



La conciencia plena media la relación entre la reevaluación cognitiva y la ansiedad ante exámenes

Mindfulness mediates the relation between cognitive reappraisal and test anxiety

Nicolás Alejandro Vizioli ¹

<https://orcid.org/0000-0002-6113-6847>

Leandro Crisólogo Gimeno ³

<https://orcid.org/0009-0000-7798-6574>

Felipe Alejandro Cultraro ²

<https://orcid.org/0009-0005-3600-2184>

^{1,2,3} Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

¹✉ nicovizioli@gmail.com ²✉ felipecultraro@gmail.com ³✉ leandrocgimeno@gmail.com

Recibido: 21/11/2024. Aceptado: 7/09/2025.

Resumen. *Objetivo.* El presente estudio analizó la relación entre la conciencia plena, la reevaluación cognitiva, la supresión expresiva y la ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. Se planteó como primera hipótesis que la reevaluación cognitiva, la supresión expresiva y la conciencia plena se asociarían negativamente con la ansiedad ante exámenes y sus dimensiones. Asimismo, como segunda hipótesis, se propuso que la conciencia plena mediaría la relación entre la reevaluación cognitiva y la ansiedad ante exámenes. *Método.* Participaron 275 estudiantes universitarios mayores de edad, quienes completaron cuestionarios estandarizados en formato digital. *Resultados.* Los resultados mostraron que la conciencia plena se asoció de manera significativa con la reevaluación cognitiva y con diversas dimensiones de la ansiedad ante exámenes. En el análisis de mediación, la conciencia plena explicó parcialmente la relación entre reevaluación cognitiva y ansiedad ante exámenes. Estos hallazgos aportan evidencia sobre el papel mediador de la conciencia plena en la relación entre regulación emocional y ansiedad académica, y refuerzan la importancia de considerar la ansiedad ante exámenes desde un enfoque multidimensional.

Palabras clave. Ansiedad ante exámenes, regulación emocional, reevaluación cognitiva, conciencia plena, mediación, estudiantes universitarios

Abstract. *Objective.* This study analyzed the relationship between mindfulness, cognitive reappraisal, expressive suppression, and test anxiety in university students. The first hypothesis proposed that cognitive reappraisal, expressive suppression, and mindfulness would be negatively associated with test anxiety and its dimensions. The second hypothesis stated that mindfulness would mediate the relationship between cognitive reappraisal and test anxiety. *Method.* 275 University students of legal age voluntarily completed standardized questionnaires in digital format. *Results.* Results showed that mindfulness was significantly associated with cognitive reappraisal and with several dimensions of test anxiety. Mediation analysis indicated that mindfulness partially explained the relationship between cognitive reappraisal and test anxiety. These findings provide evidence for the mediating role of mindfulness in the relationship between emotion regulation and academic anxiety and highlight the importance of considering test anxiety from a multidimensional perspective.

Keywords. Test anxiety, emotion regulation, cognitive reappraisal, mindfulness, mediation, university students



Introducción

Las situaciones evaluativas forman parte de la vida de las personas y, debido a las fluctuaciones en las exigencias, pueden generar ansiedad (Clark & Beck, 2011). En el caso de los estudiantes universitarios, las evaluaciones son frecuentes, por lo que la ansiedad suscitada ante ellas se denomina ansiedad ante exámenes (AE) (Cassady, 2022). Al igual que ocurre con otras formas de ansiedad, niveles bajos de AE pueden tener un efecto motivador y favorecer el desempeño (Liu et al., 2021).

Sin embargo, niveles elevados afectan negativamente la salud mental. Estos generan sentimientos de estrés, impotencia, preocupación, irritabilidad o miedo; pensamientos recurrentes sobre posibles consecuencias negativas o comparaciones con el rendimiento de otros; y síntomas fisiológicos como tensión muscular e hiperventilación (Cassady, 2022; Hiwarkar et al., 2020; Sieber et al., 2013; Von der Embse et al., 2018). Sus consecuencias incluyen menor autoestima, disminución del rendimiento académico, mayor tendencia a la procrastinación y un riesgo más alto de desarrollar trastornos emocionales (D'Agostino et al., 2022; Furlán et al., 2019; Putwain et al., 2021; Von der Embse et al., 2018).

Dada la relevancia de la AE, resulta fundamental identificar variables asociadas y predictoras que permitan comprender mejor el fenómeno y orientar intervenciones eficaces. Una de estas variables es la regulación emocional (RE), entendida como el conjunto de procesos mediante los cuales las personas monitorean y modifican la frecuencia, intensidad y duración de sus emociones, así como las reacciones y expresiones vinculadas, en especial, con contextos orientados a metas (Gross, 2015, 2014). La RE adaptativa permite modular las experiencias emocionales para facilitar el logro de objetivos, mientras que la desadaptativa implica dificultades en la gestión de las emociones (Gratz & Roemer, 2004; Mennin et al., 2007). Dentro del Modelo Procesual (Gross, 1998, 2015), destacan la reevaluación cognitiva (RC) - estrategia generalmente adaptativa- y la supresión ex-

presiva (SE) - típicamente desadaptativa-, aunque la eficacia de ambas depende del contexto (Hayes et al., 2005; Lonigro et al., 2023). Ambas estrategias se han relacionado con la AE y sus dimensiones cognitivas (Balzarotti et al., 2017; Cavanagh et al., 2021; Liu et al., 2021; Pizzie et al., 2020; Putwain, 2019; Salgado et al., 2024; Xu et al., 2024).

Otra variable de interés es la conciencia plena (CP), esta se define como la capacidad de dirigir la atención de manera intencional, abierta y sin juicios hacia la experiencia del momento presente (Kabat-Zinn, 1994; Bishop et al., 2004). Es importante corregir expresiones ambiguas como "aceptar la atención": lo relevante es la atención consciente y no enjuiciadora. La literatura distingue entre la CP como estado transitorio, que se activa durante o tras la práctica de *mindfulness*, y la CP disposicional, que constituye un rasgo relativamente estable y es la que evalúa la MAAS (Medvedev et al., 2017; Soler et al., 2012).

El entrenamiento de la CP ha sido operacionalizado a través de las intervenciones basadas en *Mindfulness* (MBI), que han mostrado eficacia en la reducción de la AE y en la mejora del rendimiento académico (Cavanagh et al., 2021; Priebe Kurtz-Costes, 2022; Salgado et al., 2024; Yilmazer et al., 2024). Esto se explica porque los pensamientos ansiosos consumen recursos limitados de la memoria de trabajo, reduciendo la disponibilidad para tareas específicas como los exámenes (Eysenck et al., 2007). Al desarrollar habilidades de CP, los estudiantes pueden observar sus experiencias internas sin reaccionar automáticamente y redirigir la atención hacia las demandas académicas (Roemer et al., 2015; Yilmazer et al., 2024).

La CP también favorece el uso de estrategias de RE adaptativas (Chiesa et al., 2013; Khoury et al., 2013). La atención sin juicios promueve un compromiso más equilibrado con las emociones, permitiendo experimentarlas sin sobreinvolucrarse ni evitarlas (Chambers et al., 2009). Así, las personas con mayor CP están más atentas a sus experiencias y contextos, lo que facilita la elección de estrategias

regulatorias adecuadas y promueve aprendizajes sobre gestión emocional.

En la literatura, la CP se ha vinculado negativamente con la AE y se ha señalado que puede facilitar la RE adaptativa (Chambers et al., 2009; Roemer et al., 2015). Esto lleva a plantear la hipótesis de que la CP podría explicar parcialmente la relación entre la RC y la AE al actuar como mediadora. Es importante subrayar que este estudio propone un modelo de mediación y no de moderación: la CP se plantea como un proceso que contribuye a comprender cómo la RC influye en la AE, en lugar de determinar en qué condiciones la RC es más o menos efectiva (Hayes, 2017; Hayes & Rockwood, 2020).

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo fue analizar la relación entre RC, SE, CP y AE en estudiantes universitarios. Específicamente, se buscó a) examinar las asociaciones entre CP, RC, SE y AE, considerando sus dimensiones, y b) explorar la contribución de la CP como mediadora en la relación entre RC y AE. Se plantearon dos hipótesis: la primera plantea que la RC, la SE y la CP se asociarán negativamente con la AE y sus dimensiones. La segunda, de manera exploratoria, hipotetiza que la CP podría desempeñar un papel mediador en la relación entre la RC y la AE, con diferencias según la dimensión de AE considerada.

Método

Se implementó un diseño transversal, descriptivo, predictivo y explicativo (Ato et al., 2013).

Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, se recogió una muestra de 275 estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, cuyas edades oscilaron entre los 18 y los 63 años ($M = 26,36$; $DT = 8,24$). El 94% de los participantes informó género femenino y el 6% masculino. Dentro de los ciclos contemplados en la carrera (Universidad de Buenos Aires, s/f), el 90% pertenecía al Ciclo de Formación General (CFG), este permite aproximarse a los problemas de la Psicología. Complementaria-

mente, 10 % correspondía al Ciclo de Formación Profesional (CFP), que posibilita la capacitación en los roles y ámbitos profesionales de la disciplina.

Como criterios de inclusión, se requirió: a) ser persona mayor de edad, b) estar matriculada en la carrera de Psicología, y c) completar en su totalidad los instrumentos. Como criterios de exclusión, se descartaron casos con respuestas incompletas o inconsistentes. No se registraron pérdidas de participantes durante la administración. Mediante una simulación de Monte Carlo, se estimó el poder estadístico de la muestra en .99. Se siguió las recomendaciones de Schoemann et al. (2017) para modelos de mediación simples y complejos. Si bien el poder estadístico es adecuado, el tipo de muestreo - que reduce costos y es eficiente - no garantiza representatividad (Otzen & Manterola, 2017).

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico. Se diseñó un cuestionario para recolectar información sobre la edad, el género y el nivel académico de las personas participantes, siguiendo los ciclos del Plan de Estudios de Psicología de la UBA.

Inventario de Respuestas Emocionales durante los Exámenes (GTAI-AR; Hoddap, 1991; adaptación argentina de Heredia et al., 2008; Piemontesi et al., 2012). Este instrumento se utilizó para medir la ansiedad ante exámenes (AE). Consta de 29 ítems autoadministrados en escala Likert de 5 puntos (1 = nunca, 5 = siempre). Evalúa cuatro dimensiones: emocionalidad ($\alpha = .88$), preocupación ($\alpha = .82$), falta de confianza ($\alpha = .89$) e interferencia ($\alpha = .78$). El alfa de Cronbach para la escala total es $\alpha = .92$. En esta investigación se utilizó la versión de Piemontesi et al. (2012), basada en la adaptación de Heredia et al. (2008).

Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ; Gross & John, 2003; adaptación argentina: Pagano & Vizioli, 2021). Mide reevaluación cognitiva (RC) y supresión expresiva (SE) mediante 8 ítems con escala Likert de 7 puntos (1 = totalmente en desacuerdo, 7 = totalmente de acuerdo). Presenta propiedades

psicométricas adecuadas en población hispanohablante: estructura factorial replicada, invarianza por género y edad, validez incremental, estabilidad temporal y consistencia interna ($\alpha > .70$) (Pagano & Vizioli, 2021; Vizioli & Pagano, 2022; Vizioli, 2024). En esta investigación se utilizó la versión de ocho ítems (Vizioli, 2024), que modifica la adaptación de Pagano & Vizioli (2021).

Escala de Atención Plena de Mindfulness (MAAS; Brown & Ryan, 2003; adaptación argentina: Montes et al., 2014). Evalúa la atención plena disposicional (rasgo), entendida como la tendencia a atender y ser consciente de la experiencia presente en la vida cotidiana; no mide "conciencia emocional plena". Consta de 15 ítems autoinformados y, en la versión argentina, utiliza escala de 5 puntos (1 = "siempre o casi siempre", 5 = "nunca o casi nunca"), con estructura unidimensional y confiabilidad $\alpha = .87$ (Montes et al., 2014).

Procedimiento

La información se recopiló a través de plataformas en línea e incluyó un consentimiento informado previo a completar los instrumentos. El consentimiento explicitó el objetivo del estudio, la participación voluntaria y no compensada, y las garantías de confidencialidad, anonimato y secreto profesional. La recolección se realizó durante el cuatrimestre, en semanas de cursada regular y fuera de las semanas de parciales y finales, a fin de evitar fluctuaciones agudas asociadas con evaluaciones inmediatas (observación señalada por las personas evaluadoras). En cuanto a los aspectos éticos, el estudio siguió los principios de la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013) y las recomendaciones de la American Psychological Association (APA) (2010).

Análisis de datos

Se calcularon medias y desviación típica de las variables. Para examinar asociaciones bivariadas, se utilizaron correlaciones de Pearson. La magnitud del efecto se interpretó según Cohen (1988): .10 = pequeño, .30 = mediano, .50 = grande.

Atendiendo a la intercorrelación entre las dimensiones de la AE (Heredia et al., 2008), se calcularon además correlaciones parciales, entre CP/RC/SE y cada dimensión de AE. Se controlaron las otras dimensiones de AE (y edad), a fin de evaluar si las relaciones con AE se sostienen independientemente del solapamiento entre dimensiones. La edad se incluyó como covariable en todos los modelos, dado que puede asociarse con la CP y con procesos de RE en población universitaria (Stenhaug & Solem, 2024).

Para los modelos de mediación, se adoptó el enfoque de Hayes (2017) (macro PROCESS). La significación de los efectos indirectos se evaluó mediante bootstrapping con corrección de sesgo y 5000 muestras. Se estimaron intervalos de confianza del 95 % (Ato & Vallejo, 2011; Hayes & Rockwood, 2017; Igartua & Hayes, 2021). Con base en Hayes & Rockwood (2017), se evitó la distinción entre "mediación parcial" y "mediación total" por su limitada utilidad. El modelo propuesto es de mediación, no de moderación. Se examinó si la CP ayuda a explicar cómo la RC se relaciona con la AE (Hayes, 2017; Hayes & Rockwood, 2020).

El supuesto de no multicolinealidad se comprobó con el Índice de Tolerancia (IT) y el factor de inflación de la varianza (FIV), considerando $IT > .10$ y $FIV < 10$ como adecuados (Ato & Vallejo, 2011). La edad se incluyó como covariable en todos los modelos (Stenhaug & Solem, 2024).

Resultados

En la Tabla 1, se ofrecen estadísticos descriptivos. Con respecto a las estrategias de RE, la puntuación media de supresión expresiva fue más elevada que la de la reevaluación cognitiva.

En cuanto a las asociaciones entre las variables, las correlaciones entre la reevaluación cognitiva y la AE total y sus dimensiones fueron significativas y negativas, con magnitudes que oscilaron entre medianas y grandes, excepto en el caso de la falta de confianza, cuya correlación fue pequeña (Tabla 2). La supresión expresiva se asoció débilmente o de manera no sig-

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las estrategias de regulación emocional, la conciencia plena y la ansiedad ante exámenes

Variable	M	DT
Reevaluación cognitiva	3.92	.50
Supresión expresiva	4.17	1.53
Conciencia plena	43.73	10.75
Preocupación	15.85	5.23
Interferencia	15.90	3.42
Falta de confianza	18.21	3.28
Emocionalidad	17.21	5.11
Total de ansiedad ante exámenes	67.17	10.08

Tabla 2. Correlaciones de Pearson entre las estrategias de regulación emocional y la conciencia plena, y la ansiedad ante exámenes

Variable	Preocupación	Interferencia	Falta de confianza	Emocionalidad	Total de ansiedad ante exámenes
Reevaluación cognitiva	-.48*** (mediano)	-.44*** (mediano)	-.18** (pequeño)	-.56*** (grande)	-.74*** (grande)
Supresión expresiva	-.18** (pequeño)	-.09	.08	-.04	-.12* (pequeño)
Conciencia plena	-.24*** (pequeño)	-.40*** (mediano)	.01	-.17** (pequeño)	-.34*** (mediano)

Nota. Se ofrecen entre paréntesis las estimaciones del tamaño del efecto de las correlaciones de Pearson según Cohen (1988).

* = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

nificativa con la AE y sus dimensiones. La CP mostró correlaciones significativas negativas: pequeñas con preocupación y emocionalidad, y medianas con interferencia y la AE total. La asociación con la falta de confianza no resultó significativa.

Los análisis de correlaciones parciales mostraron que las asociaciones entre CP y las dimensiones cognitivas de la ansiedad ante exámenes (preocupación e interferencia) se mantienen incluso al controlar las demás dimensiones. Esto sugiere que la CP tiene un

papel específico en la reducción de procesos atencionales y cognitivos propios de la ansiedad académica. En cambio, la asociación con falta de confianza se volvió positiva y con emocionalidad desapareció. Esto indica que el efecto de la CP sobre estas dimensiones puede estar mediado por otros factores.

La reevaluación cognitiva mostró asociaciones negativas robustas con preocupación, interferencia y emocionalidad, confirma así su papel como estrategia adaptativa de regulación emocional. Sin

embargo, la correlación con falta de confianza resultó positiva, lo que sugiere que en ciertos casos la reevaluación puede no ser suficiente para revertir creencias negativas sobre el propio rendimiento. Por su parte, la supresión expresiva presentó correlaciones débiles y en algunos casos positivas con las dimensiones de AE. Esto refuerza la idea de que esta estrategia no resulta eficaz para disminuir la ansiedad ante exámenes, y que incluso podría relacionarse con mayores dificultades en la autoconfianza y la emocionalidad. Los coeficientes parciales se reportan en la [Tabla 3](#).

Previo a la estimación de los modelos de mediación, se corroboró el supuesto de no multicolinealidad ($IT = 0.95$, $FIV = 1.05$). Dado que las

correlaciones entre la supresión expresiva y la AE fueron no significativas o de magnitud pequeña, los modelos de mediación se estimaron únicamente con la reevaluación cognitiva como variable independiente y la conciencia plena como mediadora. Las variables dependientes fueron el total de AE y las dimensiones de preocupación, interferencia y emocionalidad. No se estimó un modelo con falta de confianza como variable dependiente, debido a su baja correlación con RC y a la ausencia de asociación con CP (ver [Tabla 4](#)).

En la [Tabla 5](#) pueden observarse los resultados del modelo de mediación. Los efectos directos fueron significativos en todos los casos. Con respecto a los efectos indirectos, en el modelo Reevaluación

Tabla 3. Correlaciones parciales entre conciencia plena (CP), reevaluación cognitiva (RC) y supresión expresiva (SE) con las dimensiones de la ansiedad ante exámenes, controlando las restantes dimensiones y la edad

Predictor	Preocupación	Interferencia	Falta de confianza	Emocionalidad
Conciencia plena	-.23	-.43	.20	-.01
Reevaluación cognitiva	-.32	-.43	.15	-.38
Supresión expresiva	-.20	-.13	.13	.05

Nota. Se reportan coeficientes de correlación parcial (r_p) entre cada predictor y las dimensiones de AE, controlando simultáneamente las otras dimensiones y la edad.

Tabla 4. Modelos de mediación estimados

Variable predictora	→ Variable mediadora	→ Variable objetivo
Reevaluación cognitiva	→ Conciencia plena	→ Preocupación
Reevaluación cognitiva	→ Conciencia plena	→ Interferencia
Reevaluación cognitiva	→ Conciencia plena	→ Emocionalidad
Reevaluación cognitiva	→ Conciencia plena	→ Total de ansiedad ante exámenes

Nota. En todos los modelos se incluyó a la edad como covariante.

Tabla 5. Modelos de mediación – efectos directos, indirectos y totales

	β	Error estándar	<i>z</i>	<i>p</i>	IC 95%	
					LI	LS
Efectos directos						
Reevaluación cognitiva → Preocupación	4.68	0.56	8.40	< .001	3.59	5.77
Reevaluación cognitiva → Interferencia	2.95	0.49	6.03	< .001	1.99	3.91
Reevaluación cognitiva → Emocionalidad	5.58	0.52	10.73	< .001	4.56	6.60
Reevaluación cognitiva → Total ansiedad ante exámenes	12.57	1.37	9.16	< .001	9.88	15.26
Efectos indirectos						
Reevaluación cognitiva → Conciencia plena → Preocupación	0.31	0.15	2.11	< .05	0.02	0.59
Reevaluación cognitiva → Conciencia plena → Interferencia	0.67	0.21	3.16	< .001	0.26	1.09
Reevaluación cognitiva → Conciencia plena → Emocionalidad	0.09	0.11	0.80	.42	-0.13	0.32
Reevaluación cognitiva → Conciencia plena → Total ansiedad ante exámenes	1.25	0.45	2.76	< .001	0.36	2.14
Efectos totales						
Reevaluación cognitiva → Preocupación	4.99	0.55	9.06	< .001	3.91	6.07
Reevaluación cognitiva → Interferencia	3.63	0.51	7.07	< .001	2.62	4.63
Reevaluación cognitiva → Emocionalidad	5.67	0.51	11.15	< .001	4.68	6.67
Reevaluación cognitiva → Total ansiedad ante exámenes	13.82	1.38	9.98	< .001	11.11	16.54

Nota. IC 95% = Intervalo de confianza; LI = límite inferior; LS= límite superior; β = estimación del efecto. Los parámetros fueron estimados mediante un procedimiento de *bootstrapping* con corrección de sesgos de 5000 muestras (Hayes & Rockwood, 2017). Se incluyó a la edad como covariante.

cognitiva → Conciencia plena → Emocionalidad, el intervalo de confianza incluyó el cero, por lo cual la mediación de la CP no fue significativa. En el resto de los modelos, la CP explicó parcialmente la relación entre la RC y las variables dependientes (preocupación, interferencia y AE total). Los efectos totales fueron significativos en su totalidad, lo que sugiere que la CP contribuye a explicar, al menos en parte, la relación entre RC y AE (Hayes, 2017; Hayes & Rockwood, 2017).

Discusión

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar la relación entre la regulación emocional (RE), la conciencia plena (CP) y la ansiedad ante exámenes (AE) en una muestra de estudiantes universitarios, y evaluar el papel de la CP como variable mediadora en la relación entre la reevaluación cognitiva y la AE.

Resultados correlacionales

La primera hipótesis, que planteaba que la RC, la SE y la CP se asociarían negativamente con la AE, se corroboró parcialmente. La RC se asoció significativamente con todas las dimensiones de la AE y con la puntuación total, con magnitudes que oscilaron entre pequeñas (falta de confianza), medianas (preocupación e interferencia) y grandes (emocionalidad y AE total). Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que hallaron asociaciones negativas entre la RC y la AE (Balzarotti et al., 2017; Cavanagh et al., 2021; Liu et al., 2021; Pizzie et al., 2020; Putwain, 2019; Salgado et al., 2024; Xu et al., 2024), y también con estudios más generales que vinculan la RC con menores síntomas psicopatológicos y mayor bienestar (Gross & John, 2003; McRae & Gross, 2020; Vally & Ahmed, 2020; Caramanica et al., 2023).

En contraste, la SE mostró asociaciones débiles o no significativas con la AE y sus dimensiones. Aunque se hallaron correlaciones negativas pequeñas con preocupación y AE total, estas se diluyeron en los análisis de correlaciones parciales. Este patrón coincide con investigaciones previas que describen a la SE como una estrategia menos eficaz, vinculada con un mayor malestar psicológico y menor bienestar (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010; Aldao et al., 2016; Gross, 1998; John & Gross, 2004; Sloan et al., 2017; Vally & Ahmed, 2020). Sin embargo, la eficacia del uso de las estrategias depende de la flexibilidad con que se aplican y del contexto, lo que puede explicar variaciones en los resultados (Hayes et al., 2005; Lonigro et al., 2023).

Respecto de la conciencia plena, se observaron correlaciones negativas significativas con preocupación, interferencia y AE total, mientras que con falta de confianza no fue significativa y con emocionalidad fue de magnitud pequeña. Estos hallazgos son coherentes con la conceptualización de la CP como atención intencional y sin juicios al momento presente (Kabat-Zinn, 1994; Bishop et al., 2004; Linehan, 1993). Una mayor disposición a estar conscién-

te del presente se asocia con menos pensamientos intrusivos acerca de las consecuencias negativas del examen, menor interferencia cognitiva y menor activación psicológica. Esto libera recursos atencionales para el desempeño (Eysenck et al., 2007; Evans & Segerstrom, 2011; Jankowski & Holas, 2020). En línea con esto, investigaciones previas han mostrado que los entrenamientos basados en mindfulness reducen la AE (Cavanagh et al., 2021; Priebe & Kurtz-Costes, 2022; Salgado et al., 2024; Yilmazer et al., 2024).

El cálculo de correlaciones parciales, controlando el solapamiento entre dimensiones de la AE y la edad, permitió precisar las asociaciones. La CP mantuvo relaciones negativas con preocupación e interferencia, pero con falta de confianza se volvió levemente positiva y con emocionalidad desapareció. La RC conservó asociaciones negativas con preocupación, interferencia y emocionalidad, mientras que con falta de confianza mostró un leve cambio hacia la positividad. En el caso de la SE, las correlaciones parciales fueron débiles y en algunos casos positivas.

Este patrón sugiere que los efectos más robustos de la CP y la RC se concentran en las dimensiones cognitivas de la AE (preocupación e interferencia), más que en las emocionales o de autoconfianza. Tales hallazgos refuerzan la importancia de considerar un enfoque multidimensional de la AE en lugar de abordarla únicamente como un constructo global (Stenhaug & Solem, 2024).

Resultados de los modelos mediacionales

La segunda hipótesis propuso que la CP explicaría parte de la relación entre la RC y la AE; esta se corroboró parcialmente. Los modelos de mediación mostraron que la CP media la relación entre la RC y la AE total, así como entre la RC y preocupación e interferencia. No obstante, no se observó mediación significativa en el caso de la emocionalidad, lo que indica que la CP no explica la variación en la activación fisiológica.

Estos resultados apoyan la idea de que la CP funciona como un mecanismo facilitador de la RC,

al promover una atención abierta y flexible hacia las experiencias internas que posibilita reinterpretaciones más adaptativas (Chambers et al., 2009; Chiesa et al., 2013; Khouri et al., 2013; Roemer et al., 2015). Así, los estudiantes con mayor CP pueden reinterpretar las situaciones evaluativas con menor sesgo amenazante, reducir la preocupación excesiva y la interferencia cognitiva, y disminuir globalmente su AE. Es importante aclarar que el modelo propuesto corresponde a una mediación y no a una moderación. La CP no cambia la fuerza de la relación entre la RC y la AE según su nivel, sino que constituye un mecanismo explicativo de cómo la RC impacta en la AE (Hayes, 2017; Hayes & Rockwood, 2017, 2020).

Conclusiones e implicaciones prácticas

En conjunto, los hallazgos sugieren que la RC y la CP son variables protectoras frente a la AE en estudiantes universitarios, especialmente en sus componentes cognitivos (preocupación e interferencia). La SE, en cambio, no se asocia de manera consistente con reducciones de AE, e incluso puede vincularse a mayores dificultades en la autoconfianza y la emocionalidad. Estos resultados resaltan la utilidad de incluir entrenamientos en mindfulness y programas que fomenten el uso flexible de la RC como estrategias para disminuir la AE y favorecer el rendimiento académico y el bienestar estudiantil.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

El estudio presenta diversas limitaciones. En primer lugar, el tamaño muestral fue moderado y el muestreo no probabilístico restringe la generalización de los resultados (Otzen & Manterola, 2017). En segundo lugar, la sobrerepresentación de mujeres podría sesgar los hallazgos, aunque refleja parcialmente la composición de las cohortes de Psicología en Argentina. En tercer lugar, el diseño transversal impide establecer relaciones causales entre las variables. En cuarto lugar, la amplitud en la variable edad y su desviación estándar relativamente grandes sugieren que podría influir en los resultados; si bien se controló como covariante, futuros estudios deberían analizar sus efectos más en detalle (Sten-

aug & Solem, 2024). Finalmente, el uso exclusivo de autoinformes puede introducir sesgos de deseabilidad social y limitar la validez de los hallazgos.

Futuras investigaciones deberían utilizar muestras probabilísticas más amplias y representativas, así como incorporar una mayor diversidad de género y edad, e implementar diseños longitudinales que permitan explorar relaciones causales y dinámicas en el tiempo. Asimismo, la inclusión de medidas fisiológicas y de desempeño académico objetivo permitiría profundizar en los mecanismos por los cuales la CP y la RC modulan la AE.

Referencias

- Aldao, A., Gee, D. G., De Los Reyes, A., & Seager, I. (2016). Emotion regulation as a transdiagnostic factor in the development of internalizing and externalizing psychopathology: Current and future directions. *Development and Psychopathology*, 28(4), 927–946. <https://doi.org/10.1017/s0954579416000638>
- Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour research and therapy*, 48(10), 974–983. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.06.002>
- American Psychological Association (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analeps.29.3.178511>
- Ato, M., & Vallejo, G. (2011). Los efectos de terceras variables en la investigación psicológica. *Anales de psicología*, 27(2), 550–561. <https://revistas.um.es/analeps/article/view/123201>
- Balzarotti, S., Chiarella, V., & Ciceri, M. R. (2017). Individual differences in cognitive reappraisal predict emotional experience prior to achievement situations: A prospective study. *Journal of Individual Differences*, 38(3), 144–154. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000231>

- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Brown, K., & Ryan, R. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Caramanica, R., Williams, Z., & Rice, S. (2023). Expressive suppression as an emotion regulation technique and its potential impact on perceived stress. *Management Science Letters*, 13(1), 1–10. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2022.11.002>
- Cassady, J.C. (2022). Anxiety in the Schools: Causes, Consequences, and Solutions for Academic Anxieties. In L.R.V. Gonzaga, L.L Dellazzana-Zanon, A. Becker da Silva(Eds), *Handbook of Stress and Academic Anxiety* (pp. 13–30). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-12737-3_2
- Cavanagh, S., Lang, J., Birk, J., Fulwiler, C., & Urry, H. (2021). A multicourse, multisemester investigation of the impact of cognitive reappraisal and mindfulness instruction on short- and long-term learning in the college classroom. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 7(1), 14–38. <https://doi.org/10.1037/stl0000174>
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical psychology review*, 29(6), 560–572. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.06.005>
- Chiesa, A., Serretti, A., & Jakobsen, J. C. (2013). Mindfulness: Top-down or bottom-up emotion regulation strategy? *Clinical Psychology Review*, 33(1), 82–96. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.10.006>
- Clark, D. A., & Beck, A. T. (2011). *Cognitive therapy of anxiety disorders: Science and practice*. Guilford Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2nd ed.) Lawrence Erlbaum Associates. <https://utstat.utoronto.ca/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- D'Agostino, A., Schirripa Spagnolo, F., & Salvati, N. (2022). Studying the relationship between anxiety and school achievement: Evidence from PISA data. *Statistical Methods and Applications*, 31(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10260-021-00563-9>
- Evans, D. R., & Segerstrom, S. C. (2011). Why do mindful people worry less? *Cognitive Therapy and Research*, 35(6), 505–510. <https://doi.org/10.1007/s10608-010-9340-0>
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54. <https://doi.org/10.1023/B:JOPA.0000007455.08539.94>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271–299. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2015). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychological Inquiry*, 26(1), 130–137. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/1047840X.2015.989751>
- Gross, J. J. (2014). *Handbook of Emotion Regulation*. (2nd ed.) Guilford Publications. <https://psycnet.apa.org/record/2013-44085-000>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Sage.

- approach. Guilford publications. https://www.guilford.com/books/Introduction-to-Mediation-Moderation-and-Conditional-Process-Analysis/Andrew-Hayes/9781462549030?srsltid=AfmBOo-qHu94kbTUQUTWd-OL04MI1gkaLFIMPKMpE2_PdGatjuO1BL5-
- Hayes, A. M., Beevers, C. G., Feldman, G. C., Laurenceau, J. P., & Perlman, C. (2005). Avoidance and processing as predictors of symptom change and growth in an integrative therapy for depression. *International journal of behavioral medicine*, 12(2), 111–122. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm1202_9
- Hayes, A. F., & Rockwood, N. J. (2017). Regression-based statistical mediation and moderation analysis in clinical research: Observations, recommendations, and implementation. *Behaviour research and therapy*, 98, 39–57. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.11.001>
- Hayes, A. F., & Rockwood, N. J. (2020). Conditional Process Analysis: Concepts, Computation, and Advances in the Modeling of the Contingencies of Mechanisms. *American Behavioral Scientist*, 64(1), 19–54. <https://doi.org/10.1177/0002764219859633>
- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L., & Volker, H. (2008). Adaptación del Inventory Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes: GTAI-A. *Revista Evaluar*, 8(1), 46–58. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v8.n1.504>
- Hiwarkar, M., Prasad, A., Pant, M. K., & Taywade, O. (2020). Assessment of Negative Emotional States of Depression, Anxiety and Stress Among First MBBS students-A Cross Sectional Study. *Walawalkar International Medical Journal*, 7(1), 29–37. https://www.researchgate.net/publication/350810724_Assessment_of_Negative_Emotional_States_of_Depression_Anxiety_And_Stress_Among_First_MBBS_students-A_Cross_Sectional_Study
- Igartua, J. J., & Hayes, A. F. (2021). Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: Concepts, Computations, and Some Common Confusions. *The Spanish journal of psychology*, 24, e49. <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.46>
- Jankowski, T., & Holas, P. (2020). Effects of brief mindfulness meditation on attention switching. *Mindfulness*, 11, 1150–1158. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01314-9>
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301–1333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion. https://ia802906.us.archive.org/view_archive.php?archive=/13/items/buddhism-engl/BUDDHISM%20ENGL.rar&file=BUDDHISM%20ENGL%2FNOVICE%2FOITHERS%2FETC%2FAND%2FWherever%20You%20go%20There%20You%20are%20Mindfulness%20Meditation%20In%20Everday%20meditation%20John%20Kobatt%20Jinn.pdf
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., Chapleau, M.-A., Paquin, K., & Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33(6), 763–771. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.05.005>
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/1993-97864-000>
- Liu, Y., Pan, H., Yang, R., Wang, X., Rao, J., Zhang, X., & Pan, C. (2021). The relationship between test anxiety and emotion regulation: the mediating effect of psychological resilience. *Annals of general psychiatry*, 20(40). <https://doi.org/10.1186/s12991-021-00360-4>
- Lonigro, A., Longobardi, E., & Laghi, F. (2023). The interplay between expressive suppression, emotional self-efficacy and internalizing behavior in middle adolescence. *Child & Youth Care Forum*, 52, 253–265. <https://doi.org/10.1007/s10566-022-09685-x>
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1–9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>
- Medvedev, O. N., Siegert, R. J., Feng, X. J., Billington, D. R., Jang, J. Y., & Krägeloh, C. U. (2016). Measuring trait mindfulness: How to improve the precision of the Mindful Attention Awareness Scale using a Rasch model. *Mindfulness*, 7(2), 384–395. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0454-z>

- Mennin, D. S., Holaway, R. M., Fresco, D. M., Moore, M. T., & Heimberg, R. G. (2007). Delineating components of emotion and its dysregulation in anxiety and mood psychopathology. *Behavior-therapy*, 38(3), 284–302. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2006.09.001>
- Montes, S.A., Ledesma, R.D., García, N.M., & Poó, F.M. (2014). The mindful attention awareness awareness scale (MAAS) in an Argentine population. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 43-51. <https://doi.org/10.1177/0748175613513806>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pagano, A. E., & Vizioli, N. A. (2021). Adaptación del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) en población adulta de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense. *Revista psicodebate: psicología, cultura y sociedad*, 21(1), 18-32. <http://dx.doi.org/10.18682/pd.v21i1.3881>
- Piemontesi, S. E., Heredia, D. E., & Furlan, L. A. (2012). Propiedades psicométricas de la versión en español revisada del inventario alemán de ansiedad ante exámenes (GTAI-AR) en universitarios argentinos. *Universitas Psychologica*, 11(1), 177-186. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.ppv>
- Pizzie, R. G., McDermott, C. L., Salem, T. G., & Kraemer, D. J. M. (2020). Neural evidence for cognitive reappraisal as a strategy to alleviate the effects of math anxiety. *Social cognitive and affective neuroscience*, 15(12), 1271-1287. <https://doi.org/10.1093/scan/nsaa161>
- Priebe, N. P., & Kurtz-Costes, B. E. (2022). The Effect of Mindfulness Program on Collegiate Test Anxiety. *Mindfulness*, 13(11), 2868–2878. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-02002-6>
- Putwain, D. W. (2019). An examination of the self-referent executive processing model of test anxiety: Control, emotional regulation, self-handicapping, and examination performance. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 341–358. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0383-z>
- Putwain, D. W., Gallard, D., Beaumont, J., Loderer, K., & von der Embse, N. P. (2021). Does test anxiety predispose poor school-related well-being and enhance the risk of emotional disorders? *Cognitive Therapy and Research*, 45, 1150–1162. <https://doi.org/10.1007/s10608-021-10211-x>
- Roemer, L., Williston, S. K., & Rollins, L. G. (2015). Mindfulness and emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 52-57. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.02.006>
- Salgado, J. M., Rojas, R. L., Celleri, M., Cultraro, F. A., & Vizioli, N. A. (2024). Estudio exploratorio de un taller basado en el Protocolo Unificado para el manejo de ansiedad ante exámenes. *Vertex Revista Argentina De Psiquiatría*, 35(163), 32–41. <https://doi.org/10.53680/vertex.v35i163.525>
- Schoemann, A. M., Boulton, A. J., & Short, S. D. (2017). Determining power and sample size for simple and complex mediation models. *Social Psychological and Personality Science*, 8(4), 379-386. <https://doi.org/10.1177/1948550617715068>
- Sieber, J. E., O'NeilJr, H. F., & Tobias, S. (2013). *Anxiety, learning, and instruction*. Routledge.
- Sloan, E., Hall, K., Moulding, R., Bryce, S., Mildred, H., & Staiger, P. K. (2017). Emotion regulation as a transdiagnostic treatment construct across anxiety, depression, substance, eating and borderline-personality disorders: A systematic review. *Clinical psychology review*, 57, 141–163. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.09.002>
- Soler, J., Tejedor, R., Feliu-Soler, A., Pascual, J. C., Cebo-Illa, A., Soriano, J., Alvarez, E., & Perez, V. (2012). Psychometric properties of Spanish version of Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). *Actas españolas de psiquiatría*, 40(1), 19–26.
- Stenhaug, A., & Solem, S. (2024). The path from mindfulness to self-esteem: self-concept-clarity and cog-

- nitive flexibility as mediators. *Current Psychology*, 43, 8636–8643. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05016-y>
- Universidad de Buenos Aires (s/f). *Código de la Universidad de Buenos Aires*. <https://codigo.rec.uba.ar/>
- Vally, Z., & Ahmed, K. (2020). Emotion regulation strategies and psychological well-being: Examining cognitive reappraisal and expressive suppression in an Emirati college sample. *Neurology Psychiatry and Brain Research*, 38, 27–32. <https://doi.org/10.1016/j.npbr.2020.09.001>
- Vizioli, N. (2024). Argentine adaptation of the emotion-regulation questionnaire (ERQ): new psychometric evidence. *Current Psychology*, 43(7), 6396–6404. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04830-8>
- Vizioli, N., & Pagano, A. (2022). Estabilidad Temporal, Validez Convergente e Incremental de la Versión Argentina del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ). *Psychología*, 16(1), 71–81. <https://doi.org/10.21500/19002386.5397>
- vonderEmbse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of affective disorders*, 227, 483–493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
- World Medical Association. (2013). Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA Network*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Xu, Y., Tian, Y., & Yuan, J. (2024). The Regulatory Role of Cognitive Reappraisal in the Effect of Neuroticism on Test Anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 48(2), 303–314. <https://doi.org/10.1007/s10608-023-10447-9>
- Yilmazer, E., Hamamci, Z., & Türk, F. (2024). Effects of mindfulness on test anxiety: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15(2), 1401467. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1401467Us>.