



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Ansiedad Social y Habilidades Metacognitivas en Estudiantes de la Universidad de Flores del Área Metropolitana de Buenos Aires

Estudiante: Minutella, María Mercedes

Legajo: 29520

Director/es: Dra. Echeverría, Claudia

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en Psicología.

2026

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha [29 de Junio del 2026]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación [29 de Diciembre del 2026]

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: San Miguel, 29 de Junio del 2026

Firma y aclaración del autor: Minutella



Índice

1. Resumen.....	I
2. Introducción.....	2
a. Delimitación del objeto de estudio.....	2
b. Planteamiento del problema.....	3
c. Justificación.....	5
d. Objetivos.....	5
2.d.1 Objetivo General.....	5
2.d.2 Objetivos específicos.....	6
e. Hipótesis.....	6
3. Estado del Arte.....	7
4. Marco Teórico.....	17
4.a Ansiedad.....	17
4.b Ansiedad Social.....	18
4.c Metacognición.....	20
5. Método.....	23
5.a. Definición operacional de la/s variable/s de estudio.....	23

5.b. Diseño del estudio.....	23
5.c. Temporalidad.....	23
5.d. Alcance.....	23
5.e. Unidad de Análisis.....	23
5.f. Muestra.....	24
5.g. Criterios de inclusión y exclusión.....	24
5.h. Técnicas de recolección de datos e instrumentos.....	25
5.i. Procedimiento.....	27
5.j. Utilización del consentimiento informado.....	27
6. Resultados.....	28
7. Discusión.....	34
8. Conclusiones.....	36
9. Aportes de la Investigación.....	37
10. Limitaciones y Nuevas líneas de Investigación.....	38
9. Referencias.....	39
10. Anexos.....	52

Resumen

El presente estudio analiza la relación entre la *Ansiedad Social* y las Habilidades Metacognitivas en *estudiantes universitarios* de la Universidad de Flores (UFLO), con el objetivo de aportar evidencia empírica actualizada sobre dos dimensiones fundamentales del desempeño académico y el bienestar emocional en la adultez emergente. Se empleó un diseño cuantitativo, no experimental y transversal, utilizando como instrumentos el Test de Ansiedad Social Universitaria (TAS-U) y el Cuestionario de Habilidades Metacognitivas (CHM). Participaron 143 estudiantes, concurrentes a la Universidad de Flores sita en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Sede San Miguel, de la provincia de Buenos Aires, durante el año 2025. Los resultados indicaron una asociación específica entre la *Ansiedad Social* y la dimensión de *Confianza en la Memoria*, mostrando que los estudiantes con mayores niveles de *Ansiedad Social* reportan mayor percepción de confianza en sus capacidades mnésicas. Estos resultados aportan elementos relevantes para el desarrollo de intervenciones que integren aspectos metacognitivos en el abordaje de la *Ansiedad Social*.

Palabras clave: Ansiedad Social, Metacognición, estudiantes universitarios, Conocimiento y Confianza en la Memoria

Introducción

Delimitación del objeto de estudio

Este estudio se circunscribe al análisis de la relación entre la Ansiedad Social y las Habilidades Metacognitivas en estudiantes universitarios de la Universidad de Flores (UFLO), del área metropolitana de Buenos Aires (AMBA), durante el ciclo lectivo del año 2025. La investigación se inscribe dentro del enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y correlacional, orientado a examinar la posible asociación entre ambos constructos en una población específica que enfrenta exigencias académicas y sociales cotidianas.

El objeto de estudio queda delimitado a la exploración de estas dos variables psicológicas en un grupo de estudiantes que, debido a su inserción en el ámbito universitario y la exposición constante a evaluaciones, demandas académicas y situaciones de interacción social, pueden experimentar niveles significativos de ansiedad y desafíos en la gestión consciente de sus procesos cognitivos. La elección de esta combinación de variables se fundamenta en la relevancia que la Ansiedad Social y la Metacognición han demostrado tener en el rendimiento, el bienestar psicológico y la adaptación académica de la población universitaria, así como en la escasez de investigaciones nacionales que abordan su estudio en conjunto.

Planteamiento del problema

La pregunta de la cual se parte es: ¿De qué manera se relaciona la Ansiedad Social con las Habilidades Metacognitivas en los estudiantes Universitarios de UFLO Universidad del AMBA durante el año 2025?

La cuestión problemática observable que provocó el desarrollo del análisis de la posible relación entre la Ansiedad Social y las Habilidades Metacognitivas en los estudiantes de nivel universitario está referida a que ellos confrontan diariamente eventos que pueden ser probables productores de ansiedad.

La Ansiedad Social y las Habilidades Metacognitivas son áreas claves para comprender el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes universitarios.

Morán et al. (2019) advierten que estudios epidemiológicos y descriptivos de la Ansiedad Social se extendieron a la población de estudiantes universitarios, al ser considerados como uno de los grupos más vulnerables.

En un trabajo sobre datos normativos en población de adultos argentinos (Kashdan y Roberts, 2007; Adams et al., 2016; Hur et al., 2109; citado en Morán et al., 2023) señalan que la prevalencia anual en que la Ansiedad Social afecta a la población a nivel mundial, siendo esta del 7% aproximadamente. Allí mismo, Moran et al. (2023) mencionan datos correspondientes a Stein et al. (2017) que indican la variabilidad entre las diferentes regiones y países, señalando que los Estados Unidos de Norteamérica, poseen una tasa de 12,1%, considerándolo como el valor más alto de todas las regiones estimadas. En el mismo sentido, refieren que Nigeria es la que tiene una tasa inferior con 0,2%.

En Europa, la tasa más elevada la presenta Portugal con un 4,7%, y en contraposición, en España se halla la tasa más baja de la región con 1,2%, de acuerdo a los registros del Ministerio de Sanidad del Gobierno de España (2024). En tanto que, en Latinoamérica, en México se registra una prevalencia del 1,5% (Secretaría de Salud, 2024),

en Colombia es del 5% (Torres de Galvis et al., 2020), en Brasil es del 1.7% (Associação Brasileira de Psiquiatria, 2025) y en Perú es del 1,4% (Instituto Nacional de Salud Mental, 2025).

Los hallazgos de Manzur et al. (2025), exhiben la prevalencia de la Ansiedad Social en una muestra universitaria argentina. Los datos revelaron que, entre los estudiantes de Enfermería evaluados, el 59% presentó niveles medios de Ansiedad Social y el 21,9% mostró niveles altos, lo que demuestra una carga elevada dentro de esta población estudiantil específica, quedando en evidencia la necesidad de profundizar las investigaciones en este nicho poblacional.

De acuerdo a lo expresado por Morán et al. (2019), existen pocos datos sobre estudios epidemiológicos y descriptivos de Ansiedad Social en Latinoamérica. A lo anterior se suma que no hay estudios que correlacionen la Ansiedad Social y la Metacognición. Tampoco abundan los trabajos de análisis de las Habilidades Metacognitivas en la misma población en nuestro país, en particular. Estas razones motivaron la realización del presente análisis, con la esperanza de arribar a resultados novedosos y reveladores.

Existiendo la posibilidad de realizar el trabajo recurriendo a la muestra que surge de la población de la propia Universidad UFLO del AMBA, se convocó a los estudiantes, previo consentimiento y con las debidas autorizaciones de parte de la institución, a participar de la encuesta de manera anónima y por la vía virtual a la que la tecnología les permitiera acceder. El cuestionario fue publicado para ser respondido por los estudiantes de la Universidad, y los datos recolectados fueron evaluados una vez concluida la encuesta.

Justificación

Como prólogo al interés que suscita la investigación, puede mencionarse que según Cely (2016) la Metacognición se ve afectada por la presencia de síntomas de ansiedad, de tal modo que entre mayores sean las manifestaciones fisiológicas de la ansiedad, las dimensiones metacognitivas se verán involucradas negativamente.

Si bien existen en la región, algunos trabajos de investigación relativos a la Ansiedad en sus diferentes modalidades, como la Ansiedad ante los exámenes, por ejemplo, y el papel de la metacognición o las habilidades cognitivas, el presente estudio aspira a ampliar y profundizar estos tópicos yendo en la misma línea investigativa, esperando poder producir evidencia empírica novedosa y contextualizada.

En particular, el estudio se limita a la evaluación de la Ansiedad Social como constructo dimensional y a la Metacognición entendida como el conjunto de conocimientos y estrategias que permiten al sujeto planificar, monitorear y regular su actividad cognitiva.

En síntesis, el análisis de la relación entre ambas variables y su posible interacción en situaciones académicas generadoras de estrés y evaluación social, permite focalizar la investigación en un segmento claramente definido y pertinente, ajustado a las necesidades del estudio y al interés teórico y empírico identificado en el contexto nacional.

Objetivos

Objetivo General

El Objetivo General es analizar la relación entre la Ansiedad Social y las Habilidades Metacognitivas en los estudiantes universitarios de UFLO del AMBA en el año 2025.

Objetivos Específicos

Los objetivos específicos son:

. Describir los niveles de Ansiedad Social y el grado de desarrollo de las Habilidades Metacognitivas de manera independiente en la muestra de estudiantes universitarios de UFLO del AMBA en el año 2025.

. Determinar la asociación entre los factores específicos de la Ansiedad Social y de las Habilidades Metacognitivas en los estudiantes universitarios de UFLO del AMBA en el año 2025.

. Identificar qué dimensiones metacognitivas presentan mayor asociación con los distintos componentes de la Ansiedad Social en los estudiantes universitarios de UFLO del AMBA en el año 2025.

Hipótesis

En la presente investigación se procura comprobar las siguientes hipótesis:

. Existe una relación inversa y significativa entre los niveles de Ansiedad Social y los procesos de regulación de la cognición en los estudiantes universitarios de UFLO del AMBA en el año 2025.

. Los factores específicos de la Ansiedad Social se asocian de manera selectiva y diferenciada con las dimensiones del cuestionario de Habilidades Metacognitivas en los estudiantes universitarios de UFLO del AMBA en el año 2025, previéndose una relación positiva entre el malestar por evaluación social y la falta de confianza en la propia memoria.

. Las dimensiones de regulación metacognitiva presentan un efecto atenuador o una asociación inversa más intensa con el componente de miedo al desempeño académico de la Ansiedad Social en la muestra estudiada correspondiente a los estudiantes universitarios de UFLO del AMBA en el año 2025.

Estado del Arte

En una investigación realizada por Céspedes y Tamayo (2022), se adoptó un enfoque mixto con un diseño exploratorio secuencial para analizar cómo las dificultades en la autorregulación del aprendizaje influyen en las manifestaciones de estrés académico en estudiantes universitarios. En el desarrollo del enfoque mixto se utilizó la recolección, el análisis y la vinculación de datos cualitativos empleando el diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS), que implica una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos seguida de otra fase en la que se recaban datos cuantitativos sobre la base de los resultados cualitativos.

Teniendo en cuenta esto, se aplicó la escala para medir las fases de la autorregulación del aprendizaje de Sáez Delgado, et al. (2021) y el inventario SISCO del estrés académico de acuerdo con Barraza (2007), que tiene la finalidad de reconocer las características del estrés de los estudiantes de educación media superior, superior y postgrado durante sus estudios.

Los participantes del trabajo fueron 27 estudiantes de la carrera de Ingeniería Industrial, de la Facultad de Ingeniería Mecánica e Industrial de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. La muestra estuvo conformada por 17 varones (63%) y 10 mujeres (37%) con edades que oscilaban entre los 18 y los 21 años. Los resultados que se observaron son que el aprendizaje autorregulado permite a los estudiantes sentir que controlan su proceso educativo, pudiendo equilibrar las exigencias externas con las metas personales, lo cual reduce el estrés académico.

Este estrés se presenta como sobrecarga de tareas, una percepción del tiempo limitado y síntomas derivados de las dificultades en la autorregulación como somnolencia, inquietud y depresión. El hallazgo permite observar que no todas las fases del proceso autorregulatorio se ven igualmente afectadas, sino que la autoevaluación constituye el componente más comprometido.

Al analizar el perfil metacognitivo de estudiantes universitarios, Armas Guzmán et al., (2022) realizaron una investigación empleando una metodología cuantitativa, de corte transversal y de tipo descriptivo.

Para medir los niveles de la conciencia metacognitiva se aplicó el cuestionario MAI “Metacognitive Awareness Inventory” (Schraw y Denninson, 1994), adaptado y validado en español por Huerta, et al. (2014), que está compuesto por 52 ítems dividido en dos categorías: el conocimiento de la cognición (17 afirmaciones) y la regulación de la cognición (35 afirmaciones), con respuestas de tipo Likert, en las que 0. es “no contestó”, 1. “Completamente en desacuerdo”, 2. “En desacuerdo”, 3. “Ni en desacuerdo ni de acuerdo”, 4. “De acuerdo” y 5. “Completamente de acuerdo”.

La muestra estuvo compuesta por 599 estudiantes, inscriptos en el segundo semestre de la Institución de Educación Superior. Los resultados hallados permitieron concluir que el perfil metacognitivo de los estudiantes que cursan los primeros ciclos de formación profesional en una Institución de Educación Superior, se encuentra en un nivel de perfil metacognitivo moderado en las categorías de *Conocimiento de la cognición* y *Regulación de la cognición*.

Simón Medina et al. (2023), llevaron a cabo una investigación cuantitativa de carácter transversal correlacional, con el objetivo de evaluar el nivel de aprendizaje profundo metacognitivo y autodeterminado en relación con el rendimiento académico en los alumnos del primer grado de la carrera de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, dentro de la materia de Procesos de Enseñanza aprendizaje, durante el curso 2019-2020.

Para efectuar la evaluación del aprendizaje profundo frente al aprendizaje superficial, utilizaron el Revised Two Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) De Biggs et al.

(2001), en la versión adaptada y traducida a la lengua española, Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio por Recio y Cabrero (2005).

Para realizar la evaluación de las Estrategias Metacognitivas se utilizó el Cuestionario de Estrategias Metacognitivas de O'Neil y Abedi (1996), en su versión adaptada y traducida por Vallejo et al., (2012). Para evaluar la motivación en clase, fue utilizado el Cuestionario de Clima de Aprendizaje Autodeterminado de Williams y Deci (1996), en la versión traducida y adaptada por Matos (2009).

Participaron de la muestra 125 personas, distribuidos en 120 varones (de entre 18 y 41 años, con una edad media de 19,5 años) y 5 mujeres (con edades de entre 18 y 23 años y una media de 19,6 años).

Los resultados de la investigación fueron que los alumnos demostraron que el rendimiento académico mejoró cuando fueron satisfechas las necesidades psicológicas básicas, como autonomía, competencia y relación en el aprendizaje. El uso de estrategias o habilidades metacognitivas y el aprendizaje profundo se hallan relacionados con el progreso evidenciado. Los alumnos muestran un enfoque en el aprendizaje más que en los resultados obtenidos, y mejoraron su autoconocimiento, la evaluación y autorregulación, lo cual muestra la capacidad para dominar contenidos y poder generar sus propios conceptos.

En este grupo de investigaciones se subraya que el control que el estudiante ejerce sobre su propio proceso de aprendizaje no es una capacidad inamovible, sino un perfil que oscila en niveles moderados durante los primeros años de formación. Se observa una coincidencia en señalar que, cuando los procesos de autoevaluación y autorregulación se encuentran fortalecidos, actúan como un mecanismo moderador del estrés académico, facilitando un enfoque de aprendizaje profundo orientado al dominio de contenidos más que a la simple obtención de resultados externos.

En una línea similar de investigación, sobre el impacto del proceso de aprendizaje, Certad y García Álvarez (2025) examinaron cómo la motivación académica, la autorregulación del aprendizaje y la ansiedad ante la evaluación en las asignaturas STEM influyen en la intención de abandono universitario. Mediante un diseño cuantitativo transversal y predictivo-asociativo, emplearon los siguientes instrumentos:

- . Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA; Rosário et al, 2007), para medir la autorregulación del aprendizaje. El mismo consta de 12 ítems con escala Likert de 1 a 5, compuesto por 3 dimensiones como la planificación, ejecución y evaluación.

- . Escala de Motivación Académica de Boza y Méndez (2013), utilizada para la evaluación de la motivación académica consciente.

- . Escala de Ansiedad ante las Evaluaciones de Asignaturas STEM (EAES), diseñada para evaluar la ansiedad percibida, con tres ítems ad hoc en escala de 1 a 10.

- . La intención de abandono, fue evaluada a través de un único ítem ad hoc, con respuesta del tipo Likert de 5 opciones.

La muestra estuvo conformada por 259 estudiantes del primer año de las carreras de ingeniería en una universidad de gestión privada de Venezuela. Los resultados evidenciaron que mayores niveles de autorregulación reducen significativamente la probabilidad de deserción, mientras que la ansiedad ante evaluaciones en áreas duras como matemáticas, física y química, constituyen un factor crítico de riesgo de abandono.

Zapata Zapata y Vesga Bravo (2022), realizaron un metanálisis con una metodología basada en la Declaración PRISMA, Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (Moher et al., 2009), con el objetivo de determinar las estrategias

metacognitivas que son empleadas por los estudiantes universitarios en el proceso de aprendizaje.

El material analizado fue un total de 50 artículos, en los que se utilizaron bases de datos Springer y Taylor diferentes instrumentos, como inventarios, formularios, cuestionarios, encuestas, pruebas de rendimiento, protocolos de pensamiento en voz alta, escalas, grupos de enfoque, entrevistas sobre uso de estrategias metacognitivas, rúbrica de calificación de discusión de pensamiento crítico basada en lógica, prueba de recuerdo libre, reflexión experiencias, entre otras herramientas específicas para la evaluación y validación del constructo.

Las principales conclusiones a las que se llegó es que se encontró que la retroalimentación figura como la estrategia de mayor uso para la mejora del logro del aprendizaje. También se halló una muestra de mayor efectividad en algunas estrategias como la resolución de problemas, el aprendizaje colaborativo, los textos de refutación y el análisis de textos expositivos a través de palabras y títulos clave (Versteeg, et al., 2020; Akben, 2020; Lippmann, 2021; Teng, 2021).

Se evidenció una mejora en los procesos de reflexión, pensamiento crítico, planificación de los pasos a seguir en las actividades académicas y las búsquedas concretas. En el mismo sentido, se señala que los procesos metacognitivos se llevan a cabo con la intervención de más de una estrategia metacognitiva y que deben ser implementadas de forma consecutiva por períodos considerables para garantizar el aprendizaje en los estudiantes de la educación superior.

Las evidencias presentadas sugieren que la metacognición en los estudiantes universitarios no funciona de manera aislada, sino a través de estrategias específicas como la planificación y el aprendizaje de los errores o retroalimentación. Es importante destacar que

la capacidad de un alumno para regular su propio estudio no sirve solo para obtener mejores notas, sino que actúa como un protector fundamental que ayuda a que el estudiante permanezca en su carrera y no abandone, a pesar del malestar que la ansiedad le genera en las situaciones de examen.

Gutiérrez de Blume et al. (2022) efectuaron una investigación cuantitativa no experimental de diseño correlacional, con un enfoque de muestreo por conveniencia, con el propósito de explorar la relación entre las variables sociales y la conciencia metacognitiva subjetiva y si las mismas variables sociales predicen componentes de la conciencia metacognitiva (conocimiento y regulación de la cognición).

Para evaluar la Conciencia Metacognitiva emplearon el Test de Conciencia Metacognitiva General (Schraw y Dennison, 1994; Gutiérrez de Blume y Montoya-Londoño, 2021b). Para realizar la evaluación de las variables socioconductuales, se utilizó la escala de somnolencia de Epworth ESE, para medir la calidad del sueño, en una versión adaptada y validada en Colombia (Chica Urzola et al., 2007; Johns, 1991).

Para evaluar el autoconcepto se empleó el test de autoconcepto AF 5, validado en Colombia (García y Musitu, 2009; Montoya Londoño et al., 2019). La Metapreocupación fue medida con el cuestionario de Metapreocupación (MWQ) (Wells, 2005).

La evaluación de las Estrategias de aprendizaje se realizó a través del MSLQ, cuyo instrumento de autorreporte permite medir el uso que el evaluado realiza de estrategias de aprendizaje y el nivel de motivación (Granados et al., 2019; Ramírez et al., 2013).

Para evaluar los factores de personalidad se empleó la tarea de listado de adjetivos (Ledesma et al., 2011; Sánchez y Ledesma, 2013).

Los participantes de la investigación fueron 246 estudiantes universitarios, de los cuales 158 fueron mujeres y 88 hombres, cuyas edades oscilaron de 17 a 56 (M: 24.28; DE: 6.96).

Los resultados confirmaron el carácter predictivo de las variables socioconductuales como el autoconcepto, la personalidad, las estrategias de aprendizaje, la somnolencia diurna y la metapreocupación sobre la regulación cognitiva. Se destaca el valor predictivo del autoconcepto y las estrategias de aprendizaje y la influencia de algunos rasgos de la personalidad sobre la metacognición. Las variables socioconductuales demostraron un efecto predictivo sobre el conocimiento y la regulación metacognitiva que podría tener implicaciones en condiciones psicopatológicas, particularmente en estudios clínicos sobre la ansiedad.

Briceño Martínez et al. (2024) efectuaron una investigación con una metodología cuantitativa de corte transversal y diseño correlacional acerca de la relación entre la metacognición, las estrategias de aprendizaje y las emociones, tanto positivas como negativas, en estudiantes universitarios de una institución superior de Colombia.

Para poder evaluar las habilidades metacognitivas se utilizó el cuestionario de 52 ítems publicado por Schraw y Denninson (1994) y Huertas et al. (2014).

Para evaluar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios se empleó el instrumento de 88 ítems (Gargallo et al. 2009).

Para realizar la evaluación de las emociones académicas tanto positivas como negativas hacia el estudio o el aprendizaje se usó el instrumento de 75 ítems (Pekrun et al., 2005, adaptado por Sánchez rosas, 2015).

Los participantes del trabajo fueron 1097 estudiantes de la Fundación Universitaria del Área Andina de Bogotá, Colombia, con una edad promedio de 29 años.

Los resultados de la investigación denotaron que existen relaciones positivas entre las emociones positivas y la metacognición, las emociones positivas y las estrategias de aprendizaje, y entre la metacognición y el aprendizaje. Además, hallaron que las emociones negativas poseen una relación negativa con el aprendizaje y la metacognición. Concluyen que la metacognición fomenta estrategias de aprendizaje y que las emociones negativas lo desalientan o desfavorecen.

En línea con la influencia de los estados afectivos en el entorno educativo, Mur et al. (2023), en una investigación de diseño descriptivo correlacional de corte transversal, analizaron la asociación entre la autoeficacia para el afrontamiento del estrés, la ansiedad cognitiva ante exámenes y la sintomatología física y psicoemocional del estrés en estudiantes universitarios en el contexto de pandemia. Con este propósito, aplicaron:

- . La Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE; adaptación argentina del instrumento de Pereyra et al., 2019). Instrumento bidimensional compuesto de 8 ítems, conformado por dos subescalas de 4 ítems cada una.

- . La Escala de Ansiedad Cognitiva ante Exámenes (S-CTAS; adaptación argentina del instrumento de Furlan et al., 2011). Consta de 16 ítems con cuatro opciones de respuesta.

- . la Escala de Indicadores físicos y psicoemocionales de estrés (EIFPE; Oros y Neifert, 2006). Conformada por 22 ítems con 5 opciones de respuesta.

Participaron en la muestra, unos 314 estudiantes universitarios regulares, con una media de 23 años de edad.

Finalmente concluyeron que la poca confianza en los recursos personales para manejar el estrés, sumada a una elevada ansiedad cognitiva, son predictores de una mayor

sintomatología de estrés. Este fenómeno fue particularmente agudo en las mujeres quienes mostraron mayor vulnerabilidad ante la presión de ser evaluadas.

Estos trabajos aportan evidencia empírica acerca de la interacción entre la metacognición y variables emocionales, revelando que el éxito académico no depende únicamente de la aptitud cognitiva, sino de la autopercepción de los recursos propios o autoeficacia. Se destaca una tendencia reiterada en la que las emociones negativas y la metapreocupación desalientan el proceso metacognitivo, incrementando la vulnerabilidad del estudiante ante las demandas del entorno universitario.

Estudios en población clínica con TAS realizados por Nordahl et al (2022), evalúan las relaciones temporales y recíprocas entre creencias metacognitivas, autocreencias sociales y síntomas de ansiedad social para aclarar las probables relaciones causantes entre éstas.

El trabajo consistió en un Diseño Longitudinal, en el que se utilizaron los datos de una encuesta de autoinforme en línea con cuatro puntos de medición cada 6 semanas mediante un programa denominado “Select Survey” proporcionado por la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología.

Aplicaron la Escala de Ansiedad Social de Liebowitz (LSAS; Liebowitz, 1987; Fresco et al. 2001) para la evaluación de la Ansiedad; la Escala de Ansiedad por Interacción Social (SSIAS; Mattick y Clarke, 1998, que indica los niveles más altos por interacción social ; la Escala de Creencias Sociales Relacionadas con la Ansiedad (SBSA; Wong y Moulds, 2009; Wong, Moulds y Rapee, 2014; Wong, Gregory et al., 2021), que evalúa la intensidad de las creencias sociofóbicas y el Cuestionario de Metacogniciones 30 (MCQ-30; Wells y Cartwright-Hatton, 2004) que mide las creencias sobre la cognición.

Participaron un total de 868 personas, con una edad media de 33,90 años (DE= 12,92) y de los cuales 660 (76%) eran mujeres. Los resultados mostraron consistencia con la

hipótesis de que las creencias metacognitivas causan ansiedad social y autoconfianzas sociales, e implican que las autoconfianzas sociales negativas podrían ser producto de la metacognición. Para la clínica, esto significa que las creencias metacognitivas deberían ser uno de los objetivos centrales del tratamiento de la ansiedad social.

Para finalizar, vinculando la dimensión social con el desempeño académico, Reyes Hernández et al. (2023), investigaron la relación entre las habilidades sociales, la manifestación de ansiedad social y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Efectuaron un estudio preexperimental correlacional, en el que emplearon los Cuestionarios de Habilidades Sociales (CHASO-II; Caballo, Salazar y Equipo de Investigación CISO-A España, 2017) y de Ansiedad Social para Adultos (CASO-A30; Caballo et al., 2012, 2015; Caballo, Salazar, Arias et al., 2010).

Para tal efecto, trabajaron sobre una muestra de 312 estudiantes de la carrera de Psicología, con un promedio de edad de 18,85 años. Los resultados obtenidos evidenciaron que las mujeres presentan índices de ansiedad social más elevados y un rendimiento académico superior al de los varones. Los autores sugieren que mientras el éxito femenino podría estar mediado por factores de compromiso y presión social ante la evaluación, los hombres suelen orientar sus habilidades sociales hacia la adaptación y las relaciones interpersonales.

Por último, las investigaciones mencionadas sitúan a la metacognición como un eje que atraviesa la salud mental y el desempeño estudiantil. Se observa una coincidencia de criterios al identificar que la Ansiedad Social no afecta de manera global al individuo, sino que se manifiesta de forma selectiva y diferencial. Los resultados refuerzan la necesidad de profundizar en cómo las Habilidades Metacognitivas específicas pueden mediar esta relación,

permitiendo que los estudiantes con altos niveles de ansiedad puedan alcanzar estándares destacados de rendimiento a través de un mayor esfuerzo regulatorio.

Marco Teórico

Ansiedad

La ansiedad es considerada una emoción universal y adaptativa, entendida como una respuesta psicobiológica que prepara al organismo para afrontar situaciones percibidas como amenazantes o inciertas (Spielberg, 1972; Barlow, 2002; Beck y Clark, 2012). En esta línea, Sierra et al. (2003, como se citó en Andreo et al., 2020) sostienen que la ansiedad forma parte de la experiencia humana y aparece de manera moderada ante situaciones desafiantes.

Del mismo modo, Marks (1986) la define como un conjunto de manifestaciones físicas y mentales que no responden necesariamente a peligros reales, sino a la anticipación de amenazas futuras. En concordancia con esta perspectiva, Thyer (1987) plantea que la ansiedad puede comprenderse como un mecanismo evolutivo que favorece la supervivencia al preparar al organismo para afrontar posibles riesgos.

Desde una perspectiva más contemporánea, De la Ossa et al. (2009) describen la ansiedad como una emoción psicobiológica básica que se activa frente a estímulos o situaciones que el individuo percibe como amenazantes o potencialmente estresantes. En este sentido, el modelo cognitivo del estrés propuesto por Lazarus y Folkman (1986) destaca que la respuesta ansiosa depende de la valoración cognitiva que el sujeto realiza de la situación y de los recursos que percibe tener para afrontarla. Cuando el individuo interpreta una situación como amenazante y considera que sus recursos personales resultan insuficientes para afrontarla, emerge la respuesta ansiosa.

En esta misma línea, investigaciones más recientes continúan enfatizando el carácter anticipatorio de la ansiedad. Furlán (2022) señala que esta emoción se activa especialmente ante contextos de incertidumbre, movilizando los sistemas cognitivos y atencionales para detectar señales de peligro y orientar la conducta hacia la autoprotección.

Desde esta perspectiva, la ansiedad cumple inicialmente una función adaptativa; sin embargo, cuando su intensidad, frecuencia o duración exceden ciertos límites o aparecen ante estímulos que no representan un peligro real, puede adquirir un carácter disfuncional o patológico. En este sentido, Vila (1984) sostiene que niveles elevados de ansiedad pueden generar alteraciones en el funcionamiento emocional, cognitivo y conductual del individuo.

Ansiedad social

Dentro de los distintos tipos de ansiedad, la Ansiedad Social ocupa un lugar relevante en la investigación psicológica contemporánea. La ansiedad experimentada en situaciones de interacción social puede considerarse una reacción relativamente común; sin embargo, cuando dicha respuesta se acompaña de un temor persistente a la evaluación negativa por parte de otros, se configura lo que Leary y Kowalski (1995) denominan Ansiedad Social.

Estos autores sostienen que la Ansiedad Social surge cuando el individuo anticipa o experimenta la posibilidad de ser evaluado negativamente en contextos sociales o de desempeño. Esta preocupación suele acompañarse de pensamientos autocríticos, cogniciones negativas acerca del propio desempeño y manifestaciones fisiológicas como rubor, sudoración o taquicardia.

Diversos autores han señalado que la Ansiedad Social se organiza a partir de un triple sistema de respuesta que incluye componentes fisiológicos, cognitivos y conductuales (Beidel et al., 1985; Bados, 2001; Caballo et al., 2002, como se citó en Altuve et al., 2016). La

interacción entre estos sistemas contribuye a la persistencia del problema, especialmente a través de conductas de evitación. Según Amies et al. (1983), la evitación constituye una de las respuestas más frecuentes ante el temor de comportarse de una manera que pueda ser evaluada negativamente por otros.

En el plano cognitivo, Caballo et al. (2002) destaca la presencia de procesos como la sobreestimación de las consecuencias negativas del desempeño, el aumento de la autoconciencia, el temor a la evaluación externa y la percepción de escaso control personal. Estas variables cognitivas contribuyen a mantener el ciclo de la Ansiedad Social al reforzar expectativas negativas sobre la interacción interpersonal.

En el contexto universitario, la literatura ha destacado de manera consistente las consecuencias que la Ansiedad Social puede tener sobre el bienestar psicológico y el desempeño académico. Investigaciones recientes, corroboraron que la Ansiedad Social no afecta únicamente al bienestar emocional, sino que actúa como predictor del éxito académico. Estudios realizados por Shupingahua Aylas y Velázquez Porras (2025) confirman que la ansiedad deteriora la concentración. Por otra parte, las revisiones de Kan et al. (2023) y los trabajos de López Ráez et al. (2025) destacan de qué manera este trastorno fomenta la evitación de la participación en clase, limitando la integración del estudiante.

El ámbito universitario se caracteriza por múltiples situaciones de evaluación y exposición social, tales como presentaciones orales, trabajos grupales o evaluaciones públicas, lo que puede incrementar la probabilidad de respuestas ansiosas. En este sentido, Velásquez et al. (2008, como se citó en Morán et al., 2018) señalan que los estudiantes universitarios se encuentran constantemente expuestos a evaluaciones tanto por parte de docentes como de sus propios pares.

Diversos estudios también han documentado las manifestaciones clínicas de la Ansiedad Social. Bausela Herreras (2005, como se citó en Morán et al., 2023) describe síntomas fisiológicos como alteraciones del sueño, cambios en la alimentación, cefaleas y otros signos somáticos. En el plano conductual, predominan estrategias de evitación de situaciones sociales percibidas como amenazantes, mientras que a nivel cognitivo se observan pensamientos negativos de autoevaluación y anticipaciones catastróficas. Estas características suelen asociarse con un deterioro en diferentes áreas del funcionamiento del individuo, incluyendo el ámbito académico, interpersonal y emocional (Adams, 2016).

En consonancia con estas observaciones, Barnhill (2023) señala que las personas con Ansiedad Social frecuentemente temen perder el hilo de sus ideas o no encontrar las palabras adecuadas al expresarse. Entre las situaciones más comúnmente asociadas a esta forma de ansiedad se encuentran hablar en público, leer o realizar actividades frente a otros, así como iniciar o mantener conversaciones. Desde el punto de vista clínico, la Ansiedad Social se diagnostica cuando el miedo o la ansiedad aparecen de forma persistente en situaciones sociales específicas, implican temor a la evaluación negativa, generan evitación o malestar significativo y afectan la funcionalidad cotidiana del individuo.

Metacognición

El concepto de Metacognición fue introducido por Flavell (1976) para referirse al conocimiento que una persona posee acerca de sus propios procesos cognitivos y a la capacidad de controlarlos. Este autor distinguió dos componentes fundamentales, siendo estos el Conocimiento de la Cognición y la Regulación de la Cognición. El primero hace referencia a las creencias y conocimientos que los individuos poseen acerca de su propio funcionamiento mental, mientras que el segundo se relaciona con los procesos de monitoreo, control y regulación implicados en el aprendizaje (Flavell, 1976, 1979; Flavell et al., 2002).

En esta línea, Brown (1985) amplió esta conceptualización al señalar que el conocimiento metacognitivo incluye el conocimiento que los individuos poseen acerca de sus propios recursos cognitivos y de las demandas que plantean las tareas. A su vez, Baker y Brown (1984) destacan que la regulación cognitiva implica el uso de mecanismos de autorregulación orientados a planificar, supervisar y evaluar las estrategias utilizadas para resolver problemas o alcanzar objetivos de aprendizaje.

Desde una perspectiva más actual, la metacognición se concibe como un conjunto de habilidades que permiten reflexionar sobre los propios procesos mentales y regularlos de manera intencional. Dimaggio y Lysaker (2010) señalan que el conocimiento de los propios estados mentales constituye un aspecto fundamental del autoconocimiento y de la regulación de las experiencias emocionales y cognitivas. En este sentido, Giraldo O'Meara et al. (2019) la definen como la capacidad de comprender cómo funciona el sistema mental y reflexionar sobre las propias experiencias de conocimiento.

Las bases teóricas del concepto también pueden rastrearse en los aportes de Piaget y Vigotsky (1962), quienes ya habían planteado la importancia de la toma de conciencia sobre los propios procesos de pensamiento y del control voluntario de la actividad mental (Fox y Riconscente, 2008; Zapata Zapata y Vesga Bravo, 2023). A partir de estas contribuciones, el estudio de la metacognición se consolidó como un campo central dentro de la psicología del aprendizaje y del desarrollo.

En investigaciones más recientes, la Metacognición ha sido asociada con la capacidad de autorregular el aprendizaje y optimizar el desempeño académico. Fathi et al. (2023) la describen como la habilidad para reflexionar sobre los propios procesos cognitivos y regularlos mediante el uso consciente de estrategias de aprendizaje. En este sentido, Marcos Salas et al. (2020) señalan que las Habilidades Metacognitivas influyen en la manera en que

los estudiantes planifican sus tareas, gestionan su tiempo, evalúan su progreso y ajustan sus estrategias de estudio.

Diversos estudios destacan que el desarrollo de estas habilidades favorece la autonomía del estudiante y mejora su capacidad para enfrentar desafíos académicos y personales. Fernanda Sandoval et al. (2021) sostienen que la comprensión de las dificultades metacognitivas permite diseñar programas de entrenamiento orientados a mejorar el rendimiento académico. De manera similar, Fernández y de Barros Camargo (2021) indican que las Habilidades Metacognitivas contribuyen no solo al éxito académico, sino también al desarrollo personal y profesional a largo plazo.

En esta misma línea, investigaciones recientes señalan que la metacognición no se desarrolla de manera homogénea en todos los estudiantes, por lo que requiere procesos educativos específicos que favorezcan su fortalecimiento (Efklides, 2006; Dinsmore et al., 2008, citados por Bran Girón 2024). Salluca Condori et al. (2024), por ejemplo, encontraron altos niveles de uso de estrategias metacognitivas en las dimensiones de memoria y comprensión en estudiantes universitarios.

Desde una perspectiva aplicada, Salazar y Cáceres (2022) y Cancino (2024) destacan que las estrategias metacognitivas permiten regular y controlar el aprendizaje mediante el uso consciente de recursos cognitivos, facilitando la construcción de aprendizajes significativos y fortaleciendo la autoestima académica. En este sentido, Márquez (2024) señala que estas habilidades permiten dirigir el pensamiento de manera reflexiva, promoviendo la autogestión del conocimiento y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Finalmente, diversos autores subrayan la importancia de la Metacognición en el contexto educativo contemporáneo. Drigas y Mitsea (2020) la consideran una de las

competencias fundamentales del siglo XXI, proponiendo un modelo jerárquico de ocho pilares que integran habilidades cognitivas y metacognitivas. En consonancia con este enfoque, Garcés Suárez (2024) sostiene que el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje constituyen pilares esenciales para el éxito académico y profesional en las sociedades actuales.

Método

Diseño

Se utilizó un enfoque cuantitativo, dado que procura medir de manera objetiva las variables involucradas y analizar la posible relación existente entre ellas mediante procedimientos estadísticos (Hernández Sampieri et al., 2022).

El diseño adoptado es no experimental, ya que las variables de interés no fueron manipuladas deliberadamente por el investigador. En este tipo de diseños, tal como lo señalan Hernández Sampieri et al. (2022), los fenómenos se observan tal y como ocurren en su contexto natural, puesto que los efectos o condiciones de las variables ya se han producido y el investigador se limita a registrarlos sin intervenir en ellos.

Asimismo, el estudio es de corte transversal, dado que la recolección de los datos se efectuó en un único momento temporal, el año 2025, por lo cual se realizó un corte en el tiempo para llevar a cabo la encuesta (Hernández Sampieri et al., 2022).

Finalmente, el estudio se clasifica como correlacional, ya que tiene como objetivo analizar la relación existente entre la ansiedad social y las habilidades metacognitivas en la población observada.

Población y muestra

La ejecución del presente trabajo implicó la convocatoria que reunió una muestra no probabilística y por conveniencia, modalidad que, de acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2022), se caracteriza por la incorporación de participantes accesibles que cumplen con criterios previamente establecidos por el investigador. Hernández Sampieri et al. (2022) definen a la muestra no probabilística como el subgrupo de población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación o de los propósitos del investigador. Así también, los autores se refieren a la muestra por conveniencia como aquella integrada por casos que están disponibles de manera fortuita para el investigador.

Dicha muestra estuvo integrada por 143 participantes, de entre 18 y 64 años, pertenecientes 45 de los estudiantes a la sede de CABA y 98 estudiantes a la sede San Miguel, en la Provincia de Buenos Aires, de los cuales 121 son mujeres (84,62%), 21 son hombres (14,69%) y 1 es no binario (0,69%). La Media de edad correspondiente fue de 32,48 años.

Criterios de inclusión

Para la conformación de la muestra se establecieron criterios de inclusión orientados a garantizar la pertinencia de los participantes respecto de los objetivos de la investigación. En ese sentido, se incluyeron aquellos estudiantes que se encontraban cursando activamente una carrera universitaria en la Universidad de Flores, en las sedes del AMBA, que contaron con 18 años o más, para garantizar su capacidad y participación voluntaria, para lo cual otorgaron el consentimiento informado.

Criterios de exclusión

Con el propósito de evitar la incorporación de casos que pudieran afectar la validez interna del estudio, fueron excluidas las personas que no cumplieran con la condición de ser

alumnos de una carrera en la Universidad de Flores, en las sedes del AMBA. Este requisito excluye a los alumnos de la Universidad de Flores de otras sedes en la Patagonia argentina. También se excluyeron a aquellos que tengan menos de 18 años y más de 65 años y a los que se nieguen a participar por los motivos que consideren.

Técnicas e Instrumentos

El Cuestionario de Habilidades Metacognitivas (CHM), (Giraldo O'Meara et al., 2019), es el instrumento seleccionado para evaluar las habilidades metacognitivas a través de un cuestionario de auto-informe, debidamente validado y adaptado para Argentina. Este evalúa dos componentes de la metacognición, a saber: el Conocimiento y la Regulación, según los autores de la herramienta. El cuestionario consta de un total de 27 ítems que componen 3 dimensiones, evaluando dos aspectos importantes de la metacognición: *Conocimiento y Regulación*. Por una parte, se encuentra la dimensión de *Supervisión y Planificación* que se relaciona con la regulación de la metacognición, y por otra parte está la *Confianza en la Memoria* y la *Autofocalización en los Pensamientos*, relacionados con el componente metacognitivo de conocimiento.

Los participantes responden a los ítems mediante una escala tipo Likert de 0 a 4, en la cual indican el grado en que cada afirmación describe su experiencia, siendo 0 “nada de acuerdo/no lo hago nunca”, hasta 4 “Totalmente de acuerdo/lo hago siempre”.

Para realizar la evaluación de la Ansiedad Social, se utilizará el Test de Ansiedad Social para estudiantes universitarios (TAS-U), (Moran et al., (2018), desarrollado y validado para ser aplicado en estudiantes universitarios de Argentina (TAS-U). Este instrumento se compone de 27 indicadores que se dividen en cuatro factores. Estos factores son:

1. *Ansiedad ante situaciones sociales con personas conocidas*, el cual evalúa ansiedad ante las situaciones de interacción social con los amigos, colegas o

los familiares, involucrando demandas sociales generales, como comenzar una conversación, hasta exigencias un poco más específicas que puedan implicar una posible evaluación de parte de las otras personas, como, por ejemplo, defender sus propias ideas o hablar sobre sexualidad.

2. *Ansiedad ante situaciones de desempeño académico o laboral*, y con el cuarto factor, este evalúa la ansiedad que se genera ante situaciones y demandas sociales, muy propias en los estudiantes del nivel universitario.

Particularmente, este factor mide la ansiedad en situaciones de demanda con distintos niveles de exigencia que se presentan en la cotidianidad como parte de las actividades típicas durante el período de la formación profesional (rendir exámenes o interactuar con profesores, entre otras). Este tipo de actividades implican instancias de evaluación real, por parte de los superiores o por parte de los compañeros o colegas en la carrera.

3. *Ansiedad a ser observado por otros en situaciones generales*, y evalúa ansiedad generada por el miedo a ser observado por otras personas al realizar acciones cotidianas que no implican necesariamente una exposición o una instancia de evaluación, tal como, por ejemplo, comer o caminar.
4. *Ansiedad ante situaciones de abordaje afectivo-sexual*, y el mismo evalúa la ansiedad que se genera por la interacción o el abordaje hacia personas que resulten atractivas.

Los ítems correspondientes a este instrumento se responden mediante una escala tipo Likert del 1 al 10, donde los estudiantes señalan la prevalencia o el nivel de acuerdo con cada una de las aseveraciones, siendo el 1: Nada, 5: Moderada y 10: Mucha.

Entre las técnicas de recolección de datos se incluirá un cuestionario sociodemográfico que recoja los datos relativos a la edad, sexo percibido, lugar de residencia y carrera en curso de los participantes de la muestra investigada.

Procedimiento

Se procedió a establecer contacto con las autoridades de la institución implicada y se le puso en conocimiento de la necesidad de aplicar las técnicas con los alumnos, con el fin de recolectar los datos necesarios para llevar a cabo el trabajo de investigación.

Se solicitó las autorizaciones correspondientes, poniéndolos en conocimiento de que los datos tienen carácter de anónimos y se conservan en la más absoluta reserva. Se administraron las técnicas seleccionadas, consistentes en cuestionarios previamente validados y adaptados para esta población.

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de manera virtual, dado que se publicó y distribuyó un cuestionario elaborado mediante un formulario de Google Forms, para que procedan a responder, lo cual no demandó más de 20 minutos y pudo ser realizado desde cualquier dispositivo electrónico y en cualquier momento, garantizando un acceso cómodo, seguro y anónimo para todos los participantes. La primera sección del cuestionario incluyó el consentimiento informado en formato digital, cuya aceptación fue necesaria para continuar en el estudio.

La difusión del formulario se hizo a través de las vías de comunicación oficiales de la Universidad de Flores para las sedes del AMBA, que incluyeron los grupos de WhatsApp y el correo institucional, asegurando que el acceso estuviera limitado exclusivamente a estudiantes que cumplan con los criterios de inclusión. La participación fue voluntaria y totalmente confidencial.

Una vez recopilada toda la información, se realizó el correspondiente análisis estadístico de los datos, garantizando el respeto por los principios éticos de privacidad, confidencialidad y uso adecuado de la información obtenida.

Constancia de consentimiento informado

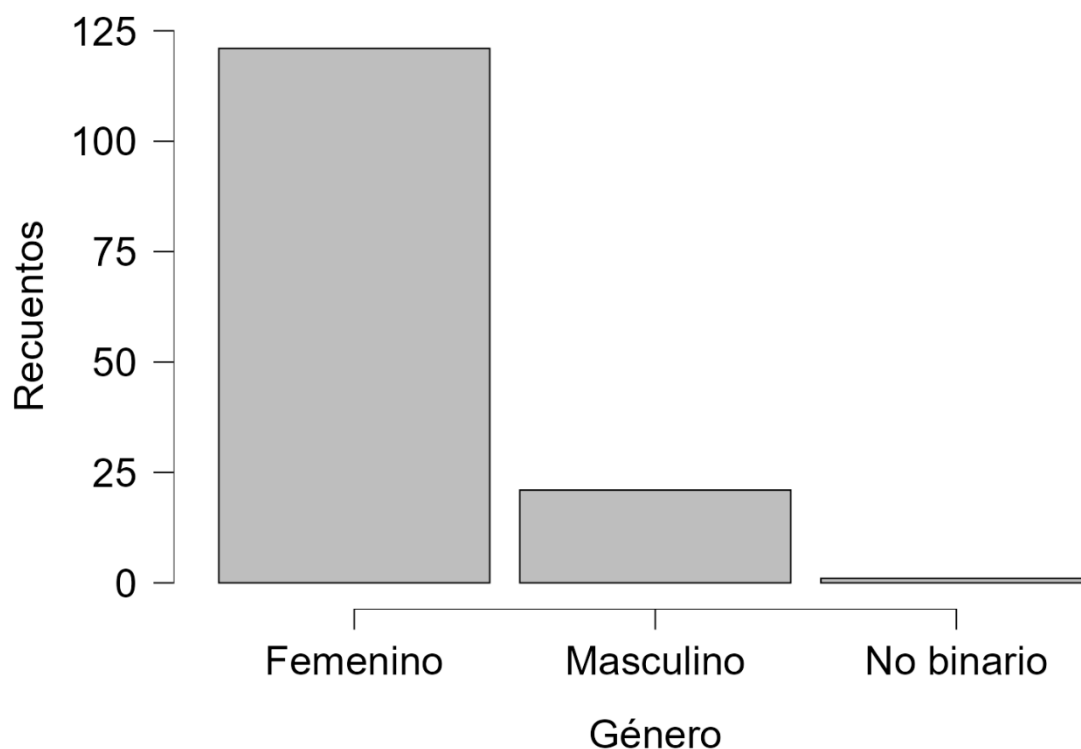
Todas las personas que colaboraron en la realización de este trabajo expresaron hallarse de acuerdo y aceptar participar voluntariamente en dicho estudio. Fueron debidamente informados acerca de las variables intervinientes en la investigación, aclarándose el propósito y los objetivos del trabajo, el carácter de la participación, el alcance y el uso de los resultados que se obtuvieron.

Resultados

El análisis de los datos tuvo como objetivo examinar la relación entre la ansiedad social (TAS-U) y las habilidades metacognitivas (CHM) en estudiantes universitarios de UFLO del AMBA durante el año 2025. Para ello se realizaron análisis descriptivos de la muestra y análisis correlacionales mediante el coeficiente de correlación de Pearson, con el fin de evaluar tanto la asociación global entre las variables como las relaciones específicas entre sus dimensiones.

La encuesta fue respondida por 143 personas, quienes componen la muestra por género en un 84% de participantes femeninos, 15% de participantes masculinos y alrededor del 1% perteneciente al género no binario. La media de edad de esta población se calcula en unos 32 años.

Tabla1. Distribución por género



Análisis de Correlaciones

Correlación entre Ansiedad Social Total y Habilidades Metacognitivas (CHM)

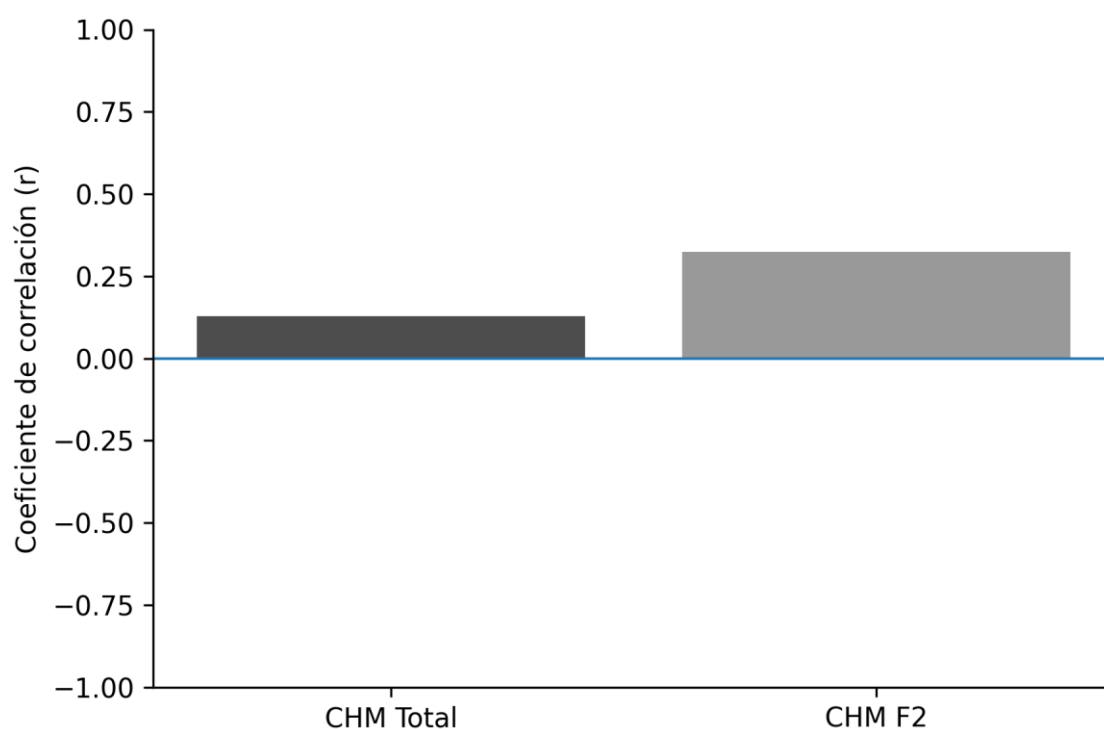
El análisis de la relación entre las variables, revela una vinculación específica. Si bien la correlación entre la puntuación total del TAS-U y el CHM global mostró una magnitud pequeña ($r = .128$, $p = .168$; ver Tabla 5, Tabla de Correlación, en Anexos), el nivel de significancia obtenido sugiere que, para el tamaño de la muestra analizada ($N = 143$) no se alcanza a establecer una asociación global. De todos modos, este valor de correlación es consistente con los hallazgos habituales en investigaciones del área social, lo que refuerza la necesidad de analizar el vínculo a través de sus dimensiones más robustas.

Este resultado indica que no todas las variables que evalúan el nivel general de Ansiedad Social se relacionan de manera directa con las que miden el nivel global de Habilidades Metacognitivas, lo cual sugiere que, los estudiantes que experimentan mayor

Ansiedad Social no necesariamente presentan mayores o menores capacidades metacognitivas en términos generales.

A partir de estos resultados, los hallazgos sugieren que el vínculo entre la Ansiedad Social y las Habilidades Metacognitivas se manifiesta de manera selectiva en lugar de forma global. Esto indica que la interacción entre ambas dimensiones no constituye un fenómeno uniforme, sino que se enfoca en factores específicos del proceso metacognitivo.

Tabla 2. Correlación entre Ansiedad Social Total (TAS-U) y Habilidades Metacognitivas (CHM)



Correlaciones entre factores específicos de Ansiedad Social y dimensiones metacognitivas

Aunque la relación global de ambas variables presenta una independencia en sus niveles globales, el análisis por dimensiones reveló patrones diferenciados de relación identificando puntos de convergencia entre los factores del TAS-U y los componentes metacognitivos (ver Tabla 5, Tabla de Correlación, en Anexos).

CHM F1 - Regulación Metacognitiva/Planificación y Supervisión

En cuanto al factor CHM F1 correspondiente a la *Regulación Metacognitiva / Planificación y Supervisión*, los resultados revelan una vinculación selectiva de carácter inhibitorio. Si bien la mayoría de las asociaciones no alcanzaron la significancia, se identificó una correlación negativa estadísticamente significativa con el factor de *Ansiedad Social ante situaciones de desempeño académico o laboral* ($r = -0.176$, $p = .036$).

Este hallazgo resulta de interés, ya que sugiere que las habilidades de *Planificación y Supervisión* del propio conocimiento podrían actuar como un factor protector o moderador. En otras palabras, una mayor capacidad para organizar y monitorear las tareas cognitivas se asocia con una disminución en los niveles de ansiedad ante situaciones de evaluación, lo que resalta el valor funcional de la *Regulación Metacognitiva* en contextos de exposición social.

CHM F2 - Conocimiento/Confianza en la memoria

Uno de los hallazgos de mayor relevancia clínica y estadística en este estudio corresponde al factor CHM F2 o *Conocimiento/Confianza en la memoria*. A diferencia de los otros componentes metacognitivos, este factor mostró asociaciones positivas, consistentes y estadísticamente muy significativas con todas las dimensiones de la Ansiedad Social evaluadas por el TAS-U, así como con su puntuación global.

Las correlaciones obtenidas se ubicaron en un rango de magnitud moderada, oscilando entre $r = .234$ y $r = .342$ ($p < .001$ en todos los casos). Resulta interesante que la asociación

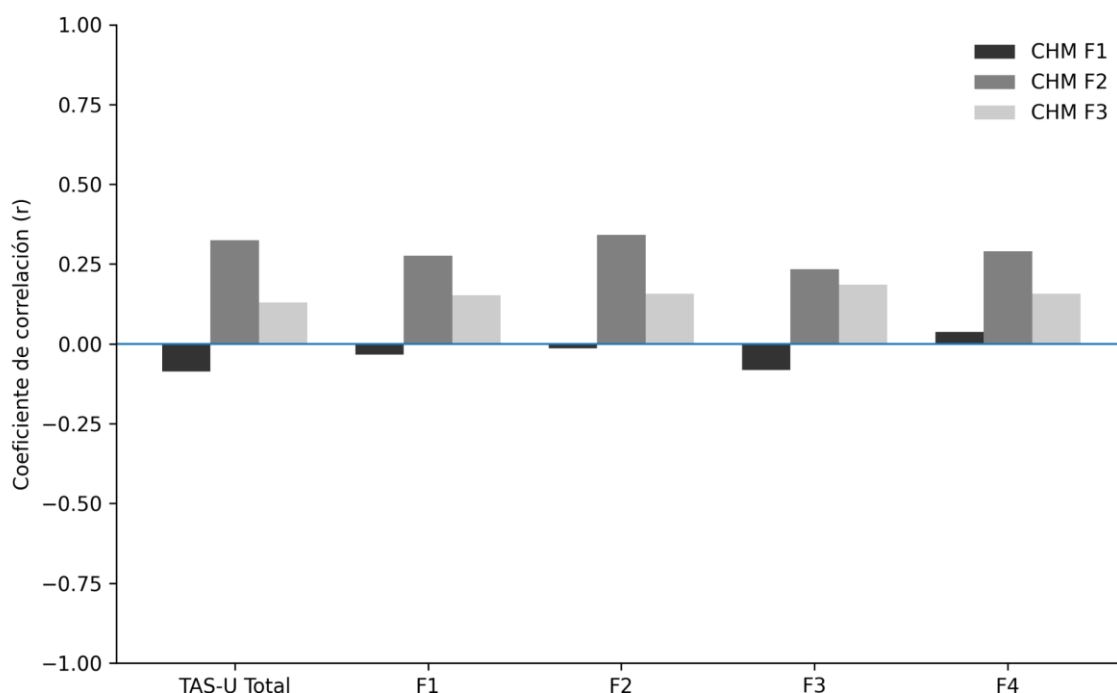
más elevada del análisis correlacional se haya dado con el Factor 2 del TAS-U ($r = .342$), el cual mide la *Ansiedad ante situaciones de desempeño académico o laboral*.

Este resultado indica que, en la población universitaria evaluada, existe un vínculo estrecho entre el temor a ser evaluado en su rendimiento y la vigilancia de sus procesos de memoria. Sugiere que los estudiantes con mayores niveles de ansiedad ante exámenes, exposiciones o tareas académicas, tienden a desarrollar un monitoreo intensivo de su capacidad para el recuerdo. Esta hipervigilancia de la memoria podría funcionar como un mecanismo compensatorio, dado que el estudiante, ante el miedo a un desempeño deficiente, intenta asegurar el acceso a la información mediante un control metacognitivo constante, lo que paradójicamente podría aumentar su carga cognitiva y su malestar emocional en los contextos evaluativos.

CHM F3 - Autofocalización en los pensamientos

Respecto al componente CHM F3 o *Autofocalización en los Pensamientos*, los datos sugieren una independencia relativa frente a la sintomatología de la Ansiedad Social. Se observaron tendencias de asociaciones mínimas con el *Miedo al Desempeño* y la *Ansiedad de Interacción*; sin embargo, la baja magnitud de los coeficientes y la falta de un patrón de significancia consistente indican que, en esta muestra, la evaluación del propio funcionamiento cognitivo no constituye un fuerte predictor del malestar social. Este resultado permite definir que la *Autofocalización*, como proceso metacognitivo, opera con mayor autonomía respecto a los factores del TAS-U en comparación con otras dimensiones evaluadas.

Tabla 3. Correlaciones entre factores específicos de Ansiedad Social (TAS-U) y dimensiones metacognitivas (CHM)



Correlaciones entre factores específicos de Ansiedad Social (TAS-U) y dimensiones metacognitivas (CHM)

A partir del análisis integral de los resultados, se logra determinar que la relación entre la Ansiedad Social y la Metacognición es sumamente específica. La dimensión con mayor capacidad asociativa es, invariablemente, el factor CHM F2, correspondiente al *Conocimiento/Confianza en la Memoria*.

Esta dimensión se destaca como el eje central, al mostrar relaciones positivas y significativas con todas las facetas de la Ansiedad Social evaluadas. En cambio, los componentes de *Regulación* (F1) y *Autofocalización* (F3) presentan un comportamiento más periférico o inconsistente. Esta distinción es fundamental para la investigación, ya que permite concluir que el fenómeno evaluado no responde a un déficit metacognitivo global,

sino a una preocupación específica y focalizada sobre la eficiencia de la memoria en contextos de desempeño académico.

Discusión

Los resultados permiten precisar la estructura de la asociación entre los constructos estudiados, indicando que existe una relación de fuerza, dirección de la relación lineal y proporcionalidad positiva pero de magnitud débil entre los niveles globales de ambas variables ($r = .128$, $p = .168$). Lejos de indicar una ausencia de vínculo, este hallazgo pone de manifiesto que la interacción entre la Ansiedad Social y las Habilidades Metacognitivas, no opera de manera indiferenciada o general, sino que posee una naturaleza multidimensional y específica dado que la relación surge nítidamente al analizar dimensiones particulares, especialmente el componente de *Conocimiento / Confianza en la memoria* (CHM F2).

Este hallazgo central, consistente en la asociación positiva y persistente del factor F2 con todos los factores de Ansiedad Social evaluados, sugiere que el núcleo del malestar social en universitarios no reside en un déficit metacognitivo global, sino en una hipervigilancia selectiva sobre la propia memoria. Dicho de otro modo, no se trata de una falla mental general, sino de poca confianza en la propia capacidad de recordar.

Esta interpretación se alinea con los modelos clínicos de Nordahl et al. (2022), quienes postulan que las creencias metacognitivas negativas sobre los propios procesos internos actúan como motores de mantenimiento de las manifestaciones ansiosas. En el estudiante evaluado, la desconfianza y falta de seguridad en su capacidad de recuerdo parece disparar un monitoreo constante y una autoobservación del propio desempeño mental, buscando anticipar o mitigar el fallo ante situaciones socialmente evaluativas.

Tal duda sobre el propio desempeño mental coincide con lo propuesto por Gutiérrez de Blume et al. (2022), quienes destacan que factores como el autoconcepto y la

metapreocupación influyen directamente en la regulación cognitiva, de forma tal que la Ansiedad Social erosionaría la seguridad del alumno, afectando específicamente su confianza metacognitiva.

En cuanto a la autorregulación, los puntos de contacto con Cetard y García Álvarez (2025) y Céspedes y Tamayo (2022) resultan reveladores. Si bien la relación global fue limitada, la correlación negativa hallada entre la *Planificación/Supervisión* (CHM F1) y el *Miedo al Desempeño* confirma que ciertos procesos de regulación cognitiva operan como factores protectores.

Esto demuestra que la capacidad de organizar el estudio y planificar los pasos a seguir actúa como un recurso fundamental que ayuda a que el estudiante persevere en su trayectoria; mientras que la ansiedad ante los exámenes puede empujar al abandono, aquellos que logran preservar sus habilidades de planificación consiguen atenuar la carga de la ansiedad evaluativa. Como señalan Zapata Zapata y Vesga Bravo (2022), el uso de estrategias de planificación y reflexión favorece la resiliencia académica, permitiendo reducir los efectos de la tensión social.

En este sentido, Mur et al. (2023) indican que, cuando un alumno siente poca confianza en sus herramientas personales para manejar el estrés, la ansiedad cognitiva se dispara; mientras que, por el contrario, el fortalecimiento de estas habilidades metacognitivas permite al estudiante perseverar en su trayectoria académica.

Al contrastar estos datos con el perfil del universitario promedio descrito por Armas Guzmán et al. (2022), se observa que la población estudiada presenta niveles de conciencia metacognitiva moderados que no se ven alterados linealmente por la ansiedad en términos globales, y que, la utilización de estrategias de aprendizaje profundo les permiten, según Simón Medina et al. (2023), mantener el control sobre los contenidos a pesar de los rasgos ansiosos.

Es importante considerar que esta relación podría estar matizada por variables mediadoras, como en el caso del género. Reyes Hernández et al. (2023) y Mur et al. (2023), observaron que las mujeres suelen reportar mayores niveles de ansiedad y una percepción de mayor presión social, lo que no reduce necesariamente su rendimiento, sino que podría exigirles un mayor esfuerzo regulatorio para compensar esa inseguridad personal.

Finalmente, como proponen Briceño Martínez et al. (2024), el estado emocional del estudiante influye directamente en el uso de estrategias de aprendizaje.

En síntesis, el presente estudio logra delimitar que el vínculo entre la Ansiedad Social y la Metacognición en universitarios es selectivo y funcional. La inseguridad cognitiva se centra primordialmente en la desconfianza sobre el propio desempeño mental cuando el estudiante se siente observado o evaluado en contextos de alta demanda social y académica.

Conclusión

El presente estudio tuvo como propósito examinar de qué manera se relaciona la Ansiedad Social con las Habilidades Metacognitivas en estudiantes de la Universidad de Flores (UFLO) durante el año 2025. A partir del análisis de los datos obtenidos en una muestra de 143 participantes, cifra que supera el estándar institucional requerido, fue posible determinar que dicha vinculación no opera de forma lineal o unívoca, sino a través de una dinámica estrictamente dimensional y selectiva, más que global.

En primer término, respecto a los objetivos específicos orientados al análisis dimensional, la investigación permitió confirmar que la dimensión *Conocimiento / Confianza en la memoria* (CHM F2) es el componente metacognitivo con mayor peso asociativo en la muestra. Este factor presentó correlaciones positivas, significativas y consistentes con todas las dimensiones de la Ansiedad Social evaluadas. Este hallazgo central sugiere que los estudiantes con mayores niveles de Ansiedad Social no presentan un déficit metacognitivo

general, sino que activan estrategias de monitoreo y control sobre su propia memoria como un mecanismo compensatorio ante situaciones percibidas como demandantes o de evaluación social.

Asimismo, en relación con el análisis de los factores regulatorios, se identificó un rol protector en la dimensión de *Regulación Metacognitiva* (CHM F1). Se concluye que la Planificación y Supervisión guardan un vínculo inverso con la *Ansiedad ante situaciones de Desempeño Laboral o Académico*, lo que posiciona a estas habilidades como recursos adaptativos que podrían mitigar el impacto de la ansiedad en contextos de exposición social y académica.

Finalmente, en cuanto al Objetivo General y la contrastación de la Hipótesis principal, los resultados indicaron una relación de dirección lineal positiva pero de magnitud débil y no significativa entre los puntajes totales de ambos constructos ($r = .128$, $p = .168$). Desde un punto de vista estrictamente estadístico, este resultado determina el rechazo de la hipótesis general en su carácter global. No obstante, este hallazgo no implica la ausencia de vinculación entre las variables, sino que obliga a desarticular una lectura dicotómica tradicional para dar lugar a la confirmación de las hipótesis específicas. De este modo, se concluye que el nivel general de Ansiedad Social no predice un colapso metacognitivo total, sino que el fenómeno se explica por la selectividad de sus componentes. Si bien la ausencia de significancia estadística a nivel global podría estar vinculada a la potencia estadística actual ($N = 143$) o a la homogeneidad de la muestra, la tendencia observada es valiosa y los robustos hallazgos dimensionales refuerzan la importancia de replicar el estudio ampliando el tamaño de la muestra o integrando diversas casas de estudio para consolidar la trayectoria de este vínculo.

Aportes de la Investigación

El aporte principal de este trabajo consiste en superar la mirada generalista, proponiendo un enfoque analítico por dimensiones. Al identificar que la relación entre Metacognición y Ansiedad Social es específica y no global, se contribuye con un enfoque diferencial dentro del campo de la psicología cognitiva y educativa.

Estos hallazgos permiten orientar futuras intervenciones psicoeducativas ya que se evidencia que el abordaje de la Ansiedad Social en estudiantes universitarios no debe limitarse al entrenamiento en habilidades sociales, sino que debe integrar el fortalecimiento de la seguridad metacognitiva y la regulación de los procesos de memoria.

Limitaciones de la Investigación

Como todo estudio empírico, la presente investigación posee limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los alcances de los resultados.

Con relación al diseño, el carácter transversal del estudio permite identificar asociaciones, pero impide establecer relaciones de causalidad directa entre las variables.

Por otra parte, al basarse en una muestra no probabilística de una única institución con predominio de participantes femeninos, la validez externa de los resultados debe manejarse con cautela respecto a otras poblaciones.

Además, hay que mencionar que el uso de técnicas de autoinforme puede estar sujeto a sesgos de deseabilidad social o percepciones subjetivas de los participantes.

Líneas Futuras de Investigación

A partir de los resultados obtenidos, se sientan las bases para profundizar en este campo teniendo en cuenta algunos aspectos como que sería conveniente desarrollar estudios con muestras más amplias y diversas, que incluyan estudiantes de distintas universidades,

carreras y contextos socioculturales, con el fin de darle a los resultados mayor potencia estadística.

Asimismo, resultaría pertinente realizar investigaciones longitudinales, que permitan analizar la evolución de estas variables a lo largo del tiempo y explorar posibles relaciones causales entre la Ansiedad Social y los procesos metacognitivos.

Por otra parte, futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis de otras dimensiones específicas de la Metacognición, así como en el papel que desempeñan variables adicionales, tales como las estrategias de afrontamiento, la autoeficacia académica o los estilos cognitivos.

Finalmente, sería de gran valor el diseño y exploración de intervenciones psicoeducativas que integren la regulación emocional con el desarrollo de Habilidades Metacognitivas específicas, orientadas a la prevención y reducción de la Ansiedad Social en contextos académicos evaluativos.

Referencias

- Adams, G., Balbuena, L., Meng, X., & Asmundson, G. (2016). When social anxiety and depression go together: Comorbidity and associated consequences. *Journal of Affective Disorders*, 206, 48–54. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.07.031>
- Akben, N. (2020). Effects of the problem-posing approach on students' problem-solving skills and metacognitive awareness in science education. *Research in Science Education*, 50(3), 1143–1165. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9726-7>
- Aksu, Z., Kul, U., & Satıcı, S. (2024). Number sense and academic buoyancy among middle school students: A serial mediation model of mathematical metacognition awareness

and math anxiety. *Annals of Psychology*, 40(3), 421–431.

<https://doi.org/10.6018/analesps.600901>

Altuve, H., Rodríguez, E., & Aguilar, L. (2016). Construcción y validación de una escala de ansiedad social. *Informes Psicológicos*, 16(2), 143–163.

<https://doi.org/10.18566/infpsicv16n2a09>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Amies, P., Gelder, M., & Shaw, P. (1983). Social phobia: A comparative clinical study.

British Journal of Psychiatry, 142(2), 174–179. <https://doi.org/10.1192/bjp.142.2.174>

Andreo, A., Hilario, P., & Orteso, F. (2020). Ansiedad y estrategias de afrontamiento.

European Journal of Health Research, 6(2), 213–225. DOI: 10.30552/ejhr.v6i2.218

Armas Guzmán, R., Valenzuela Armas, L., & García Hernández, Y. (2022). Habilidades metacognitivas en estudiantes de educación superior. *Ciencia Latina Revista*

Científica Multidisciplinar, 6(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4111

Associação Brasileira de Psiquiatria. (2025). Diretrizes para o diagnóstico e tratamento do transtorno de ansiedade social. *Revista Brasileira de Psiquiatria*.

Bados, A. (2001). *Ansiedad social*. Ediciones Universitat de Barcelona.

Baker, L., & Brown, A. (1984). Cognitive monitoring in reading. En J. Flood (Ed.),

Understanding reading comprehension: Cognition, language and the structure of prose (pp. 22–46). Delaware.

- Barlow, D. (2002). *Ansiedad y sus trastornos: Naturaleza y tratamiento de la ansiedad y el pánico* (2.^a ed.). Guilford Press.
- Barnhill, J. (2023). Trastorno de ansiedad social. *New York Presbyterian Hospital*.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Psicología Científica*, 8(17).
- Bausela Herreras, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: Evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 9(31), 553–557.
- Beck, A., & Clark, D. (2012). *Terapia cognitiva para los trastornos de ansiedad*. Desclée de Brouwer.
- Beidel, D., Turner, S., & Dancu, C. (1985). Physiological, cognitive and behavioral aspects of social anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 23(2), 109–117. DOI: 10.1016/0005-7967(85)90019-1
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133–149. <https://doi.org/10.1348/000709901158433>
- Boza, A., & Méndez, J. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: Validación y resultados generales de una escala. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 347. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.163581>
- Bran Girón, J. (2024). Estudio descriptivo transversal de funciones metacognitivas en estudiantes universitarios. *Revista Científica Internacional*, 7(1), 154–166.

- Briceño Martínez, J., Barrios Aguirre, F., & Castellanos, M. (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>
- Brown, A. (1985). Metacognition: The development of selective attention strategies for learning from text. En H. Singer & R. B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 285–301). International Reading Association.
- Caballo, V., Andrés, V., & Bas, F. (2002). Fobia social. En V. Caballo (Ed.), *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos* (Vol. 1, 2da. ed., pp. 25–87). Siglo XXI de España Editores.
- Caballo, V., Salazar, I., Arias, B., Irurtia, M., & Equipo de Investigación CISO-A España. (2010). Validación del “Cuestionario de Ansiedad Social para Adultos” (CASO-A30) en universidades españolas: Similitudes y diferencias entre carreras universitarias y comunidades autónomas. *Psicología Conductual*, 18(1), 5–34.
- Caballo, V., Caballo, V., Salazar, I., & Equipo de Investigación CISO-A España. (2017). Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las habilidades sociales: El “Cuestionario de habilidades sociales” (CHASO). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 25(1), 5–24.
- Cancino, N. L. (2024). Estrategias metacognitivas en universitarios: Una revisión en Iberoamérica. *IGOBERNANZA*, 7(25), 263–276.
<https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n25.2024334>

- Certad, P., & García Álvarez, D. (2025). Motivación académica, ansiedad y autorregulación: Predictores del abandono universitario de STEM. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación*, 11(22), 225–243. DOI: 10.55560/arete.2025.22.11.13
- Céspedes, H., & Tamayo, Y. (2022). Influencia de las dificultades del aprendizaje autorregulado en el estrés académico de estudiantes universitarios. *PSIDIAL: Psicología y Diálogo de Saberes*, 1(1), 99–113.
- Chica-Urzola, H., Escobar-Córdoba, F., & Eslava-Schmalbach, J. (2007). Validación de la Escala de Somnolencia de Epworth. *Revista de Salud Pública*, 9(4), 558–567.
- Crespo, N. (2000). Metacognición: Los diferentes lados de una teoría. *Revista Signos*, 33(48), 97–115. <http://dx.doi-org/10.4067/S0718-09342000004800008>
- De la Ossa, S., Martínez, Y., Herazo, E., & Campo, A. (2009). Estudio de la consistencia interna y estructura factorial de tres versiones de la escala Zung para ansiedad. *Colombiana Médica*, 40(1), 71–77.
- Dimaggio, G., & Lysaker, P. H. (Eds.). (2010). *Metacognition and severe adult mental disorders: From research to treatment*. Routledge.
- Drigas, A., & Mitsea, E. (2020). The pillars of metacognition. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(21), 162–178. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i21.14907>
- Dinsmore, D., Alexander, P., & Loughlin, S. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 391–409. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6>

- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), 76–82.
- Fathi, J., Derakhshan, A., & Ebrahimi Galedar, D. (2023). An investigation of the relationship between teacher self-efficacy and teacher academic optimism among Iranian EFL teachers: A structural equation modelling approach. *Language and Translation Studies*, 55(4), 33–63.
- Fernanda Sandoval, Y., Valencia Galván, L., & Casas Sánchez, A. (2021). Trabajo cooperativo y apadrinamiento entre pares docentes de inclusión mediado por las TIC. *Revista Docencia Universitaria*, 13–14.
- Fernández, A., & de Barros Camargo, C. (2021). Inclusión, atención a la diversidad y neuroeducación en educación física. *Retos*, 41, 555–561.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86070>
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20(4), 373–389.
<https://doi.org/10.1007/s10648-008-9079-2>
- Fresco, D. M., Coles, M. E., Heimberg, R. G., Liebowitz, M. R., Hami, S., Stein, M. B., & Goetz, D. (2001). The Liebowitz Social Anxiety Scale: A comparison of the

psychometric properties of self-report and clinician-administered formats.

Psychological Medicine, 31, 1025–1035. DOI: 10.1017/s0033291701004056

Furlán, L. (2022). *La ansiedad frente a los exámenes: Perfiles, diagnóstico diferencial y estrategias para su abordaje en psicoterapia*. Universidad Nacional de Córdoba.

Furlán, L., Pérez, E., Moyano, M., & Cassady, J. (2011). Propiedades psicométricas y estandarización de la Escala de Ansiedad Cognitiva frente a los Exámenes en población universitaria argentina. *Revista Evaluar*, 10(1), 22–31. DOI: 10.35670/1667-4545.v10.n1.457

Garcés Suárez, E. (2024). El fortalecimiento del pensamiento crítico y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios. *Episteme Koinonia*, 7(13). <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3211>

García, F., & Musitu, G. (2009). *AF5 autoconcepto forma 5*. TEA Ediciones.

Gargallo, B., Jesús, S., & Pérez Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU: Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1–31. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.2.4156>

Giraldo-O'Meara, M., Fernández-Álvarez, J., & Belloch, A. (2019). Evaluación metacognitiva en psicopatología: El Cuestionario de Habilidades Metacognitivas (CHM). *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 28(1), 67-78. <https://doi.org/10.2405/03276716.2019.1091>

Granados-López, H., Ramírez-Dorantes, M., Dussán-Luberth, C., & Gallego-López, F. (2019). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Motivación y Estrategias de

- Aprendizaje (CMEA) en estudiantes de bachillerato colombianos. *Revista de Investigaciones UCM*, 19(34), 41–51.
- Gutiérrez de Blume, A., & Montoya Londoño, D. (2021). Validación y examen de la estructura factorial del Metacognitive Awareness Inventory (MAI) en español con una muestra colombiana de estudiantes universitarios. *Psicogente*, 24(46), 1–28.
- Gutiérrez de Blume, A., Montoya Londoño, D., Landínez Martínez, D., & Toro Zuluaga, N. (2022). Las variables sociales y la conciencia metacognitiva de los jóvenes adultos colombianos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1–32.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2022). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Huertas Bustos, A., Galindo León, M., & Vesga Bravo, G. (2014). Validación del instrumento “Inventario de habilidades metacognitivas (MAI)” con estudiantes colombianos. *Praxis & Saber*, 5(10), 55–74. <https://doi.org/10.19053/22160159.3022>
- Hur, J., DeYoung, K., Islam, S., Anderson, A., Barstead, M., & Shackman, A. (2019). Social context and the real-world consequences of social anxiety. *Psychological Medicine*, 50(12). Doi: 10.1017/S0033291719002022
- Instituto Nacional de Salud Mental “Honorio Delgado Hideyo Noguchi”. (2025). *Principales indicadores epidemiológicos de salud mental en la población peruana: Actualización 2024–2025*. Ministerio de Salud del Perú.
- Johns, M. (1991). A new method for measuring daytime sleepiness: The Epworth Sleepiness Scale. *Sleep*, 14(6), 540–545. <https://doi.org/10.1093/sleep/14.6.540>

- Khan, A., Gul, A., Rizwan, M., & Humayun Khan, S. (2025). Social anxiety disorder among university students: A narrative review of prevalence, impact and interventions. *Journal of Asian Development Studies*, 14(3).
- Kashdan, T., & Roberts, J. (2007). Social anxiety, depressive symptoms, and post-event rumination: Affective consequences and social contextual influences. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(3), 284–301. DOI: 10.1016/j.janxdis.2006.05.009
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos* (M. Zaplana, Trad.). Martínez Roca.
- Leary, M., & Kowalski, R. M. (1995). *Social anxiety*. Guilford Press.
- Ledesma, R., Sánchez, R., & Díaz-Lázaro, C. (2011). Adjective checklist to assess the Big Five personality factors in the Argentine population. *Journal of Personality Assessment*, 93(1), 46–55.
- Lippmann, M., Danielson, R., Schwartz, N., Körndle, H., & Narciss, S. (2021). Effects of keyword tasks and biasing titles on metacognitive monitoring and recall. *Metacognition and Learning*, 16(1), 233–253. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09246-4>
- López Ráez, C., Falla, D., & Romera, E. (2025). Impacto del ciberostracismo sobre la ansiedad social y uso de internet en estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 28(1), 87–102. <https://doi.org/10.5944/educxx1.39706>
- Manzur, L., Gutiérrez, F., & Robledo, G. (2025). Factores demográficos y emocionales relacionados con la ansiedad social en estudiantes de enfermería. *Nure Investigación*.
- Marks, I. (1986). *Tratamiento de neurosis*. Martínez Roca.

- Martin, A., & Marsh, H. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology, 46*(1), 53–83.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del aprendizaje y clima de aprendizaje. *Persona, 12*, 167–185.
<https://doi.org/10.26439/persona2009.n012.282>
- Ministerio de Sanidad. (2024). *Informe anual del Sistema Nacional de Salud 2023*. Gobierno de España.
- Morán, E., Olaz, F., Pérez, E., & Del Prette, Z. (2018). Desarrollo y validación del Test de Ansiedad Social para estudiantes universitarios (TAS-U). *Liberabit, 24*(2), 195–212.
<https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.03>
- Morán, V., Azpilicueta, A., & Cupani, M. (2019). Validación del Inventario de Fobia y Ansiedad Social-forma breve para universitarios argentinos. *CONICET-UNC*.
- Mur, J., Pereyra, C., & Cirami, L. (2023). Asociación de la autoeficacia para el afrontamiento del estrés y la ansiedad cognitiva ante exámenes con la sintomatología del estrés de estudiantes universitarios. *Liberabit, 29*(2), e704.
<https://doi.org/10.24265/liberabit.2023.v29n2.704>
- Nordahl, H., Anyan, F., Hjemdal, O., & Wells, A. (2022). Metacognición, cognición y ansiedad social: Una prueba de relaciones temporales y recíprocas. *Science Direct, 86*.
<https://doi.org/10.1016/j-janxdis.2021.102516>

- O'Neil, H., & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89(4), 234–245. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941208>
- Oros, L., & Neifert, I. (2006). Construcción y validación de una escala para evaluar indicadores físicos y psicoemocionales de estrés. *Revista Evaluar*, 6(1), 1–14. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v6.n1.531>
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. (2005). *Achievement emotions questionnaire (AEQ): User's manual*. University of Munich.
- Preyra, C., Páez, N., Del Valle., & Trueba, D. (2019). Validación de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 37(2), 473-493. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.201902.005>
- Piaget, J. (1999). Comentario sobre las críticas de Vygotsky al lenguaje y pensamiento del niño y al juicio y razonamiento en el niño. En P. Lloyd & C. Fernyhough (Eds.), *Lev Vygotsky: Evaluaciones críticas. Volumen I. La teoría de Vygotsky* (pp. 241–260).
- Ramírez, M., Canto, J., Bueno, J., & Echazarreta, A. (2013). Validación psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en universitarios mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 193–214. DOI: <https://doi.org/10.25115/ejrep.v11i29.1563>
- Recio, M., & Cabero, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 25, 93–115.

- Reyes Hernández, G., Cuevas Martínez, M., & Correa Reyes, A. (2023). Habilidades sociales, ansiedad social, rendimiento académico y género en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM*, 13(25), 56–64.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J., González-Pianda, J., Solano, P., & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422–427.
- Salazar, J., & Cáceres, M. (2022). Estrategias metacognitivas para el logro de aprendizajes significativos. *Revista Conrado*, 18(84), 6–16.
- Sánchez, R., & Ledesma, R. (2013). Listado de adjetivos para evaluar personalidad: Propiedades y normas para una población argentina. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 22(2), 147–160.
- Schraw, G., & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Sierra, J., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: Tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 3(1), 10–59.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482003000100002&lng=pt&tlng=es
- Spielberger, C. (1972). *Ansiedad: Tendencias actuales en teoría e investigación* (Vol. 1). Academic Press.
- Teng, M., Qin, C., & Wang, C. (2022). Validation of metacognitive academic writing strategies and the predictive effects on academic writing performance in a foreign

language context. *Metacognition and Learning*, 17(1), 167–190.

<https://doi.org/10.1007/s11409-021-09278-x>

Thyer, B. (1987). *Treating anxiety disorders: A guide for human service professionals*. Sage.

Torres de Galvis, Y., Castaño Pérez, G., Sierra Hincapié, G., Salas Zapata, C., & Bareño

Silva, J. (2020). *Estudio de salud mental Medellín 2019*. Editorial CES.

Vallejos, J., Jaimes, C., Aguilar, E., & Merino, M. (2012). Validez, confiabilidad y

baremación del inventario de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios.

Revista de Psicología de Trujillo, 14(1), 9–20.

Velásquez, C., Montgomery, U., Montero, L., Pomalaya, V., Dioses, C., Velásquez, N.,

Araki, O., & Reynoso, E. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista Investigación*

Psicológica, 11(2), 139–152. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v11i2.3845>

Versteeg, M., Van Loon, M., Wijnene Meijer, M., & Steendijk, P. (2020). Refuting

misconceptions in medical physiology. *BMC Medical Education*, 20(1), 250.

<https://doi.org/10.1186/s12909-020-02166-6>

Vila, J. (1984). Técnicas de reducción de ansiedad. En J. Mayor & F. J. Labrador (Eds.),

Manual de modificación de conducta (pp. 229–264).

Wells, A., & Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the metacognitions questionnaire:

Properties of the MCQ-30. *Behaviour Research and Therapy*, 42(4), 385–

396. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(03\)00147-5](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(03)00147-5)

- Williams, G., & Deci, E. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767–779. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.767>
- Wong, Q., & Moulds, M. (2009). Impact of rumination versus distraction on anxiety and maladaptive self-beliefs in socially anxious individuals. *Behaviour Research and Therapy*, 47(10), 861–867. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.06.014>
- Wong, Q., Moulds, M., & Rapee, R. (2014). Validation of the self-beliefs related to social anxiety scale: A replication and extension. *Assessment*, 21(3), 300–311. <https://doi.org/10.1177/1073191113485120>
- Zapata Zapata, A., & Vesga Bravo, G. (2023). Habilidades metacognitivas en los procesos de aprendizaje en la educación superior: Una revisión sistemática 2017–2022. *Revista Psicología UNEMI*, 7(13), 73–93. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol7iss13.2023pp73-93p>

Anexos

Anexo 1. Consentimiento Informado

¡Hola!

Gracias por tomarte un momento para participar en esta encuesta. La misma será utilizada para la realización de un trabajo final para la carrera de Lic. en Psicología en la Universidad de Flores (UFLO).

El objetivo es observar cómo se relacionan la ansiedad social y las habilidades metacognitivas (es decir, cómo pensamos sobre lo que pensamos) en estudiantes universitarios.

 La encuesta dura alrededor de 10 minutos. La misma consta de breves datos personales generales y dos herramientas evaluativas.

Tu colaboración es súper valiosa. **Participar es 100% voluntario. Todo lo que respondas es completamente confidencial**, nadie va a poder identificarte a partir de tus respuestas. Los datos se analizarán de manera general (nunca individual) y se usan sólo con fines académicos.

Desde ya, muchas gracias por tu participación!

¿Confirmás tu Consentimiento para dar uso de tus respuestas para la realización del mencionado trabajo? Sí/No

Link del formulario:

<https://docs.google.com/forms/d/1mQv1cNwS6mZJOf25QcxaTxLTa-BOrfK-cB3R7vrkRTM/edit>

Anexo 2. Datos sociodemográficos

Datos generales

Género: Femenino/Masculino/Prefiero no responder/Otros

Edad

País de residencia actual

Provincia/estado de residencia actual

Te encontrás cursando actualmente una carrera universitaria? Sí/No

Indicá el nombre de tu Universidad actual

Indicá el nombre de la Carrera actualmente cursando

Anexo 3. Instrucciones para el Test de Ansiedad Social para Universitarios (TAS-U)

Leé atentamente cada uno de los ítems que se presentan a continuación.

En cada uno de ellos se plantea una situación social determinada que puede generar ansiedad, tensión o incomodidad. Se te solicita que **indiques** el grado o nivel de **ansiedad** que experimentás ante cada situación; utilizando una escala del 1 al 10, siendo el 1: Nada, 5: Moderada y 10: Mucha.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ansiedad Nada

Moderada

Mucho

1. Proponer una reunión o actividad a tu grupo de amigos/as	Ansiedad
---	----------

2. Explicar un tema o situación a tus amigos/as o compañeros/as	
3. Argumentar o justificar una posición frente tus amigos/as	
4. Bailar en boliches o fiestas	
5. Pedir favores a amigos/as o Compañeros/as	
6. Hablar sobre sexualidad con tus amigos/as	
7. Contar un chiste a tu grupo de amigos/as	
8. Expresar afecto a un amigo/a o familiar	
9. Corregir o advertir sobre un error a un compañero/a	
10. Elogiar a un compañero/a frente a otros colegas	
11. Contestar preguntas del profesor/a en clase	
12. Dar una clase o exponer un trabajo	
13. Rendir exámenes orales	
14. Dar opiniones en público	
15. Hacer una pregunta al profesor/a frente a la clase	
16. Recibir críticas sobre tu trabajo en público	
17. Presentarte a un grupo de desconocidos en una reunión	
18. Utilizar el ascensor junto a personas desconocidas	
19. Atender el teléfono celular frente a desconocidos en una reunión	
20. Llorar frente a otras personas	
21. Comer frente a personas que te resultan atractivas	
22. Llevar una bandeja en un patio de comidas concurrido	
23. Caminar frente a un grupo de personas atractivas	
24. Mantener una conversación con una persona que te atrae sexualmente	
25. Recibir elogios de personas que te atraen sexualmente	
26. Invitar a salir a alguien que te atrae	
27. Sacar a bailar a alguien que te atrae en una fiesta o boliche	

Anexo 4. Instrucciones para el Cuestionario de Habilidades Metacognitivas (CHM)

A continuación se plantearán distintas situaciones a las cuales debés responder acorde a cómo es tu conducta del 0 al 4, donde 0 es “nada de acuerdo/no lo hago nunca”, hasta 4 “Totalmente de acuerdo/lo hago siempre”.

Pregunta	Respuesta
1. Antes de empezar una tarea o actividad importantes, me marco objetivos específicos	
2. Cuando termino algo, sé cómo me ha ido	
3. Soy bueno organizando información	
4. Cuando tengo que resolver algo o tomar una decisión, pienso en las diferentes posibilidades para escoger la mejor	
5. Cuando realizo una tarea o actividad, tengo claro qué tipo de información me conviene tener en cuenta	
6. Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido los objetivos que tenía cuando la empecé	
7. Normalmente me doy cuenta de las cosas que estoy pensando	
8. Cuando aprendo algo nuevo, me pregunto si lo entiendo bien o no	
9. Cuando estoy realizando una tarea o actividad, organizo el tiempo para poder terminarla	
10. Me doy cuenta de las estrategias que utilizo cuando resuelvo un problema	
11. Antes de ponerme a hacer algo, pienso en lo que necesito	
12. Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de afrontarlo	
13. Antes de empezar a hacer algo, me informo de lo que tengo que hacer	
14. Me fío poco de mi memoria para hacer las cosas	

15. Mi memoria puede confundirme a veces	
16. Si pensara que hay algo que no hice, entonces dudaría de mi memoria para acordarme de las cosas que debo hacer	
17. No me fío de mi memoria	
18. Tengo poca confianza en mi memoria para las palabras y los nombres	
19. Se me da bien recordar cosas	
20. Confío poco en mi memoria para los lugares	
21. Tengo mala memoria	
22. Presto mucha atención a cómo funciona mi mente	
23. De vez en cuando me pregunto si estoy cumpliendo las metas que me propongo	
24. Me doy cuenta de cómo trabaja mi mente cuando estoy pensando en un problem	
25. Constantemente estoy examinando mis pensamientos	
26. Pienso demasiado sobre mis pensamientos	
27. Estoy pendiente de mis pensamientos	

Link de la hoja de respuestas:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1NduSkW_lxiUJ6WAon6U2_bZoP8pcnzaB3FE_Dc-Tk78/edit?gid=95882229#gid=95882229

TABLA 5. Tabla de Correlación

		Pearson		Spearman	
		r	p	rho	p
TAS-U Score Total	TAS-U Factor 1 (1 a 10)	0.825	*** < .001	0.807	*** < .001
TAS-U	TAS-U	0.813	*** < .001	0.820	*** < .001

Score Total	Factor 2 (11 a 17)				
TAS-U Score Total	TAS-U Factor 3 (18 a 23)	0.811	*** < .001	0.774	*** < .001
TAS-U Score Total	TAS-U Factor 4 (24 a 27)	0.783	*** < .001	0.786	*** < .001
TAS-U Score Total	CHM Total	0.128	.168	0.119	.199
TAS-U Score Total	CHM F1 (1 a 13)	-0.086	.357	-0.117	.206
TAS-U Score Total	CHM F2 (14 a 21)	0.325	*** < .001	0.322	*** < .001
TAS-U Score Total	CHM F3 (22 a 27)	0.130	.161	0.119	.199
TAS-U Factor 1 (1 a 10)	TAS-U Factor 2 (11 a 17)	0.516	*** < .001	0.518	*** < .001
TAS-U Factor 1 (1 a 10)	TAS-U Factor 3 (18 a 23)	0.587	*** < .001	0.585	*** < .001
TAS-U Factor 1 (1 a 10)	TAS-U Factor 4 (24 a 27)	0.507	*** < .001	0.513	*** < .001
TAS-U Factor 1 (1 a 10)	CHM Total	0.150	.074	0.104	.217
TAS-U Factor 1 (1 a 10)	CHM F1 (1 a 13)	-0.034	.683	-0.069	.413
TAS-U Factor 1 (1 a 10)	CHM F2 (14 a 21)	0.277	*** < .001	0.269	*** < .001
TAS-U Factor 1 (1 a 10)	CHM F3 (22 a 27)	0.152	.069	0.138	.099
TAS-U	TAS-U	0.513	*** < .001	0.482	*** < .001

Factor 2 (11 a 17)	Factor 3 (18 a 23)				
TAS-U Factor 2 (11 a 17)	TAS-U Factor 4 (24 a 27)	0.537	*** < .001	0.517	*** < .001
TAS-U Factor 2 (11 a 17)	CHM Total	0.192	.022	0.138	.099
TAS-U Factor 2 (11 a 17)	CHM F1 (1 a 13)	-0.014	.871	-0.091	.279
TAS-U Factor 2 (11 a 17)	CHM F2 (14 a 21)	0.342	*** < .001	0.305	*** < .001
TAS-U Factor 2 (11 a 17)	CHM F3 (22 a 27)	0.157	.061	0.141	.094
TAS-U Factor 3 (18 a 23)	TAS-U Factor 4 (24 a 27)	0.648	*** < .001	0.647	*** < .001
TAS-U Factor 3 (18 a 23)	CHM Total	0.114	.176	0.026	.761
TAS-U Factor 3 (18 a 23)	CHM F1 (1 a 13)	-0.082	.332	-0.176	.036
TAS-U Factor 3 (18 a 23)	CHM F2 (14 a 21)	0.234	.005	0.188	.025
TAS-U Factor 3 (18 a 23)	CHM F3 (22 a 27)	0.185	.027	0.131	.119
TAS-U Factor 4 (24 a 27)	CHM Total	0.203	.015	0.152	.070
TAS-U Factor 4 (24 a 27)	CHM F1 (1 a 13)	0.037	.659	-0.018	.830
TAS-U	CHM F2 (14 a 21)	0.290	*** < .001	0.270	*** < .001

Factor 4 (24 a 27)	21)				
TAS-U Factor 4 (24 a 27)	CHM F3 (22 a 27)	0.157	.060	0.137	.102
CHM Total	CHM F1 (1 a 13)	0.791	*** < .001	0.731	*** < .001
CHM Total	CHM F2 (14 a 21)	0.530	*** < .001	0.494	*** < .001
CHM Total	CHM F3 (22 a 27)	0.712	*** < .001	0.696	*** < .001
CHM F1 (1 a 13)	CHM F2 (14 a 21)	0.029	.735	-0.011	.899
CHM F1 (1 a 13)	CHM F3 (22 a 27)	0.349	*** < .001	0.284	*** < .001
CHM F2 (14 a 21)	CHM F3 (22 a 27)	0.262	.002	0.228	.006

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.