

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE
AREQUIPA**

Emotional intelligence and metacognitive strategies in psychology students from a
private university at Arequipa

Walter Arias G., Héctor Escudero R. y Karla Ceballos C.*

Universidad Católica San Pablo

ABSTRACT

The aim of this study was the evaluation of relationships between emotional intelligence and metacognitive strategies, and also, to analyze the predictive effect between them. In order to reach our objectives, we applied the Emotional Intelligence Questionnaire and the Metacognitive Strategies Inventory to 74 students of Psychology School in a private university from Arequipa. The results show that emotional intelligence is moderate in the 87% of the students and metacognitive strategies are high in a few students. Moreover, we found positive and significant relationships between Self-knowledge, control and empathy with metacognitive strategies, according to the statistical regression practiced.

Key words: Emotional intelligence, metacognitive strategies, self-knowledge, self-regulation.

*Correspondencia: Walter Arias G. Escuela de Psicología. Universidad Católica San Pablo, Arequipa.

E-mail: walterlizandro@hotmail.com

RESUMEN

El propósito de este estudio fue valorar las relaciones entre la inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas, además de analizar el efecto predictivo entre estas variables. Para ello se aplicó el Cuestionario de Inteligencia Emocional y el Inventario de Estrategias Metacognitivas a 74 estudiantes de psicología del primer semestre de una universidad privada de la ciudad de Arequipa. Los resultados muestran que la inteligencia emocional es moderada en el 87% de estudiantes y que las estrategias metacognitivas son altas en una baja proporción de estudiantes, en comparación con quienes presentan niveles bajos de autoconocimiento, autorregulación y evaluación. Asimismo, se encontraron relaciones positivas y significativas entre la dimensión Autoconocimiento, control y empatía y las estrategias metacognitivas, teniendo además un efecto predictivo directo y altamente significativo.

Palabras clave: Inteligencia emocional, estrategias metacognitivas, autoconocimiento, autorregulación.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi avaliar as relações entre inteligência emocional e estratégias metacognitivas, além de analisar o efeito preditivo entre essas variáveis. Para isso, o Questionário de Inteligência Emocional e o Inventário de Estratégias Metacognitivas foram aplicados a 74 estudantes de psicologia do primeiro semestre de uma universidade privada na cidade de Arequipa. Os resultados mostram que a inteligência emocional é moderada em 87% dos alunos e que as estratégias metacognitivas são elevadas em baixa proporção de alunos, em comparação com aqueles com baixos níveis de autoconhecimento, auto-regulação e avaliação. Da mesma forma, relacionamentos positivos e significativos foram encontrados entre a dimensão do autoconhecimento, controle e empatia e estratégias metacognitivas, e também tiveram um efeito preditivo direto e altamente significativo.

Palavras-chave: inteligência emocional, estratégias metacognitivas, auto-conhecimento, auto-regulação.

Introducción

La inteligencia emocional es un constructo reciente, que fue introducido en el ámbito académico por Peter Salovey y John Meyer, por primera vez en 1990, cuando publicaron un artículo en la revista *Imagination, Cognition and Personality* (Salovey & Mayer, 1990). Años después, Daniel Goleman publicó el libro “Inteligencia Emocional” (Goleman, 1997), que facilitaría la difusión de este constructo a nivel global. Desde entonces la inteligencia emocional se ha estudiado y aplicado en diversos contextos, pero predominantemente en la psicología educativa, clínica y organizacional, con la finalidad de predecir la eficacia de las personas en estos contextos, a nivel de aprovechamiento académico, salud mental y rendimiento laboral.

Los estudios psicológicos han generado varias teorías sobre la inteligencia emocional que abarcan aspectos biológicos y cognitivos. Desde una perspectiva biológica, los estudios se han enfocado en el estudio de los umbrales de sensibilidad y el control de los estímulos emocionales, que toman como base las respuestas del sistema nervioso autónomo, como el ritmo cardíaco, medidas respiratorias, electrodérmicas y gastrointestinales; tanto de las emociones negativas (tristeza, cólera y miedo) como positivas (alegría) (Alcaraz, 1993). En ese sentido, el estudio de las emociones se remonta a la antigüedad con los trabajos de Hipócrates y Platón, así como durante la edad media con San Agustín, en la modernidad con Descartes, Hume y Spinoza; y en el periodo del surgimiento de la psicología como ciencia, con Wundt y James (Mora, 2002). Sin embargo, es con la psicología cognitiva que el estudio de las emociones dio lugar al concepto de inteligencia emocional, avocándose a la comprensión del significado de los eventos emocionales (Clore y Ortony, 2000).

En ese sentido, la perspectiva cognitiva presenta tres vertientes de estudio de la inteligencia emocional: la social, la de personalidad y la de las emociones, propiamente dichas (Cabanillas, 2002). La primera ubica la inteligencia emocional en el ámbito interpersonal, al intentar caracterizar las habilidades emocionales que tienen lugar en contextos sociales. Para la segunda, se trata de comprender cómo ciertos rasgos de la personalidad predisponen la inteligencia emocional; mientras que, en la tercera, se

evalúan las diferencias individuales del desarrollo afectivo, según criterios sociales, demográficos y culturales.

Ahora bien, diversos investigadores han generado modelos teóricos de la inteligencia emocional, que se han basado en tres perspectivas principalmente: la de las habilidades, los comportamientos y la inteligencia (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000). Desde la primera perspectiva, se tiene el modelo de 4 fases de la inteligencia emocional, también conocido como el modelo de habilidad, y que fue propuesto por Salovey y Mayer (1990), quienes señalan que la inteligencia emocional se refiere a la capacidad reconocer y gestionar las propias emociones y las de los demás. Dentro de este modelo, se entiende la inteligencia emocional como un tipo de inteligencia que se encarga de procesar la información emocional, mediante la cognición (Mayer y Salovey, 1995). Por ello, se señala que la inteligencia emocional “representa la aptitud o habilidad para razonar con las emociones” (Mayer, & Salovey, 1997, p. 15).

El modelo comprende cuatro etapas que se suceden secuencialmente a partir de las etapas previas (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000). Las capacidades más básicas de la inteligencia emocional, son la percepción y la identificación emocional, que se desarrollan desde la infancia, a medida que el niño se desarrolla. Luego, en la segunda etapa, las emociones son procesadas de manera consciente a través del pensamiento, que permite generar esquemas mentales sobre las emociones. En la tercera etapa, las experiencias previas y las normas de socialización regulan el procesamiento de la información emocional, de modo que las influencias socioculturales tienen un peso importante. Finalmente, en la cuarta etapa, las emociones son gestionadas y controladas a través de habilidades específicas, que constituyen el contenido, propiamente dicho de la inteligencia emocional.

El modelo de las competencias emocionales o modelo comportamental, fue propuesto por Goleman (1997), quien definió la inteligencia emocional como “la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones” (p. 25). El modelo comprende una serie de competencias que permiten que las personas gestionen sus emociones hacia uno mismo y los demás

(Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000). Por ello, esta perspectiva es considerada como una teoría mixta, pues se basa en la cognición, la personalidad, la motivación, la emoción, la inteligencia y también las neurociencias (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2002). En el modelo de Goleman contiene diversas habilidades que predisponen a comportarse de cierta manera, porque son rasgos de personalidad, pero que actúan a la vez, como componentes de la inteligencia emocional. Entre estas habilidades se tiene la autoconciencia emocional, la autoevaluación, la autoconfianza, el autocontrol, la conciencia, la orientación de logro, la iniciativa, el liderazgo, el manejo de conflictos, la comunicación y el trabajo en equipo, entre otros (Goleman, 2001).

La teoría de la inteligencia emocional y social, fue formulada por Bar-On quien ha seguido las ideas de Salovey y Mayer (1990), y describe la inteligencia emocional como una habilidad que influye en nuestra capacidad para afrontar efectivamente las demandas de nuestro medio social, permitiéndonos actuar conscientemente y regulando la expresión de las emociones (Caruso, Mayer, & Salovey, 1999). Este modelo se focaliza en las relaciones entre las personas y los objetos que les rodean, dentro de un contexto determinado. El modelo propone cinco componentes: intrapersonal, interpersonal, gestión del estrés, estado de ánimo y adaptabilidad; que se ordenan en dos categorías, como factores nucleares de la inteligencia emocional (autoevaluación, autoconciencia emocional, asertividad, empatía, relaciones sociales, afrontamiento de presiones, control de impulsos, examen de realidad, flexibilidad y solución de problemas) o como facilitadores de esta (optimismo, autorrealización, alegría, independencia emocional y responsabilidad social) (Bar-On, & Handley, 1997).

Podemos decir que los tres modelos explicados, en lugar de oponerse, se complementan, pues cada uno toma elementos de los otros; promoviendo una comprensión amplia de la inteligencia emocional. En nuestro país, aunque la inteligencia emocional ha recibido importante atención en contextos educacionales, no ha sido suficientemente explorada. Algunos de estos estudios han sido de corte psicométrico, como la estandarización del *Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE* (Ugarriza, & Pajares, 2004), o valorando las propiedades psicométricas de este instrumento (Merino, Navarro, & García, 2014). También se han construido pruebas que evalúan la inteligencia emocional en Lima (Escrura, Delgado, Quesada, Rivera, Santos,

Rivas, & Pequeña, 2000) y Arequipa (Arias, & Ceballos, 2016). Además, se ha analizado la validez escalas menos difundidas como el *Wong-Law Emotional Intelligence Scale* (Merino, Lunahuaná-Rosales, & Pradhan, 2016) o el *Cognitive Emotional Regulation Questionnaire* (Dominguez, & Merino, 2014; Dominguez, & Adrian, 2016).

En un contexto educacional, Ugarriza y Pajares (2005) evaluaron la inteligencia emocional de niños y adolescentes de Lima, reportando que no existen diferencias en función del sexo, pero sí de la edad y el tipo de gestión de los colegios de procedencia de los escolares evaluados. De manera que los estudiantes en edad adolescente presentan menor nivel de inteligencia emocional que los niños, al igual que los estudiantes de colegios públicos con respecto a los estudiantes de colegios privados. En Arequipa, se encontró que los niños entre 8 y 10 años, que provienen de familias nucleares tienen un mayor nivel de Inteligencia emocional Interpersonal, y quienes provienen de familias monoparentales, tienen un mayor nivel de Inteligencia Emocional Intrapersonal (Oporto & Zanabria, 2006).

Otros estudios, con estudiantes universitarios, han reportado que, en los estudiantes de Farmacia y Bioquímica de Huancayo, la inteligencia emocional y sus dimensiones según el modelo de Bar-On se relacionan positivamente con el rendimiento académico (Carrasco, 2013). Un estudio más reciente, encontró que, en estudiantes universitarios de Lima, el 69.9% presenta una inteligencia emocional adecuada, pero el 25% obtuvo puntajes bajos en la dimensión de conocimiento emocional. Además, se reportaron diferencias significativas en función del sexo, en las dimensiones de asertividad, autoconcepto, empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social, manejo del estrés, control de impulsos, felicidad y optimismo (Rosario, Guerrero & Mendoza, 2014).

Un estudio de hace varios años atrás, resalta las relaciones entre la inteligencia emocional y ciertas variables del procesamiento de la información, como las necesidades cognitivas, que va en sintonía con nuestro estudio. De acuerdo con Ecurra y Delgado (2001), las mujeres y varones que evaluaron en su estudio, tienen niveles similares de inteligencia emocional y necesidades cognitivas, pero quienes estudian carreras de

ciencias sociales presentan mayores niveles de autoconocimiento emocional que los que estudian carreras de ciencias de la salud, ingenierías y ciencias puras.

Otros autores, han resaltado la vinculación entre la inteligencia emocional y la inteligencia racional (Molina, 2002), no solo en cuanto la inteligencia emocional óptima, predispondría un estado de ánimo satisfactorio y propicio para el estudio y el aprendizaje (Fernández-Berrocal, & Extremera, 2009; Guerra, León, & Guerrero, 2015), sino que, además; la inteligencia emocional tendría injerencia en la metacognición a través de sus funciones autorreguladoras, y por ende, sería un importante moderador dentro del marco de la vida académica (Briñol, Petty, & Rucker, 2006).

Para entender estas relaciones, debemos considerar que la inteligencia emocional interactúa con otras variables psicológicas como la autoestima y la personalidad, que también tienen impacto en el razonamiento abstracto (Hernani, Aquino, & Araujo, 2013). En ese sentido, diversos autores han criticado, el hecho de que la inteligencia emocional, se confunde con la personalidad (Vallés, 2002) y que bien pueda ser definida como una habilidad diferente de la inteligencia (Arias, 2013a). Sin embargo, más allá de estas disquisiciones teóricas, existe evidencia de que la inteligencia emocional tiene efectos en la educación (Raffo, 2002) y el rendimiento académico (Mestre, Guil, Lopes, Salovey, & Gil-Olarte, 2006).

Como ya se dijo, la inteligencia emocional puede ser entendida como una variable que tiene efectos en la cognición (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002), ya que, de hecho, las emociones afectan la percepción, la memoria, la toma de decisiones y el razonamiento abstracto (Arias, 2008). Así, el propósito de este estudio es valorar la relación entre la inteligencia emocional y la metacognición en un grupo de estudiantes universitarios de la carrera de psicología, en una universidad privada de Arequipa.

Hace algunos años atrás, se pudo ver que los estudiantes de psicología de tres universidades de la ciudad de Arequipa, presentaban un pobre nivel de estrategias metacognitivas, y que estas no tenían efecto predictivo en los estilos de aprendizaje (Arias, Zegarra, & Justo, 2014). Las estrategias metacognitivas, son un tipo de estrategias

de aprendizaje que orientan de manera consciente, el proceso de autorregulación del aprendizaje, que implican el autoconocimiento y la autoevaluación (Vallejos, Jaimes, Aguilar, & Merino, 2012).

De este modo, las estrategias de aprendizaje, se dividen en estrategias cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos (Valle, Barca, González, & Núñez, 1999). Las primeras hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo, y comprenden microestrategias, estrategias de repetición, estrategias de elaboración y estrategias de organización. Las estrategias metacognitivas tienen que ver con la planificación, control y evaluación de la propia cognición, y se ponen en juego sobre la base de los intereses, motivaciones y conocimientos del aprendiz, a través de macroestrategias de aprendizaje. Finalmente, las estrategias de manejo de recursos abarcan el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, etc.

Como es sabido, en el caso de los estudiantes universitarios peruanos, existe una serie de falencias cognitivas que se relacionan con aspectos como el nivel socioeconómico, el apoyo académico de la familia y la deficiente base en la enseñanza escolar; que dificultan el eficiente desempeño académico de los estudiantes (Arias, 2013b). Por ejemplo, los estudiantes universitarios peruanos tienen un lento procesamiento de la información leída (Arias, & Justo, 2012) y un escaso nivel de comprensión de textos académicos (González, 2001), que dan cuenta de su nivel de metacognición. Estas limitaciones dificultan su capacidad de reflexión y su rendimiento académico, como ha sido demostrado en la investigación de Ecurra, Delgado, Sotil, Pequeña, Quezada, Rivas, Solis y Santos (2004), al evaluar a 1200 estudiantes de 5to de secundaria de colegios públicos y privados de Lima, reportando, además, que quienes estudian en colegios privados tienen mejores resultados en el uso de estrategias de aprendizaje y de reflexión activa.

En ese sentido, los estudiantes que tienden a concebir el aprendizaje como una actividad pasiva, desarrollan formas de aprendizaje superficial y memorística, mientras que aquellos que tienen una concepción más activa emplean formas más profundas de procesamiento de información, tratando de comprender el material de estudio y aplicando

estrategias metacognitivas (Arias, 2008). De hecho, se ha reportado que los estudiantes de últimos años de la carrera de psicología hacen mayor uso de estrategias metacognitivas en comparación con sus pares de los primeros años (Martínez-Fernández, 2007). En un estudio sobre los estilos de aprendizaje, en cuatro carreras profesionales de una universidad privada de Arequipa, se encontró que los de primeros semestres, tienen un estilo divergente de manera más predominante, mientras que los de los años superiores, poseían con mayor frecuencia, un estilo asimilador (Arias, 2011). Esto da cuenta de que a medida que los estudiantes progresan en sus estudios universitarios, van desarrollando concepciones de aprendizaje más reflexivas, que priorizan la comprensión y la metacognición.

Dado que una estrategia es un “procedimiento consciente que aborda una situación específica” (León, Riesco, & Alarcón, 2014, p. 128), para el caso del estudio, este viene determinado en buena medida, por las experiencias previas en el ámbito escolar; pero también puede estar influido por diversos factores como la capacidad de *insight* de los aprendices (Martínez-Fernández, Tubau, Guilera Rabanaque, & Sánchez, 2008), el tipo de material de estudio (González, 2001), el estilo de enseñanza del docente y la manera como interactúa con el estudiante (Grasha, 1990), etc. En ese sentido, el potencial de aprendizaje de un estudiante viene dado por una situación dinámica, en la que cada persona aprende de manera particular, por tanto, no todos aprenden de la misma manera, con la misma profundidad o a la misma velocidad (Calero, 2004).

De esta manera, las diferencias individuales tienen impacto en el razonamiento y las habilidades cognitivas, pero son las capacidades metacognitivas las que marcan una diferencia notable en el análisis intencional o racional, que se encuentra vinculado a los objetivos y los valores de los estudiantes (Seoane, Valiña, Rodríguez, Martín, & Ferraces, 2007). Así, los alumnos con metas académicas mejor definidas y mayor motivación de logro académico, son los que presentan un mayor rendimiento académico y una mejor autorregulación del estudio, debido a que utilizan una mayor variedad de estrategias cognitivas y metacognitivas, y poseen una motivación intrínsecamente orientada hacia el estudio (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, & González-Pineda, 2006). Aunque también entre estos, se puede distinguir, a los estudiantes que tienen intereses académicos porque desean aprender, de quienes se orientan por los resultados (notas), de quienes

necesitan de una valoración social alta, o los que simplemente, buscan evitar el fracaso (Alonso, 2005).

Ahora bien, aunque la inteligencia es un factor cognitivo que facilita la comprensión e interactúa con el grado de pericia y conocimiento que tiene el alumno (Castejón, Prieto, Pérez, & Gilar, 2004), es la faceta afectiva de la metacognición, la que tiene un efecto regulador del aprendizaje, porque orienta la actividad académica e intelectual del estudiante, pero, además promueve habilidades que facilitan el afrontamiento de ciertas demandas académicas (Efklides, 2009), necesarias para regular los estados de ansiedad y depresión (Barraza-López, Muñoz-Navarro, & Behrens-Pérez, 2017), o mantener la motivación suficiente ante situaciones de estrés académico.

En tal sentido, la inteligencia emocional, puede ser un elemento afectivo importante en la autorregulación del aprendizaje y el autonocimiento (Buitrón, & Navarrete, 2008), a pesar de que los afectos metacognitivos usualmente pasan desapercibidos y operan de manera automática o inconsciente (Efklides, 2009). En consecuencia, el presente estudio, pretende responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿en qué medida la inteligencia emocional, se relaciona con las estrategias metacognitivas, en los estudiantes de psicología de primer semestre de una universidad privada de Arequipa? ¿Qué efecto predictivo tiene la inteligencia emocional en las estrategias metacognitivas y viceversa? Para ello, se diseñó un estudio de naturaleza asociativa y predictiva (Ato, López, & Benavente, 2013), de tipo básico cuantitativo (Salkind, 2003).

MÉTODO

Muestra

La muestra está compuesta por 74 estudiantes del primer semestre de la Escuela Profesional de Psicología de una universidad privada de la ciudad de Arequipa. El 28.37% son varones y el 71.62% son mujeres. La edad promedio es de 18 años con una desviación típica de ± 1.92 , entre un rango de 16 y 26 años. La selección de la muestra se dio por medio de métodos no probabilísticos, mediante la técnica de grupos intactos (Hernández, Fernández, & Baptista, 1997). Se trata por tanto de un muestreo intencional.

Instrumentos

El *Cuestionario de Inteligencia Emocional* fue elaborado y validado por Arias y Ceballos (2016), consta de 12 ítems en una escala de Likert, con cinco alternativas de respuesta, que van desde nunca hasta siempre. El inventario se compone de tres factores. El primer factor se denomina Autoconocimiento, control y habilidad empática que comprende los ítems 1, 2, 7, 8, 9, 11 y 12. El segundo factor se llama Manejo inadecuado de emociones, y comprende los ítems 6 y 10, mientras que el tercer factor se llama Emotividad negativa y pasividad, que comprende los ítems 3, 4 y 5. El tiempo de respuesta para la escala es de aproximadamente cinco minutos. La prueba cuenta con correlaciones ítem-test que van de 0.379 a 0.703 y tiene un índice de confiabilidad de 0.733, obtenido mediante el método de consistencia interna con la prueba Alfa de Cronbach. Asimismo, un puntaje inferior a 24 indica una inteligencia emocional baja, un puntaje entre 25 y 35, inteligencia emocional media y un puntaje mayor de 35 indica una inteligencia emocional superior.

También se utilizó el *Inventario de Estrategias Metacognitivas*, esta prueba fue originalmente elaborada por O'Neil y Abedi en 1996 y consta de veinte ítems con una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta (nunca, pocas veces, regular, muchas veces y siempre). La versión utilizada en el presente estudio fue validada para estudiantes universitarios por Vallejos, Jaimes, Aguilar y Merino (2012), con un valor Alfa de Cronbach de 0.90 y correlaciones ítem-test superiores a 0.20. también se efectuó un análisis factorial que identificó tres factores: Autoconocimiento (ítems 1, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 19), Autorregulación (ítems 15, 16, 17, 20) y Evaluación (ítems 2, 3, 7, 8). Asimismo, la prueba se encuentra baremada en cinco niveles de metacognición por cada factor y según las puntuaciones globales en muy bajo, bajo, mediano, alto y muy alto.

Procedimientos

La evaluación de los estudiantes se llevó a cabo en las aulas del claustro universitario, con el permiso y autorización del profesor. Se aplicaron los instrumentos de investigación de manera colectiva, previa explicación del objetivo del estudio. Se

enfaticó que el llenado de los instrumentos era voluntario y que debían ser sinceros con sus repuestas, garantizando el anonimato y la confidencialidad de sus resultados, pues serían empleados exclusivamente, con fines de investigación. Una vez recolectados los datos, fueron codificados y procesados mediante el programa estadístico SPSS 19, según los objetivos del estudio y el nivel de medición de las variables.

RESULTADOS

Como se puede apreciar en la Tabla 1 la Inteligencia emocional y las dimensiones de las estrategias metacognitivas son moderadas, ya que se ubican por encima de la media, siendo las más altas la Inteligencia emocional y la Evaluación, y la más baja el Autoconocimiento.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos

	Autoconocimiento, control y empatía	Manejo inadecuado de emociones	Emotividad negativa y	Inteligencia Emocional	Autoconocimiento	Autorregulación	Evaluación	Estrategias Metacognitivas
Media	20.648	3.216	6.986	30.851	48.310	15.918	15.121	79.351
Mediana	20.5	3	7	31	48	16	15	80
Moda	19	4	7	32	46	16	17	76
Desv. típ.	3.528	1.665	2.077	4.489	5.479	2.268	2.627	9.149
Varianza	12.450	2.775	4.315	20.155	30.025	5.144	6.902	83.710
Asimetría	-0.291	0.377	-0.104	0.380	-0.157	-0.193	-0.336	-0.151
Curtosis	0.685	0.153	-0.492	0.995	-0.414	-0.437	-0.689	-0.382
Mínimo	9	1	2	19	36	11	9	58
Máximo	28	8	11	43	59	20	20	98

Se puede apreciar en la figura 1 que un alto porcentaje de estudiantes tiene un nivel de inteligencia emocional promedio (87%), mientras que el 4% tiene un bajo nivel de inteligencia emocional y el 9% un nivel alto.

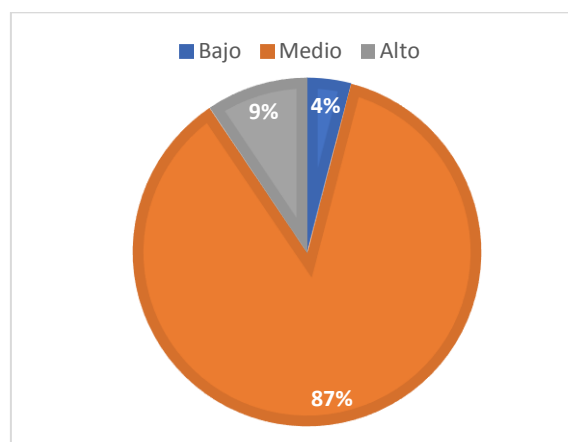


Figura 1. Inteligencia emocional

En cuanto a las estrategias metacognitivas, en la figura 2 nos muestra cómo en la dimensión de Autoconocimiento, el 17.57% de estudiantes presenta un nivel muy bajo, mientras que el 28.38% es bajo, el 18.92% es medio, el 21.68% es alto y el 13.51% es muy alto. La dimensión de Autorregulación, arroja porcentajes similares, ya que el 16.22% se ubica en un nivel muy bajo, el 22.97% bajo, el 18.92% en medio, 17.57% alto y 24.32% muy alto. Evaluación tiene porcentajes de 20.27% en nivel muy bajo, 6.76% en bajo, 24.32% en medio, 12.16% en alto y 36.49% en muy alto. Finalmente, el 18.92% de estudiantes de psicología tiene estrategias metacognitivas en un nivel muy bajo, el 24.32% en un nivel bajo, el 22.97% en un nivel medio, 13.51% en un nivel alto y 20.27% en un nivel muy alto, lo que sugiere que son menos los estudiantes con habilidades metacognitivas elevadas, y más los que presentan una metacognición por debajo del promedio.

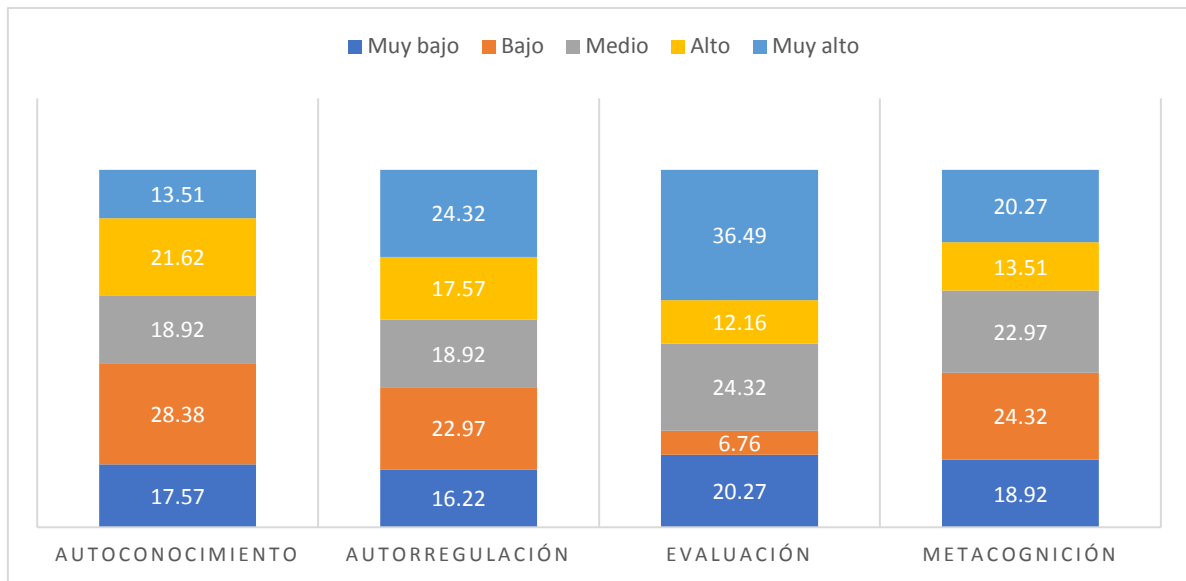


Figura 2. Estrategias metacognitivas

En la Tabla 2 se aprecian las comparaciones efectuadas de los valores de la inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas de los estudiantes según su sexo. Como se aprecia, aunque los varones tienen medias superiores en inteligencia emocional (tanto en los aspectos positivos como negativos), Autoconocimiento, Autorregulación, Evaluación y Estrategias metacognitivas, con respecto a las mujeres; en ningún caso estas diferencias fueron significativas, pues el nivel de significancia fue superior a 0.05.

Tabla 2.

Comparaciones por sexo

	Sexo	N	Media	Desviación típica	t	gl	p
Autoconocimiento, control y empatía	Varón	21	21.809	3.444	1.809	72	0.075
	Mujer	53	20.188	3.486			
Manejo inadecuado de emociones	Varón	21	3.285	2.171	0.224	72	0.823
	Mujer	53	3.188	1.441			
Emotividad negativa y pasividad	Varón	21	7.190	2.227	0.529	72	0.598
	Mujer	53	6.905	2.031			

Inteligencia emocional	Varón	21	32.285	5.178	1.58	72	0.123
	Mujer	53	30.283	4.101			
Autoconocimiento	Varón	21	48.857	5.275	0.537	72	0.592
	Mujer	53	48.094	5.592			
Autorregulación	Varón	21	16.428	2.292	1.220	72	0.226
	Mujer	53	15.716	2.247			
Evaluación	Varón	21	15.666	2.921	1.051	72	0.300
	Mujer	53	14.905	2.498			
Estrategias metacognitivas	Varón	21	80.952	9.189	0.944	72	0.350
	Mujer	53	78.716	9.142			

En la Tabla 3 se tienen las correlaciones entre las variables cuantitativas del estudio. Se consideraron la edad, la inteligencia emocional, las estrategias metacognitivas y sus tres dimensiones. Los resultados indican la edad se relaciona de manera positiva y moderada con el Autoconocimiento y las Estrategias metacognitivas, mientras que la Inteligencia emocional se correlaciona con sus tres dimensiones de manera positiva, moderada y altamente significativa, siendo alta la correlación entre la Inteligencia emocional y el factor Autoconocimiento, control y empatía ($r= 0.747$). Precisamente, este factor se correlacionó de manera baja y moderada con los componentes de las estrategias metacognitivas y el puntaje global de esta variable. El manejo inadecuado de las emociones se correlacionó positiva y moderadamente con la Emotividad negativa y pasividad ($r= 0.266$), y de manera moderada y negativa con la Autorregulación, siendo ambas correlaciones significativas ($p < 0.05$). Por otro lado, las dimensiones de las Estrategias metacognitivas se correlacionaron fuertemente entre sí, y más aún con el puntaje global de esta variable, con coeficientes de correlación entre 0.812 y 0.938.

Tabla 3.

Análisis de varianza en función de la profesión

	Edad	Inteligencia emocional	Autoconocimiento control empatía	Manejo inadecuado de emociones	Emotividad negativa y pasividad	Autoconocimiento	Autorregulación	Evaluación	Estrategias metacognitivas
Edad	1	-0.001	-0.032	0.168	-0.081	,302**	0.177	0.219	,287*
Inteligencia emocional		1	,747**	,385**	,583**	0.077	0.094	0.127	0.106
Autoconocimiento control empatía			1	-0.138	0.027	,269*	,382**	,268*	,332**
Manejo inadecuado de emociones				1	,266*	-0.182	-,293*	-0.062	-0.199
Emotividad negativa y pasividad					1	-0.144	-0.21	-0.13	-0.176
Autoconocimiento						1	,660**	,612**	,938**
Autorregulación							1	,638**	,827**
Evaluación								1	,812**
Estrategias metacognitivas									1

* p< 0.05; ** p< 0.001

Dando respuesta a la segunda pregunta de investigación, se practicó un análisis de regresión, para valorar los efectos de las estrategias metacognitivas sobre la inteligencia emocional, pero el modelo planteado, que implicaba considerar a la inteligencia emocional como variable dependiente y a las estrategias metacognitivas como variables independientes, no fue significativo ($p < 0.759$), y tampoco hubo un efecto significativo de las variables independientes sobre la inteligencia emocional.

Tabla 4

Análisis de regresión

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	27.458	4.798		5.722	0
Autorregulación	0.067	0.418	0.033	0.159	0.873
Evaluación	0.21	0.348	0.123	0.604	0.547
Estrategias metacognitivas	-0.01	0.136	-0.022	-0.079	0.937

P= 0.759

VI: Autoconocimiento, Autorregulación, Evaluación y estrategias metacognitivas

VD: Inteligencia emocional

Como segundo modelo predictivo, se tomaron en cuenta como variables predictoras, a las dimensiones de la inteligencia emocional, y como variable dependiente a las estrategias metacognitivas. El modelo plantado resultó significativo ($p < 0.05$) y la dimensión Autoconocimiento, control y empatía tuvo un efecto positivo y significativo ($p = 0.005$) en las estrategias metacognitivas.

Tabla 5.

Análisis de regresión

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	27.458	4.798		5.722	0
Autorregulación	0.067	0.418	0.033	0.159	0.873
Evaluación	0.21	0.348	0.123	0.604	0.547
Estrategias metacognitivas	-0.01	0.136	-0.022	-0.079	0.937

P= 0.007

VI: Autoconocimiento, control y empatía, Manejo inadecuado de las emociones, Emotividad negativa y pasividad

VD: Estrategias metacognitivas

En conclusión, en base al procesamiento efectuado de la data, se puede afirmar que existe relación entre la inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas, considerando que el factor positivo, Autoconocimiento, control y empatía, tuvo correlaciones moderadas positivas con las estrategias metacognitivas y sus dimensiones; además, esta dimensión tuvo un efecto directo y altamente significativo en la variable

dependiente del segundo modelo de regresión lineal. Sin embargo, las estrategias metacognitivas no tuvieron efecto en la inteligencia emocional.

DISCUSIÓN

La inteligencia emocional es una variable muy estudiada en el contexto educacional, debido a que favorece la autorregulación del aprendizaje. En ese sentido, la finalidad de este trabajo de investigación, ha sido valorar las relaciones entre la inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas en un grupo de estudiantes de psicología de la ciudad de Arequipa. Nuestros resultados, indican que efectivamente, la inteligencia emocional se relaciona de manera moderada y positiva con el autoconocimiento, la autorregulación y la evaluación del aprendizaje; y que tiene además un efecto predictivo directo y significativo en las estrategias metacognitivas.

En ese sentido, la metacognición tiene un componente afectivo que es producto de procesos de retroalimentación no consciente (Efklides, 2009), por lo que no sorprende que la inteligencia emocional tenga impacto positivo en las estrategias metacognitivas. De hecho, otros estudios han demostrado que el estado de ánimo tiene componentes autorregulatorios a través de la faceta intrapersonal de la inteligencia emocional y que el metaconocimiento de los estados emocionales es fundamental en el bienestar emocional de los estudiantes universitarios (Hernani et al., 2013).

Un alto porcentaje de estudiantes de nuestra muestra (87%), se ubicó en un nivel moderado de inteligencia emocional, y aproximadamente, un 9% y 4% se ubicaron en los niveles alto y bajo, respectivamente. En otros estudios con muestras de Lima, también se ha reportado que el cociente de inteligencia emocional de estudiantes universitarios de primer semestre, alcanza niveles promedio (Rosario et al., 2014), y que las mujeres suelen tener niveles más altos de reconocimiento emocional (Escrura, & Delgado, 2001). Para el caso de este estudio, no se han reportado diferencias significativas entre estudiantes varones y mujeres, a pesar de que, en trabajos precedentes, estas diferencias se hacen notar desde la niñez y la adolescencia (Ugarriza, & Pajares, 2005). Una posible explicación, podría tener que ver con las diferencias culturales, pues los estudios

mencionados han sido realizados en Lima. En tal sentido, la inteligencia emocional es un constructo altamente sensible a las diferencias culturales, como lo han señalado Guarino, Ferldman y Roger (2005). También se ha probado que lesiones discretas en el cerebro, pueden afectar la capacidad de reconocimiento emocional (Monteiro, Pereira, & Cuve, 2017), que es fundamental en la inteligencia emocional.

Por otro lado, la edad se correlacionó positiva y moderadamente con el autoconocimiento y las estrategias metacognitivas, lo que supone como lo han reportado otras investigaciones, que, a mayor edad, la metacognición es superior (Martínez-Fernández, 2007). Sin embargo, las estrategias metacognitivas de los estudiantes evaluados, se ubican en niveles por debajo del promedio, con una tendencia a la media en la estrategia de Evaluación. Esto quiere decir que los estudiantes de primer año de psicología de la universidad seleccionada, no aplican estrategias metacognitivas a la hora de estudiar o de emprender actividades académicas. En un estudio previo, se pudo corroborar los mismos resultados en tres universidades locales de la ciudad de Arequipa (Arias, Zegarra, & Justo, 2014), pero en esta ocasión, los valores descriptivos para metacognición son un poco más altos, que los obtenidos en aquella oportunidad.

En otros estudios, también se ha evidenciado que los estudiantes no aplican estrategias metacognitivas, pues son pocos los que planifican sus sesiones de estudio y autorregulan su aprendizaje en función de metas académicas previamente establecidas (León et al., 2014). Como ya hemos mencionado, creemos que esta situación está mediada por las características del sistema de educación universitaria en el país, que no cuenta con profesores de trayectoria académica, ni con estudiantes motivados por el estudio (Arias, 2013b).

Ahora bien, el desarrollo y práctica de estrategias metacognitivas, es importante, no solo por las ventajas que representa en el aprovechamiento académico de los estudiantes, sino que también promueve el aprendizaje autónomo y la autorregulación conductual, que son fundamentales en distintos contextos además del académico, y que cursa relación con diversas variables como la autoeficacia, la motivación, la perseverancia, etc. (Valle, Núñez, Cabanach, González-Pineda, Rodríguez, Rosario,

Cerezo, & Muñoz-Cadavid, 2008). De ahí la necesidad de generar espacios para su formación y fortalecimiento.

Los datos de nuestro estudio, sugieren que la inteligencia emocional puede favorecer el desarrollo de estrategias metacognitivas a través del autonocimiento, el control emocional y las habilidades empáticas; por lo tanto, la educación emocional puede tener impacto positivo en la metacognición, de modo que es conveniente promover la expresión emocional y la gestión de los afectos, tanto a nivel universitario (Buitrón, & Navarrete, 2008), como desde la enseñanza escolar (Goleman, 1997).

Además de estas contribuciones, nuestro trabajo tiene algunas limitaciones que deben considerarse en futuros estudios sobre estas variables. En primer lugar, como todo estudio que se basa en instrumentos de autorreporte, existe la posibilidad de sesgos en las respuestas de los estudiantes, debido a la deseabilidad social. Asimismo, la muestra ha sido pequeña y los datos son solo aplicables a la universidad de la que provienen los universitarios evaluados. Por otro lado, aunque ambas escalas cuentan con validez y confiabilidad en muestras locales, no se cuenta con versiones estandarizadas de dichos instrumentos. Finalmente, el procesamiento estadístico, podría ser más fino y preciso, para lo cual sería ideal aplicar modelos de ecuaciones estructurales, path análisis, o análisis factorial confirmatorio.

A pesar de las observaciones señaladas, el presente estudio hace un pequeño aporte teórico en el campo de la psicología educativa al analizar dos variables que no han sido valoradas de manera conjunta en estudios previos. Asimismo, se desprenden ciertas aplicaciones que apuntan a una mayor promoción de la inteligencia emocional, con el fin de desarrollar estrategias metacognitivas y una mejor autorregulación del aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alcaraz, M. (1993). Especificidad vs. generalidad de las respuestas autonómicas en las emociones. *Psicothema*, 5(2), 255-264.
- Alonso, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17(3), 404-411.
- Arias, W. L. (2008). Fundamentos del aprendizaje. Arequipa: Editorial Vicarte.

- Arias, W. L. (2011). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y sus particularidades en función de la carrera, el género y el ciclo de estudios. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(8), 1-24.
- Arias, W. L. (2013a). Teoría de la inteligencia: una aproximación neuropsicológica desde el punto de vista de Lev Vigotsky. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 7(1), 22-37.
- Arias, W. L. (2013b). Crisis de la universidad en el Perú: Un problema de su naturaleza e identidad. *Educación*, 19, 23-39.
- Arias, W. L., & Justo, O. (2012). Velocidad de lectura e inteligencia en estudiantes de ingeniería. *Revista de Psicología (Universidad Católica San Pablo)*, 2(1), 43-55.
- Arias, W. L., Zegarra, J., & Justo, O. (2014). Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes de psicología de Arequipa. *Liberabit*, 20(2), 267-279.
- Arias, W. L., & Ceballos, K. D. (2016). Análisis psicométrico del Cuestionario de Inteligencia Emocional aplicado en adultos que trabajan en instituciones públicas y privadas de Arequipa. *Veritas*, 17. Artículo aceptado para su publicación.
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Bar-On, R., & Handley, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barraza-López, R. J., Muñoz-Navarro, N. A., & Behrens-Pérez, C. C. (2017). Relación entre inteligencia emocional y depresión-ansiedad y estrés en estudiantes de medicina de primer año. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 55(1), 18-25.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insight from the emotional competence inventory. En Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development assessment and application at home, school and in workplace* (pp. 343-62). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Briñol, P., Petty, R. E., & Rucker, D. D. (2006). The role of meta-cognitive processes in emotional intelligence. *Psicothema*, 18(supl.), 26-33.
- Buitrón, S., & Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-8.
- Cabanillas, W. E. (2002). Modelos de inteligencia emocional: Más allá del legado de Goleman. *Revista Peruana de Psicología*, 7(12), 35-41.

- Calero, M. D. (2004). Validez de la evaluación del potencial de aprendizaje. *Psicothema*, 16(2), 217-221.
- Carrasco, I. Y. (2013). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Farmacia y Bioquímica en Huancayo. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 3(1), 36-50.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-98.
- Castejón, J. L., Prieto, M. D., Pérez, A. M., & Gilar, R. (2004). El rol del conocimiento y de las habilidades intelectuales generales en la adquisición del aprendizaje complejo. *Psicothema*, 16(4), 600-605.
- Clore, G., & Ortony, A. (2000). Cognition in emotion: Always, sometimes, always or never? En Lane, R. y Nadel, L. (Eds). *Cognitive neuroscience of emotion* (pp. 24-61). Nueva York: Oxford University Press.
- Dominguez, S., & Merino, C.; (2014). Una versión breve del Cognitive Emotional Regulation Questionnaire: Análisis estructural del CERQ-18 en estudiantes universitarios limeños. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 4(1), 25-36.
- Dominguez, S., & Adrián, L.; (2016). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Regulación Cognitiva de las Emociones (CERQ) en estudiantes universitarios de Lima. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 10(1), 53-67.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), 76-82.
- Escurre, L. M., Delgado, A. E., Quesada, R., Rivera, J. C., Santos, J., Rivas, G., & Pequeña, J. (2000). Construcción de una prueba de inteligencia emocional. *Revista de Investigación en Psicología*, 3(1), 71-85.
- Escurre, L. M., & Delgado, A. (2001). Inteligencia emocional y necesidad cognitiva en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 4(2), 83-96.
- Escurre, L. M., Delgado, A., Sotil, A., Pequeña, J., Quesada, R., Rivas, G., Solis, R., & Santos, J. (2004). Influencia de las estrategias de aprendizaje y la reflexión activa sobre el rendimiento escolar de los alumnos de quinto año de secundaria de la ciudad de Lima. *Revista de Investigación en Psicología*, 7(1), 51-80.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(3), 85-108.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Goleman, D. (2001). An EI-Based theory of performance. En Cherniss, C. y Goleman, D. (Eds.). *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations* (pp. 27-44). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- González, R. (2001). El papel del componente superestructural en la elaboración de las macroestructuras. *Persona*, 4, 53-72.
- Grasha, A. (1990). The naturalistic approach to learning style. *College Teaching*, 55(3), 106-109.
- Guarino, L. R., Feldman, L. & Roger, D. (2005). La diferencia de la sensibilidad emocional entre británicos y venezolanos. *Psicothema*, 17(4), 639-644.
- Guerra, J., León, B., & Guerrero, E. (2015). Emotional intelligence and happiness in the learning process. *Journal of Learning Styles*, 8(15), 91-112.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernani, L., Aquino, A., & Araujo, E. (2013). Relación entre el bienestar autopercebido, autoestima, inteligencia emocional, personalidad y razonamiento abstracto en un grupo de estudiantes universitarios. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 49-62.
- León, A. P., Risco, E., & Alarcón, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior*, 43(4), 123-144.
- Martínez-Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16.
- Martínez-Fernández, R., Tubau, E., Guilera L., Rabanaque, S., & Sánchez, E. (2008). Utilidad de distintas ayudas en la resolución de un problema de insight y su relación con las estrategias metacognitivas. *Anales de Psicología*, 24(1), 16-24.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: science and myth*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P (2000). Models of emotional intelligence. En Sternberg, R. J. (Ed.). *The handbook of intelligence* (pp. 396-422). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., & Salovey P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. J. (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Item Booklet*. Toronto, Canada: MHS Publishers.
- Merino, C., Navarro, J., & García, W. (2014). Revisión de la consistencia interna del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On, EQ-I: YV. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 3(1), 141-154.
- Merino, C., Lunahuaná-Rosales, M., & Pradhan, R. K. (2016). Validación estructural del WONG-LAW Emotional Intelligence Scale (WLEIS): Estudio preliminar en adultos. *Liberabit*, 22(1), 103-110.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18(supl.), 112-117.
- Molina, N. (2002). Inteligencia racional versus inteligencia emocional.: implicaciones para la educación integral. *Laurus. Revista de educación*, 8(14), 61-70.
- Monteiro, F., Pereira, A., & Cuve, H. (2017). Défices de reconhecimento emocional em populações clínicas e a sua reabilitação: uma revisão preliminar. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 11(1), 117-140.
- Mora, J. (2002). Algunos antecedentes históricos de la inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 23(3-4), 515-528.
- Oporto, C., & Zanabria, L. (2006). Inteligencia emocional en hijos de familias nucleares y monoparentales. *Revista de Psicología (Universidad Católica de Santa María)*, 3, 25-36.
- Raffo, L. F. (2002). Inteligencia emocional, resiliencia y educación. *Revista Peruana de Psicología*, 7(12), 54-62.
- Rosario, F. J., Guerrero, Y. G., & Mendoza, G. V. (2014). Inteligencia emocional en estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima Metropolitana. *Revista PsiqueMag*, 3(1), 102-118.
- Salkind, N. (2003). *Métodos de Investigación*. México: Prentice Hall.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

- Seoane, G., Valiña, M., Rodríguez, M., Martín, M., y Ferraces, M. (2007). Diferencias individuales en razonamiento hipotético-deductivo: importancia de la flexibilidad y de las habilidades cognitivas. *Psicothema*, *19*(2), 206-211.
- Ugarriza, N., y Pajares, L. (2004). *Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE: NA, en niños y adolescentes*. Manual técnico. Lima: Autor.
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del Inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, *8*, 11-58.
- Valle, A., Barca, A., González, R., & Núñez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *31*(3), 425-461.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., & González-Pineda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, *18*(2), 165-170.
- Valle, A., Núñez, J., Cabanach, R., González-Pineda, J., Rodríguez, S., Rosario, P., Cerezo, R., & Muñoz-Cadavid, M. A. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, *20*(4), 724-731.
- Vallejos, J., Jaimes, C., Aguilar, E., y Merino, M. (2012). Validez, confiabilidad y baremación del Inventario de Estrategias Metacognitivas en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la UCV*, *14*(1), 9-20.
- Vallés, A. (2002). Inteligencia emocional: ¿Personalidad o inteligencia? El modelo de procesamiento emocional de la información. *Revista Peruana de Psicología*, *7*(12), 19-34.

