

La metacognición como eje de la autonomía: Un análisis crítico de sus componentes en la formación universitaria

Metacognition as the axis of autonomy: A critical analysis of its components in university education.

A metacognição como eixo da autonomia: Uma análise crítica dos seus componentes na formação universitária.

Fecha de presentación: 05/10/2025, Fecha de Aceptación: 30/11/2025, Fecha de publicación: 01/01/2026



 Sandra Verónica Orellana Puente

E-mail: sorellanapuente@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1923-0493>

Universidad Mayor de San Andrés.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Orellana-Puente, S. V. (2026) La metacognición como eje de la autonomía: Un análisis crítico de sus componentes en la formación universitaria. *Revista Ciencia & Sociedad*, 6(1), 53-60

RESUMEN

Este estudio analiza el papel de las competencias metacognitivas en la promoción del aprendizaje autónomo en noventa y seis estudiantes adultas emergentes de Trabajo Social en la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA). Mediante un enfoque mixto y paradigma socio-crítico, se aplicó el Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA). Los resultados muestran deficiencias en conceptualización (68,8% solo “algunas veces”) y planificación (55,2%). El análisis cualitativo revela que estas carencias no son individuales, sino estructurales: derivan de la intersección género-maternidad-trabajo y de un modelo pedagógico memorístico. Se concluye que fortalecer el conocimiento y control metacognitivo es clave para transitar a un enfoque andragógico centrado en autonomía, experiencia y resolución de problemas reales.

Palabras Clave: Andragogía; Aprendizaje autónomo; Autorregulación; Formación universitaria; Metacognición.

ABSTRACT

This study examines the role of metacognitive competencies in promoting autonomous learning among ninety-six emerging adult students of Social Work at the Universidad Mayor de San Andrés (UMSA). Using a mixed-methods, socio-critical approach, the Autonomous Learning Strategies Questionnaire (CETA) was administered. Results show significant deficits in conceptualization (68.8% only “sometimes”) and planning (55.2%). Qualitative

La metacognición como eje de la autonomía: Un análisis crítico de sus componentes en la formación universitaria.

analysis reveals that these shortcomings are not individual but structural, stemming from the intersection of gender, motherhood, and labor responsibilities, as well as a rote-memorization pedagogical model. The study concludes that strengthening metacognitive knowledge and control is essential to transition toward an andragogical approach centered on autonomy, lived experience, and real-world problem-solving.

Key Words: Andragogy; Autonomous learning; Self-regulation; Higher education; Metacognition.

RESUMO

Este estudo analisa o papel das competências metacognitivas na promoção do aprendizado autónomo em noventa e seis estudantes adultas emergentes de Serviço Social na Universidade Mayor de San Andrés (UMSA). Mediante uma abordagem mista e paradigma socio-crítico, aplicou-se o Questionário de Estratégias de Trabalho Autônomo (CETA). Os resultados mostram deficiências na conceptualização (68,8 % apenas "às vezes") e na planificação (55,2 %). A análise qualitativa revela que essas carências não são individuais, mas estruturais: derivam da interseção género-maternidade-trabalho e de um modelo pedagógico memorístico. Conclui-se que fortalecer o conhecimento e o controlo metacognitivo é fundamental para transitar a uma abordagem andragógica centrada na autonomia, na experiência e na resolução de problemas reais.

Palavras-chave: Andragogia; Aprendizagem autónoma; Autorregulação; Formação universitária; Metacognição.

===== O =====

INTRODUCCIÓN

En el marco de la educación superior boliviana, la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) representa un referente institucional cuyo Plan Estratégico Institucional 2021–2025 prioriza “fortalecer la calidad educativa, la innovación pedagógica y la pertinencia social” (UMSA, 2020). La Carrera de Trabajo Social, adscrita a la Facultad de Ciencias Sociales, tiene como misión formar “profesionales éticos, críticos y comprometidos con la transformación social” (Plan de Estudios, 2019–2023). Sin embargo, esta aspiración se enfrenta a desafíos empíricos significativos: durante las gestiones 2018 a 2022, el 48 % de quienes rindieron el Examen de Grado obtuvo calificaciones entre 51 y 59 puntos, lo que evidencia esfuerzos académicos desarticulados y carentes de sistematización.

Este contexto se complejiza al considerar que el estudiantado está compuesto predominantemente por mujeres adultas emergentes (18–29 años), de las cuales el 92 % son mujeres y el 43 % madres. Sus trayectorias se entrelazan con responsabilidades laborales, familiares y de cuidado, limitando su capacidad para implementar estrategias sistemáticas no por falta de motivación, sino por sobrecarga interseccional de género, clase y reproducción social.

En este escenario, el aprendizaje autónomo emerge como competencia fundamental. Las competencias metacognitivas entendidas como el conocimiento consciente y la regulación deliberada de los propios procesos cognitivos (Flavell, 1979; Osse y Jaramillo, 2008) permiten planificar, monitorear y evaluar estrategias, facilitando la transición desde la dependencia docente hacia la autodirección formativa (Moral-Santaella, 2008). Su desarrollo es condición necesaria para superar el modelo memorístico y transitar hacia un enfoque andragógico centrado en experiencia, autodirección y orientación al problema (Knowles et al., 2001).

El Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA), diseñado por López-Aguado (2010), identifica seis dimensiones del aprendizaje autónomo: ampliación, colaboración,

La metacognición como eje de la autonomía: Un análisis crítico de sus componentes en la formación universitaria.

conceptualización, planificación, preparación de exámenes y participación. No obstante, solo conceptualización y planificación constituyen manifestaciones directas de la metacognición, entendida en su doble dimensión: conocimiento metacognitivo (saber qué estrategias usar y por qué) y control metacognitivo (planificar, monitorear y evaluar el propio proceso de estudio) (García Madruga et al., 2002; Zimmerman, 2002). La conceptualización expresada en la elaboración de esquemas, mapas mentales o síntesis refleja la capacidad de procesamiento profundo y organización del conocimiento, mientras que la planificación evidencia la autorregulación temporal y la intencionalidad estratégica. Las otras cuatro dimensiones, aunque relevantes para el aprendizaje autónomo, no implican necesariamente conciencia o regulación metacognitiva; pueden realizarse de forma mecánica o reactiva (Ocampo-Eyzaguirre et al., 2024; Ocampo Eyzaguirre, 2022).

Por ello, este estudio se centra analíticamente en estas dos estrategias, como núcleo operativo de la competencia metacognitiva en contextos universitarios. La pregunta de investigación que orienta este trabajo es: ¿cómo se manifiestan las competencias metacognitivas en estudiantes universitarios adultos emergentes, y qué implicaciones tiene este hallazgo para la transformación pedagógica en la educación superior?.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo el paradigma socio-crítico (Vargas, 2011), orientado a transformar realidades opresivas mediante conocimiento emancipador. Se adoptó un enfoque mixto (Hernández et al., 2006), integrando componentes cuantitativos y cualitativos.

La población estuvo conformada por 180 estudiantes inscritas en Taller de Tesis y Trabajo Dirigido durante la gestión 2022. Se seleccionó una muestra intencional de 96 estudiantes con asistencia regular.

Se utilizaron dos instrumentos:

El Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo-CETA diseñado por Mercedes López-Aguado en el 2010, contiene 45 ítems en escala Likert (1-5), agrupados en seis dimensiones: ampliación, colaboración, conceptualización, planificación, preparación de exámenes y participación. El instrumento fue validado previamente por su autora y revalidado en el contexto de la UMSA, obteniendo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.939, lo que indica alta fiabilidad interna.

Entrevistas semiestructuradas aplicado a 10 estudiantes representantes de las asignaturas.

El análisis cuantitativo empleó estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes). El cualitativo identificó categorías emergentes relacionadas con autorregulación, experiencia previa y obstáculos estructurales. La triangulación metodológica permitió contrastar hallazgos y enriquecer la interpretación, en coherencia con los principios del enfoque mixto y el compromiso con la transformación social propio del paradigma socio-crítico.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La información obtenida mediante los instrumentos señalados permite examinar no solo la frecuencia con la que las estudiantes despliegan estrategias de aprendizaje autónomo, sino, más profundamente, el grado en que ejercen control y conciencia sobre sus propios procesos cognitivos. En atención a los objetivos del estudio y al enfoque metacognitivo que lo guía, este análisis se centra críticamente en dos dimensiones del CETA conceptualización y planificación que expresan con mayor fidelidad los pilares de la metacognición. La conceptualización entendida como la capacidad de organizar, sintetizar y reestructurar críticamente la información constituye un indicador directo del *conocimiento metacognitivo* (saber qué estrategias usar y por qué). Por su parte, la planificación refleja el *control metacognitivo*, manifestado en la autorregulación ejecutiva, la intencionalidad, la anticipación y la evaluación del propio proceso de estudio. Esta focalización responde

La metacognición como eje de la autonomía: Un análisis crítico de sus componentes en la formación universitaria.

directamente a la pregunta de investigación y permite develar cómo las condiciones estructurales particularmente la intersección entre género, maternidad y precariedad laboral condicionan o limitan la posibilidad real de ejercer autonomía cognitiva en el contexto universitario. A continuación, se presentan los resultados cuantitativos correspondientes a estas dos dimensiones, seguidos de su interpretación cualitativa.

Tabla 1.

Estrategias de conceptualización (n = 96)

Estrategia	Nunca / Casi nunca (%)	Algunas veces (%)	Muchas veces / Siempre (%)
Lee y esquematiza contenidos	33.3	45.8	20.8
Recopila notas de estudio organizadas	28.1	49.0	22.9
Elabora mapas conceptuales o mentales	50.0	32.3	17.7

Nota. Datos obtenidos mediante el Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA, López-Aguado, 2010).

El hecho de que el 68,8 % de los estudiantes recurra a estrategias de conceptualización tales como la elaboración de esquemas, mapas conceptuales o síntesis críticas solo "algunas veces", y que menos del 23 % lo haga de manera habitual, no debe interpretarse como una simple carencia técnica, sino como la manifestación de un déficit estructural en el desarrollo metacognitivo. Esta baja frecuencia evidencia una dependencia persistente de estrategias superficiales, como el subrayado o la relectura pasiva, que favorecen la reproducción memorística sobre la construcción significativa del conocimiento.

Desde la perspectiva de Ausubel (1963), el aprendizaje significativo exige la integración activa de la nueva información con los "subsusores" estructuras cognitivas previas mediante procesos de diferenciación progresiva y reconciliación integradora. Sin embargo, la ausencia de hábitos de conceptualización impide precisamente ese anclaje crítico, relegando el conocimiento a comportamientos aislados, difíciles de transferir a contextos profesionales complejos. En el caso del Trabajo Social, disciplina cuya ética se funda en la capacidad de articular teoría, experiencia y acción transformadora, esta fragmentación cognitiva tiene consecuencias directas: limita la posibilidad de analizar críticamente las realidades sociales y de diseñar intervenciones contextualizadas y empoderadoras.

Más allá del plano cognitivo, esta carencia refleja también la desconexión entre las demandas curriculares que presuponen autonomía y las condiciones reales de aprendizaje del estudiantado. En un contexto marcado por la sobrecarga interseccional de género, maternidad y precariedad laboral, la elaboración reflexiva de mapas conceptuales no es meramente una estrategia de estudio, sino un acto que requiere tiempo, seguridad afectiva y condiciones materiales que, en muchos casos, no existen. Por tanto, el desafío no reside en enseñar a hacer mapas, sino en transformar las prácticas pedagógicas para que la conceptualización se convierta en un proceso colectivo, mediado, seguro y valorado, en lugar de una tarea individual y punitiva.

Tabla 2.

Estrategias de planificación (n = 96)

Estrategia	Nunca / Casi nunca (%)	Algunas veces (%)	Muchas veces / Siempre (%)
Elabora plan de trabajo anual	54.2	41.7	4.2
Reparte el tiempo para tareas y lecturas	60.4	33.3	6.3
Evalúa su proceso de aprendizaje	31.3	53.1	15.6

Nota. Datos obtenidos mediante el Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA, López-Aguado, 2010).

La metacognición como eje de la autonomía: Un análisis crítico de sus componentes en la formación universitaria.

La Tabla 2 revela un dato crítico: solo el 4,2 % de los estudiantes elabora un plan de trabajo anual, y apenas el 6,3 % distribuye de forma intencionada el tiempo entre lecturas y tareas. Estas cifras no deben interpretarse como indicios de desinterés o pasividad individual, sino como la expresión empírica de una racionalidad impuesta por la sobrecarga interseccional. En un contexto donde el 92 % de la muestra son mujeres y el 43 % son madres muchas de ellas con jornadas laborales precarias y responsabilidades domésticas no remuneradas, la planificación no es un “hábito de estudio ausente”, sino un lujo materialmente inaccesible.

Como señala una entrevistada con crudeza reveladora:

“Planificar es imposible, entre el trabajo, los hijos y las clases, no hay tiempo para sentarse a organizar nada” (C.S., 27 años).

Esta cita no refleja una deficiencia cognitiva, sino la colisión entre un currículo que exige autonomía y una realidad que la impide. La planificación, en términos metacognitivos, requiere disponibilidad temporal, estabilidad emocional y un entorno que permita la anticipación crítica (Zimmerman, 2002). Sin embargo, las condiciones materiales de las estudiantes marcadas por la intersección de género, maternidad y clase transforman el tiempo en un recurso escaso y fragmentado, no en un espacio de autorregulación. En este sentido, la “falta de planificación” no es un déficit personal, sino un síntoma de la desconexión entre las demandas institucionales y las condiciones de vida del estudiantado.

Este patrón se replica en otras dimensiones del aprendizaje autónomo. El 57,3 % busca información complementaria solo “algunas veces”, lo que indica una dependencia casi exclusiva de los materiales proporcionados por la docencia, sin capacidad de profundizar ni cuestionar fuentes. Esta limitación no deriva de una falta de curiosidad intelectual, sino de la ausencia de apoyo institucional para el desarrollo de competencias informacionales (Orellana et al., 2022). En ausencia de formación en gestión de fuentes, evaluación crítica de información o uso de repositorios académicos, la búsqueda de información se convierte en una tarea abrumadora, no en una estrategia de ampliación cognitiva.

Asimismo, el 51 % colabora en trabajos grupales con baja frecuencia, no por individualismo, sino por experiencias previas de inequidad y desconfianza. Las entrevistas revelan frustración ante la distribución asimétrica de cargas en el trabajo grupal:

“Prefiero hacerlo sola... aunque sea de noche, pero sola” (A.R., 27 años).

Esta estrategia de autoprotección evidencia que la colaboración, lejos de ser un recurso natural, requiere mediación docente, acuerdos explícitos y evaluación diferenciada. Sin estos elementos, el trabajo grupal se convierte en una fuente adicional de sobrecarga para quienes ya cargan con responsabilidades extraacadémicas.

Finalmente, el 72,9 % participa en clase de forma ocasional, no por apatía, sino por miedo al error y falta de seguridad afectiva. Una estudiante confiesa:

“Tengo miedo de hablar en el curso porque me puedo equivocar y mis compañeras se pueden reír...” (P.R., 36 años).

Esta percepción revela cómo un modelo pedagógico centrado en la evaluación cuantitativa y el castigo del error inhibe la expresión, la experimentación cognitiva y el ensayo-error, pilares del aprendizaje significativo (Ausubel, 1963). En lugar de un espacio seguro para la construcción colectiva del conocimiento, el aula se percibe como un escenario de juicio, no de crecimiento.

En conjunto, estos hallazgos configuran un patrón claro de aprendizaje reactivo y pasivo: las estudiantes responden a exigencias inmediatas (entregas, exámenes, presencia) sin desarrollar una gestión proactiva, autorregulada y crítica de su proceso formativo. Este patrón no es resultado de una “cultura de la improvisación”, sino de un sistema que exige autonomía sin proporcionar las condiciones materiales, pedagógicas ni afectivas que la posibilitan.

La metacognición como eje de la autonomía: Un análisis crítico de sus componentes en la formación universitaria.

La solución, por tanto, no radica en “enseñar a planificar” de forma aislada, sino en transformar las estructuras curriculares y las prácticas docentes para que la metacognición no sea un ideal abstracto, sino una competencia cultivada en la cotidianidad del aula. Esto implica, por ejemplo, diseñar planes de estudio flexibles, integrar momentos de planificación colectiva, fomentar la colaboración desde la equidad, y crear un clima de aula donde el error sea reconocido como parte del proceso de aprendizaje. Solo así la autonomía dejará de ser un mandato individual y se convertirá en un logro pedagógico colectivo.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Esta imposibilidad no es un déficit personal, sino la consecuencia directa de un sistema educativo que exige autonomía sin proveer las condiciones que la hacen posible. El currículo, al mantener una lógica fragmentada y centrada en la evaluación cuantitativa, reproduce un modelo que invisibiliza las cargas extraacadémicas que soportan las estudiantes y que naturaliza la disponibilidad de tiempo como un recurso universal. En este contexto, la metacognición no puede consolidarse como competencia individual, ya que su desarrollo está condicionado por factores estructurales: la brecha entre las exigencias institucionales y las realidades concretas de género, cuidado y precariedad que atraviesan las estudiantes.

Estos resultados contrastan de forma contundente con los supuestos centrales de la andragogía clásica (Knowles et al., 2001), que postula al adulto como un agente autodirigido, motivado por la aplicación inmediata del conocimiento y capaz de planificar su propio aprendizaje. La persistencia de hábitos pasivos evidencia que, en ausencia de transformaciones pedagógicas profundas, el modelo pedagógico tradicional centrado en la transmisión unidireccional, la evaluación cuantitativa y la pasividad estudiantil sigue prevaleciendo.

Más allá de la teoría andragógica normativa, este estudio aporta una perspectiva crítica y contextualizada: mientras que investigaciones internacionales (Villegas-Dianta et al., 2024) presuponen que la experiencia laboral adulta actúa como un recurso pedagógico que favorece la autodirección, los hallazgos revelan una realidad opuesta. En contextos marcados por la desigualdad de género, la precariedad laboral y la ausencia de apoyos institucionales como ocurre con las estudiantes de Trabajo Social en la UMSA, dicha experiencia no potencian la autonomía, sino que se convierte en una barrera estructural que obstaculiza la autorregulación del aprendizaje. Lejos de ser un capital cognitivo disponible, la experiencia se transforma en una carga acumulada que compite por tiempo, energía y atención con las demandas académicas. Por tanto, la autonomía no emerge espontáneamente de la adultez, ni es un atributo inherentemente adulto; más bien, constituye un logro pedagógico colectivo que solo es posible cuando existen condiciones materiales, afectivas y curriculares que la posibiliten.

Este hallazgo tiene implicaciones directas para la formación en Trabajo Social, disciplina cuya ética profesional exige no solo dominio teórico, sino capacidad para analizar críticamente contextos sociales complejos y diseñar intervenciones contextualizadas. Si las estudiantes no desarrollan estrategias metacognitivas que les permitan articular teoría, experiencia y práctica, su futura labor corre el riesgo de reproducir esquemas técnicos descontextualizados o asistencialistas, contrarios al espíritu transformador de la profesión.

Además, la baja participación en clase (72,9 % solo “algunas veces”) no debe interpretarse como apatía, sino como consecuencia de un clima académico que no fomenta la seguridad afectiva. Como señala una entrevistada: “Tengo miedo de hablar en el curso porque me puedo equivocar y mis compañeras se pueden reír...” (P.R., 36 años). Esta cita revela cómo la evaluación centrada en el error herencia del modelo pedagógico memorístico inhibe la expresión y el ensayo cognitivo, pilares del aprendizaje significativo. En cambio, un enfoque andragógico promovería la participación como espacio seguro para la construcción colectiva del conocimiento, donde el error se reconoce como parte del proceso de aprendizaje.

La metacognición como eje de la autonomía: Un análisis crítico de sus componentes en la formación universitaria.

Finalmente, la escasa colaboración (51 % con baja frecuencia) refleja no una falta de disposición, sino experiencias previas de inequidad en el trabajo grupal. Los estudiantes reportan frustración por la falta de compromiso de sus pares: "Prefiero hacerlo sola... aunque sea de noche, pero sola" (A.R., 27 años). Esto evidencia que la colaboración no surge espontáneamente; requiere mediación docente intencionada, acuerdos explícitos, roles distribuidos y evaluación individualizada dentro del grupo. Sin estas condiciones, el trabajo colaborativo puede convertirse en una fuente adicional de sobrecarga para quienes ya cargan con responsabilidades extraacadémicas.

Es así que, los datos cuantitativos y cualitativos convergen en una conclusión crítica: el déficit en metacognición no es un problema individual, sino sistémico. Reside en la desconexión entre un currículo que exige autonomía y un entorno institucional que no la posibilita. La solución, por tanto, no pasa por "enseñar hábitos de estudio" de forma aislada, sino por transformar las prácticas pedagógicas y las estructuras curriculares para que la metacognición no sea un ideal abstracto, sino una competencia cultivada en la cotidianidad del aula.

CONCLUSIONES

En base a lo expuesto se han arribado a las siguientes conclusiones:

Las competencias metacognitivas en estudiantes de Trabajo Social de la UMSA presentan deficiencias críticas en conceptualización y planificación, vinculadas no a la falta de motivación, sino a condiciones estructurales de género, maternidad y precariedad laboral que limitan su capacidad para autorregular su aprendizaje.

El modelo pedagógico predominante centrado en la memorización, la transmisión unidireccional y la evaluación cuantitativa obstaculiza el desarrollo del aprendizaje autónomo y contradice los principios andragógicos que deberían guiar la educación de adultos emergentes en la universidad.

La andragogía debe ser reinterpretada en contextos latinoamericanos no como un modelo técnico neutral, sino como una praxis emancipadora, articulada con la Educación Popular (Freire, 1970) y sensible a la interseccionalidad, que parte de la realidad concreta del estudiantado para transformarla mediante reflexión crítica y acción colectiva.

El fortalecimiento de la metacognición requiere transformaciones curriculares y docentes intencionadas: modelado explícito de estrategias, flexibilidad temporal, diseño de ambientes seguros para la participación, mediación en el trabajo colaborativo y creación de espacios institucionales de cuidado que posibiliten la autorregulación cognitiva y emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- 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>

La metacognición como eje de la autonomía: Un análisis crítico de sus componentes en la formación universitaria.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). Capítulo 8. Selección de la muestra. *Metodología de la Investigación*, 244-245.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos* (M. de A. Izquierdo, Trad.). Oxford University Press. (Trabajo original publicado en 1998)
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 77-99. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17512968005.pdf>
- Moral-Santaella, C. (2008). Aprender a pensar-aprender a aprender: Habilidades de pensamiento y aprendizaje autorregulado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(2), 123-137. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29019>
- García Madruga, J. A., Gutiérrez, F., & Carriedo, N. (2002). Psicología evolutiva II. *Desarrollo cognitivo y lingüístico*, 1.
- Ocampo-Eyzaguirre, D., Vélez-Jimenez, D., & Gutiérrez-De Gracia, N. E. (2024). Tecnologías convergentes, inteligencia artificial y las neurociencias en la formación de investigadores: una revisión sistemática. *Sociedad & Tecnología*, 7(S1), 210-230.
- Ocampo Eyzaguirre, D. (2022). Educación disruptiva: nuevos desafíos en la formación de investigadores sociales en tiempos de pandemia, y distanciamiento social. *Conrado*, 18(89), 189-195.
- Orellana, S., Aguayo, A., & Pilco, S. (2022). *Fortalecimiento de competencias de aprendizaje e investigación*. Universidad Mayor de San Andrés.
- Osse Bustingorry, S., & Jaramillo, S. (2008). Ensayos metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514135011.pdf>
- Vargas, J. (2011). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Etxeta.
- Villegas-Dianta, A., Sepúlveda-Iribarra, C., & Alcorta-Ramírez, C. (2024). Prácticas docentes con adultos trabajadores en las carreras de pedagogía desde la perspectiva andragógica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 636-649. <https://doi.org/10.33595/2590-9133.3389>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*.