de la investigación se identificaron la empatía docente, la gamificación, la interacción estudiante-profesor, el uso de Entornos Virtuales de Aprendizaje, la planificación de los calendarios de las actividades investigativas y la retroalimentación oportuna. Sin embargo, persisten barreras significativas que tributan a obstaculizar esta integración, dígame: la administración del tiempo, la limitada preparación del personal docente en didáctica de la investigación, las distracciones estudiantiles hacia redes sociales y la falta de un enfoque interdisciplinario.

Se ha demostrado la relación existente entre la implementación de estrategias de aprendizaje autorregulado y el rendimiento estudiantil en los cursos de metodología de la investigación mediante el análisis de la evidencia científica consultada. Las intervenciones relacionadas a la autorregulación han traído mejoras significativas en el pensamiento crítico, la capacidad de argumentación y la comprensión de los procesos investigativos, principalmente cuando estas acciones se ponen en acción desde los primeros semestres de las carreras universitarias. No obstante, se advierte que el impacto real de la implementación de estas estrategias puede no ser captado adecuadamente por los métodos de autopercepción.

La enseñanza de la Metodología de la investigación en las carreras universitarias precisa

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

un cambio sustancial donde se transite desde un modelo transmisivo hacia un enfoque basado en aprender de manera práctica (investigar para aprender), en el cual el aprendizaje autorregulado ofrece un marco teórico-práctico sólido que puede tributar a alcanzar este objetivo. En futuras investigaciones se debería profundizar en el diseño de intervenciones específicas utilizadas para la enseñanza de esta materia, evaluar su sostenibilidad a mediano y largo plazo y estudiar su adaptación a distintos contextos, especialmente en modalidades virtuales e híbridas y en aquellas disciplinas académicas y profesionales vinculadas a la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM).

FINANCIAMIENTO

No monetario.

AGRADECIMIENTO

A la RED-GEDI, por su trabajo en la articulación y generación del conocimiento que permitió los vínculos para la investigación que integró actores de Iberoamérica.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Acosta Luis, D., Rodríguez López, W. A., Peñaherrera Larenas, M. F., García Hevia, S., & La O Mendoza, Y. (2021). Metodología de la investigación en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 283-293. <https://n9.cl/qq5yk>
- Aguirre Astudillo, M., Núñez Castillo, C. G. & Díaz Suazo, E. (2025). Nivel de pensamiento reflexivo docente como acción metacognitiva y de aprendizaje autorregulado. *Revista Colombiana de Educación*, 94, 1-27. <https://doi.org/10.17227/rce.num94-18457>
- Arosio, L. (2025). Generative AI as a Teaching Tool for Social Research Methodology: Addressing Challenges in Higher Education. *Societies*, 15(6), 157, 1-19. <https://doi.org/10.3390/soc15060157>

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

- Bruna Jofré, D., Sánchez Oñate, A., & Zúñiga Tapia, J. (2025). Aprendizaje autorregulado en entornos remotos: Perspectivas de docentes y estudiantes universitarios. *Qualitative Research in Education*, 14(3), 156-175. <https://doi.org/10.17583/qre.14371>
- Brunner, S. N., Bäuerlein, K., Conti, M. & Karlen, Y. (2025). Measuring individual differences in students' knowledge about self-regulated learning strategies with a digital tool. *Learning and Individual Differences*, 119, 102656. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102656>
- Chikeme, P. C., Ihudiebube-Splendor, C., Ogbonnaya, N. P., Mbadugha, C. J. & Elodi, L. O. (2024). Flipped classroom model versus conventional teaching method: effects on nursing students' self-directed learning readiness in a research methodology course. *Pan African Medical Journal*, 47(70), 1-11. <https://doi.org/10.11604/pamj.2024.47.70.38359>
- Claure, J. L. (2019). Modelo didáctico para la enseñanza de la metodología de la investigación científica. *Gaceta Médica Boliviana*, 42(2), 199–201. <https://doi.org/10.47993/gmb.v42i2.117>
- Cristea, T. S., Heikkinen, S., Snijders, C., Saqr, M., Matzat, U., Conijn, R. & Kleingeld, A. (2025). Dynamics of self-regulated learning: the effectiveness of students' strategies across course periods. *Computers & Education*, 228, 105233. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105233>
- Demuner Flores, M. R., Ibarra Cisneros, M. A., & Nava Rogel, R. M. (2023). Estrategias de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios durante la contingencia COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(39), 116-130. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.39.1532>
- Faza, A., & Lestari, I. A. (2025). Self-regulated learning in the digital age: A systematic review of strategies, technologies, benefits, and challenges. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 26(2), 23-58. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v26i2.8119>
- González Calleros, C. B., & Torres Gastelú, C. A. (2024). Transformando el aprendizaje de Metodología de Investigación: una revisión sistemática de gamificación y otras estrategias de aprendizaje activo. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), e656. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1908>

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

- González Rivera, P. L. (2024). Updated criteria on educational research methodology: A bibliographic approach. *Mendive. Revista de Educación*, 22(1), e3154. <https://n9.cl/6czf6>
- Llanos Ceballos, A. L. (2022). Metodología de la investigación interdisciplinaria: fundamentos y proyecciones. *Quipukamayoc*, 30(64), 69-76. <https://doi.org/10.15381/quipu.v30i64.24314>
- Marcano de Blanco, E. (2023). Enseñanza de la metodología de la investigación en la educación universitaria. *Revista Social Fronteriza*, 3(5), 270-292. [https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3\(5\)270-292](https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(5)270-292)
- Matos, J. F., Piedade, J., Freitas, A., Pedro, N., Dorotea, N., Pedro, A., & Galego, C. (2023). Teaching and learning research methodologies in education: A systematic literature review. *Education Sciences*, 13(2), 173. <https://doi.org/10.3390/educsci13020173>
- Montes de Oca Rojas, Y., Barros Bastidas, C. I. & Castillo Cabeza, S. N. (2022). Metodología de investigación en emprendimiento: Una estrategia para la producción científica de docentes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 28(2), 381-390. <https://n9.cl/03mev>
- Mucha Hospinal, L. F., Surichagui Salinas, M. Á., Guerra-Cóndor, W. V., Aragón-Pizarro, A. J., & Huamán-Pérez, M. (2025). Competencias de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios: Análisis factorial y de comunalidad. *Estudios Pedagógicos*, 51(3), 407-425. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052025000300407>
- Ordoñez Pacheco, A. F. (2025). Metodología académica con aplicación a las investigaciones sociales: Enfoques, tipos, métodos y diseños. *Sociedad & Tecnología*, 8(2), 335–357. <https://doi.org/10.51247/st.v8i2.484>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Journal of Clinical Epidemiology*, 134, 178-189. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.03.001>

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

- Pérez González, C., & Martínez Sierra, R. (2025). Autorregulación como recurso académico en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1581>
- Riquelme Pailaqueo, D., & Córdova León, K. (2025). Barreras y facilitadores en el uso de estrategias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. *FEM. Revista de la Fundación Educación Médica*, 28(1), 3-12. <https://doi.org/10.33588/fem.281.1363>
- Rodríguez Vintimilla, A. C., Chicaiza Sinchi, D. L., Bayas Machado, R. F., & Tapia Arévalo, M. A. (2025). Estrategias para fomentar la autorregulación del aprendizaje en la educación a distancia. *Perspectivas Sociales y Administrativas*, 3(1), 155-166. <https://doi.org/10.61347/psa.v3i1.85>
- Ruiz Alzate, L., & Roncancio Moreno, M. (2023). Promoción del aprendizaje autorregulado mediado por la virtualidad en la educación superior. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(2), 447-461. <https://doi.org/10.21500/22563202.5856>
- Ruiz Muñoz, G. F. (2024). Metodología de investigación científica para el estudio de variables de aprendizaje en estudiantes. *Revista Multidisciplinaria Voces de América y el Caribe*, 1(1), 380-406. <https://doi.org/10.69821/REMUUVAC.v1i1.29>
- Sáiz Manzanares, M. C., & Valdivieso León, L. (2021). Relación entre rendimiento académico y desarrollo de estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 49-65. <https://doi.org/10.6018/reifop.385491>
- Samillan Sanga, R., Falconi Ayón, P., & Sánchez Valtierra, J. (2025). Desarrollo de la metacognición y del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios: mediante la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras orientadas a la autonomía académica y la optimización del rendimiento formativo. *REMULCI*, 3, 1-21. <https://doi.org/10.59282/remulci.3.1.1248>
- Sánchez Gómez, M., Cabanillas García, J. L., Verdugo Castro S. & del Barrio Alonso, I. (2025). Métodos de investigación en el área educativa. Análisis bibliométrico: estudio comparativo entre Scopus y WoS. *Revista Española de Educación Comparada*, 46, 411–172. <https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.40201>

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

- Sapién Aguilar, A. L. & Piñón Howlet, L. C. (2025). Variables asociadas a las estrategias de aprendizaje autorregulado que emplean los estudiantes en la modalidad virtual en una institución de educación superior. *Apertura*, 17(1), 120-135. <http://doi.org/10.32870/Ap.v17n1.2607>
- Vega Miche, M. E., Sánchez Raña, I., Morales Batista, D. V., González, N., & Urrutia Fundora, O. (2023). Recurso educativo abierto para la enseñanza de la asignatura Metodología de la Investigación. *Revista Educación Médica*, 18(1), 52–53. <https://n9.cl/up4ji>
- Vega Umaña, L., & Barrantes Aguilar, L. E. (2022). Percepción del estudiantado universitario sobre la virtualización de la enseñanza de la metodología de la investigación científica en la educación superior. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.50638>
- Waheed, Z., Tham, J. & Keat O. B. (2025). The Impact of Self-Regulated Learning Strategies on Academic Performance: A Systematic Review. *Social Science and Human Research Bulletin*, 2(8), 398-407. <https://doi.org/10.55677/SSHRB/2025-3050-0803>
- Zambrano Choez, A. J., Machado Pico, H. A., Aguilar Reyes, G. J. & Moncayo Álvarez, A. I. (2025). La interculturalidad en la investigación: una revisión de literatura sobre la enseñanza de la metodología de investigación en contextos diversos. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 9(16), 406-428. <https://doi.org/10.46296/yc.v9i16.0596>
- Zenteno Alberto, E. F., & Velásquez Mendoza, A. (2025). Aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios: revisión sistemática de evidencia empírica (2015-2025). *Desafíos*, 16(2), 160-170. <https://doi.org/10.37711/desafios.2025.16.2.9>
- Zinoni, M. J. (2025). *La interacción estudiante-profesor como predictora del uso de estrategias de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. En XVII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXII Jornadas de Investigación. XXI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VII Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VII Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.* <https://n9.cl/jc795>

Marco Antonio Correa-Guarniz; Doris del Carmen de la Cruz-Mena; María Cristina Arnaut-Agramonte; Juan Carlos Lázaro-Guillermo

©2026 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).