UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA

Facultad de Psicología

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN: REQUISITO CURRICULAR

PLAN DE ESTUDIO 2010 (O.C.S. 553/09)

Relaciones entre habilidades metacognitivas y de regulación emocional en estudiantes universitarios

Pardini Lucía Belén

Lorenzo Serena

Supervisora: Dra. Macarena del Valle

Cosupervisora: Dra. Eliana Zamora

Agradecimientos

A nuestras familias, por acompañarnos todos estos años de universidad.

A Macarena Del Valle y Eliana Zamora, por aceptar dirigirnos el proyecto, acompañarnos en este trayecto y enseñarnos a través de las sugerencias.

Agradecimiento mutuo por habernos acompañado en este logro, por la paciencia y la dedicación para hacer de este trabajo, lo mejor posible.

A los que aceptaron participar en la toma de datos de la investigación.

A todas las personas que nos acompañaron y fueron nuestro sostén en el camino facultativo, tan lindo y desafiante a la vez.

Plan de Trabajo original



Facultad de Psicología

PROYECTO FINAL DE INVESTIGACIÓN: REQUISITO CURRICULAR

PLAN DE ESTUDIO 2010 (O.C.S. 553/09)

Título del Proyecto: Relaciones entre habilidades metacognitivas y de regulación emocional en estudiantes universitarios.

Apellidos y Nombres de las estudiantes, matrícula y año:

Pardini Lucía Belén, DNI 44.858.830, matrícula 19.646, año de ingreso 2021.

Lorenzo Serena, DNI 44.957.171, matrícula 20.188, año de ingreso 2021.

Proyecto de Radicación: Análisis de las relaciones de las funciones ejecutivas y la tolerancia al distrés con el rendimiento académico y la deserción de estudiantes universitarios

Lugar de realización del trabajo: Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT) - Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET.

Supervisora: Dra. Macarena del Valle

Cosupervisora: Dra. Eliana Zamora

Resumen

Frente a diversas situaciones de la vida cotidiana las personas ejecutan respuestas emocionales que pueden ser adaptativas o desadaptativas respecto al cumplimiento de sus metas personales. Para ello, la regulación emocional constituye un mecanismo que favorece estas respuestas en relación a las metas propuestas. Asimismo, las habilidades metacognitivas constituyen otro proceso que posibilita una aproximación más adaptativa y favorecedora ante los problemas de la vida cotidiana. El objetivo general de este estudio consiste en evaluar las relaciones entre habilidades metacognitivas y dificultades en las habilidades de regulación emocional en estudiantes universitarios. Se espera contar con la participación de aproximadamente 150 estudiantes ingresantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se administrará de forma individual y presencial la adaptación argentina de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) y la versión en español del Inventario de Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva (BRIEF) en su versión para adultos.

Palabras clave: *metacognición; regulación emocional; habilidades; estudiantes universitarios.*

Descripción detallada

Metacognición y habilidades metacognitivas

La metacognición hace referencia a la capacidad de una persona de poder evaluar sus propias actitudes, comportamientos y pensamientos, pudiendo dar cuenta de sus recursos cognitivos para enfrentar problemas de la vida cotidiana (Martínez Diaz, 2023). Esta definición reconoce que la metacognición comprende la conciencia del propio conocimiento y el control o regulación que sobre estos se ejerce (Márquez, 2024). La metacognición, refiere por tanto al reconocimiento de una persona sobre lo que sabe, y posteriormente utiliza para dar respuesta a otro nivel de exigencia cognitiva. La toma de conciencia, el autocontrol de procesos y la autorregulación, adquieren significado en relación a este término.

Las habilidades metacognitivas permiten reflexionar y dirigir el propio pensamiento, entre ellas se destaca el tomar conciencia de las acciones que favorecen el éxito de una actividad o mejorar el proceso de aprendizaje. En cuanto a ésta, se señala que con el acompañamiento adecuado y contextos facilitadores (docentes, familiares, recursos pedagógicos), los estudiantes universitarios podrían ser capaces de autorregularse y procesar de manera crítica y reflexiva la información que reciben y aprehenden, incrementando las posibilidades de éxito de su aprendizaje (Márquez, 2024).

Son diversas las habilidades metacognitivas que los estudiantes desarrollan para autorregular sus propios pensamientos, como la toma de consciencia para planificar, recurriendo a sus propios recursos de orden cognitivo, tales como supervisar o monitorear, valorar o evaluar, cambiar o corregir, reexaminar, planear, interrogar, etc. (Márquez, 2024). Roth et al. (2005) consideran que la metacognición es una capacidad general que incluye diversas dimensiones o habilidades cognitivas más específicas, entre las que los autores destacan la iniciativa, la memoria de trabajo, la capacidad de planificación/organización de las tareas, el control de la tarea que se está ejecutando y la organización de materiales.

La metacognición conduce a los estudiantes a ser conscientes de sus potencialidades, teniendo capacidad de autorregular su aprendizaje, siendo el pensamiento crítico un aspecto fundamental que promueve una educación de calidad, reflexiva y transformadora, que vincula el conocimiento teórico universitario con las actividades cotidianas de los individuos (Gutierrez-Pingo et al., 2023). Siguiendo esta línea, se puede aseverar que en la vida cotidiana, las personas utilizan la metacognición a la hora de aprender algo nuevo, gestionar sus decisiones y emociones, e incluso resolver problemas que se presentan en la vida cotidiana, siendo la toma de decisión crítica y reflexiva un factor fundamental para cumplir con dichos objetivos.

Según Senra Pérez et al. (2021), los estudios muestran que los problemas metacognitivos tienden a asociarse con problemáticas de la memoria de trabajo, la iniciativa académica, profesional o personal, la capacidad de planificación, la falta de acceso a estrategias específicas y adecuadas para solucionar problemáticas o para la ejecución de las mismas, y las dificultades para identificar posibles problemáticas a futuro y los esfuerzos que las tareas académicas, investigativas, profesionales o laborales traerán consigo (Campo et al., 2016). Además, podrían pensarse asociaciones entre la metacognición y los procesos autorregulatorios para la ansiedad y la motivación extrínseca, el uso variado de estrategias de aprendizaje, competencias como gestión del tiempo y la elección y disposición de la información en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ramírez Echeverry, 2017).

Regulación emocional

La emoción es un proceso multifactorial complejo que ayuda a que los individuos puedan adaptarse al entorno dinámico que los rodea (Tooby & Cosmides, 2008). Es en este sentido que se puede definir a la emoción como un fenómeno complejo, que activa la puesta en marcha de una respuesta del organismo para adaptarse a los diferentes desafíos que le presenta su entorno. Las emociones son un proceso cognitivo humano fundamental porque tienen la función de orientar el comportamiento humano hacía un objetivo, que finalmente es la adaptación. Es por ello que las emociones están involucradas en otros procesos, como son el aprendizaje, la memoria, la atención, la evaluación cognitiva o appraisal (Gross, 1999).

Sin embargo, se ha llegado a la conclusión de que las emociones pueden ser difíciles de manejar en la vida cotidiana (Parrot, 1993), debido a que algunas veces estas pueden volverse realmente intensas y/o resultar inapropiadas en un determinado contexto (Gross, 2008). Así es como las teorías más actuales se han volcado al estudio de la regulación de la respuesta emocional (Gross & Thomspon, 2007) con la finalidad de mejorar la experiencia vital de los individuos, ya que la emoción se presentifica en todos los ámbitos de la vida de una persona y regular estas respuestas puede ocasionar beneficios a los individuos, tanto en el plano de su salud física como su salud mental, su rendimiento laboral, su desempeño académico y sus vínculos socio-afectivos (Caprara & Steca, 2005).

El término de regulación emocional hace referencia a la maduración de sistemas neurofisiológicos. Es decir, la regulación emocional se hace más factible con el paso de la edad, ya que los cambios madurativos en los organismos de los individuos posibilitan la emergencia de procesos como la toma de conciencia, la atención, la inhibición y el control de los mismos (Thompson, 1994). La regulación emocional consiste en la activación de procesos de orden intrínseco

y extrínseco que son responsables de tareas como la evaluación, el monitoreo, y la modificación de las respuestas emocionales, especialmente aquellas que se caracterizan por tener una duración corta e intensa, con el fin de concretar el logro de objetivos de un individuo (Thompson, 1994). Además, la regulación emocional no solo se refiere a aquellos procesos y estrategias emocionales que pueden ser autorregulados, sino también a procesos que dependen de variables externas que están involucradas en la regulación de las emociones, las cuales pueden ser personas, eventos, situaciones.

Existen diversos modelos que abordan la regulación emocional. De acuerdo con Masters (1991) algunos de ellos involucran a otros procesos cognitivos, tales como la atención o la

inhibición. Y otros modelos se basan tanto en el uso de estrategias de regulación emocional como en habilidades de regulación emocional, que si bien están interrelacionadas, las habilidades de regulación emocional permiten abordar a este fenómeno desde una perspectiva más amplia (Tull & Aldao, 2015). Por ejemplo, el modelo de estrategias adaptativas y desadaptativas de regulación emocional desarrollado por Garnefski et al. (2001), sugiere la existencia de nueve estrategias cognitivas de regulación emocional, las cuales son: auto-culparse, aceptación, rumiación, focalización positiva, focalización en los planes, reinterpretación positiva, poner en perspectiva, catastrofización y culpar a otros. En cambio, un ejemplo de un modelo de regulación emocional basado en habilidades es el modelo de Berking y Whitley (2014), cuya propuesta sintetiza varios modelos de emoción y regulación emocional en siete habilidades: la habilidad de aceptación, consciencia y/o reconocimiento de la emoción; la habilidad de identificación y etiquetamiento de la emoción; la habilidad de identificación de la causa de la emoción; la habilidad de modificar activamente la emoción en pos de una conducta adaptativa; la habilidad de aceptar y tolerar emociones no deseadas cuando éstas no pueden ser modificadas; la habilidad para aproximarse y confrontar situaciones que puedan generar emociones negativas, con la finalidad de alcanzar metas personales y la habilidad de proveer un auto-apoyo efectivo al momento de lidiar con emociones difíciles.

En este sentido, uno de los modelos con mayor difusión y aceptación en el área de la regulación emocional es el modelo de Gratz y Roemer (2004), quienes plantean un modelo clínico de seis habilidades que moderan las expresiones emocionales, y las consecuentes dificultades que las personas pueden presentar a la hora de regularlas. Estas dificultades en la habilidades de regulación emocional son: falta de aceptación emocional, interferencia en la conducta dirigida a metas, dificultades en el control de los impulsos al experimentar emociones negativas, falta de conciencia emocional, acceso limitado a estrategias de regulación emocional y la falta de claridad emocional.

La importancia del estudio de la regulación emocional reside en su relación con distintos aspectos de la vida cotidiana de las personas. Por ejemplo, diversas investigaciones han llegado a la conclusión de que tanto las estrategias de regulación emocional como las habilidades de regulación emocional tienen un efecto sobre los niveles de malestar autopercibido y algunos trastornos psicopatológicos en los individuos (Lejuez et al., 2003; Leyro et al., 2010).

Antecedentes de estudios sobre metacognición y regulación emocional

La metacognición ha sido estudiada en relación a múltiples variables asociadas al ámbito educativo, como el rendimiento académico (Escanero-Marcén et al., 2013), los estilos de aprendizaje (Barría et al., 2022), el aprendizaje autorregulado (Carrión et al., 2023) y la inteligencia emocional (Arias, 2016), entre otros. En este sentido, se destaca que existe una preponderancia de estudios que vinculan a la metacognición, con otras variables asociadas al ámbito académico, principalmente el conocimiento, la regulación de la cognición, la motivación y el compromiso del estudiante (Gutierrez de Blume, 2021). Sin embargo, dado que la metacognición es una capacidad general para evaluar y coordinar distintos procesos cognitivos, esta debería encontrarse implicada en otras áreas de la vida de las personas además de la educativa. Algunas propuestas sugieren la importancia de la metacognición para la regulación de las emociones y, por tanto, su implicancia en procesos cotidianos donde se desenvuelven las personas (e.g., Cardelle-Elawar & Sanz de Acedo Lizárraga, 2006; Pennequin et al., 2020).

Así, existen estudios que sugieren que la conciencia que una persona puede tener sobre sus pensamientos, se relaciona de manera significativa con la regulación de las emociones y, además el uso de emociones positivas en lo académico, trae como consecuencia el buen rendimiento. En este sentido se podría decir, según Briceño Martinez et al. (2024) que existe una relación directa entre los procesos metacognitivos y las estrategias de aprendizaje, y estas, a su vez, con las emociones académicas positivas. Por el contrario, las emociones académicas negativas tienen una relación negativa con las estrategias de aprendizaje y la metacognición, lo que nos lleva a concluir que la metacognición fomenta las estrategias de aprendizaje y las emociones académicas negativas las desalientan.

Resulta interesante continuar indagando sobre la relación entre la metacognición y la regulación emocional, puesto que, hasta el momento, no se ha encontrado abundante literatura tanto de origen nacional como internacional que las vincule, más allá de lo referido al ámbito académico (procesos de enseñanza - aprendizaje, estrategias de aprendizaje, regulación cognitiva en la enseñanza docente, entre otras). Por este motivo, se considera que los resultados de este estudio podrían tener un

impacto positivo en diferentes ámbitos de incumbencia tanto psicológica, como de la vida cotidiana, y no sólo del educativo.

Justificación del estudio en población universitaria

La regulación emocional es un predictor del bienestar y la salud mental en la población universitaria, es decir que a medida que un individuo incremente sus habilidades de regulación emocional, tenderá también a incrementar sus niveles de bienestar y obtendrá otros beneficios para su vida, como por ejemplo un mayor rendimiento en las actividades académicas (Andrés et al., 2017). En este sentido, Moreta-Herrera et al. (2018) destacan la importancia de los procesos emocionales en el aprendizaje de los estudiantes universitarios, ya que sus datos reportan un vínculo de las variables de regulación emocional con el desempeño académico y la procrastinación académica. Asimismo, otros estudios sugieren que la ausencia de dificultades en los procesos de regulación emocional se correlaciona con efectos de mayor bienestar psicológico percibido por los estudiantes. Lo expresado anteriormente alude a que los estudiantes que perciben mayor bienestar son aquellos que están en contacto con sus emociones, es decir que las aceptan y las pueden identificar, debido a ello los mismos se sienten más autónomos y capaces para realizar algunas tareas, mientras que los estudiantes que tenían mayor dificultad para aceptar sus emociones e identificarlas presentaban mayores complicaciones para orientar su comportamiento dirigido a metas (Khalil et al., 2020).

Por otro lado, la metacognición también resulta una variable de interés para el ámbito universitario, ya que permite regular y controlar el propio aprendizaje y de este modo, aprender de forma más fácil y eficaz (Vargas, 2024). Varios estudios sostienen que el pensamiento crítico y el fortalecimiento de habilidades metacognitivas son fundamentales para el buen desempeño académico y, por lo tanto, es necesario que sea estudiado en población universitaria (Garcés-Suárez, 2024; Luque, 2025; Uculmana Cabrejos & Fernández Martínez, 2025).

Método

Objetivo general:

Evaluar las relaciones entre habilidades metacognitivas y las dificultades en las habilidades de regulación emocional en estudiantes universitarios.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar el uso de habilidades metacognitivas y las dificultades en las habilidades de regulación emocional en estudiantes universitarios

2. Realizar análisis preliminares sobre el efecto del género, la edad y el nivel socioeconómico sobre el uso de habilidades metacognitivas y las dificultades en las habilidades de regulación emocional en estudiantes universitarios

3. Determinar la existencia y grado de relaciones entre el uso de habilidades metacognitivas y las dificultades en las habilidades de regulación emocional en estudiantes universitarios

4. Analizar la capacidad predictiva de las habilidades metacognitivas sobre las dificultades en las habilidades de regulación emocional en estudiantes universitarios.

Hipótesis:

1) Mayores índices de habilidades metacognitivas se encuentran asociados a menores niveles de dificultades en las habilidades de regulación emocional (falta de aceptación emocional, falta de conciencia emocional, falta de claridad emocional, dificultades en el control de impulsos, acceso limitado a estrategias de regulación emocional e interferencia en la conducta dirigida a metas) en estudiantes universitarios.

Participantes:

La población de interés serán los estudiantes ingresantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de la ciudad de Mar del Plata. Se espera contar con la participación de aproximadamente 150 estudiantes ingresantes de género indistinto, de entre 18 y 65 años.

Medidas

Para evaluar las dificultades en las habilidades de regulación emocional se aplicará la adaptación argentina (Medrano & Trógolo, 2014) de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) originalmente desarrollada por Gratz y Roemer (2004). La adaptación de la escala cuenta con 28 ítems con un formato de respuesta de tipo Likert de 5 puntos (1 “casi nunca”, 5 “casi siempre”), los cuales se dividen en seis dimensión que representan las seis dificultades que las personas pueden presentar a la hora de regular sus emociones: 1) Falta de aceptación emocional, 2) Interferencia en la conducta dirigida a metas, 3) Dificultades en el control de impulsos, 4) Falta de conciencia emocional, 5) Falta de claridad emocional, y 6) Acceso Limitado a Estrategias de Regulación Emocional. La adaptación argentina replicó la estructura de seis factores del instrumento original con un 51% de varianza explicada y con niveles de confiabilidad adecuados (Gratz & Roemer, 2004; Medrano & Trógolo, 2014).

Para evaluar el uso de habilidades metacognitivas en los participantes se administrará la versión en español del Inventario de Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva –BRIEF- en su versión para adultos (Roth et al., 2005). El instrumento está compuesto por 75 ítems que representan problemas cotidianos relacionados con las funciones ejecutivas y que se distribuyen en nueve subescalas: inhibición, flexibilidad, memoria de trabajo, control emocional, automonitoreo, planificación/organización, iniciativa, monitoreo y organización de materiales. Específicamente, En el presente estudio se administrarán los ítems correspondientes al índice metacognitivo, que incluye las dimensiones de iniciativa, memoria de trabajo, planificación/organización, monitoreo (control de la tarea) y organización de materiales. El BRIEF-A posee adecuada confiabilidad test-retest (r entre .82 y .94) y consistencia interna (coeficientes entre .85 y .98) y presenta evidencias de validez convergente y discriminante (Roth et al., 2005).

Para evaluar y controlar las variables sociodemográficas de los participantes se administrará un cuestionario sociodemográfico ad-hoc. Constará de preguntas acerca de género autopercibido, edad y el nivel socioeconómico. Este último será evaluado mediante el índice de Hollingshead (2011), que combina el nivel educativo del principal aportante de la familia con la jerarquía social de la ocupación del principal aportante de la familia (Sautú, 1989). El primero se mide mediante una escala de 7 puntos que va desde primaria incompleta hasta graduado de posgrado (1 = Educación Primaria incompleta; 2 = Educación Primaria completa; 3 = Educación Secundaria incompleta; 4 = Educación Secundaria completa; 5 = Educación Universitaria incompleta; 6 = Educación Universitaria completa; 7 = Educación de Posgrado completa o incompleta) mientras que el último se obtiene a través una lista de distintos puntajes otorgados a las distintas ocupaciones según la jerarquía social en Argentina.

Procedimiento y consideraciones éticas:

Se utilizará un diseño no experimental transversal de tipo descriptivo correlacional (Hernández-Sampieri et al., 2014). Se convocará a los participantes a través de actividades académicas de las UNMdP mediante las cuales se informará el proyecto en el que se enmarca la investigación, en qué consiste la participación, riesgos, costos, beneficios, como también las características del estudio, los objetivos, los datos de contacto de las tesistas y sus supervisoras, la confidencialidad y el anonimato de todos los datos brindados, la posibilidad de dejar de contestar en cualquier momento, y todos aquellos procedimientos éticos recomendados por la American Psychological Association y la Declaración de Helsinki (WMA, 2013) para la investigación en seres humanos. Los instrumentos serán administrados de forma individual y presencial a través de un Google Forms. El tiempo total de respuesta a los cuestionarios se estima entre los 15 y 20 minutos. Los datos e información obtenida se protegerán de acuerdo con lo establecido en la Ley 25.326.

Análisis de datos

El análisis de los datos consistirá en la sistematización de los mismos en una base única y un posterior sometimiento a análisis estadísticos descriptivos e inferenciales mediante el Statistical Package for Social Sciences (SPSS). Para determinar el uso de habilidades metacognitivas y las dificultades en las habilidades de regulación emocional, se aplicarán medidas de tendencia central y de dispersión. Se analizará el efecto e impacto del género, la edad y el nivel socioeconómico a través de pruebas de correlación y de diferencias de medias en función de las características de las variables propuestas. Se evaluará la normalidad de las distribuciones cuantitativas mediante los valores de asimetría y curtosis. Para analizar el grado de relación entre el uso de habilidades metacognitivas y las dificultades en las habilidades de regulación emocional se utilizarán análisis de correlaciones de Pearson o Spearman según corresponda. En el supuesto de que las variables sociodemográficas muestren un impacto, se aplicarán correlaciones parciales controlando el efecto de las mismas. Para analizar el efecto del uso de las habilidades metacognitivas (y las variables sociodemográficas) sobre las dificultades en las habilidades de regulación emocional, se probarán modelos explicativos mediante pruebas de regresión lineal múltiple.

Cronograma de actividades

	Actividades			
Actividades	octubre	noviembre	diciembre	febrero
Revisión y actualización bibliográfica. Elaboración del marco teórico				
Administración de instrumentos de evaluación				
Elaboración de la base de datos. Codificación de las respuestas e ingreso de datos en el software estadístico				
Análisis de los datos				
Interpretación de los resultados y elaboración de conclusiones				
Redacción del Informe Final				

Referencias

Andrés, M. L., Stelzer, F., Juric, L. C., Introzzi, I., Rodríguez-Carvajal, R., & Guzmán, J. I. N. (2017). Regulación emocional y desempeño académico: revisión sistemática de sus relaciones empíricas. *Psicologia em Estudo, 22*(3), 299-311. http://doi.org/10.22235/cp.v14i2.2284

Arias, G. W. (2016). Inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en estudiantes de psicología de una Universidad privada de Arequipa. *Acta Psicológica Peruana, 1*(2), 353-378. http://revistas.autonoma.edu.pe/index.php/ACPP/article/view/15

Barría, V. ., Martínez, R., & Robledo, H. (2022). Estilos de aprendizaje y metacognición en la Práctica Profesional. *Praxis & Saber, 13*(35), e14460 . https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14460

Berking, M., & Whitley, B. (2014) Affect Regulation Training. *Springer*. http://doi.org/10.1007/978-1-4939-1022-9

Briceño-Martínez, J. J., Barrios-Aguirre, F., & Castellanos, M. P. (2024). Relaciones entre la metacognición, las estrategias de aprendizaje y las emociones en estudiantes universitarios. *Publicaciones, 54(*1), 235–257. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i1.27736

Campo, K., Escorcia, D., Moreno, Mayilin., & Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana, 34*(2), 233-252. https://doi.org/10.12804/apl34.2.2016.03

Caprara, G V & Steca, P. (2005) Affective and social self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist 10*(4):275-286 http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.10.4.275

Cardelle-Elawar, M., y Sanz de Acedo Lizárraga, M. L. (2006). La metacognición aplicada a la emoción. *Educational Psychology, 12*(2), 107-121. https://journals.copmadrid.org/psed/art/6ba3af5d7b2790e73f0de32e5c8c1798

Carrión, E. N. Q., Ponce, S. V. M., Lema, B. O. A., y Yaulema, L. P. B. (2023). Estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para el aprendizaje autorregulado. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 8*(6), 995-1017. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9152502

Escanero-Marcén, J. F., Soria, M. S., Escanero-Ereza, M. E., & Guerra-Sánchez, M. (2013). Influencia de los estilos de aprendizaje y la metacognición en el rendimiento académico de los estudiantes de fisiología. FEM: *Revista de la Fundación Educación Médica, 16*(1), 23-29. https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v16n1/original3.pdf

Garcés-Suarez, E. F. (2024). El fortalecimiento del pensamiento crítico y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios. Episteme Koinonía. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, 7*(13), 150-167. https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3211

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30*(8), 1311-1327. http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6.

Garnefski, N. & Kraaij, V. (2007) The cognitive emotion regulation questionnaire. *Eur. J. Psychol. Assess., 23* (2007), pp. 141-149, https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26(1), 41-54. https://doi.org/10.1007/s10862-008-9102-4

Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion, 13*(5), 551–573. https://doi.org/10.1080/026999399379186

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press.

Gross, J. J. (2008). Emotion and emotion regulation: Personality processes and individual differences. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), Handbook of personality: *Theory and research* (3rd ed., pp. 701–724). *The Guilford Press.* https://psycnet.apa.org/record/2008-11667-028

Gutierrez de Blume, A. P. (2021). Autorregulación del aprendizaje: desenredando la relación entre cognición, metacognición y motivación. Voces Y Silencios. *Revista Latinoamericana De Educación, 12*(1), 81-108. https://doi.org/10.18175/VyS12.1.2021.4

Gutiérrez, Pingo, R, C; Romero,Coz, S , N; Vega-Guevara, M, R (2023) Pensamiento crítico y la metacognición en tiempos de pandemia en estudiantes universitarios de Medicina en Perú, *Revista de ciencias sociales, Vol. 29,* Nº. 3, 2023, págs. 424-438 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9102165

Hernández-Sampieri, R. (2014). Capítulo 13 Muestreo en la investigación cualitativa. En R. Hernández, C. Fernández y M. Baptista (Eds.), *Metodología de la investigación* (6ª ed., pp. 382-392). McGraw-Hill.

Hollingshead, A. B. (2011). Four Factor Index of Social Status. *Yale Journal of Sociology, 8*, 21-52. https://sociology.yale.edu/sites/default/files/files/yjs_fall_2011.pdf#page=21

Khalil, Y., del Valle, M., Zamora, E. V., & Urquijo, S. (2020). Dificultades de regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. https://orcid.org/0000-0001-5095-0555

Lejuez, C.W., Kahler, C.W., & Brown, R.A. (2003) A modified computer version of the Paced Auditory Serial Addition Task (PASAT) as a laboratory-based stressor: Implications for behavioral assessment. *The Behavior Therapist, 26,* 290–293. https://www.researchgate.net/publication/232521254_A_modified_computer_version_of_the_Paced_Auditory_Serial_Addition_Task_PASAT_as_a_laboratory-based_stressor

Leyro, T. M., Zvolensky, M. J., & Bernstein, A. (2010). Distress tolerance and psychopathological symptoms and disorders: a review of the empirical literature among adults. *Psychological Bulletin, 136(*4), 576-600. https://doi.org/10.1037/a0019712

Luque, T. V. H., Sono, V. Y. H., León, O. M., Mena, C. P., & González, M. E. R. (2025). Metacognición como estrategia para lograr aprendizajes en estudiantes universitarios. *Revista InveCom, 5*(4), 1-8. https://doi.org/10.5281/zenodo.14867733

Márquez, Y. Y. (2024). Habilidades Metacognitivas: autogestión del aprendizaje en el proceso de transición hacia una carrera universitaria. *Gaceta de Pedagogía, 48,* 105-120. https://core.ac.uk/download/pdf/599380001.pdf

Martínez Díaz, I. A. (2023). La metacognición y el desarrollo de competencias emocionales en el aula. *Alborada de la Ciencia, 3*(3), 61-70.

https://doi.org/10.26490/uncp.alboradaciencia.2023.3.1784

Masters, J. (1991). Strategies and mechanisms for the personal and social control of emotion. En K. Dodge & J. Garber (Eds.), The Development of Emotion Regulation and Dysregulation (pp. 235-263). *Cambridge University Press.*

Medrano, L. A., & Trógolo, M. (2014). Validación de la escala de dificultades en la regulación emocional en la población universitaria de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica, 13*(4), 1345–1356. https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.vedr

Moreta Herrera, R., Durán Rodríguez, T., & Villegas Villacrés, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista de psicología y educación*.https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166

Parrott, W. G. (1993). Beyond hedonism: Motives for inhibiting good moods and for maintaining bad moods. *In D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), Handbook of mental control (pp. 278–305). Prentice-Hall, Inc.* http://dx.doi.org/10.23923/rpye2018.01.166

Pennequin, V., Questel, F., Delaville, E., Delugre, M. and Maintenant, C. (2020), Metacognition and emotional regulation in children from 8 to 12 years old. *Br J Educ Psychol, 90:* 1-16. https://doi.org/10.1111/bjep.12305

Ramírez Echeverry, J. J. (2017). La competencia" aprender a aprender" en un contexto educativo de ingeniería. *(Tesis Doctoral) Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial de Barcelona* https://www.tdx.cat/handle/10803/456383#page=1

Roth, R. M., Isquith, P. K., & Gioia, G. A. (2005). BRIEF-A: Behavior Rating Inventory of Executive Function - Adult Version. *Psychological Assessment Resources.*

Sautú, R. (1989). Teoría y técnica en la medición del status ocupacional: Escalas objetivas de Prestigio *[Documento de trabajo]. Universidad de Buenos Aires.*

Senra Pérez, N. de la C, López Rodríguez del Rey, M. M., & Bravo López, G. (2021). Metacognición y formación del estudiante universitario. Un estudio en la carrera licenciatura en educación especialidad pedagogía- psicología. *Conrado, 17*(80), 184-193. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442021000300184&script=sci_arttext

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 25-52. https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1166137

Tooby, J. & Cosmides, L. (2008), "The evolutionary psychology of the emotions and their relationship to internal regulatory variables", en Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. & Barrett, L. F. (Eds.), *Handbook of Emotions, 3era Ed., NY, Guilford*, pp. 114-137.

https://www.researchgate.net/publication/281273968_Evolutionary_Psychology_and_the_Emotions_and_Their_Relationship_to_Internal_Regulatory_Variables

Tull, M. T., & Aldao, A. (2015). Editorial overview: New directions in the science of emotion regulation. Current Opinion in *Psychology*, *3*, 1-5. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.03.009

Uculmana Cabrejos, D. A. ., & Fernández Martínez, C. A. . (2025). Habilidades metacognitivas en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática sobre su desarrollo y aplicación. Horizontes. *Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, *9(*39), 2857–2875. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1091

Vargas, N. L. C. (2024). Estrategias metacognitivas en universitarios: Una revisión en Iberoamérica. *Igobernanza*, *7*(25), 263-276. https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n25.2024.334

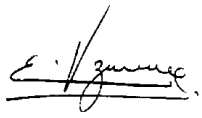
World Medical Association (2013). Declaration of Helsinki-Ethical principles for medical research involving human subjects. https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subject/

Firma del o la Supervisora:



Macarena Verónica Del Valle

Firma del o la Cosupervisor/a:



Eliana Zamora

Firma de las estudiantes:



Lucía Belén Pardini



Serena Lorenzo

Fecha: 29 de octubre del 2025

Anexo I

Criterios para la corrección y evaluación del Plan de Trabajo de Investigación (TIF)

Valore los siguientes aspectos para definir su aprobación o necesidad de revisión del Plan de Trabajo.

Estudiante/s: Lucía Belén Pardini y Serena Lorenzo

Docente Evaluador/a: Cintia Daniela Olsen

Aspectos a evaluar	Comentarios del evaluador, cambios sugeridos, etc.
1. Fundamentos teóricos, justificación ¿Está adecuadamente fundamentado el tema de estudio?, ¿Se definen de forma clara y comprensible los constructos y variables que se proponen?, ¿Incluye una revisión suficiente de los antecedentes en el tema?	El trabajo presenta una fundamentación teórica sólida y actualizada. Se definen con claridad los constructos centrales y se articulan conceptualmente con literatura reciente y relevante. Las autoras contextualizan ambas variables en el marco universitario, justificando adecuadamente la relevancia del estudio. Se observa una revisión de antecedentes amplia, con fuentes pertinentes tanto internacionales como nacionales. La justificación es clara, bien argumentada y vinculada a necesidades actuales de investigación en el ámbito universitario nacional.
2. Bibliografía ¿Está actualizada y es pertinente para la temática elegida, es decir refleja el estado del arte en el tema?	La bibliografía es pertinente y actual, dado que incluye referencias hasta el año en curso y refleja adecuadamente el estado del arte del tema. Las referencias están correctamente citadas en formato APA 7ª edición. Se sugiere ampliar la bibliografía en relación con los constructos centrales, ya que en algunos casos las afirmaciones se sostienen en un único autor. Asimismo, se observa que algunos enlaces no dirigen directamente a los artículos citados (e.g., Márquez, 2024)
3. Objetivos ¿Se exponen claramente los objetivos?, ¿Se corresponden los objetivos con la metodología propuestos?, etc.	Los objetivos tanto generales como específicos están claramente formulados, son coherentes entre sí y congruentes con el problema planteado. La hipótesis es precisa y operativa. Existe una adecuada correspondencia entre los objetivos y el diseño metodológico propuesto.
4. Metodología Se valorará que sea coherente con los objetivos, las hipótesis si correspondiese. También que los procedimientos se justifiquen en función de los resultados esperados para el tipo de estudio.	El diseño metodológico resulta pertinente y adecuado a los objetivos y la hipótesis planteados. Se describe con claridad la población y el procedimiento.
- Si se trata de un **trabajo teórico**, evalúe la consistencia	

general de la propuesta, el desarrollo fundamentado, la calidad de las fuentes, etc.	
- Si es una **propuesta empírica**, evalúe los apartados: *-Participantes* ¿Se describe el procedimiento y las características de la muestra?. ¿Es adecuada la muestra para el estudio propuesto? *Variable, instrumentos o técnicas.* ¿Se definen y describen adecuadamente las categorías y/o variables del estudio y los instrumentos y técnicas de recolección de datos? *Diseño, procedimiento y análisis de datos* ¿Se describe el diseño y el/los procedimiento/s necesarios para la realización del estudio? ¿Son los análisis apropiados para los objetivos, diseño y los datos?, etc.	La muestra es apropiada para el tipo de estudio y significativamente amplia dadas las condiciones de un TIF. Los instrumentos seleccionados son pertinentes para las variables en análisis, presentan adaptaciones locales y evidencias satisfactorias de validez y confiabilidad. Asimismo, se detallan adecuadamente las etapas de recolección de datos y los análisis previstos, los cuales se corresponden de manera coherente con los objetivos del trabajo y permiten abordar con solidez las relaciones propuestas entre las variables.
6. Aspectos éticos ¿Se respetan y cumplen las recomendaciones y normas éticas para la investigación científica, y para el trabajo intelectual respectivamente? (ej. plagio, utilización de fuentes no declaradas, conflicto de intereses), ¿Se describen procedimientos de consentimiento informado?, etc.	El trabajo cumple con los lineamientos éticos de la APA, la Declaración de Helsinki y normativas locales. Se contemplan consentimiento informado, confidencialidad, anonimato y libre participación. No se observan conflictos de interés ni uso inadecuado de fuentes.
7. Redacción y Estilo ¿Se adecua la redacción a un estilo académico?, ¿Es la redacción clara y coherente?, ¿Se respetan las normas APA en la elaboración de citas, referencias bibliográficas, tablas, figuras, etc.?	La redacción es clara, coherente y de estilo académico. Se observa un adecuado manejo del lenguaje científico y precisión conceptual. El formato APA se respeta correctamente en citas, referencias y estructura general.
9. Síntesis y comentarios adicionales Incluya aquí su valoración global del Plan y cualquier otro comentario que considere puede complementar la evaluación.	El trabajo evidencia un sólido dominio conceptual y metodológico acorde al nivel universitario. La propuesta articula de manera pertinente los constructos ofreciendo un enfoque actual y significativo para comprender el bienestar y el desempeño académico en

Apreciación: Aprobado X Azar [redacted]



Cintia Daniela Olsen

DNI: 33576299

Mar del Plata 30/10/2025 **Anexo II.** Criterios para la evaluación del Informe Final del TIF

Título del Trabajo:

Alumno/s:

Evaluador Especialista: **Fecha:** / /

MI: Muy inadecuado **BI:** Bastante inadecuado **BA:** Bastante adecuado **MA:** Muy adecuado

Aspectos formales generales	**Valoración**			
	MI	**BI**	**BA**	**MA**
1. El Informe ¿especifica suficiente y adecuadamente todos los apartados previstos en el Reglamento para el Trabajo de Integración Final?				
2. ¿Cumple con aspectos formales requeridos en la reglamentación?				
3. ¿Es adecuado el estilo de redacción y la estructura y organización del informe para un trabajo científico?				
OBSERVACIONES:				
Calidad del contenido del Informe Final				
4. Coherencia interna en la articulación del estudio y su comunicación (básicamente en su fundamentación y argumentación)				
5. Inclusión y secuencia de apartados del trabajo científico (ej. Introducción, Metodología, Resultados, Discusión/Conclusiones, Referencias bibliográficas, Anexos si los hubiera)				
5. Relación entre la complejidad del trabajo y la cantidad de integrantes (hasta 3)				
6. Limitaciones del estudio realizado y sugerencias para otros estudios similares (capacidad de autoevaluación por parte de los estudiantes)				
7. Aportes del trabajo				
Aspectos éticos				
Consideración y cumplimiento de procedimientos éticos de acuerdo a la legislación vigente				
OBSERVACIONES:				

Por lo expuesto, recomiendo:

[ ] Rechazar el Informe Final del TIF en su estado actual

[ ] Solicitar correcciones, modificaciones o ampliaciones a la versión impresa, antes de dar lugar a la defensa (implica una nueva presentación y revisión del Informe).

[ ] Aprobar el Informe Final y dar paso la defensa oral

Índice General

Resumen 2
Abstract 3
Metacognición y habilidades metacognitivas 4
Regulación emocional 9
Antecedentes de estudios sobre metacognición y regulación emocional 14
Justificación del estudio en población universitaria 16
Método 18
Objetivo general 18
Objetivos específicos 18
Hipótesis 18
Participantes 18
Medidas 19
Procedimiento y consideraciones éticas 20
Análisis de datos 20
Resultados 22
Tabla 1 22
Tabla 2 22
Tabla 3 23
Tabla 4 24
Tabla 5 25
Discusión 26
Referencias 33

Resumen

La regulación emocional constituye un mecanismo que favorece las respuestas adaptativas en relación a las metas. Asimismo, las habilidades metacognitivas constituyen otro proceso que posibilita una aproximación más adaptativa y favorecedora ante los problemas de la vida cotidiana. El objetivo general de este estudio consiste en evaluar las relaciones entre habilidades metacognitivas y las dificultades en las habilidades de regulación emocional en estudiantes universitarios. Se contó con la participación de 118 estudiantes ingresantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata, de entre 17 y 63 años, quienes respondieron la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional y el Inventario de Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva. Para evaluar y controlar las variables sociodemográficas de los participantes se administró un cuestionario sociodemográfico ad-hoc. Los resultados sugieren una relación estadísticamente significativa entre las habilidades metacognitivas y las dificultades en las habilidades de regulación emocional. Así, los estudiantes que más utilizan las habilidades metacognitivas tienden a presentar menores dificultades en la regulación de sus emociones. Los hallazgos resultan congruentes con parte de lo encontrado en la literatura actual y suponen una contribución al conocimiento de las relaciones entre las habilidades metacognitivas y las dificultades en la regulación emocional de la población universitaria. Además, se espera que los hallazgos resulten de utilidad para el desarrollo de intervenciones y programas enfocadas en el entrenamiento de las habilidades metacognitivas y las habilidades de regulación emocional con el objetivo de promover el bienestar en la población universitaria.

Palabras clave: *metacognición; regulación emocional; estrategias; habilidades; estudiantes universitarios.*

Abstract

Emotional regulation constitutes a mechanism that promotes adaptive responses in relation to goals. Likewise, metacognitive skills represent another process that enables a more adaptive and constructive approach to everyday problems. The general objective of this study was to evaluate the relationship between metacognitive skills and difficulties in emotional regulation skills among university students. A total of 118 first-year students from the National University of Mar del Plata, aged between 17 and 63 years, participated in the study. They completed the Difficulties in Emotion Regulation Scale and the Behavior Rating Inventory of Executive Function. To assess and control participants' sociodemographic variables, an ad hoc sociodemographic questionnaire was administered. The results suggest a statistically significant relationship between metacognitive skills and difficulties in emotional regulation skills. So, students who make greater use of metacognitive skills tend to show fewer difficulties in regulating their emotions. These findings are consistent with part of the current literature and contribute to the understanding of the relationship between metacognitive skills and difficulties in emotional regulation in the university population. Furthermore, the findings are expected to be useful for the development of interventions and programs focused on training metacognitive and emotional regulation skills in order to promote well-being among university students.

Keywords: *metacognition; emotional regulation; strategies; skills; university students.*

Metacognición y habilidades metacognitivas

La metacognición hace referencia a la capacidad de una persona para evaluar sus propias actitudes, comportamientos y pensamientos, pudiendo dar cuenta de sus recursos cognitivos para enfrentar problemas de la vida cotidiana (Martínez Diaz, 2023). Esta definición reconoce que la metacognición comprende la conciencia del propio conocimiento y el control o regulación que sobre estos se ejerce, considerando los objetivos que las personas se proponen, las estrategias para lograrlos y los resultados que finalmente se consiguen. (García de la Puente et al., 2024). La metacognición alude, por tanto, al reconocimiento de una persona sobre lo que sabe, y posteriormente utiliza para dar respuesta a otro nivel de exigencia cognitiva. La toma de conciencia, el autocontrol de procesos y la autorregulación, adquieren significado en relación a este término.

Los primeros estudios relacionados con la metacognición fueron desarrollados por Tulving y Madigan (1970), quienes concluyeron que los sujetos presentan conocimientos y creencias acerca de sus procesos de memoria. Por su parte, Brown (1987) también hizo significativos aportes al concepto, al definirlo como el control deliberado y consciente de la propia actividad humana, diferenciando como fenómenos metacognitivos el conocimiento metacognitivo y la regulación sobre la cognición: el primero referido al aspecto declarativo del conocimiento y, el segundo, asociado a lo procedimental de la cognición y el conocimiento humano (que se hace tangible mediante la planificación y evaluación de las propias acciones; Huertas Bustos, 2014). Actualmente, se entiende que la metacognición se encuentra compuesta por un componente más vinculado a la conciencia de los propios procesos mentales y emocionales y su funcionamiento, y otro componente ligado a la capacidad de ejercer algún control o autorregular los propios procesos de pensamiento y emocionales (Cardelle-Elawar & Sanz de Acedo Lizárraga, 2006).

En relación a modelos que se han aplicado al estudio de la metacognición y las habilidades metacognitivas, se puede citar el Test de Conciencia Metacognitiva General (MAI) de Schraw y Dennison (1994), el cual es un test que tiene un formato de escala Likert de 52 ítems que se distribuyen en dos dimensiones referidas una al conocimiento sobre los propios procesos cognitivos y otra a la capacidad de regular los mismos y las conductas y emociones concurrentes. Se caracteriza por ser un cuestionario de fácil resolución y un vocabulario claro y sencillo. Por otro lado, se encuentra la versión en español del Inventario de Evaluación

Conductual de la Función Ejecutiva –BRIEF- en su versión para adultos (Roth et al., 2005). Este inventario está constituido por 75 ítems que representan problemáticas cotidianas vinculadas con las funciones ejecutivas y que se distribuyen en nueve subescalas: inhibición, flexibilidad, memoria de trabajo, control emocional, automonitoreo, planificación/organización, iniciativa, monitoreo y organización de materiales. El instrumento cuenta con un índice de metacognición, el cual está compuesto por las dimensiones de iniciativa, memoria de trabajo, planificación/organización, monitoreo (control de la tarea) y organización de materiales. De esta forma, Roth et al. (2005) consideran que la metacognición es una capacidad general que incluye diversas dimensiones o habilidades cognitivas más específicas, entre las que los autores destacan la iniciativa, la memoria de trabajo, la capacidad de planificación/organización de las tareas, el control de la tarea que se está ejecutando y la organización de materiales.

Se considera que en la vida cotidiana las personas utilizan la metacognición a la hora de aprender algo nuevo, gestionar sus decisiones y emociones, e incluso resolver problemas que se presentan en día a día, siendo la toma de decisión crítica y reflexiva un factor fundamental para cumplir con dichos objetivos. En el caso de los estudiantes, la metacognición conduce a los mismos a ser conscientes de sus potencialidades, teniendo capacidad de autorregular su aprendizaje. Los estudiantes ponen en marcha distintas habilidades metacognitivas para autorregular sus propios pensamientos utilizando sus recursos de orden cognitivo. Entre ellos se encuentran la toma de consciencia para planificar, supervisar o monitorear las tareas y la información, y para valorar, evaluar, cambiar, corregir, reexaminar o planear los pasos de sus propios aprendizajes. La metacognición permite además a los estudiantes darle importancia no solo a qué se aprende sino cómo se lo hace.

Las habilidades metacognitivas permiten por tanto reflexionar y dirigir el propio pensamiento. El pensamiento crítico también es un aspecto fundamental que promueve una educación de calidad, reflexiva y transformadora, que vincula el conocimiento académico con las actividades cotidianas de los individuos (Gutierrez-Pingo et al., 2023). También se destaca la toma de conciencia de las acciones que favorecen el éxito de una actividad o mejorar el proceso de aprendizaje. En cuanto a éste, se señala que con el acompañamiento adecuado y contextos facilitadores (docentes, familiares, recursos pedagógicos), los estudiantes universitarios podrían ser capaces de autorregularse y procesar de manera crítica y reflexiva la información que reciben y aprehenden, incrementando las posibilidades de éxito de su aprendizaje, sobre todo en la actualidad en donde la sobreinformación es un hecho protagónico en la era digital y la

utilización de innovadores recursos para el aprendizaje como las redes sociales y la inteligencia artificial, facilitan el acceso a la información y la resolución de conflictos de manera instantánea (García de la Puente et al., 2024). Al respecto, cabe mencionar que la sociedad actual utiliza la tecnología y la inteligencia artificial para la resolución de diversas tareas, suscitando cambios tanto positivos como negativos a la hora de materializar la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos. Por tanto, resulta interesante poner el ojo crítico en estas prácticas y en la necesidad de no delegar las habilidades de regulación del aprendizaje y los mecanismos utilizados por los estudiantes para adquirir conocimientos (Fondón-Ludueña, 2024). Además, a la hora de implementar la inteligencia artificial como herramienta de aprendizaje deben considerar aspectos éticos como la toma de decisiones responsables (Sandoval et al., 2025).

En este sentido, algunos estudios le dan el visto bueno a la digitalización de los procesos de aprendizaje ya que sostienen que el uso de la inteligencia artificial en la adquisición de conocimientos promueve el aumento de retención de información y comprensión de la misma, presentando leves mejorías en comparación a los métodos tradicionales de aprendizaje (Pillajo, 2024). Pese a esto, se sostiene que este tipo de aprendizaje no tiene en cuenta aspectos emocionales, fundamentales para la construcción de aprendizaje significativo, el cual se asocia con más y mejores habilidades metacognitivas y de regulación emocional. En este sentido, es importante evaluar el uso adecuado y crítico de la inteligencia artificial en los entornos educativos, considerando sus potencialidades y riesgos a la hora de pensarla como una herramienta pedagógica que promueva el desarrollo integral, responsable y autónomo de los estudiantes, mediante el uso ético y crítico de las herramientas epocales (Rhenals, 2025).

Como cabe suponer siguiendo estos postulados, varios estudios sostienen que las habilidades metacognitivas son un elemento esencial para la regulación del aprendizaje y las emociones, lo cual repercute de manera significativamente positiva en el rendimiento académico si se logra tal autorregulación (Salluca Condori, et al., 2024). No obstante, aunque las habilidades cognitivas han sido principalmente estudiadas en el ámbito académico, las mismas no se limitan al mismo, sino que se aplican a todos los ámbitos de la vida de los individuos. Por ejemplo, diversos estudios indican que existiría una asociación entre las creencias metacognitivas y algunos trastornos psicológicos, como la desregulación emocional (Mansueto et al., 2022), adicciones (Olivari et al., 2025), trastornos de la conducta alimentaria (Palmieri et al., 2021), entre otros.

Philipp et al. (2020) (citado por Fox et al., 2023), señala que las habilidades metacognitivas varían de un individuo a otro, por lo que un individuo podría ser seguro de sí mismo y otro no, y ello podría estar asociado con sentimientos, pensamientos y conductas desadaptativas. En este sentido, Fox et al. (2023) indican que las dimensiones diagnósticas de depresión y ansiedad estarían ligadas a la ausencia de seguridad en uno mismo. Frente a ello, estos investigadores se propusieron realizar un entrenamiento metacognitivo para analizar si la predisposición a ciertas creencias metacognitivas (en este caso, la baja confianza en sí mismo) eran rasgos estables o si podían verse modificadas en el curso de un tratamiento por depresión y/o ansiedad. Los resultados indicaron que la capacidad metacognitiva de los individuos fluctúa en los cursos de tratamiento de dicha psicopatología. A su vez, una investigación llevada a cabo por Fekete et al. (2025) indicó que existiría una relación entre las experiencias adversas en la niñez, la ansiedad rasgo y la metacognición. Los resultados de esta investigación concluyen en que los sujetos que hubiesen atravesado experiencias adversas durante su infancia habrían desarrollado creencias metacognitivas desadaptativas que en el transcurso de su adolescencia y/o adultez habrían desembocado en ansiedad rasgo.

En esta misma línea, Zhang et al. (2024) señala que la psicoterapia metacognitiva, compuesta por el entrenamiento en habilidades como técnicas atencionales, ejercicios de control en atención espacial, el re-enfocarse y el mindfulness desapegado, entre otras, es efectiva en aliviar síntomas de depresión y promover creencias metacognitivas más adaptativas. Asimismo, Solem et al. (2015), compararon en su investigación la práctica metacognitiva con la práctica de mindfulness con el objetivo de determinar si estas podían ser predictoras de sintomatología depresiva y ansiógena. Ambas prácticas emplean estrategias dirigidas a promover la conciencia experiencial, aunque de maneras diversas. En el modelo metacognitivo los trastornos psicopatológicos estarían relacionados a cierta forma de reacción caracterizada por la preocupación, rumia y fijación, entre otras, frente a algunos pensamientos percibidos como amenazantes. Mientras que, para el mindfulness, los trastornos del estado del ánimo estarían relacionados a una falta de habilidades de atención plena, que originan conductas automáticas y rutinarias sin vincularse a las emociones y el momento presente. Pese a sus diferencias teóricas, esta investigación demostró una asociación entre la práctica metacognitiva y la práctica de mindfulness, concluyendo en que ambas son predictoras de síntomas de depresión y ansiedad, aunque la metacognición mostró ser más predictora. También hay autores que señalan una correlación significativa entre la metacognición y la resiliencia disposicional

entendida como una característica de personalidad que le permite a las personas afrontar situaciones adversas y de mucho estrés (Joseph & Jose, 2025).

Por otro lado, se observan investigaciones que han estudiado la metacognición en relación a las funciones ejecutivas, siendo estas desarrolladas hasta la edad adulta. Se sostiene que la metacognición es útil para la toma de decisiones y la resolución efectiva de problemas, ayudando a las personas a autorregularse y gestionar los conflictos de manera más adaptativa, evitando la aparición o el desarrollo de algunos síntomas compatibles con la ansiedad, la depresión o la impulsividad (de la Portilla Maya & Arboleda-Sánchez, 2022). En esta misma línea, se hallan investigaciones que asocian a la metacognición con la flexibilidad cognitiva y la capacidad de tolerar la incertidumbre, concluyendo en que el uso de la metacognición promueve efectos salugénicos positivos (Syyed Mirzae et al., 2022). Senra Pérez et al. (2021) también muestran que los problemas metacognitivos tienden a asociarse con problemáticas de la memoria de trabajo, la iniciativa académica, profesional o personal, la capacidad de planificación, la falta de acceso a estrategias específicas y adecuadas para solucionar problemáticas o para la ejecución de las mismas, y las dificultades para identificar posibles problemáticas a futuro y los esfuerzos que las tareas académicas, investigativas, profesionales o laborales traerán consigo (Campo et al., 2016; Ramírez Echeverry, 2017).

En relación con otras habilidades, Nobutoshi (2023) considera que la metacognición está estrechamente ligada a las habilidades superiores de pensamiento crítico tales como el análisis, evaluación y sistematización de información, las cuales involucran a procesos cognitivos complejos que no se limitan al ámbito académico, sino que se ponen en juego en la vida en general. Según el autor, esta relación está dada por la reflexión y evaluación constante que demanda la metacognición sobre los propios pensamientos. Por otro lado, Jia et al. (2019) desarrollan la relación entre la metacognición y el pensamiento creativo. Para estos autores, el pensamiento creativo puede ser considerado como un proceso metacognitivo, en el cual la combinación del conocimiento metacognitivo de un individuo sumado a la evaluación de la acción, concluiría en un resultado creativo. Es así que el conocimiento metacognitivo de un individuo contribuye a la creatividad en dominios específicos como la creatividad visuoespacial y la creatividad matemática (Lizarraga & Baquedano, 2013; Erbas & Bas 2015, citado en Jia et al., 2019). Otros estudios revelan la correlación significativa entre la metacognición y las habilidades comunicativas, las cuales se asocian a la expresión clara y coherente de ideas

propias, lo cual promueva un contexto colaborativo y eficaz de aprendizaje (Palacios Choque, 2025).

En función de lo previamente expuesto, se puede entender a la metacognición como un proceso cognitivo de orden superior que se encuentra asociado a diversos factores. Respecto de las habilidades metacognitivas se deduce su incidencia en múltiples situaciones de la vida de los sujetos, es por ello que resulta de un gran interés indagar en las habilidades metacognitivas de estudiantes universitarios y los factores que se asocian a ellas.

Regulación emocional

La emoción es un proceso multifactorial complejo que ayuda a que los individuos puedan adaptarse al entorno dinámico que los rodea (Tooby & Cosmides, 2008). Es en este sentido que se puede definir a la emoción como un fenómeno complejo, que activa la puesta en marcha de una respuesta del organismo para adaptarse a los diferentes desafíos que le presenta su entorno. Las emociones son un proceso cognitivo humano fundamental porque tienen la función de orientar el comportamiento humano hacía un objetivo, que finalmente es la adaptación. Es por ello que las emociones están involucradas en otros procesos, como son el aprendizaje, la memoria, la atención, la evaluación cognitiva o *appraisal* (Gross, 1999).

Sin embargo, se ha llegado a la conclusión de que las emociones pueden ser difíciles de manejar en la vida cotidiana (Parrot, 1993), debido a que algunas veces estas pueden volverse realmente intensas y/o resultar inapropiadas en un determinado contexto (Gross, 2008). Así es como las teorías más actuales se han volcado al estudio de la regulación de la respuesta emocional (Gross, 2007) con la finalidad de mejorar la experiencia vital de los individuos, ya que la emoción se presentifica en todos los ámbitos de la vida de una persona y regular estas respuestas puede ocasionar beneficios a los individuos, tanto en el plano de su salud física como su salud mental, su rendimiento laboral, su desempeño académico y sus vínculos socio-afectivos (Caprara & Steca, 2005).

El término de regulación emocional hace referencia a la activación de procesos de orden intrínseco y extrínseco que son responsables de tareas como la evaluación, el monitoreo, y la modificación de las respuestas emocionales, especialmente aquellas que se caracterizan por tener una duración corta e intensa, con el fin de concretar el logro de objetivos de un individuo (Thompson, 1994). Además, la regulación emocional no solo se refiere a aquellos procesos y

estrategias emocionales que pueden ser autorregulados, sino también a procesos que dependen de variables externas que están involucradas en la regulación de las emociones, las cuales pueden ser personas, eventos, o situaciones. Cabe destacar que la regulación emocional depende de la maduración de sistemas neurofisiológicos. Es decir, la regulación emocional se hace más factible con el paso de la edad, ya que los cambios madurativos en los organismos posibilitan la emergencia de procesos como la toma de conciencia, la atención, la inhibición y el control de los mismos. Sin embargo, es interesante destacar que las habilidades de regulación emocional se desarrollan desde muy temprana edad, tomando especial relevancia tanto la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones (Macias et al., 2024). A su vez, la adquisición y desarrollo de habilidades de regulación emocional darían como resultado un desarrollo social y emocional saludable (Goméz León, 2024).

Existen diversos modelos que abordan la regulación emocional. De acuerdo con Masters (1991) algunos de ellos involucran a otros procesos cognitivos, tales como la atención o la inhibición. Y otros modelos se basan tanto en el uso de estrategias de regulación emocional como en habilidades de regulación emocional, que, si bien interrelacionadas, pueden diferenciarse ya que las habilidades de regulación emocional permiten abordar a este fenómeno desde una perspectiva más amplia (Tull & Aldao, 2015). Por ejemplo, el modelo de estrategias adaptativas y desadaptativas de regulación emocional desarrollado por Garnefski et al. (2001), sugiere la existencia de nueve estrategias cognitivas de regulación emocional, las cuales son: auto-culparse; aceptación, rumiación, focalización positiva, focalización en los planes, reinterpretación positiva, poner en perspectiva, catastrofización y culpar a otros. Se trata de estrategias específicas que se ponen en juego en momentos determinados. En cambio, un ejemplo de un modelo de regulación emocional basado en habilidades es el modelo de Berking y Whitley (2014), cuya propuesta sintetiza varios modelos de emoción y regulación emocional en siete habilidades: la habilidad de aceptación, consciencia y/o reconocimiento de la emoción; la habilidad de identificación y etiquetamiento de la emoción; la habilidad de identificación de la causa de la emoción; la habilidad de modificar activamente la emoción en pos de una conducta adaptativa; la habilidad de aceptar y tolerar emociones no deseadas cuando éstas no pueden ser modificadas; la habilidad para aproximarse y confrontar situaciones que puedan generar emociones negativas, con la finalidad de alcanzar metas personales y la habilidad de proveer un auto-apoyo efectivo al momento de lidiar con emociones difíciles. En este sentido,

las habilidades de regulación emocional refieren a aspectos más prototípicos de las respuestas de los individuos frente a sus emociones.

Uno de los modelos más influyentes en el estudio de las estrategias de regulación emocional es el de Gross (2015) quien sostiene que la regulación emocional indica las distintas formas que las personas tienen para externalizar sus emociones, reconociendo que las habilidades de regulación emocional, en el mejor de los casos, se adaptan a las situaciones cambiantes a las que una persona se enfrenta. Este autor propone cinco grupos de estrategias de regulación emocional: (1) estrategias de selección de la situación, referidas a regular o modificar la probabilidad de que las personas vivencien situaciones que los remitan a determinada emoción; (2) estrategias que suponen el cambio de situación, que buscan ajustar aspectos de una situación para modificar la emoción; (3) estrategias que abordan el despliegue de la atención, que refieren a la redirección y focalización de la atención en diferentes estímulos para alterar la emoción; (4) estrategias de reevaluación cognitiva, que consisten en cambiar la lectura que la persona hace de la situación; y (5) las estrategias de modulación de la respuesta emocional, que buscan modificar las respuestas fisiológicas, experienciales o conductuales de la persona ante la situación emocionalmente significativa. Este autor diferencia las estrategias según si son utilizadas antes de que acontezca una determinada situación o como respuesta a alguna eventualidad (Gross, 2015).

Por su parte, uno de los modelos con mayor difusión y aceptación en el área de las habilidades de regulación emocional es el modelo de Gratz y Roemer (2004), quienes plantean un modelo clínico de seis habilidades que moderan las expresiones emocionales, y las consecuentes dificultades que las personas pueden presentar a la hora de regularlas. Estas dificultades en las habilidades de regulación emocional son: falta de aceptación emocional (la cual hace referencia al rechazo de las propias emociones que son desencadenadas por una situación determinada); dificultades para orientar el comportamiento dirigido a metas al experimentar emociones negativas (esta dimensión alude a la interferencia de las emociones en la concreción de las metas que las personas se proponen, llevando a la consecuencia de que éstas no concreten sus objetivos por falta de concentración o motivación); dificultades en el control de los impulsos al experimentar emociones negativas (esta hace referencia a la dificultad de controlar el propio comportamiento cuando se experimentan emociones displacenteras o intensas); falta de consciencia emocional (que alude al inconveniente que presenta una persona cuando no puede reconocer una emoción que está sintiendo); acceso limitado a las estrategias de

regulación emocional (que refiere a la imposibilidad de reconocer las habilidades propias para modular las emociones y adaptarse adecuadamente a las distintas situaciones vividas cuando uno está experimentando una emoción negativa) y la falta de claridad emocional (que se asocia con la dificultad para conocer o diferenciar las emociones que se vivencian en un momento determinado) (Bohórquez-Borda et al., 2023; Muñóz Martínez et al., 2016).

La importancia de estudiar la regulación emocional reside en su relación con distintos aspectos de la vida cotidiana. Por ejemplo, diversas investigaciones sugieren que tanto las estrategias de regulación emocional como las habilidades de regulación emocional tienen un efecto sobre los niveles de malestar autopercibido y algunos trastornos psicopatológicos en los individuos (Lejuez et al., 2003; Leyro et al., 2010). A su vez, Antuña Camblor et al. (2023) sostienen que el uso incorrecto de las habilidades de regulación emocional es un factor a considerar en lo que respecta a la génesis y desarrollo de los trastornos mentales más comunes hoy en día, como por ejemplo son la depresión y la ansiedad. Estudios actuales (e.g., Ortega-Gomez et al., 2026) también sugieren una relación entre la regulación emocional y un propósito vital sólido en contextos universitarios, descubriendo que los estudiantes con mayor propósito vital, y que utilizaban estrategias de reevaluación cognitiva y emocional, presentaron más calidad de vida y mayor satisfacción.

Acerca del desarrollo de los mecanismos de regulación emocional, en población infantil, se ha estudiado la importancia del entorno familiar en la gestión emocional y el desarrollo de habilidades socioemocionales de los niños. Se afirma que los entornos familiares afectivos, comprensivos y organizados fortalecen la seguridad emocional y fomentan una efectiva autorregulación desde una edad temprana (Chávez et al., 2026). Incluso, hay estudios en relación al Trastorno del Espectro Autista (TEA) que evidencian justamente la importancia del entorno familiar para fortalecer las habilidades sociales del niño que presenta dificultades en lo que respecta a la comunicación interpersonal y expresión de sus emociones, promoviendo un entorno seguro para estimular el desarrollo de habilidades comunicativas y de gestión emocional (Restrepo Mazo et al., 2026).

Otras investigaciones realizadas en población adolescente también reportan la importancia del contexto en el manejo de las emociones. Bolívar- Ramírez et al. (2022) realizan una revisión bibliográfica y concluyen que algunos factores contextuales que ayudan a entender la manera en que los adolescentes regulan sus emociones son: los cambios en el desarrollo, las relaciones interpersonales, las experiencias de crianza y la percepción de no tener control sobre

las situaciones que les suceden en lo cotidiano. Como consecuencia, considerando el contexto, entiendan a las habilidades de regulación emocional como aquellas herramientas que le permiten al ser humano ser funcional al contexto social en el cual vive, se desarrolla y relaciona con otros seres sociales (Bolívar-Ramírez et al., 2022).

Por otra parte, algunas investigaciones en adolescentes reportan la relación existente entre la regulación emocional y la inteligencia emocional, entendida ésta última como la capacidad de aceptación y gestión adecuada de las emociones, siendo ellas indispensables para mantener el equilibrio vital y la salud humana (Arrabal, 2018; Haro Gavidia & Mayorga Lascano, 2024). En esta misma línea, Antuña Camblor et al. (2023) reconocen a la regulación emocional como uno de los componentes más importantes de la inteligencia emocional, siendo de gran interés en el campo de estudio psicológico.

Respecto al tratamiento o entrenamiento de la regulación emocional, se ha investigado la Terapia Dialéctico Conductual (DBT por sus siglas en inglés) como un tipo de tratamiento eficaz para trastornos emocionales complejos, en población adolescente, como lo son, por ejemplo, las conductas autolesivas, impulsividad y dificultades en la regulación emocional. Este tipo de terapia tiene por objetivo reducir la sintomatología física y emocional a partir del entrenamiento de habilidades de regulación emocional que les permitan a las personas gestionar sus emociones de manera más adaptativa a su entorno y circunstancias (Sanchez, 2025). Algunos autores aportan como novedad el estudio de los videojuegos y la virtualidad en relación a la regulación emocional de los adolescentes. Por un lado, Gómez León (2024) estudia los videojuegos como herramienta eficaz, factible y aceptable para que los adolescentes puedan entrenar y desarrollar habilidades de regulación emocional, promoviendo la reducción de síntomas compatibles con la depresión, la ansiedad y la falta de control de los impulsos. Por su parte, Brigham Samaniego et al., (2025) sostienen que la incursión de los estudiantes en entornos virtuales y diversos estímulos atractivos adaptados a sus intereses, ha promovido el autocontrol, el manejo de la frustración y la ansiedad, así como también el compromiso y la persistencia en los objetivos que se proponen. A su vez, estas herramientas digitales promueven la empatía y el desarrollo de otras habilidades emocionales.

Aunque las investigaciones sobre el desarrollo y caracterización de la regulación emocional en población infantojuvenil resultan de gran valor, la capacidad de autorregularse emocionalmente es algo que acompaña a los individuos a lo largo de todo el ciclo vital. Por ello,

también es de gran interés, abordar la regulación emocional y las dificultades en la utilización de habilidades de regulación emocional en población adulta.

Antecedentes de estudios sobre metacognición y regulación emocional

La metacognición ha sido estudiada en relación a múltiples variables asociadas al ámbito educativo, como el rendimiento académico (Escanero-Marcén et al., 2013), los estilos de aprendizaje (Barría et al., 2022), el aprendizaje autorregulado (Carrión et al., 2023), el conocimiento, la regulación de la cognición, la motivación y el compromiso del estudiante (Gutierrez de Blume, 2021), entre otros. Sin embargo, dado que la metacognición es una capacidad general para evaluar y coordinar distintos procesos cognitivos, esta debería encontrarse implicada en otras áreas de la vida de las personas además de la educativa. En este sentido, se destaca que se encuentra literatura actual que vincula la metacognición con otras variables de la vida cotidiana (e.g depresión, ansiedad, personalidad, tecnología, entre otras mencionadas previamente).

Asimismo, algunas propuestas sugieren la importancia de la metacognición para la regulación de las emociones y, por tanto, su implicancia en procesos cotidianos donde se desenvuelven las personas (e.g., Cardelle-Elawar & Sanz de Acedo Lizárraga, 2006; Pennequin et al., 2020). De esta manera, existen estudios que sugieren que la conciencia que una persona puede tener sobre sus pensamientos, se relaciona de manera significativa con la regulación de las emociones.

En población de adultos, Mansueto et al. (2022) reportan que las creencias metacognitivas de las personas se asocian con las dificultades de regulación emocional. Los autores exploran cinco dimensiones de la metacognición: las creencias metacognitivas positivas, las creencias metacognitivas negativas sobre la incontrolabilidad y el peligro, la confianza cognitiva, las creencias sobre la necesidad de controlar los pensamientos y la autoconciencia cognitiva. Todas ellas presentaron asociaciones con la rumiación y con las dificultades de regulación emocional del modelo de Gratz y Roemer (2004) mencionado previamente. Respecto a las estrategias de regulación emocional, Reis et al. (2025) reportan que la capacidad de metacognición en adultos es un predictor significativo del uso de las estrategias de reevaluación cognitiva y de redirección de la atención.

En un estudio con ecuaciones estructurales, Merkebu et al. (2023) encontraron que la interacción entre la regulación emocional y la metacognición impacta en la capacidad reflexiva. Los datos revelaron que ambos constructos explican el 52% de la varianza de la reflexión, y los autores destacan el rol moderador de la metacognición: la regulación emocional solo predice niveles altos de reflexión cuando el sujeto posee, simultáneamente, habilidades metacognitivas desarrolladas, lo que destaca las interacciones y el funcionamiento complejo de estos procesos.

En población de adultos mayores, Bacadini et al. (2024) realizaron un análisis de mediación, demostrando que la relación negativa entre los trastornos mentales (ansiedad y depresión) y la metacognición está mediada por la regulación emocional. Específicamente, se halló que la estrategia de reevaluación cognitiva ejerce un efecto protector superior a la supresión emocional, lo que sugiere que la inclusión de estas técnicas en protocolos clínicos podría optimizar el funcionamiento metacognitivo en esta población.

En una revisión sistemática reciente Mansueto et al. (2024) analizaron 19 estudios que indagaban la relación entre las creencias metacognitivas y la regulación emocional, hallando que existe una relación bidireccional entre las creencias metacognitivas negativas y los problemas para gestionar las emociones, tanto en personas sanas como en pacientes. Fundamentalmente, los autores reportan que cuando alguien confía excesivamente en procesos mentales poco saludables (como darle vueltas a las cosas, intentar suprimir pensamientos o preocuparse de más), su estabilidad emocional se ve afectada. Por ello, trabajar directamente sobre cómo pensamos acerca de nuestros pensamientos parece ser una estrategia clave para mejorar el control emocional en terapia

En conjunto, la evidencia analizada sugiere que la relación entre la metacognición y la regulación emocional es de naturaleza bidireccional y mediada. Por un lado, la metacognición actúa como un moderador esencial, determinando la eficacia de las estrategias y habilidades de regulación emocional para alcanzar procesos adaptativos. Por otro lado, las creencias metacognitivas disfuncionales son precursoras de la desregulación emocional, tanto de forma directa como a través de otros procesos como el pensamiento negativo repetitivo (rumiación y preocupación). Finalmente, resulta interesante continuar indagando sobre la relación entre la metacognición y la regulación emocional, puesto que, hasta el momento, no se ha encontrado abundante literatura tanto de origen nacional como internacional que las vincule de forma conjunta más allá de lo referido al ámbito académico (procesos de enseñanza - aprendizaje, estrategias de aprendizaje, regulación cognitiva en la enseñanza docente, entre otras), lo que

evidencia la ausencia de estudios multivariables que asocien a la metacognición junto a la regulación emocional con la vida cotidiana en general. Por este motivo, se considera que los resultados de este estudio podrían tener un impacto positivo en diferentes ámbitos de incumbencia de la ciencia psicológica.

Justificación del estudio en población universitaria

La regulación emocional es un predictor del bienestar y de la salud mental en la población universitaria, es decir que a medida que un individuo incremente sus habilidades de regulación emocional, tenderá también a incrementar sus niveles de bienestar y obtendrá otros beneficios para su vida, como por ejemplo un mayor rendimiento en las actividades académicas (Andrés et al., 2017). En este sentido, Moreta Herrera et al. (2018) destacan la importancia de los procesos emocionales en el aprendizaje de los estudiantes universitarios, ya que sus datos reportan un vínculo entre las variables de regulación emocional con el desempeño académico y la procrastinación académica. Asimismo, otros estudios (e.g., Khalil et al., 2020) sugieren que la ausencia de dificultades en los procesos de regulación emocional se correlaciona con efectos de mayor bienestar psicológico percibido por los estudiantes: los estudiantes que perciben mayor bienestar son aquellos que están en contacto con sus emociones, es decir que las aceptan y las pueden identificar, debido a ello los mismos se sienten más autónomos y capaces para realizar algunas tareas, mientras que los estudiantes que tienen mayores dificultades para aceptar sus emociones e identificarlas presentarían mayores complicaciones para orientar su comportamiento dirigido a metas.

Por otro lado, la metacognición también resulta una variable de interés para el ámbito universitario, ya que permite regular y controlar el propio aprendizaje y de este modo, aprender de forma más fácil y eficaz (Vargas, 2024). Varios estudios sostienen que el pensamiento crítico y el fortalecimiento de habilidades metacognitivas son fundamentales para el buen desempeño académico y, por lo tanto, es necesario que sea estudiado en población universitaria (Garcés-Suárez, 2024; Luque, 2025; Uculmana Cabrejos & Fernández Martínez, 2025). Briceño-Martinez et al. (2024) también indican que existe una relación directa entre los procesos metacognitivos y las estrategias de aprendizaje, y estas, a su vez, con las emociones académicas positivas; por el contrario, las emociones académicas negativas tienen una relación desfavorable con las estrategias de aprendizaje y la metacognición, lo que lleva a concluir que la

metacognición fomenta las estrategias de aprendizaje y las emociones académicas negativas las desalientan.

No obstante, las habilidades metacognitivas no sólo aportarían beneficios respecto del ámbito académico sino en otras esferas de la vida personal, tales como el bienestar autopercibido, la reducción de la sintomatología ansiosa y la resolución de conflictos de manera adaptativa y situada. En último término, se infiere que escasean estudios que estudien la incidencia de factores no académicos en la población universitaria, por tanto, resulta pertinente indagar en la relación entre estas variables.

Método

Objetivo general

Evaluar las relaciones entre habilidades metacognitivas y las dificultades en las habilidades de regulación emocional en estudiantes universitarios.

Objetivos específicos

1. Caracterizar el uso de habilidades metacognitivas y las dificultades en las habilidades de regulación emocional en estudiantes universitarios
2. Realizar análisis preliminares sobre el efecto del género, la edad y el nivel socioeconómico sobre el uso de habilidades metacognitivas y las dificultades en las habilidades de regulación emocional en estudiantes universitarios
3. Determinar la existencia y grado de relaciones entre el uso de habilidades metacognitivas y las dificultades en las habilidades de regulación emocional en estudiantes universitarios
4. Analizar la capacidad predictiva de las habilidades metacognitivas sobre las dificultades en las habilidades de regulación emocional en estudiantes universitarios.

Hipótesis

1) Mayores índices de habilidades metacognitivas se encuentran asociados a menores niveles de dificultades en las habilidades de regulación emocional (falta de aceptación emocional, falta de conciencia emocional, falta de claridad emocional, dificultades en el control de impulsos, dificultades en el acceso a estrategias y dificultades en la conducta dirigida a metas) en estudiantes universitarios.

Participantes

La población de interés fueron los estudiantes ingresantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de la ciudad de Mar del Plata. Se contó con la participación de 118 estudiantes ingresantes de entre 17 y 63 años (ME: 23.51; DE: 9.32). El 72.1% (n = 85) se identificó con el género femenino, el 25.4% (n = 30) con el género masculino y 2.5% (n = 3) con otros géneros. Además, el 13.6% (n = 16) pertenecía al nivel socioeconómico

bajo, el 25.4% (*n* = 30) al nivel medio-bajo, el 22.9% (*n* = 27) al nivel medio, el 21.2% (*n* = 25) al nivel medio-alto y el 16.9% al nivel alto (*n* = 20).

Medidas

Para evaluar las dificultades en las habilidades de regulación emocional se aplicó la adaptación argentina (Medrano & Trógolo, 2014) de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) originalmente desarrollada por Gratz y Roemer (2004). La adaptación de la escala cuenta con 28 ítems con un formato de respuesta de tipo Likert de 5 puntos (1 “casi nunca”, 5 “casi siempre”), los cuales se dividen en seis dimensión que representan las seis dificultades que las personas pueden presentar a la hora de regular sus emociones: 1) Falta de aceptación emocional, 2) Interferencia en conductas dirigidas a metas, 3) Dificultades en el control de impulsos, 4) Falta de conciencia emocional, 5) Falta de claridad emocional, y 6) Acceso Limitado a Estrategias de Regulación Emocional. La adaptación argentina replicó la estructura de seis factores del instrumento original con un 51% de varianza explicada y con niveles de confiabilidad adecuados (Gratz & Roemer, 2004; Medrano & Trógolo, 2014).

Para evaluar el uso de habilidades metacognitivas en los participantes se administró la versión en español del Inventario de Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva –BRIEF- en su versión para adultos (Roth et al., 2005). El instrumento está compuesto por 75 ítems que representan problemas cotidianos relacionados con las funciones ejecutivas y que se distribuyen en nueve subescalas: inhibición, flexibilidad, memoria de trabajo, control emocional, automonitoreo, planificación/organización, iniciativa, monitoreo y organización de materiales. Específicamente se administrarán los ítems correspondientes al índice metacognitivo, que incluye las dimensiones de iniciativa, memoria de trabajo, planificación/organización, monitoreo (control de la tarea) y organización de materiales. Las puntuaciones de la BRIEF brindan información sobre las dificultades en estas habilidades por lo que mayores puntajes indican mayores problemáticas con la dimensión evaluada. El BRIEF-A posee adecuada confiabilidad test-retest (r entre .82 y .94) y consistencia interna (coeficientes entre .85 y .98) y presenta evidencias de validez convergente y discriminante (Roth et al., 2005).

Para evaluar y controlar las variables sociodemográficas de los participantes se administró un cuestionario sociodemográfico *ad-hoc*. El cual constó de preguntas acerca del género autopercibido, edad y el nivel socioeconómico. Este último fue evaluado mediante el índice de Hollingshead (2011), que combina el nivel educativo del principal aportante de la

familia con la jerarquía social de la ocupación del principal aportante de la familia (Sautú, 1989). El primero se mide mediante una escala de 7 puntos que va desde primaria incompleta hasta graduado de posgrado (1 = Educación Primaria incompleta; 2 = Educación Primaria completa; 3 = Educación Secundaria incompleta; 4 = Educación Secundaria completa; 5 = Educación Universitaria incompleta; 6 = Educación Universitaria completa; 7 = Educación de Posgrado completa o incompleta) mientras que el último se obtiene a través una lista de distintos puntajes otorgados a las distintas ocupaciones según la jerarquía social en Argentina.

Procedimiento y consideraciones éticas

Se utilizó un diseño no experimental transversal de tipo descriptivo correlacional (Hernández-Sampieri et al., 2014). Se convocó a los participantes a través de actividades académicas de las UNMdP, principalmente las aulas de clases, mediante las cuales se informó del proyecto en el que se enmarca la investigación, en qué consistía la participación, riesgos, costos, beneficios, como también las características del estudio, los objetivos, los datos de contacto de las tesistas y sus supervisoras, la confidencialidad y el anonimato de todos los datos brindados, la posibilidad de dejar de contestar en cualquier momento, y todos aquellos procedimientos éticos recomendados por la *American Psychological Association* y la Declaración de Helsinki (WMA, 2013) para la investigación en seres humanos. Los instrumentos fueron administrados de forma individual y presencial a través de un Google Forms. El tiempo total de respuesta a los cuestionarios fue de entre 15 y 20 minutos. Los datos e información obtenida se protegieron de acuerdo con lo establecido en la Ley 25.326.

Análisis de datos

El análisis de los datos consistió en la sistematización de los mismos en una base única y un posterior sometimiento a análisis estadísticos descriptivos e inferenciales mediante el *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Se calcularon las subescalas para las dimensiones de la BRIEF y de la DERS, así como los puntajes totales para cada instrumento. Ambas escalas exploran dificultades en las habilidades, por lo que mayores puntajes en la BRIEF se interpretan como mayores dificultades en las habilidades metacognitivas evaluadas y mayores puntajes en la DERS se interpretan también como mayores dificultades de regulación emocional.

Para caracterizar el uso de habilidades metacognitivas y las dificultades en las habilidades de regulación emocional en estudiantes universitarios se aplicaron análisis descriptivos (mínimos, máximos, curtosis, asimetría, medias y desvíos). Para realizar análisis preliminares sobre el efecto del género sobre las habilidades metacognitivas y las dificultades en las habilidades de regulación emocional se aplicaron pruebas *t* de Student para muestras independientes (se verificó la distribución normal de las variables en función del criterio que establece que valores de asimetría y curtosis comprendidos entre ±2 puntos se consideran como límites aceptables de dicha distribución; George & Mallery, 2016; Trochim & Donnelly, 2006). Para este análisis de diferencias por género no se consideró al grupo que se identificó con otros géneros dado el reducido tamaño del mismo (n = 3). En los casos en los que se hallaron diferencias, el tamaño del efecto se estimó mediante el estadístico *d* de Cohen. Para evaluar el efecto de la edad y del nivel socioeconómico se aplicaron correlaciones *r* de Pearson (en este caso se utilizó el valor escalar del nivel socioeconómico sin agrupar en estratos). Luego, para determinar la existencia y grado de relaciones entre el uso de habilidades metacognitivas y las dificultades en las habilidades de regulación emocional en estudiantes universitarios se aplicaron correlaciones parciales controlando el efecto del género y de la edad. Finalmente, para analizar la capacidad predictiva de las habilidades metacognitivas sobre las dificultades en las habilidades de regulación emocional, se aplicó un análisis de regresión lineal múltiple (método *Stepwise*) donde la variable predicha fue el total de las dificultades de regulación emocional (DERS) y las variables predictoras fueron las cinco habilidades metacognitivas (iniciativa, memoria de trabajo, planificación/organización, control de la tarea, organización de materiales), el género y la edad.

Resultados

Para caracterizar el uso de habilidades metacognitivas y las dificultades en las habilidades de regulación emocional en estudiantes universitarios se aplicaron análisis descriptivos (mínimos, máximos, asimetría, curtosis, medias y desvíos estándar). Los resultados se presentan en la tabla 1.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las variables bajo análisis

	Mínimo	Máximo	Asimetría	Curtosis	ME	DE
Iniciativa	8	22	0.26	-0.99	14.28	4.0
Memoria de trabajo	8	23	0.21	-0.72	15.17	3.59
Planificación/Organización	10	29	0.53	-0.55	16.86	4.62
Control de la tarea	6	18	0.37	-0.28	10.82	2.57
Organización de materiales	8	23	0.58	-0.85	13.38	4.23
Índice metacognición BRIEF	40	107	0.36	-0.87	70.51	16.22
Falta conciencia emocional	1.00	4.75	0.83	-0.44	2.21	1.09
Falta aceptación emocional	1.00	5.00	0.80	-0.40	2.32	1.17
Falta claridad emocional	1.00	5.00	0.93	-0.20	2.35	1.07
Dificultades acceso a estrategias de regulación emocional	1.00	4.00	0.19	0.15	2.66	0.60
Dificultades control de impulsos	1.00	4.67	0.93	0.04	2.13	0.97
Dificultades conducta dirigida a metas	1.00	5.00	0.35	-0.71	2.85	1.04
DERS total	8.02	25.67	0.59	-0.60	14.52	4.24

Para realizar análisis preliminares sobre el efecto del género sobre las habilidades metacognitivas y las dificultades en las habilidades de regulación emocional se aplicaron pruebas *t* de Student para muestras independientes. En los casos en los que se hallaron diferencias, el tamaño del efecto se estimó mediante el estadístico *d* de Cohen. Los resultados se presentan en la tabla 2. Se observaron diferencias estadísticamente significativas para la dimensión de planificación (mayores puntajes, mayores dificultades) y para la dimensión de dificultades en el control de impulsos. En el primer caso, fueron los hombres los que reportaron mayores problemas de planificación con un tamaño de efecto moderado. En el segundo caso, fueron las mujeres quienes reportaron mayores dificultades en el control de impulsos siendo esta diferencia de tamaño del efecto grande.

Tabla 2

Diferencias de género para las habilidades metacognitivas y las dificultades en las habilidades de regulación emocional.

	Femenino		Masculino		*t*	*d*
	ME	DE	ME	DE		
Iniciativa	13.89	3.75	15.20	4.67	-1.54	-
Memoria de trabajo	15.07	3.57	15.13	3.65	-0.08	-
Planificación/Organización	16.21	4.41	18.27	4.87	-2.13*	0.44
Control de la tarea	10.60	2.57	11.27	2.46	-1.24	-
Organización de materiales	13.39	4.36	13.17	3.93	0.25	-
Índice metacognición BRIEF	69.16	16.05	73.03	16.51	-1.13	-
Falta conciencia emocional	2.26	1.13	2.05	1.01	0.92	-
Falta aceptación emocional	2.42	1.20	2.04	1.09	1.52	-
Falta claridad emocional	2.41	1.10	2.23	1.01	0.77	-
Dificultades acceso a estrategias de regulación emocional	2.68	0.64	2.58	0.46	0.80	-
Dificultades control de impulsos	2.28	1.02	1.69	0.68	2.93**	0.68
Dificultades conducta dirigida a metas	2.89	1.05	2.75	1.05	0.64	-
DERS total	14.94	4.45	13.34	3.55	1.78	-

* $p < .05$; ** $p < .01$

Para evaluar el efecto de la edad y del nivel socioeconómico sobre las habilidades metacognitivas y las dificultades de regulación emocional se aplicaron correlaciones *r* de Pearson. Los resultados se presentan en la tabla 3. Se encontró que la edad se asociaba de forma estadísticamente significativa tanto con las habilidades metacognitivas como con las dificultades de regulación emocional. Las correlaciones fueron en general de efecto bajo e indicaron que, mientras mayor es la edad, menores son las dificultades en las habilidades metacognitivas y menores las dificultades en las habilidades de regulación emocional.

Tabla 3

Correlaciones entre edad, nivel socioeconómico y habilidades metacognitivas y de regulación emocional.

	Edad	NSEC
Iniciativa	-.34**	.00
Memoria de trabajo	-.25**	-.06
Planificación/Organización	-.21*	.07
Control de la tarea	-.23**	-.04
Organización de materiales	-.21*	-.02
Índice metacognición BRIEF	-.29**	-.00
Falta conciencia emocional	-.21*	-.15
Falta aceptación emocional	-.20*	.03
Falta claridad emocional	-.27**	-.01
Dificultades acceso a estrategias de regulación emocional	-.05	-.04
Dificultades control de impulsos	-.34**	.10
Dificultades conducta dirigida a metas	-.24**	-.01
DERS total	-.32**	-.02

* $p < .05$; ** $p < .01$; NSEC: Nivel socioeconómico

Luego, para determinar la existencia y grado de relaciones entre el uso de habilidades metacognitivas y las dificultades en las habilidades de regulación emocional en estudiantes universitarios se aplicaron correlaciones parciales controlando el efecto del género y de la edad (no se controló el nivel socioeconómico dado que el mismo no se mostró asociado a las variables bajo análisis). Los resultados se muestran en la tabla 4. Se observaron correlaciones estadísticamente significativas entre las habilidades metacognitivas y las dificultades de regulación emocional (a excepción únicamente de la dimensión de dificultades en la conciencia emocional que no se asoció con la habilidad de organización de materiales). En general, el efecto de las correlaciones fue moderado. Las relaciones se mostraron en el sentido esperado, es decir, mientras mayores fueron las dificultades en las habilidades metacognitivas también mayores fueron las dificultades en la regulación emocional.

Tabla 4

Correlaciones parciales entre las habilidades de metacognición y las dificultades de regulación emocional controlando el efecto del género y la edad.

	Falta conciencia emocional	Falta aceptación emocional	Falta claridad emocional	Dificultades acceso a estrategias de regulación	Dificultades control de impulsos	Dificultades conducta dirigida a metas	DERS total
Iniciativa	.23**	.36**	.41**	.34**	.35**	.47**	.52**
Memoria de trabajo	.43**	.41**	.47**	.25**	.38**	.45**	.59**
Planificación/Organización	.23**	.40**	.40**	.31**	.34**	.44**	.52**
Control de la tarea	.23**	.33**	.27**	.31**	.42**	.42**	.48**
Organización de materiales	.15	.26**	.30**	.34**	.28**	.32**	.39**
Índice metacognición BRIEF	.30**	.42**	.44**	.37**	.41**	.50**	.59**

** $p < .01$

Finalmente, para analizar la capacidad predictiva de las habilidades metacognitivas sobre las dificultades en las habilidades de regulación emocional, se aplicó un análisis de regresión lineal múltiple donde la variable predicha fue el total de las dificultades de regulación emocional (DERS) y las variables predictoras fueron las cinco habilidades metacognitivas (iniciativa, memoria de trabajo, planificación/organización, control de la tarea, organización de materiales), el género y la edad. Se utilizó el método *Stepwise*. Los resultados se muestran en la tabla 5. Se encontró un modelo de cuatro pasos, donde las variables predictoras fueron (1) memoria de trabajo, (2) género, (3) iniciativa y (4) edad. El modelo final resultó estadísticamente significativo explicando el 47% de la varianza total de las dificultades de regulación emocional. Las variables control de la tarea, organización/planificación y

organización de materiales no resultaron predictoras del total de las dificultades de regulación emocional.

Tabla 5

Modelo de regresión de las habilidades metacognitivas sobre las dificultades de regulación emocional.

Variable dependiente	Pasos Modelo	r^2	Cambio en r^2	F	Variables Predictoras	β	t
Dificultades totales de regulación emocional (DERS)	1	.36	-	66.52**	Memoria de trabajo	.60	8.16**
	2	.40	.04	38.61**	Memoria de trabajo	.62	8.56**
					Género	-.19	-2.68**
	3	.45	.05	30.84**	Memoria de trabajo	.44	4.74**
					Género	-.22	-3.17**
					Iniciativa	.29	3.09**
	4	.47	.02	24.88**	Memoria de trabajo	.43	4.73**
					Género	-.23	-3.30**
					Iniciativa	.24	2.56**
					Edad	-.15	-2.07*

* $p < .05$; ** $p < .01$

Discusión

Las habilidades metacognitivas y de regulación emocional constituyen un conjunto de fenómenos psicológicos de orden superior imprescindibles para el funcionamiento cotidiano de los individuos. Las primeras estarían comprendidas por la reflexión crítica, la toma de decisión consciente, la planificación y la organización, entre otras, mientras que las segundas serían aquellas vinculadas a la aceptación y consciencia emocional, al control de los impulsos y de la conducta dirigida a metas, entre otras. Estas habilidades se encuentran en el repertorio de funciones psicológicas con las que cuentan los seres humanos y que incluso sin notarlo utilizan constantemente. Ejemplos del uso de las habilidades metacognitivas son organizarse para un examen, anticiparse a una entrevista de trabajo evaluando el propio discurso a emitir, la vestimenta a usar, el camino a tomar para llegar de manera puntual, etcétera; mientras que las habilidades de regulación emocional son utilizadas cotidianamente en situaciones como por ejemplo, el hecho de frenar el impulso de insultar a alguien que no utilizó la señal de tránsito correspondiente o frente a alguien que nos habló de mala manera, como también aquellas estrategias personales que se ponen en marcha ante estados emocionales de tristeza o ansiedad para lograr la autorregulación.

Es por todo ello que en el último tiempo ambos conjuntos de habilidades han sido objeto de creciente interés en el campo de la investigación científica, y, considerando su importancia en todas las áreas en las que se desempeñan los sujetos, resulta imprescindible conocer su impacto en los estudiantes universitarios, así como también conocer cuáles son aquellos factores psicológicos que podrían afectar a estas habilidades y en consecuencia afectar el bienestar psicológico de los estudiantes. Frente a esto, el objetivo general del estudio fue *evaluar las relaciones entre habilidades metacognitivas y las dificultades en las habilidades de regulación emocional en estudiantes universitarios.* Para ello se trabajó con un total de 118 participantes que respondieron voluntariamente a la DERS y al índice de metacognición del BRIEF. En función de los datos reportados por los estudiantes se elaboran distintas conclusiones.

En primer lugar, se procederá a realizar un análisis respecto de las variables sociodemográficas de género, edad y nivel socioeconómico. En cuanto a la variable de género, se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto de la dimensión *dificultades en el control de impulsos* de la DERS, siendo las mujeres las que presentaron mayores puntajes.

Al respecto, los datos coinciden con lo reportado por Miguel et al. (2017), quienes hallaron que las mujeres presentaban diferencias estadísticamente significativas en la dimensión *dificultades en el control de impulsos* y *falta de aceptación emocional*. Para el resto de las dimensiones de regulación emocional no se encontraron diferencias estadísticamente significativas según el género en el presente estudio, lo cual coincide con lo reportado en diversas investigaciones (e.g., Ávila Díaz & Sánchez Solano, 2025; Correa et al., 2024). Sin embargo, estos resultados discrepan de lo reportado por Medrano y Trógolo (2014) en la adaptación de la escala en población universitaria, quienes sí reportan mayores dificultades en las mujeres para la dimensión de claridad emocional, aludiendo a que las mujeres presentan más dificultades que los hombres en distinguir emociones.

Por otro lado, en relación a la metacognición se encontraron diferencias estadísticamente significativas para la dimensión de planificación/organización. En esta dimensión fueron los hombres los que reportaron mayores problemas de planificación con respecto a las mujeres. Sin embargo, estos resultados no coinciden con lo hallado por Gutierrez de Blume y Montoya (2023) y Solé et al. (2025) quienes señalan que los varones obtienen puntuaciones superiores que las mujeres en metacognición, lo cual indicaría que los mismos tendrían una conciencia y gestión de los propios procesos de aprendizaje más alto que las mujeres.

Respecto de la variable edad, se halló que ésta se asociaba de forma estadísticamente significativa tanto con las habilidades metacognitivas como con las dificultades de regulación emocional, siendo que, a mayor edad de la persona, menores son los conflictos que encuentra a la hora de utilizar habilidades metacognitivas o de autorregularse emocionalmente. Esto coincide con lo planteado por Leiva Peralta et al. (2023) acerca de que cuando el rango etario de los individuos es mayor, también lo es su uso de habilidades metacognitivas. Sin embargo, difiere de lo observado por Villalba (2023) quien no encontró diferencias estadísticamente significativas respecto del uso de las habilidades metacognitivas según la edad de los sujetos. Para las dificultades en las habilidades de regulación emocional, existen algunas evidencias que sugieren la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas según la edad (Moya-Lara, 2024). No obstante, los hallazgos de esta investigación no coinciden con lo observado por Ordoñez Alvarado (2025) quien reporta que, a mayor edad, mayores son las dificultades en las habilidades de regulación emocional. Pese a ello, no se han hallado suficientes estudios que analicen la variable de edad respecto de las dificultades en las habilidades de regulación

emocional. Consecuentemente, se sostiene que los resultados de la presente investigación aportarían información relevante para el campo de la investigación científica en relación a esta variable.

Acerca de la variable nivel socioeconómico, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el mismo y las habilidades de regulación emocional. Esto coincide con lo reportado por Moya-Lara (2024) quien reporta también ausencia de diferencias estadísticamente significativas según el nivel socioeconómico. No obstante, otros estudios sí han hallado relaciones entre las habilidades de regulación emocional y el nivel socioeconómico. Por otro lado, en relación al nivel socioeconómico y las habilidades metacognitivas, tampoco se observaron diferencias estadísticamente significativas, lo cual difiere de lo planteado por García y Tizzoni (2022) quienes indicaron que los estudiantes de nivel socioeconómico medio tendrían un mayor uso de las habilidades metacognitivas. No obstante, en la literatura no se encuentra suficiente información acerca de la relación entre las habilidades metacognitivas y el nivel socioeconómico, por lo que resultaría de mucho interés para futuras investigaciones profundizar las relaciones entre estas variables.

Por último, respecto del análisis de las relaciones entre las habilidades metacognitivas y las habilidades de RE, se encontró que existían correlaciones entre las variables siendo que, a mayores dificultades metacognitivas, mayores dificultades en las habilidades de regulación emocional. Esto coincide con lo reportado por Rodriguez Fuentes et al. (2025) quienes sostienen que, a mayor conciencia metacognitiva (mayor evaluación sobre los propios pensamientos y actitudes) la regulación emocional resulta ser más efectiva. En sintonía con este autor, se hallan diversos estudios que afirman que, a mayores habilidades metacognitivas, menores son las dificultades en las habilidades de la regulación emocional (Mansueto et al., 2024; Merkebu et al., 2023; Temircan, 2023).

Se infiere que estos hallazgos, concordantes con la literatura actual resultan de suma relevancia para comprender la relación entre ambas variables y para pensar posibles estrategias de intervención. Si se considera que las habilidades metacognitivas —entendidas como la capacidad de dirección del propio pensamiento, el pensamiento crítico, la evaluación y sistematización de la información, entre otras— se asocian con las dificultades en la regulación emocional —conceptualizadas desde el modelo DERS como la falta de conciencia, aceptación y claridad emocional, las dificultades en el acceso a estrategias regulatorias, el control de impulsos y la conducta dirigida a metas—, puede plantearse que el fortalecimiento de las

habilidades metacognitivas podría contribuir a una mejor regulación emocional. A su vez, resulta igualmente plausible que una disminución en las dificultades de regulación emocional favorezca el despliegue de recursos metacognitivos, dado que una adecuada gestión emocional puede facilitar los procesos de monitoreo y control cognitivo.

Si bien el diseño del presente estudio no permite establecer relaciones de causalidad, los resultados obtenidos abren la posibilidad de desarrollar futuras investigaciones orientadas a evaluar el impacto de intervenciones específicas —ya sea centradas en el entrenamiento metacognitivo o en el fortalecimiento de la regulación emocional— con el fin de esclarecer la direccionalidad y los mecanismos implicados en esta relación. En este sentido, estos hallazgos no solo aportan evidencia empírica al campo, sino que también permiten pensar en sus implicancias para la vida cotidiana, la salud mental y el ámbito psicoterapéutico, al considerar que el desarrollo integrado de recursos cognitivos y emocionales constituye un factor clave para el funcionamiento adaptativo del individuo. Desde una perspectiva transdiagnóstica, la capacidad para regular las emociones ha sido identificada como un factor central en múltiples trastornos psicológicos, lo cual sugiere que intervenciones que fortalezcan la regulación emocional pueden tener efectos amplios sobre el bienestar psicológico (Aaron et al., 2020; Palermo & Kerns, 2020) y reducir síntomas de ansiedad y depresión (Aldao et al., 2016). Por otro lado, la literatura sobre metacognición aplicada a los procesos emocionales ha enfatizado la importancia de desarrollar la reflexión sobre los propios estados afectivos como un recurso para favorecer la comprensión y gestión de experiencias emocionales en contextos variados, tanto educativos como clínicos (Cardelle-Elawar & Sanz de Acedo Lizárraga 2006). Estas líneas de investigación indican que integrar estrategias metacognitivas en programas de intervención psicoeducativos o psicoterapéuticos podría potenciar la eficacia de abordajes dirigidos a mejorar la salud mental, al facilitar una mayor conciencia y control sobre los procesos cognitivos y emocionales que subyacen al afrontamiento adaptativo de las demandas de la vida diaria.

Si bien todas las habilidades metacognitivas mostraban asociaciones con las dificultades de regulación emocional en los análisis correlacionales, únicamente las dimensiones memoria de trabajo e iniciativa se constituyeron como predictores significativos en el modelo de regresión, que incluyó además las variables de género y edad. Este modelo de cuatro pasos explicó el 47% de la varianza total de las dificultades de regulación emocional. La memoria de trabajo, como predictor principal, sugiere que la capacidad de mantener y manipular

información cognitivamente es fundamental para aplicar estrategias de regulación emocional de manera eficaz, permitiendo al individuo seleccionar, monitorear y ajustar sus respuestas emocionales según las demandas del entorno. Por su parte, la iniciativa indica que la disposición para generar y poner en marcha diversas estrategias también es crucial, ya que sin este impulso activo la regulación emocional podría verse limitada, incluso en personas con otros recursos metacognitivos desarrollados. En contraste, habilidades como planificación, organización de materiales o control de la tarea, aunque resultaron ser relevantes para el desempeño cognitivo general, no mostraron un efecto predictivo directo sobre la regulación emocional en este modelo, lo que sugiere que su influencia podría ser más indirecta o asociada a otras variables. Estos hallazgos destacan la importancia de focalizar intervenciones en el fortalecimiento de la memoria de trabajo y la iniciativa, dado que son los procesos metacognitivos que, según los resultados obtenidos, tienen un papel más determinante en la regulación emocional y, por ende, constituyen un objetivo prioritario para futuras estrategias de intervención educativa y psicoterapéutica. Además, considerando que la población de estudio fueron los estudiantes universitarios, el entrenamiento en estas dos habilidades podría beneficiarlos tanto en aspectos de su vida cotidiana como en su rendimiento académico.

Es importante recordar que las dificultades de regulación emocional promueven la emergencia de padecimientos mentales recurrentes hoy en día como pueden ser la ansiedad, la depresión o el estrés, siendo necesario así enfoques de intervención terapéutica que promuevan el uso de mecanismos de regulación emocional más adaptativos y por ende bienestar psicológico en la población (Lozano Vargas et al., 2025). En esta misma línea, las personas con depresión u otros trastornos emocionales gestionan sus emociones de manera diferente o no cuentan con la capacidad de discernir qué estrategias de regulación son adecuadas para cada situación o experiencia vital de su vida cotidiana (Amau-Ríos et al., 2025). Así, tanto las habilidades metacognitivas como las habilidades de regulación emocional tienen implicancias significativas cuando se habla de bienestar psicológico en tanto que ambas les permiten a las personas tolerar los conflictos diarios, como así también poder gestionar de manera adaptativa y saludable sus emociones y pensamientos, haciendo de estos algo beneficioso para el individuo en pos de conseguir sus metas y objetivos tanto personales, como profesionales, permitiendo avances positivos en las distintas áreas vitales del ser humano, dando lugar a por ejemplo, vínculos saludables y significativos con otras personas (Minda Palomino & Negrete Caiza, 2025).

Los resultados deben ser considerados a la luz de las limitaciones del estudio. En primer lugar, el muestreo fue no probabilístico lo que impide hacer generalizaciones de los datos hacia otras poblaciones. Además, en segundo lugar, se trabajó íntegramente con estudiantes de la Lic. en Psicología, los cuales suelen tener características específicas que pueden hacerlos diferir de otros estudiantes de otras carreras (Urquijo y Abraham, 2011). En tercer lugar, en este estudio se trabajó solo con estudiantes del primer año de la carrera, siendo importante también indagar la repercusión de estas variables en otros años académicos. En cuarto lugar, se debe mencionar que se trabajó con pruebas de autoreporte, las cuales presentan limitaciones específicas como falta de introspección de quién desea participar, falta de motivación, sesgos de respuesta de algún tipo, datos confusos que lleven a conclusiones erróneas y además, que este tipo de instrumentos no pueden ser aplicados a todo tipo de sujetos (del Valle & Zamora, 2022). Por otro lado, resulta interesante para futuras investigaciones indagar en las relaciones entre las habilidades metacognitivas, las dificultades en las habilidades de regulación emocional y el rendimiento académico.

Para finalizar, se considera que el presente estudio supone un aporte al conocimiento empírico acerca de las relaciones entre las habilidades metacognitivas y las dificultades en las habilidades de regulación emocional, considerando además el efecto de variables de control como el género y la edad. Se encontró que las siguientes habilidades metacognitivas fueron variables predictoras de las dificultades en las habilidades de regulación emocional; memoria de trabajo, género, iniciativa y edad. Siendo que las variables control de la tarea, organización/planificación y organización de materiales no resultaron predictoras del total de las dificultades de regulación emocional.

Se espera que el estudio contribuya al conocimiento de las relaciones entre las habilidades metacognitivas y las dificultades de la regulación emocional en la vida cotidiana de la población universitaria. A pesar de las limitaciones mencionadas, estos hallazgos podrían ser de utilidad para el desarrollo de intervenciones y programas enfocadas en el entrenamiento de las habilidades metacognitivas y las habilidades de regulación emocional con el objetivo de promover el bienestar en la población universitaria.

Referencias

Aaron, R. V., Finan, P. H., Wegener, S. T., Keefe, F. J., & Lumley, M. A. (2020). Emotion regulation as a transdiagnostic factor underlying co-occurring chronic pain and problematic opioid use. *American Psychologist, 75*(6), 796–810. https://doi.org/10.1037/amp0000678

Aldao, A., Gee, D. G., De Los Reyes, A., & Seager, I. (2016). Emotion regulation as a transdiagnostic factor in the development of internalizing and externalizing psychopathology: Current and future directions. *Development and psychopathology*, *28*(4pt1), 927–946. https://doi.org/10.1017/S0954579416000638

Amau-Rios, E. N., Jara-Chuquihuara, M. A., Tintaya-Pelaes, M. E., Velasquez-Huiza, M., Burga-León, A., & Okumura-Clark, A. (2025). Regulación emocional y salud mental: El sobre-control y sub-control emocional como variables predictoras en universitarios peruano. *PsiqueMag*, *14*(2), 20-36. https://doi.org/10.18050/psiquemag.v14i2.3591

Andrés, M. L., Stelzer, F., Juric, L. C., Introzzi, I., Rodríguez-Carvajal, R., & Guzmán, J. I. N. (2017). Regulación emocional y desempeño académico: revisión sistemática de sus relaciones empíricas. *Psicologia em Estudo, 22*(3), 299-311. http://doi.org/10.22235/cp.v14i2.2284

Antuña Camblor, C., Cano-Vindel, A., Carballo, M. E., Juarros-Basterretxea, J., & Rodríguez-Díaz, F. J. (2023). Inteligencia emocional y regulación emocional: factores transdiagnósticos claves en problemas emocionales, trastornos de ansiedad y depresión. *Escritos De Psicología - Psychological Writings*, *16*(1), 44–52. https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.14771

Arrabal, E. (2018). Inteligencia Emocional. *Editorial ELearning*. https://tinyurl.com/4djj3m8w

Ávila Díaz, J., & Sánchez Solano, J. (2025). *Diferencias en el nivel de desregulación emocional (DE) entre estudiantes de psicología, salud y CTIM (ciencias, tecnología, ingenierías y matemáticas)*. [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Konrad Lorenz]. https://repositorio.konradlorenz.edu.co/handle/001/6893

Bacadini França, A., Samra, R., Magalhães Vitorino, L., & Waltz Schelini, P. (2024). The relationship between mental health, metacognition, and emotion regulation in older people. *Clinical gerontologist*, *47*(2), 298-306. https://doi.org/10.1080/07317115.2023.2231456

Barría, V., Martínez, R., & Robledo, H. (2022). Estilos de aprendizaje y metacognición en la Práctica Profesional. *Praxis & Saber*, *13*(35), e14460. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14460

Berking, M., & Whitley, B. (2014) *Affect Regulation Training*. Springer. http://doi.org/10.1007/978-1-4939-1022-9

Bolívar-Ramírez, M., Ríos Cruz, S. G., & Avendaño Prieto, B. L. (2022). Regulación emocional en adolescentes: importancia e influencia del contexto. Apuntes de Bioética: *Revista del Instituto de Bioética*, *5*(2), 131-145. https://doi.org/10.35383/apuntes.v5i2.796

Briceño-Martínez, J. J., Barrios-Aguirre, F., & Castellanos, M. P. (2024). Relaciones entre la metacognición, las estrategias de aprendizaje y las emociones en estudiantes universitarios. *Publicaciones*, *54*(1), 235–257. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i1.27736

Brigham Samaniego, C., Carrión Carrión, L. J., Valarezo Balcázar, M. E., & Elizalde Sarango, D. B. (2025). La influencia de la gamificación tecnológica en la regulación emocional. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, *7*(3), 528–535. https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v7i3.1529

Bohórquez-Borda, D., Gómez-Villarraga, D., Bernal-Cundy, M., Iriarte-Becerra, S., Ramírez-Moreno, V., & Riveros-Munévar, F. (2023). Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS): Evidencia de validez y fiabilidad en muestras colombianas. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, *28*(2), 129-138. https://doi.org/10.5944/rppc.36318

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En F. Weinert y R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Lawrence Erlbaum Associates.

Campo, K., Escorcia, D., Moreno, Mayilin., & Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana, 34(*2), 233-252. https://doi.org/10.12804/apl34.2.2016.03

Caprara, G. V., & Steca, P. (2005) Affective and social self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist 10*(4), 275-286 http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.10.4.275

Cardelle-Elawar, M., & Sanz de Acedo Lizárraga, M. L. (2006). La metacognición aplicada a la emoción. *Educational Psychology, 12*(2), 107-121. https://journals.copmadrid.org/psed/art/6ba3af5d7b2790e73f0de32e5c8c1798

Carrión, E. N. Q., Ponce, S. V. M., Lema, B. O. A., & Yaulema, L. P. B. (2023). Estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para el aprendizaje autorregulado. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 8*(6), 995-1017. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9152502

Chávez, E. M. C., Burgos, I. J. O., Alcívar, M. M. S., & Matamoros, I. L. V. (2026). Influencia del entorno familiar en el desarrollo de la regulación emocional en los niños de 4 a 5 años. *Revista Académica EPMHNEIA-Interdisciplinar, 2*(1), 18-27. https://revistaepmhneia.com/index.php/revistacienciasjuridicas/article/view/24

Correa, J. E., Domínguez, C. C. C., & Arias, A. C. (2024). Refinamiento de la escala de desregulación emocional (DERS-16): Dimensionalidad, consistencia interna y funcionamiento diferencial por género. *Jangwa Pana: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, *23*(3), 1-12. https://doi.org/10.21676/16574923.5397

De Blume, A. P. G., Montoya-Londoño, D. M., & Osorio-Cárdenas, A. M. (2022). Habilidades metacognitivas y su relación con variables de género y tipo de desempeño profesional de una muestra de docentes colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, (84), 1-23. https://doi.org/10.17227/rce.num84-11298

De la Portilla Maya, S. R., & Arboleda-Sánchez, V. A. (2022). Metacognición y funciones ejecutivas: Importancia clínica para la salud mental. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 22(1),* http://revistaneurociencias.com/index.php/RNNN/article/view/415

Del Valle, M., & Zamora, E. (2022). El uso de las medidas de auto-informe: ventajas y limitaciones en la investigación en psicología. *Alternativas en Psicología, (47)*, 22-35. https://www.researchgate.net/publication/354127080_El_uso_de_las_medidas_de_auto-informe_ventajas_y_limitaciones_en_la_investigacion_en_Psicologia

Escanero-Marcén, J. F., Soria, M. S., Escanero-Ereza, M. E., & Guerra-Sánchez, M. (2013). Influencia de los estilos de aprendizaje y la metacognición en el rendimiento académico de los estudiantes de fisiología. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, *16*(1), 23-29. https://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322013000100005

Fekete, Z., Kovács-Horváth, D., Oláh, B., & Kovács-Tóth, B. (2025). Adverse childhood experiences and adult trait anxiety: The mediating role of metacognition. *Journal of Psychiatric Research*, *189*, 536-543. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2025.07.027

Fondón-Ludeña, A. (2024). Metacognición y pensamiento crítico en la sociedad de la Inteligencia Artificial: del aula a la sociedad. *European Public & Social Innovation Review*, *9*, 1-19 https://doi.org/10.31637/epsir-2024-492

Fox, C. A., Lee, C. T., Hanlon, A. K., Seow, T. X., Lynch, K., Harty, S., Richards, D., Palacios, J., O¨Keane, V., Klass Enno, S & Gillan, C. M., (2023). An observational treatment study of metacognition in anxious-depression. *Elife*, *12*, 87193. https://doi.org/10.7554/eLife.87193.3

Garcés-Suarez, E. F. (2024). El fortalecimiento del pensamiento crítico y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, *7*(13), 150-167. https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3211

Garcia, M. L., & Tizzoni, C. L. (2022) *Efectos del estrato socioeconómico en las funciones ejecutivas y la metacognición en adolescentes*. [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica Argentina]. https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/15839

García-de-la-Puente, N. P., Fernández-Morante, B., & Naranjo, V. (2024). *Aprendizaje autorregulado y metacognición en la Universidad: revisión y propuestas prácticas.* En libro de actas: X Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red. Valencia. https://doi.org/10.4995/INRED2024.2024.18507

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30*(8), 1311-1327. http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6.

George. D., & Mallery. P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14ª ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315545899?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle

Gómez León, M. I. (2024). Eficacia de los videojuegos en la regulación emocional de los estudiantes. *Tecnología, Ciencia y Educación, 29*, 31-58. https://doi.org/10.51302/tce.2024.21317

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26(*1), 41-54. https://doi.org/10.1007/s10862-008-9102-4

Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion, 13*(5), 551–573. https://doi.org/10.1080/026999399379186

Gross, J. J. (2008). Emotion and emotion regulation: Personality processes and individual differences. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 701–724). The Guilford Press. https://psycnet.apa.org/record/2008-11667-028

Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), (pp.1–26). https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, (pp. 3–24). The Guilford Press.

Gutierrez de Blume, A. P. (2021). Autorregulación del aprendizaje: desenredando la relación entre cognición, metacognición y motivación. *Voces Y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación, 12*(1), (pp. 81-108). https://doi.org/10.18175/VyS12.1.2021.4

Gutiérrez-Pingo, R. C., Romero,Coz, S., N., &Vega-Guevara, M. R. (2023) Pensamiento crítico y la metacognición en tiempos de pandemia en estudiantes universitarios de Medicina en Perú, *Revista de ciencias sociales, 29 (3), 424-438* https://doi.org/10.31876/rcs.v29i3.40729

Haro Gavidia, Y. N., & Mayorga Lascano, M. (2024). El manejo de la inteligencia emocional y regulación emocional en los estudiantes de bachillerato. *Yachana, 13(*2), 167–185. https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v13.n2.2024.922

Hernández-Sampieri, R. (2014). Capítulo 13 Muestreo en la investigación cualitativa. En R. Hernández, C. Fernández y M. Baptista (Eds.), *Metodología de la investigación (6ª ed., pp. 382-392).* McGraw-Hill.

Hollingshead, A. B. (2011). Four Factor Index of Social Status. *Yale Journal of Sociology, 8,* 21-52. https://sociology.yale.edu/sites/default/files/files/yjs_fall_2011.pdf#page=21

Huertas Bustos, A. P., Vesga Bravo, G. J., & Galindo León, M. (2014). Validación del instrumento 'Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI)' con estudiantes colombianos. *Praxis & Saber*, 5(10), 56-74. http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v5n10/v5n10a04.pdf

Jia, X., Li, W., & Cao, L. (2019). The role of metacognitive components in creative thinking. *Frontiers in psychology*, *10*, 2404. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02404

Joseph, A., & Jose, T. P. (2025). Role of metacognition and distress tolerance as predictors of dispositional resilience among nurses; a cross-sectional study. *Journal of Human Behavior in the Social Environment,* 1–11. https://doi.org/10.1080/10911359.2025.2513303

Khalil, Y., Del Valle, M., Zamora, E. V., & Urquijo, S. (2020). Dificultades de regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Subjetividad y procesos cognitivos. Escalas y Cuestionarios, 24*(1) https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/subyprocog/article/view/901

Leiva Peralta, S. M., Fleitas de Candia, V. S., de Cardozo, A. B., & Caballero, T. G. (2023). Habilidades metacognitivas en estudiantes de grado de la Facultad de Filosofía de la

Universidad Nacional de Asunción, año 2022. *Revista Científica De La Facultad De Filosofía*, *18*(2), 69-84. https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/4048?articlesBySimilarityPage=4

Lejuez, C. W., Kahler, C. W., & Brown, R. A. (2003) A modified computer version of the Paced Auditory Serial Addition Task (PASAT) as a laboratory-based stressor: Implications for behavioral assessment. *The Behavior Therapist, 26,* 290–293. https://www.researchgate.net/publication/232521254_A_modified_computer_version_of_the_Paced_Auditory_Serial_Addition_Task_PASAT_as_a_laboratory-based_stressor

Leyro, T. M., Zvolensky, M. J., & Bernstein, A. (2010). Distress tolerance and psychopathological symptoms and disorders: a review of the empirical literature among adults. *Psychological Bulletin*, *136*(4), 576-600. https://doi.org/10.1037/a0019712

Lozano Vargas, I., Zavaleta Arlandiz, P., & Reyes Pérez, V. (2025). Regulación Emocional Cognitiva, Estrategias de Afrontamiento, Ansiedad, Depresión, Estrés y Habilidades Sociales en Estudiantes universitarios mexicanos. *JÓVENES EN LA CIENCIA*, *37*, 1–14. https://doi.org/10.15174/jc.2025.4788

Luque, T. V. H., Sono, V. Y. H., León, O. M., Mena, C. P., & González, M. E. R. (2025). Metacognición como estrategia para lograr aprendizajes en estudiantes universitarios. *Revista InveCom*, 5(4), 1-8. https://doi.org/10.5281/zenodo.14867733

Macias, S. J. V., Malla, A. N. V., & Bautista, I. B. R. (2024). La inteligencia emocional como habilidad para la vida en el desarrollo infantil desde la experiencia cotidiana. *Sinergia Académica*, *7*(Especial 1), 122-149. http://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/132

Mansueto, G., Jarach, A., Caselli, G., Ruggiero, G. M., Sassaroli, S., Nikčević, A., Spada, M. M & Palmieri, S. (2024). A systematic review of the relationship between generic and specific metacognitive beliefs and emotion dysregulation: A metacognitive model of emotion dysregulation. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *31*(1), 1-842. https://doi.org/10.1002/cpp.2961

Mansueto, G., Marino, C., Palmieri, S., Offredi, A., Sarracino, D., Sassaroli, S., Ruggiero, G. M, Spada, M. M & Caselli, G. (2022). Difficulties in emotion regulation: The role of repetitive negative thinking and metacognitive beliefs. *Journal of Affective Disorders*, *308*, 473-483. https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.04.086

Martínez Díaz, I. A. (2023). La metacognición y el desarrollo de competencias emocionales en el aula. *Alborada de la Ciencia*, *3*(3), 61-70. https://doi.org/10.26490/uncp.alboradaciencia.2023.3.1784

Masters, J. (1991). Strategies and mechanisms for the personal and social control of emotion. In K. Dodge & J. Garber (Eds.), *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation* (pp. 235-263). Cambridge University Press.

Medrano, L. A., & Trógolo, M. (2014). Validación de la escala de dificultades en la regulación emocional en la población universitaria de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica*, *13*(4), 1345–1356. https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.vedr

Merkebu, J., Kitsantas, A., Durning, S. J., & Ma, T. (2023). What is metacognitive reflection? The moderating role of metacognition on emotional regulation and reflection. In *Frontiers in Education*, 8, 1166195. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1166195

Miguel, F. K., Giromini, L., Colombarolli, M. S., Zuanazzi, A. C., & Zennaro, A. (2017). A Brazilian investigation of the 36- and 16-item Difficulties in Emotion Regulation Scales. *Journal of Clinical Psychology, 73(9), 1146 -1159*. https://doi.org//10.1002/jclp.22404

Minda Palomino, K. A., & Negrete Caiza, J. P. (2025). *Salud Mental Positiva en Hombres y Mujeres ecuatorianos: Relación de la Regulación Emocional y el Bienestar Psicológico.* [Maestría en Psicología, Repositorio de la Universidad Internacional SEK Ecuador]. https://repositorio.uisek.edu.ec/handle/123456789/5568

Moreta Herrera, R., Durán Rodríguez, T., & Villegas Villacrés, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista de psicología y educación, 13,* 155 - 166 https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166

Moya-Lara, I, N. (2024). Dificultades de Regulación Emocional en Estudiantes de Nivelación. *Erevna Research Reports*, *2*(1), 1-1. https://doi.org/10.70171/sktq6112

Muñoz-Martínez A. M., Vargas, R. M., & Hoyos-González, J. S. (2016). Escala de dificultades en regulación emocional (DERS): análisis factorial en una muestra colombiana. *Acta colombiana de psicología*, *19*(1), 225-236. https://doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.10

Nobutoshi, M. (2023). Metacognition and reflective teaching: a Synergistic Approach to fostering critical thinking skills. *Research and Advances in Education*, *2*(9), 1-14. https://doi.org/10.56397/rae.2023.09.01

Olivari, C., Mansueto, G., Marino, C., Candellari, G., Cericola, J., Binnie, J., Spada, M & Caselli, G. (2025). Metacognitive beliefs and desire thinking as potential maintenance factors of compulsive sexual behavior. *Addictive behaviors*, *161*, 108214. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2024.108214

Ordoñez Alvarado, E. E. (2025). *Relación entre las dificultades en la regulación emocional y síntomas de depresión en estudiantes de básica superior y bachillerato del colegio Manuel J. Calle de Cuenca*. [Trabajo de titulación, Universidad Católica de Cuenca]. https://dspace.ucacue.edu.ec/handle/ucacue/20811

Ortega-Gómez, C., Díaz-Palencia, J. L., & Baca-García, E. (2026). Propósito vital, estrategias de regulación emocional y variabilidad en el sueño y el apetito de estudiantes universitarios: un estudio correlacional y de evaluación ecológica momentánea. *Psiquiatría Biológica*, *33*(1), 100758. https://doi.org/10.1016/j.psiq.2025.100758

Palacios Choque, P. C. (2025). *Habilidades comunicativas y la metacognición en estudiantes de educación básica alternativa de una institución educativa Tacna 2024.* [Trabajo académico, Universidad José Carlos Mariátegui] https://hdl.handle.net/20.500.12819/3757

Palermo, T. M., & Kerns, R. D. (2020). Psychology's role in addressing the dual crises of chronic pain and opioid-related harms: Introduction to the special issue. *American Psychologist*, *75*(6), 741–747. https://doi.org/10.1037/amp0000711

Palmieri, S., Mansueto, G., Ruggiero, G. M., Caselli, G., Sassaroli, S., & Spada, M. M. (2021). Metacognitive beliefs across eating disorders and eating behaviours: A systematic review. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *28*(5), 1254-1265. https://doi.org/10.1002/cpp.2573

Parrott, W. G. (1993). Beyond hedonism: Motives for inhibiting good moods and for maintaining bad moods. In D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control*, 278–305. Prentice-Hall, Inc. https://psycnet.apa.org/record/1993-97355-013

Pennequin, V., Questel, F., Delaville, E., Delugre, M. & Maintenant, C. (2020), Metacognition and emotional regulation in children from 8 to 12 years old. *British Journal of Educational Psychology*, *90*, 1-16. https://doi.org/10.1111/bjep.12305

Pillajo, A. P. S. (2024). Metacognición digital: autorregulación del aprendizaje mediante IA. *Nexus Research Journal*, 3(2), 132-145. https://doi.org/10.62943/nrj.v3n2.2024.129

Ramírez Echeverry, J. J. (2017). *La competencia" aprender a aprender" en un contexto educativo de ingeniería.* [Tesis Doctoral, Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial de Barcelona] https://www.tdx.cat/handle/10803/456383#page=1

Reis, R. M. A., dos Santos Aragão, E. W., da Conceição, J. R. B., & Abreu, J. N. S. (2025). Correlation Between Executive Functions, Metacognition, and Emotional Regulation in Typical Adults. *Trends in Psychology*. https://doi.org/10.1007/s43076-025-00494-4

Restrepo Mazo, P., Rivadeneira de Ávila, M. E., & Solano León, E. D. J. (2026). *Revisión narrativa del desarrollo de las Habilidades Sociales en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista en edades comprendidas de los 0 a los 7 años*. [Trabajo de Grado, Unilasallista Corporación Universitaria] https://repository.unilasallista.edu.co/handle/123456789/3899

Rhenals, J. L. P. (2025) Desarrollo de habilidades cognitivas en la era de la inteligencia artificial. *Universidad de la Salle,* 19520. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20638.19520

Rodríguez Fuentes, A., Bertot Viñas, D., & González Hernández, K. (2025). Metacognición y procesos emocionales en estudiantes de Psicología de la Universidad de la Habana.

Revista Cubana De Educación Superior, *44*(especial 1), 579–595. https://revistas.uh.cu/rces/article/view/12259

Roth, R. M., Isquith, P. K., & Gioia, G. A. (2005). *BRIEF-A: Behavior Rating Inventory of Executive Function - Adult Version*. Psychological Assessment Resources. https://www.researchgate.net/publication/283461640_Behavior_Rating_Inventory_of_Executive_Function_-_Adult_Version_BRIEF-A

Salluca Condori, Y., Chipana Rivera, R. G., Borda Sucacahua, D., & Gonzales Suarez, A. A. (2024). Relación entre la percepción del rendimiento académico y la metacognición en estudiantes universitarios. *Revista Tribunal*, *4*(9), 101-117. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.68

Sánchez, L. D. (2025). *Eficacia del tratamiento basado en la terapia dialéctica conductual para el desarrollo de habilidades de regulación emocional en adolescentes*. *Revisión documental.* [Monografía, Repositorio Institucional UNAD] https://repository.unad.edu.co/handle/10596/68233

Sandoval, O. J. M., Roque, V. M. P., & Fernández, S. P. C. (2025). Modelo de Aprendizaje Socio-Metacognitivo-Tecnológico y Ético: Un nuevo enfoque educativo. *Ciencia y Reflexión*, *4*(1), 805-851. https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.146

Sautú, R. (1989). *Teoría y técnica en la medición del status ocupacional: Escalas objetivas de Prestigio* [Documento de trabajo]. Universidad de Buenos Aires.

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

Senra Pérez, N. de la C, López Rodríguez del Rey, M. M., & Bravo López, G. (2021). Metacognición y formación del estudiante universitario. Un estudio en la carrera licenciatura en educación especialidad pedagogía- psicología. *Conrado*, *17*(80), 184-193. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-86442021000300184

Solé, J. N., Flores, A. B., & Torrens, D. B. (2025). *Diferencias de género en funciones ejecutivas, metacognición y rendimiento académico en educación física en secundaria.*

Libro de resúmenes CIMUD (Congreso Internacional de Mujeres en las Ciencias del Deporte), 49-54. [Archivo PDF]. https://idus.us.es/bitstreams/ef33f7d5-7fe9-4f00-9aeb-caf40aba3fce/download

Solem, S., Thunes, S. S., Hjemdal, O., Hagen, R., & Wells, A. (2015). A metacognitive perspective on mindfulness: An empirical investigation. *BMC psychology*, *3*(1), 24. https://doi.org/10.1186/s40359-015-0081-4

Syyed Mirzae S.Z., Hatami M., Hobi M.B., & Hasani J. (2022). El papel de la metacognición, la tolerancia a la ambigüedad y la flexibilidad psicológica en la predicción de la resiliencia. *Journal of Psychological Science. 21* (117), 1814-1799. https://doi.org/10.52547/JPS.21.117.1799

Temircan, Z. (2023). Exploring the relationship between metacognition, emotional regulation and perceived stress among college students. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *15*(Supplement 1), 110-118. https://doi.org/10.18863/pgy.1246718

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59*(2-3), 25-52. https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1166137

Tooby, J., & Cosmides, L. (2008). The evolutionary psychology of the emotions and their relationship to internal regulatory variables. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 114–137). The Guilford Press. https://psycnet.apa.org/record/2008-07784-008

Trochim. W. M.. & Donnelly. J. P. (2006). *The research methods knowledge base* (3ª ed.). Atomic Dog. https://www.researchgate.net/publication/243783609_The_Research_Methods_Knowledge_Base

Tull, M. T., & Aldao, A. (2015). Editorial overview: New directions in the science of emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, *3*, 1-5. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.03.009

Tulving, E., & Madigan, S. A. (1970). Memory and verbal learning. *Annual Review of Psychology*, *21*(1), 437-484. https://doi.org/10.1146/annurev.ps.21.020170.002253

Uculmana Cabrejos, D.A., & Fernández Martínez, C.A. (2025). Habilidades metacognitivas en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática sobre su desarrollo y aplicación. Horizontes. *Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 9(39)*, 2857–2875. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1091

Urquijo, S., & Abraham, C. (2011). *Perfiles psicológicos y académicos de estudiantes universitarios. Aprendizaje, personalidad, cognición, salud mental y bienestar psicológico.* V Congreso Marplatense de Psicología de alcance Internacional: La Psicología en el porvenir de la cultura. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. [Archivo PDF] https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/13.pdf

Vargas, N. L. C. (2024). Estrategias metacognitivas en universitarios: *Una revisión en Iberoamérica. Igobernanza*, *7*(25), 263-276. https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n25.2024.334

Villalba, A. B. (2023). Estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios. *Itinerarios educativos* (19) e0056. https://doi.org/10.14409/ie.2023.19.e0056

World Medical Association (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, *310*(20), 2191–2194. https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053

Zhang, Z., Wang, P., Gu, J., Zhang, Q., Sun, C., & Wang, P. (2024). Effect of metacognitive therapy on depression in patients with chronic disease: a protocol for a systematic review and meta-analysis. *BMJ open*, *14*(4). https://doi.org/10.1136/bmjopen-2023-075959