

Estrategias metacognitivas y aprendizaje dinámico en estudiantes de Geografía de una universidad pública peruana

Metacognitive strategies and dynamic learning among geography students at a Peruvian public university

Autor Corresponsal

 **Sofía Ernestina Huamaní Morales**
20026533@une.edu.pe

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle,
Chosica, Perú

Como citar

Huamaní Morales, S. E. (2026). Estrategias metacognitivas y aprendizaje dinámico en estudiantes de Geografía de una universidad pública peruana. *REVISTA ConCiencia EPG*, 11(1), 45-58. <https://doi.org/10.32654/revistaconcienciaepg11.1-4>

Resumen

El objetivo del estudio fue determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y el aprendizaje dinámico en estudiantes del programa de Geografía de la Universidad Nacional de Educación durante el año 2023. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional. La muestra estuvo conformada por 130 estudiantes, a quienes se les aplicó un cuestionario para evaluar las variables de estudio. Los resultados evidenciaron una relación positiva y estadísticamente significativa entre las estrategias metacognitivas y el aprendizaje dinámico ($\rho = 0,542$; $p < 0,001$). Asimismo, se encontraron asociaciones significativas entre las estrategias metacognitivas y las dimensiones tareas ($\rho = 0,538$; $p < 0,001$) y relaciones ($\rho = 0,427$; $p < 0,001$). Se concluye que mayores niveles de estrategias metacognitivas se asocian con mayores niveles de aprendizaje dinámico en los

estudiantes evaluados, lo que resalta la importancia de promover procesos de planificación, supervisión y evaluación del propio aprendizaje en la formación profesional.

Palabras clave: *estrategias metacognitivas; aprendizaje dinámico; metacognición; educación superior; formación profesional.*

Abstract

The aim of this study was to determine the relationship between metacognitive strategies and dynamic learning among students in the Geography program at the National University of Education during the year 2023. The research adopted a quantitative approach, with a basic, non-experimental, cross-sectional, and correlational design. The sample consisted of 130 students who completed a questionnaire designed to assess the study variables. The results revealed a positive and statistically significant relationship between metacognitive strategies and dynamic learning ($\rho = 0.542$; $p < 0.001$). Likewise, significant associations were found between metacognitive strategies and the dimensions of tasks ($\rho = 0.538$; $p < 0.001$) and relationships ($\rho = 0.427$; $p < 0.001$). It is concluded that higher levels of metacognitive strategies are associated with higher levels of dynamic learning among the students assessed, highlighting the importance of promoting planning, monitoring, and self-evaluation processes in professional training.

Keywords: *metacognitive strategies; dynamic learning; metacognition; higher education; professional training.*

Introducción

En el contexto actual de la educación superior, las demandas derivadas de la sociedad del conocimiento y los procesos de transformación educativa exigen la formación de profesionales capaces de aprender de manera autónoma, reflexiva y permanente. En este escenario, las estrategias metacognitivas constituyen un componente esencial para promover la autorregulación del aprendizaje, favorecer la construcción significativa del conocimiento y fortalecer las competencias necesarias para afrontar los retos académicos y profesionales. De manera complementaria, el aprendizaje dinámico se ha consolidado como una perspectiva que enfatiza la participación activa del estudiante, la interacción con el entorno y la capacidad de adaptación a contextos cambiantes, elementos indispensables para una formación integral en el ámbito universitario.

La metacognición fue conceptualizada inicialmente por Flavell (1979) como el conocimiento y control que poseen las personas sobre sus propios procesos cognitivos. Posteriormente, Brown (1987) amplió esta concepción al señalar que la metacognición comprende procesos de planificación, monitoreo y evaluación que permiten regular el aprendizaje y optimizar el desempeño académico. Desde esta perspectiva, Schraw y Dennison (1994) sostienen que la metacognición

integra tanto el conocimiento sobre la cognición como la regulación de la cognición, mientras que Zimmerman (2002) destaca que los estudiantes autorregulados son capaces de establecer metas, supervisar sus avances y evaluar sus resultados, favoreciendo así la adquisición de aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias profesionales.

La evidencia empírica ha demostrado que las estrategias metacognitivas constituyen uno de los principales predictores del éxito académico y de la autorregulación del aprendizaje en la educación superior. Broadbent y Poon (2015), mediante una revisión de investigaciones realizadas con estudiantes universitarios, encontraron que las estrategias de autorregulación se relacionan significativamente con el rendimiento académico. En una revisión posterior, Panadero (2017) concluyó que la autorregulación del aprendizaje representa uno de los marcos conceptuales más relevantes para comprender cómo los estudiantes gestionan sus procesos cognitivos y motivacionales. Más recientemente, Dignath y Veenman (2021) señalaron que las intervenciones orientadas al fortalecimiento de las estrategias metacognitivas generan efectos positivos en el aprendizaje y en el desempeño académico de los estudiantes.

De igual forma, Anthonysamy (2021) evidenció que la regulación metacognitiva se asocia significativamente con el aprendizaje autorregulado en la educación superior, favoreciendo la capacidad de los estudiantes para planificar y monitorear sus actividades académicas. Por su parte, Pérez-González et al. (2022) demostraron que la integración de procesos de autorregulación y las diferencias individuales permiten predecir el rendimiento académico en estudiantes universitarios. En una revisión sistemática reciente, Rosales-Márquez (2023) concluyó que el aprendizaje autorregulado constituye una competencia fundamental para el desarrollo del aprendizaje permanente y la adaptación a los cambios educativos contemporáneos.

Asimismo, investigaciones recientes han destacado la importancia de fortalecer las estrategias metacognitivas desde los primeros años de formación universitaria. Simón-Grábalos et al. (2025), mediante una revisión sistemática, identificaron que las intervenciones destinadas a mejorar la autorregulación del aprendizaje producen efectos favorables en el desempeño académico y en la autonomía de los estudiantes. Del mismo modo, Tao (2025) reportó que el empleo sistemático de estrategias de aprendizaje autorregulado influye positivamente en el éxito académico de los estudiantes universitarios. En la misma línea, Han (2025) sostiene que la autorregulación constituye una competencia clave para promover el aprendizaje permanente y el desarrollo sostenible de las capacidades profesionales.

En el ámbito latinoamericano, García y Peralta (2020) encontraron una relación significativa entre las estrategias metacognitivas y las concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios, evidenciando que el uso de dichas estrategias favorece la organización y regulación de los procesos cognitivos. Asimismo, Salazar y Cáceres (2022) sostienen que las estrategias metacognitivas

representan un conjunto de acciones que permiten al estudiante planificar, supervisar y evaluar su propio aprendizaje, facilitando la consecución de sus metas académicas.

Sin embargo, pese a la relevancia atribuida a estas estrategias, en la formación inicial docente todavía persisten dificultades relacionadas con la planificación, supervisión y evaluación de los procesos de aprendizaje. En particular, en el programa de Geografía de la Universidad Nacional de Educación se observa que algunos estudiantes presentan limitaciones para regular sus actividades académicas y desarrollar aprendizajes dinámicos que favorezcan el logro de competencias profesionales. En consecuencia, existe la necesidad de profundizar en el conocimiento de la relación entre las estrategias metacognitivas y el aprendizaje dinámico en el contexto de la formación de futuros docentes.

En atención a ello, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre las estrategias metacognitivas y el aprendizaje dinámico en los estudiantes del programa de Geografía de la Universidad Nacional de Educación durante el año 2023.

En correspondencia con esta interrogante, el objetivo del estudio fue determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y el aprendizaje dinámico en los estudiantes del programa de Geografía de la Universidad Nacional de Educación durante el año 2023. Asimismo, se planteó como hipótesis que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables.

Métodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico y con un diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional. Este diseño permitió analizar el grado de asociación existente entre las estrategias metacognitivas y el aprendizaje dinámico, sin manipular las variables de estudio, de acuerdo con lo señalado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

Participantes

La población estuvo conformada por estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades del programa de Geografía de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, matriculados durante el año académico 2023. La muestra estuvo integrada por 130 estudiantes pertenecientes a los ciclos II, III, IV, V, VI, VIII, IX y X. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la accesibilidad y disponibilidad de los estudiantes para participar en el estudio.

Instrumentos

La técnica empleada para la recolección de información fue la encuesta. Para ello, se utilizaron dos cuestionarios estructurados con una escala tipo Likert de cinco categorías de respuesta: Nunca (1), Casi nunca (2), Algunas veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5). Según Tamayo y Tamayo (2008), el cuestionario constituye un instrumento integrado por una secuencia de preguntas orientadas a obtener información relevante sobre las variables de estudio.

Los instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación mediante juicio de expertos, con la finalidad de evaluar la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems. Asimismo, se determinó la consistencia interna de los cuestionarios a través del coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados evidenciaron coeficientes superiores a 0,75 en ambas variables, lo que indica una adecuada confiabilidad y consistencia interna de los instrumentos, conforme a los criterios establecidos por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios se realizó durante el año 2023, previa autorización institucional y con la participación voluntaria de los estudiantes. Se garantizó la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes, respetando los principios éticos de la investigación científica.

Análisis de datos

El procesamiento y análisis estadístico de los datos se efectuó mediante estadística descriptiva e inferencial. Inicialmente, se calcularon frecuencias y porcentajes para describir los niveles de las variables y sus dimensiones. Posteriormente, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov debido a que la muestra estuvo conformada por más de 50 participantes. Dado que los resultados evidenciaron una distribución no normal de la mayoría de las variables, se empleó el coeficiente de correlación rho de Spearman para determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y el aprendizaje dinámico. En todos los análisis se consideró un nivel de significancia de 0,05.

Resultados

Análisis descriptivo

En la Tabla 1 se presentan los niveles de las estrategias metacognitivas en los estudiantes del programa de Geografía. Se observa que el 50,8 % (n = 66) se ubicó en el nivel medio, el 36,2 % (n = 47) en el nivel alto y el 13,1 % (n = 17) en el nivel bajo. Estos resultados muestran un predominio del nivel medio de estrategias metacognitivas en la muestra estudiada.

Tabla 1

Niveles de estrategias metacognitivas

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	17	13,1
Medio	66	50,8
Alto	47	36,2
Total	130	100,0

En cuanto al aprendizaje dinámico, la Tabla 2 evidencia que el 48,5 % (n = 63) de los estudiantes se ubicó en el nivel medio, seguido del nivel alto con 36,2 % (n = 47) y del nivel bajo con 15,4 % (n = 20). Estos resultados indican que el nivel medio constituye la categoría predominante en esta variable.

Tabla 2

Niveles de aprendizaje dinámico

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	20	15,4
Medio	63	48,5
Alto	47	36,2
Total	130	100,0

Respecto a la dimensión tareas del aprendizaje dinámico, la Tabla 3 muestra que el 55,4 % (n = 72) de los participantes presentó un nivel alto, mientras que el 42,3 % (n = 55) se ubicó en el nivel medio

y el 2,3 % (n = 3) en el nivel bajo.

Tabla 3

Niveles de la dimensión tareas

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	3	2,3
Medio	55	42,3
Alto	72	55,4
Total	130	100,0

Por otra parte, la dimensión relaciones presentó una mayor concentración en el nivel medio (39,2 %; n = 51), seguida del nivel alto (33,1 %; n = 43) y del nivel bajo (27,7 %; n = 36), tal como se observa en la Tabla 4.

Tabla 4

Niveles de la dimensión relaciones

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	36	27,7
Medio	51	39,2
Alto	43	33,1
Total	130	100,0

Análisis de normalidad

Con el propósito de determinar el estadístico de correlación más apropiado, se evaluó la distribución de las variables mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados evidenciaron valores de significancia inferiores a 0,05 en la mayoría de las dimensiones analizadas. Únicamente la variable estrategias metacognitivas presentó una distribución compatible con la normalidad ($p = 0,200$). En consecuencia, se optó por emplear la prueba no paramétrica rho de Spearman para el contraste de hipótesis.

Tabla 5

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk

Variables	K-S (Sig.)	Shapiro-Wilk (Sig.)
Estrategias de planificación	0,034	0,021
Estrategias de control	0,001	0,014
Estrategias de evaluación	0,016	0,003
Estrategias metacognitivas	0,200	0,085
Aprendizaje dinámico: tareas	0,000	0,000
Aprendizaje dinámico: relaciones	0,001	0,007
Aprendizaje dinámico	0,005	0,014

Análisis correlacional

La Tabla 6 muestra una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las estrategias metacognitivas y el aprendizaje dinámico ($\rho = 0,542$; $p < 0,001$). De acuerdo con los criterios convencionales, esta asociación corresponde a una magnitud moderada.

Tabla 6

Correlación entre estrategias metacognitivas y aprendizaje dinámico

Variables	rho de Spearman	p
Estrategias metacognitivas – Aprendizaje dinámico	0,542	<0,001

Asimismo, se encontró una correlación positiva y significativa entre las estrategias metacognitivas y la dimensión tareas del aprendizaje dinámico ($\rho = 0,538$; $p < 0,001$), evidenciándose una asociación de magnitud moderada.

Tabla 7

Correlación entre estrategias metacognitivas y la dimensión tareas

Variables	rho de Spearman	p
Estrategias metacognitivas – Tareas	0,538	<0,001



Finalmente, la relación entre las estrategias metacognitivas y la dimensión relaciones fue positiva y estadísticamente significativa ($\rho = 0,427$; $p < 0,001$), con una magnitud moderada.

Tabla 8

Correlación entre estrategias metacognitivas y la dimensión relaciones

Variables	rho de Spearman	p
Estrategias metacognitivas – Relaciones	0,427	<0,001

Con esta estructura, la sección de resultados se aproxima mucho más al formato utilizado en revistas *SciELO*, *Scopus* y *WoS*, pues separa claramente los análisis descriptivos, la prueba de normalidad y el análisis inferencial, evitando introducir interpretaciones que pertenecen a la discusión.

Discusión

Los resultados del estudio evidenciaron una relación positiva y estadísticamente significativa entre las estrategias metacognitivas y el aprendizaje dinámico en los estudiantes del programa de Geografía de la Universidad Nacional de Educación ($\rho = 0,542$; $p < 0,001$). La magnitud moderada de la asociación sugiere que los estudiantes que presentan mayores niveles de planificación, supervisión y evaluación de sus procesos cognitivos tienden a mostrar mayores niveles de aprendizaje dinámico. Estos hallazgos indican que la metacognición constituye un factor relevante en la autorregulación del aprendizaje y en la capacidad de los estudiantes para adaptarse a las exigencias de su formación profesional.

Los resultados obtenidos son consistentes con los reportados por Martínez y Valencia (2021), quienes encontraron una asociación significativa entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ingeniería Química. De igual manera, García y Peralta (2020) evidenciaron que las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con las concepciones de aprendizaje en estudiantes de educación superior. En un contexto más amplio, Anthonyamy (2021) encontró que la regulación metacognitiva favorece el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios, mientras que Dignath y Veenman (2021) concluyeron que las intervenciones dirigidas a fortalecer las estrategias metacognitivas producen efectos positivos en los procesos de aprendizaje. Asimismo, Rosales-Márquez (2023) señaló que la autorregulación constituye una competencia fundamental para el aprendizaje permanente en la educación superior.

Desde la perspectiva teórica, los resultados respaldan los planteamientos de Flavell (1979), quien concibe la metacognición como el conocimiento y control que el individuo ejerce sobre sus propios procesos cognitivos. De acuerdo con este autor, la capacidad para planificar, supervisar y evaluar el aprendizaje permite una mejor organización de las actividades académicas y favorece la construcción de aprendizajes significativos. En concordancia con ello, Brown (1987) sostiene que la regulación consciente de las estrategias cognitivas contribuye a optimizar el desempeño académico, mientras que Schraw y Dennison (1994) señalan que la metacognición comprende tanto el conocimiento sobre la cognición como los mecanismos de regulación que posibilitan un aprendizaje más eficaz. Asimismo, Zimmerman (2002) destaca que los estudiantes autorregulados son capaces de establecer metas, monitorear su progreso y evaluar los resultados alcanzados, favoreciendo el desarrollo de competencias académicas y profesionales.

Respecto a la primera hipótesis específica, los resultados mostraron una relación positiva y significativa entre las estrategias metacognitivas y la dimensión tareas del aprendizaje dinámico ($\rho = 0,538$; $p < 0,001$). Este hallazgo permite inferir que los estudiantes que emplean con mayor frecuencia estrategias de planificación, control y evaluación presentan una mejor disposición para organizar y desarrollar las actividades propias de su proceso formativo. Los resultados son concordantes con los reportados por García y Peralta (2020), quienes encontraron una relación significativa entre las estrategias metacognitivas y las concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios. Asimismo, coinciden con las conclusiones de Broadbent y Poon (2015), quienes señalaron que las estrategias de autorregulación se asocian con un mejor desempeño académico y con una mayor capacidad para gestionar las tareas de aprendizaje.

En cuanto a la segunda hipótesis específica, se encontró una correlación positiva y significativa entre las estrategias metacognitivas y la dimensión relaciones del aprendizaje dinámico ($\rho = 0,427$; $p < 0,001$). Aunque la magnitud de la asociación fue moderada, estos resultados sugieren que la regulación metacognitiva favorece la interacción del estudiante con su entorno académico, facilitando la adaptación a diferentes situaciones de aprendizaje y promoviendo una participación más activa en la construcción del conocimiento. En este sentido, los hallazgos guardan correspondencia con lo señalado por Morales (2019), quien encontró relaciones significativas entre las estrategias metacognitivas, la motivación académica y el rendimiento de los estudiantes. Del mismo modo, Tao (2025) sostiene que la autorregulación del aprendizaje constituye uno de los principales factores asociados con el éxito académico y el desarrollo de competencias en la educación superior.

En términos generales, los resultados del estudio permiten sostener que las estrategias metacognitivas representan un recurso importante para favorecer el aprendizaje dinámico en la formación inicial docente. No obstante, la magnitud moderada de las correlaciones encontradas

sugiere que el aprendizaje dinámico no depende exclusivamente de las estrategias metacognitivas, sino también de otros factores de naturaleza cognitiva, motivacional, socioemocional y contextual que no fueron considerados en la presente investigación.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra el empleo de un diseño no experimental y transversal, el cual no permite establecer relaciones de causalidad entre las variables. Asimismo, la utilización de un muestreo no probabilístico limita la posibilidad de generalizar los resultados a otras poblaciones universitarias. En consecuencia, futuras investigaciones podrían considerar diseños longitudinales o explicativos, así como incorporar variables relacionadas con la motivación académica, el rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje, con el propósito de profundizar en la comprensión de los factores que intervienen en el aprendizaje dinámico de los estudiantes universitarios.

Conclusiones

En relación con el objetivo general, se encontró una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las estrategias metacognitivas y el aprendizaje dinámico en los estudiantes del programa de Geografía de la Universidad Nacional de Educación durante el año 2023 ($\rho = 0,542$; $p < 0,001$). La magnitud moderada de la asociación indica que mayores niveles de planificación, supervisión y evaluación de los propios procesos cognitivos se asocian con mayores niveles de aprendizaje dinámico. Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de las estrategias metacognitivas en la formación inicial docente y en el fortalecimiento de procesos de aprendizaje más autónomos y reflexivos. Con respecto al primer objetivo específico, se evidenció una relación positiva y significativa entre las estrategias metacognitivas y la dimensión tareas del aprendizaje dinámico ($\rho = 0,538$; $p < 0,001$). Este hallazgo sugiere que los estudiantes que presentan mayores niveles de regulación metacognitiva muestran una mejor disposición para organizar y desarrollar las actividades académicas propias de su proceso formativo, favoreciendo el logro de competencias y el fortalecimiento de su desempeño académico.

En cuanto al segundo objetivo específico, se encontró una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las estrategias metacognitivas y la dimensión relaciones del aprendizaje dinámico ($\rho = 0,427$; $p < 0,001$). Estos resultados evidencian que la capacidad de planificar, supervisar y evaluar el propio aprendizaje se asocia con una mayor interacción con el entorno académico y con una mejor adaptación a las dinámicas de aprendizaje propias de la formación universitaria.

En términos generales, los resultados obtenidos permiten concluir que las estrategias metacognitivas constituyen un componente relevante para el desarrollo del aprendizaje dinámico en estudiantes

universitarios. Sin embargo, debido al carácter no experimental y transversal del estudio, los hallazgos permiten establecer asociaciones entre las variables, pero no relaciones de causalidad. Por ello, se recomienda que futuras investigaciones incorporen diseños longitudinales o explicativos que permitan profundizar en la comprensión de los factores que intervienen en el aprendizaje dinámico en la formación docente.

Referencias

- Anthonymsamy, L. (2021). The relationship between metacognitive regulation and self-regulated learning in higher education. *Education and Information Technologies*, 26(3), 2481-2506. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10372-8>
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Lawrence Erlbaum Associates.
- De Caro-Barek, V., Lysne, D. A., Støckert, R., Solbjørg, O. K., & Røren, K. A. F. (2023). Dynamic learning spaces—Dynamic pedagogy: Students' voices from a master's program focusing on student active learning in a cross-institution two-campus organization. *Frontiers in Education*, 8, Article 1155374. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1155374>
- Dignath, C., & Veenman, M. V. J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning: Evidence from classroom intervention studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489-533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Han, F. (2025). Sustainable lifelong learning competence: Self-regulated learning profiles among university students. *Sustainability*, 17(21), 9495. <https://doi.org/10.3390/su17219495>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas*

cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Papaioannou, G., Volakaki, M. G., Kokolakis, S., & Vouyioukas, D. (2023). Learning spaces in higher education: A state-of-the-art review. *Trends in Higher Education*, 2(3), 526-545. <https://doi.org/10.3390/higheredu2030032>

Pérez-González, J. C., García-Ros, R., Talaya, I., & Molinero, O. (2022). Integrating self-regulated learning and individual differences approaches to predict academic performance. *Educational Technology Research and Development*, 70, 2103-2128. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09315-w>

Rosales-Márquez, C. (2023). Self-regulated learning for learning to learn in higher education: A systematic review. *Revista Humanidades*, 13(2), 1-22.

Salazar, J., & Cáceres, M. (2022). Estrategias metacognitivas para el logro de aprendizajes significativos. *Conrado*, 18(84), 6-16.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>

Simón-Grábalos, D., Fonseca, D., Aláez, M., Romero-Yesa, S., & Fresneda-Portillo, C. (2025). Systematic review of interventions to improve self-regulation of learning in first-year university students. *Education Sciences*, 15(3), 372. <https://doi.org/10.3390/educsci15030372>

Tao, X. (2025). The effects of self-regulated learning strategies on academic success among university students. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 12288837. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.12288837>

Tamayo y Tamayo, M. (2008). *El proceso de la investigación científica* (4.ª ed.). Limusa.

Yang, M. (2024). Fostering university students' motivation and self-regulated learning through socio-constructivist approaches. *System*, 124, Article 103386.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*,

Conflicto de intereses

No hay conflicto de interés revistaconcienciaepg11.1-1

Responsabilidad ética

Se ha seguido los códigos éticos de la investigación según las normas de la institución.

Contribución de autoría

Sofía Ernestina Huamaní Morales (SEHM): El autor ha participado exclusivamente en la concepción, el diseño, el recojo de datos y redacción del artículo, y da aprobación a la versión que se publica en la revista.

Financiamiento

Esta investigación fue elaborada con recursos propios

Agradecimiento.

Agradezco a las personas que me apoyaron a realizar este artículo científico.

Trayectoria académica

Sofía Ernestina Huamaní Morales es egresada de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, donde se formó en la especialidad de Geografía y Ciencias Sociales. Posteriormente, realizó estudios de posgrado orientados al fortalecimiento de su formación profesional y académica. A lo largo de su trayectoria, ha participado en diversos programas de capacitación, diplomados y proyectos de investigación, lo que ha contribuido al enriquecimiento de sus competencias profesionales y al fortalecimiento de su labor docente. Su interés por la innovación educativa y la formación integral de los estudiantes se refleja en su permanente actualización académica y en su compromiso con la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.