



¿Cómo citar el artículo?

Salazar-Ayala, E. (2026). La investigación, una práctica constante en las aulas universitarias para resolver problemas. *RIIED*, número 10, 1-11.



La investigación, una práctica constante en las aulas universitarias para resolver problemas

Research as a constant practice in university classrooms for problem-solving A pesquisa é uma prática constante nas salas de aula universitárias para resolver problemas

Artículo de revisión teórica

Recibido: 01/08/2026 Revisado: 19/08/2026 Aceptado: 29/08/2026

Elizabeth Salazar Ayala

Universidad Veracruzana, México

<https://orcid.org/0000-0002-2143-9691>

elisalazar@uv.mx

Resumen

Este artículo examina si la práctica continua de la investigación en las aulas universitarias constituye una mediación efectiva para desarrollar competencias cognitivas y metacognitivas orientadas a la resolución de problemas complejos. El tema es relevante y actual porque la educación superior declara la centralidad del pensamiento crítico, pero las prácticas docentes suelen seguir privilegiando la transmisión y la memorización. A esa contradicción institucional se suma una ambigüedad teórica: la investigación formativa se invoca como estrategia pedagógica sin discutir su dimensión epistémica. El artículo sostiene tres puntos originales: (i) la investigación formativa solo forma cuando se convierte en práctica de problematización argumentativa, no en secuencia procedimental; (ii) el pensamiento crítico exige contextos disciplinares con criterios explícitos de calidad argumentativa, no declaraciones transversales; y (iii) la metacognición es una práctica pedagógica observable y enseñable, condición operativa del pensamiento crítico sostenido. Se realizó una revisión narrativa de literatura publicada entre 2006 y 2026 sobre investigación formativa, pensamiento crítico y metacognición en educación superior, con prioridad en artículos indexados y libros de primer nivel. El objetivo es analizar cómo la investigación continua habilita al estudiante para resolver problemas complejos cuando se organiza como práctica argumentativa y autorregulada.

Palabras clave: Investigación formativa; Pensamiento crítico; Metacognición; Educación superior; Resolución de problemas.



¿Cómo citar el artículo?

Salazar-Ayala, E. (2026). La investigación, una práctica constante en las aulas universitarias para resolver problemas. *RIIED*, número 10, 1-11.



Abstract

This chapter examines whether the continuous practice of research in university classrooms serves as an effective means to develop cognitive and metacognitive competencies aimed at solving complex problems. The topic is relevant and timely because, while higher education institutions proclaim the centrality of critical thinking, teaching practices often continue to prioritize information transmission and rote memorization. Compounding this institutional contradiction is a theoretical ambiguity: "formative research" is frequently invoked as a pedagogical strategy without addressing its epistemic dimension. The chapter advances three original arguments: (i) formative research fosters development only when it becomes a practice of argumentative problematization rather than a mere procedural sequence; (ii) critical thinking requires disciplinary contexts with explicit criteria for argumentative quality, rather than broad, cross-curricular statements; and (iii) metacognition is an observable and teachable pedagogical practice that serves as an operational prerequisite for sustained critical thinking. A narrative review was conducted of literature published between 2006 and 2026 regarding formative research, critical thinking, and metacognition in higher education, prioritizing indexed articles and high-impact books. The objective is to analyze how continuous research empowers students to solve complex problems when structured as an argumentative and self-regulated practice.

Keywords: Formative research; Critical thinking; Metacognition; Higher education; Problem-solving.

Resumo

Este artigo examina se a prática contínua de pesquisa em salas de aula universitárias constitui um meio eficaz de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas orientadas para a resolução de problemas complexos. O tema é relevante e oportuno porque o ensino superior declara a centralidade do pensamento crítico, mas as práticas de ensino muitas vezes continuam a priorizar a transmissão e a memorização. A esta contradição institucional soma-se uma ambiguidade teórica: a pesquisa formativa é invocada como estratégia pedagógica sem que se discuta a sua dimensão epistêmica. O artigo defende três pontos originais: (i) a pesquisa formativa só promove a aprendizagem quando se torna uma prática de problematização argumentativa, e não meramente uma sequência procedimental; (ii) o pensamento crítico requer contextos disciplinares com critérios explícitos de qualidade argumentativa, e não declarações transversais; e (iii) a metacognição é uma prática pedagógica observável e ensinável, uma condição operacional para o pensamento crítico sustentado. Foi realizada uma revisão narrativa da literatura sobre publicações entre 2006 e 2026 relativas à pesquisa formativa, ao pensamento crítico e à metacognição no ensino superior, priorizando artigos indexados e livros de referência. O objetivo é analisar como a pesquisa contínua capacita os alunos a resolver problemas complexos quando organizada como uma prática argumentativa e autorregulada.

Palavras-chave: Pesquisa formativa; Pensamento crítico; Metacognição; Ensino superior; Resolução de problemas.



¿Cómo citar el artículo?

Salazar-Ayala, E. (2026). La investigación, una práctica constante en las aulas universitarias para resolver problemas. *RIIED*, número 10, 1-11.



Introducción

La universidad contemporánea enfrenta una exigencia difícil de eludir: formar estudiantes capaces de analizar problemas complejos, argumentar con solvencia y construir respuestas intelectualmente justificadas. Casanova Cardiel (2012) ha mostrado que esa institución no puede reducirse a un aparato de certificación: su función histórica implica organización, disputa y legitimación del conocimiento, formación intelectual de largo alcance y construcción de identidades profesionales críticas. Sin embargo, en buena parte de las prácticas docentes todavía predomina una lógica de transmisión y reproducción del conocimiento que limita el desarrollo de competencias cognitivas superiores. El desfase entre la aspiración formativa de la educación superior y la organización real de la enseñanza constituye el problema central que aborda este artículo.

Esta problemática se recrudece cuando se la examina con lentes latinoamericanos. De la Garza Toledo y Leyva (2012) recuerdan que investigar no es solo aplicar una técnica neutral de recolección de datos, sino ingresar en una trama social donde se disputa lo que cuenta como conocimiento válido. Esa advertencia obliga a revisar si la investigación formativa está siendo usada como recurso retórico en los planes de estudio o como experiencia intelectual rigurosa. Una respuesta superficial a esa pregunta produce universidades que declaran la importancia del pensamiento crítico, pero organizan aulas donde la única respuesta aceptada es la memorización; el riesgo, como han señalado Paul y Elder (2003), es que el razonamiento crítico se reduzca

a opinión y la evaluación de la evidencia se diluya por defecto.

El presente artículo se propone, por tanto, examinar cómo la práctica continua de la investigación en las aulas universitarias puede convertirse en mediación efectiva para desarrollar competencias cognitivas y metacognitivas orientadas a la resolución de problemas complejos. Para ello, se realizó una revisión narrativa de la literatura publicada entre 2006 y 2026 sobre investigación formativa, pensamiento crítico y metacognición en educación superior, con prioridad en artículos de revistas indexadas y libros académicos de primer nivel; el corpus final quedó constituido por 22 fuentes, entre artículos empíricos, revisiones sistemáticas, tesis de grado y obras teóricas de referencia.

La relevancia de cada fuente se estableció a partir de tres criterios convergentes: su solidez teórica o empírica dentro de su tradición disciplinar, su vigencia dentro del período delimitado y su capacidad de dialogar críticamente con perspectivas provenientes de otras tradiciones –didáctica, epistemológica y psicológica–, de modo que ninguna categoría quedara sustentada por una sola línea interpretativa. A partir de dicho corpus, la exposición se organizó en tres ejes temáticos articulados progresivamente: primero, la investigación formativa como mediación entre enseñanza y producción de conocimiento; segundo, el pensamiento crítico como práctica argumentativa situada en contextos disciplinares; y tercero, la metacognición como condición que sostiene la indagación prolongada, de manera que cada eje retoma



¿Cómo citar el artículo?

Salazar-Ayala, E. (2026). La investigación, una práctica constante en las aulas universitarias para resolver problemas. *RIIED*, número 10, 1-11.



y profundiza los hallazgos del anterior hasta desembocar en la tesis integradora del artículo.

A partir de esa selección, el artículo sostiene que la investigación formativa favorece el pensamiento

Desarrollo

La investigación formativa como mediación entre enseñanza y producción de conocimiento

La investigación formativa suele presentarse como una estrategia para acercar al estudiante a la lógica de la indagación, pero esa definición resulta insuficiente si no se problematiza su alcance epistemológico. Tras realizar una revisión sistemática sobre la investigación formativa en educación superior, Flores Limo et al. (2023) señalan que el término engloba prácticas heterogéneas, desde talleres de lectura crítica hasta proyectos de aula articulados con líneas de investigación. Esa heterogeneidad no es meramente descriptiva: expresa una disputa de fondo entre dos lecturas del fenómeno. Una lectura operativa la entiende como un conjunto de actividades que introduce al alumnado en procedimientos básicos de búsqueda, análisis y sistematización de información; otra lectura más exigente, defendida por Alvarado (2026), la concibe como práctica epistémica situada que organiza el aprendizaje alrededor de preguntas, controversias y contrastes disciplinares.

Esa divergencia aparece con claridad en el debate latinoamericano reciente. Martínez (2025) muestra que existe consenso descriptivo sobre la utilidad de la investigación formativa para desarrollar habilidades investigativas, competencias comunicativas y

crítico y la autorregulación metacognitiva, cuando se entiende como práctica de problematización argumentativa, y no como un mero procedimiento de cumplimiento escolar.

capacidades de resolución de problemas; sin embargo, el mismo consenso esconde una pregunta decisiva: ¿se trata de una estrategia didáctica subordinada al currículo o de un principio organizador de la formación universitaria? Casanova Cardiel (2012) ayuda a situar el problema en el plano institucional. Si la universidad es, ante todo, un espacio de producción, circulación y disputa del conocimiento, entonces la investigación formativa no puede quedar confinada a ejercicios instrumentales sin conexión con las prácticas intelectuales que definen a la educación superior. Esta línea se refuerza con De la Garza Toledo y Leyva (2012), quienes sostienen que investigar supone ingresar en una trama social de interpretación y legitimación del saber, no solo aplicar técnicas neutrales. Formar en investigación, desde esa perspectiva, equivale a introducir al estudiante en un régimen donde la validez del conocimiento debe justificarse críticamente.

Ahora bien, ese diagnóstico coincide con la crítica que Díaz Barriga (2006) hiciera al enfoque por competencias: cuando ese lenguaje se traduce en dispositivos técnicos desconectados de la experiencia real de aprendizaje, termina vaciándose. Díaz Barriga Arceo (2014) complementa esa advertencia al recordar que el aprendizaje significativo exige situaciones auténticas, problemas relevantes y evaluación



¿Cómo citar el artículo?

Salazar-Ayala, E. (2026). La investigación, una práctica constante en las aulas universitarias para resolver problemas. *RIIED*, número 10, 1-11.



formativa, de modo que el conocimiento no se reduzca a repetición sino a comprensión situada. Aplicado al campo que ocupa, ese marco implica que la investigación formativa solo adquiere densidad cuando deja de ser simulación escolar y se vuelve experiencia que obliga a reinterpretar conceptos, reorganizar categorías y tomar decisiones justificadas. Cuando se la ejecuta como exigencia administrativa sin discusión epistemológica, se convierte en ritual metodológico.

Una contribución específica al modo de operacionalizar la discusión en el aula proviene de Cuervo Valencia et al. (2023), quienes documentan el impacto de la metodología de debate como técnica de enseñanza-aprendizaje en población universitaria. Su hallazgo es relevante para el presente artículo porque muestra que la confrontación argumentativa entre pares, mediada por un problema auténtico, incrementa de manera significativa las habilidades de análisis, justificación y refutación. Esa evidencia refuerza la tesis central de esta sección: la investigación formativa no forma por acumulación de tareas, sino por la calidad de los conflictos intelectuales que organiza y por la profundidad de las decisiones que exige.

Una posible debilidad de la literatura analizada en este apartado es que muchas revisiones sistemáticas, incluida la realizada por Flores Limo et al. (2023) y la de Martínez (2025)— agrupan bajo la misma etiqueta prácticas con orientaciones epistemológicas muy distintas. Ese agrupamiento dificulta comparar resultados y oscurece la observación de que los efectos más robustos aparecen cuando la investigación formativa se acompaña de evaluación formativa, retroalimentación explícita y comunidades

de aprendizaje disciplinares. Este artículo asume, por tanto, una postura crítica frente a la lectura meramente instrumental y propone entender la investigación formativa como arquitectura del aprendizaje universitario.

Pensamiento crítico y práctica argumentativa situada

El pensamiento crítico ocupa un lugar central en la educación superior porque define, en buena medida, la calidad intelectual de la formación universitaria. Sin embargo, su uso discursivo suele ser tan amplio que termina diluyéndose: se le menciona como si fuera una capacidad evidente, cuando en realidad supone operaciones cognitivas exigentes, normas de razonamiento y criterios de evaluación de la evidencia. Paul y Elder (2003) definen el pensamiento crítico como el proceso autorregulado mediante el cual se mejora el propio razonamiento a través de estándares intelectuales —claridad, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica e imparcialidad—. esa definición desplaza el problema desde la opinión hacia la evaluación de inferencias, supuestos y consecuencias, lo que resulta clave para entender por qué la crítica superficial no basta en la formación universitaria.

La literatura reciente sobre educación superior confirma que el pensamiento crítico no se desarrolla de manera espontánea. Baloa y Navas (2024) identifican que las estrategias más eficaces para su desarrollo incluyen el aprendizaje colaborativo, la reflexión crítica, la integración de tecnologías y la evaluación continua; asimismo, muestran que la autoeficacia y el apoyo institucional condicionan dicho desarrollo. Pinedo Vega



¿Cómo citar el artículo?

Salazar-Ayala, E. (2026). La investigación, una práctica constante en las aulas universitarias para resolver problemas. *RIIED*, número 10, 1-11.



(2025) refuerza esta línea argumentativa al revisar la producción latinoamericana y advertir que muchas prácticas declaradas como “críticas” terminan siendo transmisivas. Estos hallazgos son relevantes porque evidencian que no basta con pedir a los estudiantes que piensen críticamente; es necesario diseñar entornos en los que la argumentación sea inevitable y el desacuerdo no se perciba como una falla, sino como una condición para el aprendizaje. La ausencia de tales entornos ayuda a explicar por qué muchas experiencias universitarias producen conformidad argumentativa más que juicio crítico.

El componente disciplinar del pensamiento crítico tampoco puede descuidarse. Amaya Cocunubo et al. (2024) muestran que el desarrollo del pensamiento crítico varía según el área de formación y que las transferencias entre dominios son más limitadas de lo que sugiere el discurso pedagógico. Esa advertencia coincide con lo señalado por Calvas Vega et al. (2025), quienes sostienen que la evaluación formativa incide en el pensamiento crítico de manera significativa cuando incorpora retroalimentación orientada a la argumentación y no solo a la corrección de productos finales. La convergencia de esos estudios sugiere que pensar críticamente en la universidad requiere tareas con contenido disciplinar específico, criterios explícitos de calidad argumentativa y comunidades donde sea posible someter el propio razonamiento al escrutinio de otros.

Aquí, la investigación formativa se vuelve decisiva, pues obliga al estudiante a confrontar evidencia, jerarquizar fuentes y construir juicios. Como han mostrado Cuervo Valencia et al. (2023), la

confrontación argumentativa entre pares, estructurada en torno a problemas auténticos, eleva de manera verificable las habilidades de análisis y justificación. Esta dinámica ilustra cómo la investigación formativa pone a prueba el pensamiento crítico: si el estudiante no interpreta datos, no contrasta hallazgos ni defiende sus decisiones, la actividad pierde potencia formativa. Díaz Barriga (2006) radicaliza esta observación al sostener que la mera declaración del pensamiento crítico como competencia transversal puede vaciarse si no se la acompaña de prácticas docentes que efectivamente lo provoquen.

El debate contemporáneo, por tanto, no debe girar en torno a si el pensamiento crítico es deseable –lo es, por consenso amplio– sino a qué condiciones pedagógicas lo vuelven intelectualmente exigente. Una de esas condiciones es la confrontación sistemática con explicaciones alternativas: pensar críticamente emerge en la fricción entre marcos diferentes, no en la repetición de procedimientos ni en la aceptación pasiva de un único punto de vista. Esto conecta directamente con la siguiente sección, porque ninguna confrontación argumentativa se sostiene sin mecanismos autorregulatorios que permitan al estudiante revisar y mejorar su propio razonamiento.

Metacognición como condición de la indagación sostenida

Una crítica frecuente al discurso sobre pensamiento crítico es que enfatiza los productos del razonamiento y descuida los procesos que los hacen posibles. Esa objeción es la que mejor recoge la tradición metacognitiva. Flavell (1979) introdujo el término como una nueva área de investigación al describir el



¿Cómo citar el artículo?

Salazar-Ayala, E. (2026). La investigación, una práctica constante en las aulas universitarias para resolver problemas. *RIIED*, número 10, 1-11.



conocimiento y el control que los sujetos ejercen sobre sus propios procesos cognitivos. Posteriormente, Schraw y Moshman (1995) precisaron que la metacognición involucra dos componentes principales: el conocimiento sobre el propio pensamiento – declarativo, procedimental y condicional– y la regulación de este –planificación, monitoreo y evaluación–.

La evidencia empírica más reciente confirma la relevancia de esta distinción. Lozano Velasquez (2025) reporta que los estudiantes que utilizan estrategias metacognitivas de monitoreo y revisión muestran niveles más altos de desempeño en tareas que exigen análisis y síntesis. Guzmán García Sanclemente et al. (2025), por su parte, encuentran que las estrategias metacognitivas se asocian positivamente con el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, aunque también muestran que muchos estudiantes aún exhiben niveles intermedios o limitados de autorregulación. Esos hallazgos son consistentes con lo reportado por Roys Rubio y Pérez García (2018): los estudiantes con mejores logros académicos en educación superior tienden a planificar, controlar y autorregular su estudio, mientras que los de menor logro tienden a reproducir contenido de manera superficial.

Ahora bien, sería simplista reducir la metacognición a una técnica de estudio individual. Ortega Barrón (2022) muestra que las estrategias didácticas basadas en la mediación docente –orientación, acompañamiento, retroalimentación– potencian el aprendizaje significativo cuando se acompañan de oportunidades para que el estudiante observe, describa y ajuste sus

propios procesos cognitivos. Esa observación es fundamental porque indica que la metacognición no es solo un atributo del estudiante, sino una práctica pedagógica que puede enseñarse explícitamente. Díaz Barriga Arceo (2014) coincide al señalar que las tareas auténticas y la evaluación formativa son los vehículos más potentes para que el estudiante reflexione sobre cómo aprende, qué dificultades encuentra y qué decisiones debe tomar para superarlas.

Un punto crítico para el argumento de este artículo es que la metacognición resulta especialmente necesaria en contextos de investigación formativa, porque la indagación pocas veces ofrece rutas lineales. El estudiante debe decidir qué fuentes priorizar, qué criterios aplicar, qué inferencias sostener y cuáles revisar, y debe hacerlo en condiciones de incertidumbre creciente. Sin autorregulación metacognitiva, la investigación formativa produce acumulación de datos, pero no construcción de conocimiento; con autorregulación, se convierte en práctica intelectual con autocorrección. Esta diferencia no es trivial: es la que separa un ejercicio escolar de una arquitectura de aprendizaje.

Cabe señalar, como posible debilidad, que gran parte de la evidencia empírica disponible proviene de estudios cuantitativos transversales –entre ellos, Lozano Velasquez (2025), Guzmán García Sanclemente et al. (2025) y Roys Rubio y Pérez García (2018)–. Diseños de este tipo permiten establecer correlaciones, pero no siempre afirmar relaciones causales respecto del efecto de la metacognición sobre el pensamiento crítico. Aun así, la convergencia de los hallazgos de estudios independientes y su coherencia con marcos



¿Cómo citar el artículo?

Salazar-Ayala, E. (2026). La investigación, una práctica constante en las aulas universitarias para resolver problemas. *RIIED*, número 10, 1-11.



teóricos consolidados –como los de Flavell (1979) y Schraw y Moshman (1995)– permiten sostener, con razonable solidez, que la metacognición no constituye

un complemento accesorio, sino una condición operativa para el ejercicio sostenido del pensamiento crítico.

Conclusiones

Este artículo ha mostrado que es necesario integrar la investigación formativa, el pensamiento crítico y la metacognición en una propuesta analítica única, mostrando que su articulación constituye una condición pedagógica para que la indagación universitaria trascienda el cumplimiento técnico y se convierta en una práctica de resolución argumentada y autorregulada de problemas complejos. Hace visible la novedad analítica del manuscrito: no afirma que los tres conceptos sean equivalentes, sino que explica su relación diferenciada y complementaria dentro de la formación universitaria.

El objetivo propuesto –examinar cómo la práctica continua de la investigación habilita al estudiante universitario para resolver problemas complejos– se cumple al mostrar que esa habilitación depende de tres condiciones: (i) que la investigación se conciba como práctica argumentativa y no como cumplimiento procedural, (ii) que el pensamiento crítico se enseñe en contextos disciplinares con criterios explícitos de calidad argumentativa, y (iii) que la metacognición se promueva como práctica pedagógica observable, acompañable y evaluable. Ninguna de esas condiciones

se garantiza por el simple hecho de incluir actividades de investigación en el plan de estudios; cada una exige decisiones docentes deliberadas. Cuando esas decisiones se toman de manera articulada, la investigación formativa deja de ser enunciado retórico y se convierte en mediación efectiva para la formación intelectual del universitario.

Como líneas de investigación futuras, sería pertinente avanzar en estudios longitudinales que permitan aislar el efecto de la investigación formativa sobre el desarrollo del pensamiento crítico, controlar por área disciplinar y considerar trayectorias previas de los estudiantes. Igualmente, relevante resulta investigar cómo las intervenciones metacognitivas explícitas –diarios cognitivos, bitácoras de aprendizaje, protocolos verbales– interactúan con la evaluación formativa y los debates académicos estructurados cuando se incorporan a cursos universitarios regulares. Finalmente, conviene examinar cómo estas dinámicas se reconfiguran en contextos híbridos y virtuales de enseñanza, donde los modos de presencia, retroalimentación y colaboración asumen formas distintas a las del aula presencial tradicional.



¿Cómo citar el artículo?

Salazar-Ayala, E. (2026). La investigación, una práctica constante en las aulas universitarias para resolver problemas. *RIIED*, número 10, 1-11.



Referencias bibliográficas

- Alvarado Peña, L. J. (2026). Construir mundos de sentido: la investigación formativa como responsabilidad de la docencia universitaria. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 34(28), 8-12.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=10790601>
- Amaya Cocunubo, I. F., Remolina de Cleves, N., & Velásquez Burgos, B. M. (2024). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 17(1), 179-203.
<https://doi.org/10.15332/25005421.9485>
- Baloa, N. M., & Navas, E. (2024). Desarrollo del pensamiento crítico en la universidad: estrategias para superar desafíos y fomentar su crecimiento. *Revista de la Educación Superior*, 53, 1-22.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602024000200001
- Calvas Vega, P. A., Feijoo Feijoo, D. F., & Quito Maldonado, C. H. (2025). Evaluación formativa y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior. *Innovarium International Journal*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10399981>
- Casanova Cardiel, H. (2012). *La universidad contemporánea: entre la tradición y el cambio*. UNAM.
- Cuervo Valencia, J. A., Garcés Arboleda, A. M., Castaño Serna, D. M., & Tovar Valderrama, V. M. (2023). Impacto de la metodología de debate como técnica de enseñanza – aprendizaje en población universitaria. *El Ágora USB*, 23(1), 225-243.
<https://doi.org/10.21500/16578031.5177>
- De la Garza Toledo, E., & Leyva, G. (Coords.). (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: Perspectivas actuales*. Fondo de Cultura Económica; Universidad Autónoma Metropolitana.
<https://hacerypensar.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/tratado-de-metodlogia-de-las-ciencias-sociales-de-la-garza.pdf>
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>
- Díaz Barriga Arceo, F. (2014). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American*



¿Cómo citar el artículo?

Salazar-Ayala, E. (2026). La investigación, una práctica constante en las aulas universitarias para resolver problemas. *RIIED*, número 10, 1-11.



- Psychologist, 34, 906–911.
<https://doi.org/10.1037/0003-066x.34.10.906>
- Flores Limo, F. A., Flores Limo, J. F., Campos Dávila, J. E., & Asencios Trujillo, L. V. (2023). La investigación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior: una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5981
- Guzmán García Sanclemente, S., Orellana Márquez, L. V., Palacios González, J. J., Alcívar Rodríguez, P. J., & López Proaño, A. A. (2025). Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Ciencia y Reflexión*, 4. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i4.600>
- Lozano Velasquez, S. I. (2025). *Estrategias metacognitivas y habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios* [Tesis de grado, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. <https://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/6069?mode=full>
- Martínez, R. (2025). Investigación formativa en educación superior: revisión conceptual y de metodologías didácticas en Latinoamérica. *Revista Andina de Investigaciones en Ciencias Pedagógicas*. <https://revista.uasb.edu.bo/ciencias-pedagogicas/article/view/194>
- Ortega Barrón, C. I. (2022). *Las estrategias didácticas como medio para lograr el aprendizaje significativo en los alumnos* [Tesis de maestría, Universidad de Guanajuato]. <http://repositorio.ugto.mx/handle/20.500.12059/7752>
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *Una mini-guía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Pinedo Vega, V. M. (2025). Pensamiento crítico en la educación contemporánea: una revisión sistemática desde la práctica docente y la formación pedagógica. *Revista de Estudios Latinoamericanos*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15867045>
- Roys Rubio, J., & Pérez García, Á. (2028). Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de educación superior y su asociación con logros académicos. *Revista Iberoamericana de Educación (REID)* (19). <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3570>
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351–371. <https://doi.org/10.1007/bf02212307>



¿Cómo citar el artículo?

Salazar-Ayala, E. (2026). La investigación, una práctica constante en las aulas universitarias para resolver problemas. *RIIED*, número 10, 1-11.



Contribución autorial:

Elizabeth Salazar Ayala: Conceptualización, Metodología, Investigación y Redacción, revisión y edición

Conflicto de intereses

La autora declara no tener conflictos de interés.