

## **Metacognición y procesos emocionales en estudiantes de Psicología de la Universidad de la Habana**

Metacognitive and emotional processes in students of Psychology of the  
University of Havana

Amelia Rodríguez Fuentes<sup>1\*</sup>, <https://orcid.org/0009-0007-7628-9057>

[ameliarodriguezfuentes@gmail.com](mailto:ameliarodriguezfuentes@gmail.com)

Daniela Bertot Viñas<sup>2</sup> <https://orcid.org/0009-0003-9533-3253>

[danielabertotvinas@gmail.com](mailto:danielabertotvinas@gmail.com)

Klency González Hernández<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0002-8927-6825>

<sup>1</sup> Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba

<sup>2</sup> Estudiante de Tercer Año de Psicología, Universidad de la Habana, Cuba

\* Autor para la correspondencia. [klency@psico.uh.cu](mailto:klency@psico.uh.cu)

### **RESUMEN**

Los estudiantes universitarios enfrentan desafíos donde el conocimiento metacognitivo, las estrategias de aprendizaje, e identificar las emociones asociadas a pruebas, clases y aprendizaje, son fundamentales para mejorar su rendimiento y bienestar. La presente investigación se propone caracterizar la relación entre procesos metacognitivos y emocionales en estudiantes universitarios del curso 2023. **Metodología.** Participaron 70 estudiantes (52 mujeres) XEdad=21,5(±2,26), de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, quienes completaron cinco cuestionarios. **Resultados.** Los resultados revelan correlaciones significativas entre conocimiento metacognitivo, regulación metacognitiva y emociones, sugiriendo que una mayor conciencia metacognitiva se asocia a una regulación más efectiva. Existe una correlación negativa entre metacognición y emociones, lo que abre nuevas preguntas sobre la experiencia emocional del aprendizaje. **Conclusiones.** El estudio

contribuye al conocimiento sobre estos procesos en el contexto cubano y ofrece bases para desarrollar intervenciones que mejoren la metacognición y la regulación emocional, con impacto positivo en el rendimiento y bienestar.

**Palabras clave:** conocimiento metacognitivo, regulación, emociones, rendimiento, estudiantes universitarios.

### ***ABSTRACT***

University students face challenges where metacognitive knowledge, learning strategies, and identifying emotions associated with tests, classes and learning, are fundamental to improve their performance and well-being. The present research aims to characterize the relationship between metacognitive and emotional processes in university students in the 2023 course.

**Methodology.** Seventy students (52 women)  $X_{Age}=21.5(\pm 2.26)$ , from the Faculty of Psychology of the University of Havana, who completed five questionnaires, participated.

**Results.** The results reveal significant correlations between metacognitive awareness, metacognitive regulation and emotions, suggesting that greater metacognitive awareness is associated with more effective regulation. There is a negative correlation between metacognition and emotions, opening new questions about the emotional experience of learning. **Conclusions.** The study contributes to the knowledge about these processes in the Cuban context and offers bases to develop interventions that improve metacognition and emotional regulation, with positive impact on performance and well-being.

**Key words:** metacognitive knowledge, regulation, emotions, performance, university students.

Recibido: 20/10/2025

Aceptado: 26/11/2025

## INTRODUCCIÓN

Los procesos metacognitivos se definen como el conocimiento y la autorregulación de los procesos de pensamiento para mejorar el aprendizaje. Incluyen el conocimiento sobre cómo se aprende y el uso de estrategias para gestionarlo. Se refleja en cómo un individuo planifica, supervisa y evalúa su propio proceso de aprendizaje (Flavell, 2004), y ayuda a los estudiantes a reconocer sus fortalezas y debilidades.

Se fundamenta en tres tipos de conocimiento: declarativo, procedimental y condicional, que influyen en la capacidad de reflexionar, comprender, controlar y desarrollar, eficazmente, estrategias de aprendizaje. Es fundamental para estudiantes y profesores pues permite utilizar estrategias efectivas y autorregular el proceso de enseñanza.

Procesos Metacognitivos: En contextos universitarios donde los estudiantes enfrentan desafíos importantes, la identificación del conocimiento metacognitivo y las estrategias de aprendizaje, así como identificar las emociones asociadas a las pruebas, clases y el aprendizaje, son fundamentales para mejorar el rendimiento académico y bienestar de los estudiantes.

Autores como Giuliani, 2024 y Gutierrez y Montoya, 2020 han mostrado la relación que existe entre procesos metacognitivos y emocionales con impacto significativo, en la experiencia académica, en procesos como la motivación, atención y memoria. Resultados demuestran que los estudiantes que utilizan estrategias metacognitivas tienen más probabilidades de lograr el éxito académico (Dunlosky *et al.*, 2013). La presencia de emociones negativas relacionadas con las clases, como la preocupación, estrés y ansiedad, son cada vez más frecuentes entre los estudiantes universitarios (Eisenberg & Gollust, 2007), con impacto negativo en su capacidad de aprendizaje y rendimiento académico.

La presente investigación, realizada durante el curso 2023-2024, se propone describir la relación entre procesos metacognitivos (conocimiento declarativo, procedimental y emocional; y estrategias de planificación, monitoreo y regulación del aprendizaje) y emocionales (preocupación, ansiedad, estrés) en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba. Estudios previos demuestran la influencia positiva de las estrategias metacognitivas y el impacto negativo de las emociones negativas en el aprendizaje (Flavell, 1979; Eisenberg & Gollust, 2007). Se pretende ampliar el conocimiento

en el contexto cubano, con vistas a mejorar rendimiento académico y bienestar estudiantil, y en un futuro diseñar acciones de intervención, que mejoren el desempeño de los procesos metacognitivos y emocionales relacionados con el aprendizaje y éxito académico.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Participaron 70 estudiantes universitarios (52 mujeres) de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana, con una media de edad de 21.5 años (DS= 2.26). La distribución en años académicos era la siguiente: primer año (N=14), segundo año (N=19), tercer año (N=21), cuarto año (N=11) y quinto año (N=5). La investigación se ha realizado con el apoyo y colaboración del Grupo Internacional de Metacognición.

En cuanto a las consideraciones éticas se obtuvo el consentimiento informado de la institución y los participantes, a los cuales se les preguntó, verbalmente, su disposición a colaborar con la investigación. Todos los estudiantes asintieron en su colaboración. Los instrumentos fueron aplicados en locales con buena iluminación y bajo nivel de ruido. Se realizaron en correspondencia con los horarios disponibles de los estudiantes en la mañana o la tarde, con una duración aproximada de 30 a 40 minutos. Fueron utilizados 5 instrumentos que se describen a continuación.

1. Inventario de conciencia metacognitiva de estrategias de lectura-revisado (MARSIR, 2013): Para medir el grado de conciencia sobre las propias estrategias de aprendizaje utilizadas durante la lectura, se clasifica en una escala del 1 al 5 y las puntuaciones más altas indican niveles más altos de conciencia y uso percibido de estrategias de lectura al leer materiales académicos o relacionados con la escuela.

2. Test de Conciencia Metacognitiva General (MAI) (Schraw & Sperling- Dennison, 1994): Instrumento de 52 ítems que mide la metacognición, a través de conocimiento declarativo, procedimental y condicional, planificación, monitoreo y evaluación. Las clasificaciones se marcan con una barra vertical en una línea bipolar continua de 0-100 y mejora la confiabilidad del instrumento al aumentar la variabilidad de las respuestas.

3. Cuestionario (CEVEAPEU)- para evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (Gargallo, Suárez & Pérez, 2009): Conformado por 88 ítems, organizados en dos escalas: estrategias afectivas, de apoyo y control (o automanejo) y

estrategias relacionadas con el procesamiento de la información distribuidas en seis subescalas y veinticinco estrategias. Fueron diseñadas cinco opciones de respuesta: muy en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y muy de acuerdo.

4. Escala AEQ-S. Adaptación de (Bielekea, Gogolb, Goetza, Danielsd & Pekrun, 2021): Contiene 24 escalas con un total de 96 ítems (4 ítems por escala) que miden emociones relacionadas (entusiasmo, esperanza, orgullo, alivio, enojo, ansiedad, pena, desesperanza y aburrimiento). Se usan las escalas de evaluación en cinco categorías que van desde: 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo).

5. Cuestionario de Meta-cogniciones. Forma 30 (Wells, 2009): Evalúa las creencias metacognitivas, sobre los propios pensamientos y procesos cognitivos y se califica en una escala de 4 puntos que va desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo; puntuaciones más altas indican creencias metacognitivas más disfuncionales.

Las variables estudiadas fueron:

-Procesos Metacognitivos: se refieren al conocimiento y regulación sobre los propios procesos de pensamiento. Se operacionaliza, a partir de las dimensiones e indicadores del Inventario de Conciencia Metacognitiva de estrategias de lectura-revisado (MARSIR, 2013) (Mokhtari, Dimitrov & Reichard, 2013), el Cuestionario (CEVEAPEU) para evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (Gargallo, Suárez & Pérez, 2009) y el Test de Conciencia Metacognitiva General (MAI) de Schraw & Sperling-Dennison (1994).

-Conocimiento Metacognitivo: se refiere a la conciencia metacognitiva que tiene un individuo sobre su propio conocimiento y habilidades de aprendizaje, así como el conocimiento declarativo, procedimental y condicional. Presenta las dimensiones Conciencia Metacognitiva, Conocimiento declarativo, Conocimiento procedimental y Conocimiento condicional.

- Regulación Metacognitiva: Implica la capacidad de planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje. Esto incluye la implementación de estrategias de aprendizaje específicas y la autorreflexión sobre el progreso durante la tarea educativa, lo que permite a los estudiantes ajustar sus métodos según sea necesario (Anello *et al.*, 2021). Se

operacionaliza a través de las dimensiones Planificación, Monitoreo y Evaluación del Proceso de Aprendizaje.

- Procesos Emocionales: son respuestas afectivas que experimentamos como reacción a diversos estímulos internos o externos. Se operacionaliza con los ítems del Cuestionario de emociones de logro (AEQ-S) y el Cuestionario de Meta-cogniciones. Forma 30 (Wells, 2009). Se tienen en cuenta las dimensiones Emociones asociadas al entorno educativo y Creencias emocionales.

Se utilizó un enfoque cuantitativo, con diseño transversal de naturaleza no experimental, con un enfoque exploratorio, que permitió la medición objetiva de los procesos metacognitivos en estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología. Se evalúa el grado de conciencia sobre estrategias de aprendizaje y el conocimiento en sus distintas formas (declarativo, procedimental y condicional), así como los procesos de planificación, monitoreo y evaluación. A su vez, se pretende medir las emociones relacionadas con el entorno educativo (como entusiasmo, esperanza, enojo, entre otras) y las creencias emocionales asociadas a la preocupación, autoconciencia emocional y confianza.

Los datos recolectados fueron analizados en Jamovi; se usó la estadística descriptiva, contrastando los hallazgos con el marco teórico y la literatura existente, para extraer conclusiones relevantes.

## RESULTADOS

El análisis de los resultados sobre el conocimiento metacognitivo en estudiantes universitarios ofrece una visión sobre la conciencia y comprensión que estos estudiantes poseen acerca de sus propias estrategias de aprendizaje. Se han evaluado diversas dimensiones del conocimiento metacognitivo, que incluyen el conocimiento sobre las estrategias de aprendizaje, conocimiento declarativo, conocimiento procedimental y conocimiento condicional. La tabla 1 expone los datos obtenidos luego de integrar la aplicación de los instrumentos MARSIR, el CEVEAPEU y el MAI:

**Tabla 1:** Conocimiento metacognitivo en la muestra de estudio.

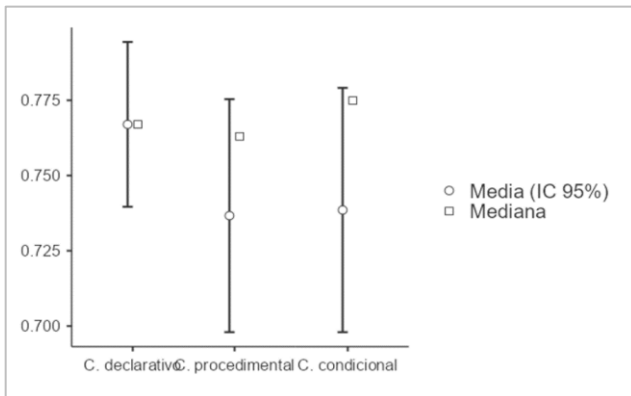
	Media	DS	Varianza	Mínimo	Máximo
Grado de conciencia sobre las estrategias de aprendizaje	0.713	0.086	0.007	0.325	0.868

Conocimiento declarativo	0.767	0.117	0.014	0.508	1.000
Conocimiento procedimental	0.737	0.165	0.027	0.188	1.000
Conocimiento condicional	0.739	0.172	0.029	0.158	1.000

Como se indica en la tabla 1, el grado de conciencia (media 0.713, DE 0.086, rango 0.325-0.868) mostró una homogeneidad relativamente alta, aunque con variabilidad significativa entre estudiantes. El conocimiento declarativo (media 0.767, DE 0.1169, rango 0.508-1) indicó un buen nivel general, pero con mayor dispersión que la conciencia. El conocimiento procedimental (media 0.737, DE 0.165, rango 0.188-1) presentó la mayor variabilidad, revelando dificultades significativas en la aplicación práctica de las estrategias en un grupo de estudiantes. Finalmente, el conocimiento condicional (media 0.739, DE 0.172, rango 0.158-1) mostró una comprensión general, pero con una considerable variabilidad en la capacidad de conectar las estrategias con contextos específicos.

Se muestra en la gráfica 1 la diferencia de medias entre el conocimiento declarativo, procedimental y condicional, para determinar si los estudiantes utilizan más un tipo de conocimiento que otro:

**Gráfica 1:** Descripción del test de diferencia de medidas entre las variables conocimiento declarativo, conocimiento procedimental y conocimiento condicional.



Los resultados reflejan un panorama mixto del conocimiento metacognitivo en los estudiantes de la muestra. Aunque en la tabla 1, se observa que la media superior pertenece al conocimiento declarativo, al contrastarla con la aplicación práctica de este conocimiento (conocimiento procedimental) y la

capacidad de contextualizar su uso (conocimiento condicional) no se puede concluir que los estudiantes utilizan más un tipo de conocimiento que otro, debido a que la diferencia de medias no es significativa con p-valor superior a 0.05, como se muestra en la gráfica 1. Sin embargo, sí se hace evidente que estos estudiantes utilizan en gran medida estos conocimientos debido a que una media de 0.7 en una escala de 0 a 1 es un valor considerable.

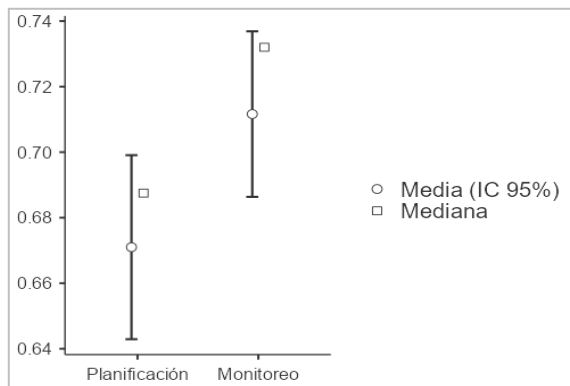
A través de la aplicación de los instrumentos MAI y CEVEAPEU, se han obtenido resultados cuantitativos que permiten explorar en profundidad tres componentes clave de la regulación metacognitiva: planificación, monitoreo y evaluación (Tabla 2).

**Tabla 2:** Estrategias de regulación metacognitiva en la muestra de estudio.

	Media	DS	Varianza	Mínimo	Máximo
Planificación	0.671	0.120	0.014	0.257	0.862
Monitoreo	0.712	0.108	0.012	0.456	0.942
Evaluación	0.725	0.110	0.012	0.378	0.964

El análisis de las estrategias de aprendizaje revela que los estudiantes muestran una planificación moderada (media = 0.671, DE = 0.120, varianza = 0.014), con una considerable variabilidad entre ellos (mínimo 0.257, máximo 0.862). En contraste, el monitoreo del progreso es más consistente (media = 0.712, DE = 0.108, varianza = 0.012), mostrando un seguimiento adecuado del aprendizaje (mínimo 0.456, máximo 0.942). El monitoreo presenta un enfoque más equilibrado en la autoevaluación y ajuste. Para corroborar este resultado se realizó el test de diferencia de medias entre las variables: planificación y monitoreo (Gráfica 2).

**Gráfica 2:** Descripción del test de diferencia de medidas entre las variables planificación y monitoreo.

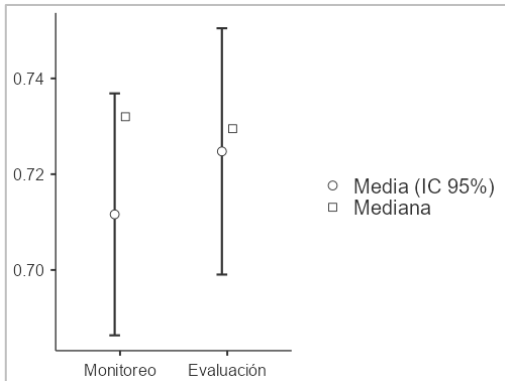


El test reveló una diferencia estadísticamente significativa ( $t = -3.68$ ,  $p < 0.001$ ) entre las medias de uso de las estrategias de planificación y monitoreo, a pesar de que la diferencia de medias es pequeña (-0.0406). Por último, la estrategia de evaluación presentó la media más alta, con un valor de

0.725, lo que indica una sólida reflexión estudiantil sobre su rendimiento y aprendizaje.

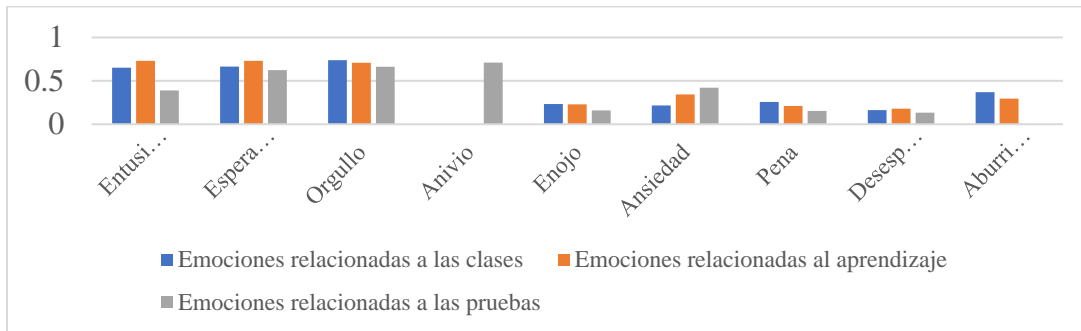
Al comparar las estrategias de monitoreo y evaluación se observó que en las medias correspondientes no existe una diferencia significativa, por lo que no existe certeza que los estudiantes utilizan más una estrategia que otra. Se corrobora con el test de diferencia de medias entre estas variables (Gráfica 3):

Gráfica 3: Descripción del test de diferencia de medidas entre las variables monitoreo y evaluación, de los estudiantes de la muestra.



El test de diferencia de medias aplicado a las variables de monitoreo y evaluación resulta en un p-valor de 0.230. Esto significa que la diferencia observada entre las medias se debe al azar y no a una diferencia real entre los grupos de ‘Monitoreo’ y ‘Evaluación’, y confirma lo expresado, anteriormente.

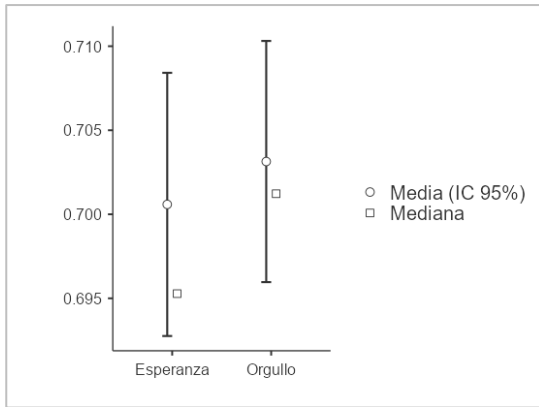
Se analizaron las emociones de entusiasmo, esperanza, orgullo, alivio, enojo, ansiedad, pena, desesperanza y aburrimiento, todas obtenidas a través de la aplicación del instrumento AEQ-S. En la gráfica 4 se presentan los resultados obtenidos en los tres entornos académicos y su respectivo análisis.



Gráfica 4: Emociones relacionadas al entorno educativo (clases, aprendizaje, pruebas), muestra de estudio.

Los resultados obtenidos muestran que en clase predominan emociones positivas: orgullo (media = 0.738), esperanza (media = 0.664) y entusiasmo (media = 0.652). La desesperanza (media = 0.162) es la emoción negativa menos frecuente, mientras que el aburrimiento (media = 0.370) es la más predominante. Durante el aprendizaje autónomo, el entusiasmo (media = 0.730) y la esperanza (media = 0.731) siguen siendo altos, aunque el orgullo disminuye ligeramente (media = 0.708) y la ansiedad aumenta notablemente (media = 0.344), convirtiéndose en la emoción negativa principal. El aburrimiento persiste (media = 0.296), pero a niveles menores que en clase.

Gráfica 5: Descripción del test de diferencia de medidas entre las variables: esperanza y orgullo, en los estudiantes de la muestra.



En las pruebas, el entusiasmo es bajo (media = 0.389), mientras que la esperanza (media = 0.623) y el orgullo (media = 0.662) se mantienen, pero son superadas por el alivio (media = 0.711) tras la evaluación. La ansiedad (media = 0.420) es la emoción negativa más presente. La desesperanza (media = 0.134) es la menos frecuente en este

contexto. En general, la esperanza y el orgullo son las emociones más destacadas, sin diferencias significativas entre ellas ( $p=0.477$ ) como se muestra en la gráfica 5.

Mediante la aplicación del Cuestionario de Meta-cogniciones Forma 30 (Wells, 2009), se ha obtenido información cuantitativa que permite realizar un análisis descriptivo de estas creencias. La tabla 4 ilustra estos datos.

**Tabla 4:** Creencias emocionales en la muestra de estudio.

	Media	DS	Varianza	Mínimo	Máximo
Preocupación	0.550	0.184	0.034	0.250	0.950
Ausencia de preocupación	0.564	0.144	0.021	0.250	0.875
Autoconciencia emocional	0.662	0.151	0.023	0.333	1.000
Confianza cognitiva	0.586	0.194	0.038	0.250	1.000

Se constata que la preocupación (media: 0.550, DE: 0.184, rango: 0.250-0.950) y la ausencia de preocupación (media: 0.564, DE: 0.144) presentan valores similares y moderada consistencia en las respuestas estudiantiles, lo que sugiere que, si bien la preocupación existe, muchos estudiantes logran mantener la calma. La autoconciencia emocional muestra la puntuación más alta (media: 0.662, DE: 0.151, rango: 0.333-1) y finalmente, la confianza cognitiva (media: 0.586, DE: 0.194, rango: 0.25-1) se sitúa en un nivel intermedio, con una amplia variación en las percepciones de los estudiantes sobre sus capacidades cognitivas.

Al integrar estos resultados, se apreció que la autoconciencia emocional es la habilidad emocional predominante, significativamente mayor ( $p<0.05$ ) que otras. Sugiere una mayor capacidad para reflexionar sobre sus emociones y la influencia en su comportamiento y decisiones.

El análisis de la correlación entre las variables de conocimiento metacognitivo, regulación metacognitiva, emociones asociadas al entorno educativo y creencias emocionales revela conexiones significativas y algunas tendencias interesantes. La tabla 5 expone los resultados de dichas correlaciones.

**Tabla 5:** Correlación entre las variables conocimiento metacognitivo, regulación metacognitiva, emociones asociadas al entorno educativo y creencias emocionales en la muestra de estudio.

Matriz de Correlaciones				
		Conocimiento Metacognitivo	Regulación metacognitiva	Emociones asociadas al entorno educativo
Regulación metacognitiva	R de Pearson	0.881***	—	
	gl	68	—	
	valor p	<.001	—	
Emociones asociadas al entorno educativo	R de Pearson	-0.234	-0.265*	—
	gl	68	68	—
	valor p	0.051	0.026	—
Creencias emocionales	R de Pearson	-0.339**	-0.324**	0.282*
	gl	68	68	68
	valor p	0.004	0.006	0.018
Nivel de significación. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001				

El análisis de correlaciones revela una fuerte relación positiva entre el conocimiento y la regulación metacognitiva ( $r = 0.681$ ,  $p < 0.01$ ); sugiere que un mayor conocimiento de los procesos cognitivos se asocia con una mejor regulación de los mismos. Sin embargo, tanto el conocimiento ( $r = -0.339$ ,  $p < 0.01$ ) como la regulación metacognitiva ( $r = -0.324$ ,  $p < 0.01$ ) muestran correlaciones negativas significativas con las creencias emocionales, debido a una mayor autocrítica. Adicionalmente, la regulación metacognitiva se correlaciona, negativamente, con las emociones asociadas al entorno educativo ( $r = -0.265$ ,  $p < 0.05$ ). Existe una correlación positiva entre las emociones asociadas al entorno educativo y las creencias emocionales ( $r = 0.262$ ,  $p < 0.05$ ).

En resumen, estas correlaciones destacan la interconexión entre los procesos metacognitivos y emocionales en el contexto educativo, confirmándose dicha correlación general entre ambos procesos (Tabla 6).

**Tabla 6:** Correlación entre procesos metacognitivos y procesos emocionales, en muestra de estudio.

Matriz de Correlaciones		
		Procesos metacognitivos
Procesos emocionales	R de Pearson	-0.342**
	gl	68
	valor p	0.004
	N	70
Nivel de significación. * $p < .05$ , ** $p < .01$ , *** $p < .001$		

La matriz de correlaciones presentada revela una relación significativa entre los “Procesos metacognitivos” y los “Procesos emocionales.” La correlación de Pearson ( $r = -0.342$ ,  $p < 0.01$ ) indica una relación negativa moderada entre estas dos variables. Esto sugiere que los estudiantes que tienen una mayor capacidad para regular y controlar sus procesos cognitivos tienden a experimentar menos emociones negativas o menos intensas. Relación interpretada como un indicio de que la metacognición ayuda a los estudiantes a manejar mejor sus emociones y reduce el impacto negativo de estas en su rendimiento académico.

## DISCUSIÓN

El estudio se propone explorar la relación entre los procesos metacognitivos y los procesos emocionales en estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Los resultados obtenidos muestran una relación entre estas variables en el contexto académico de la educación superior. Coinciden en algunos aspectos con la literatura existente y aporta ideas nuevas que pueden servir para investigaciones futuras.

Inicialmente, al evaluar el conocimiento metacognitivo, se encontraron resultados que indican un alto nivel de conciencia sobre las estrategias de aprendizaje, con una media de conocimiento declarativo superior. Los hallazgos son consistentes con investigaciones previas que subrayan la importancia de la metacognición para mejorar el rendimiento académico (Pintrich, 2000). Sin embargo, no se puede decir con certeza qué tipo de conocimiento los estudiantes utilizan más que otro, ya que no se encuentran diferencias

significativas. El conocimiento procedimental y condicional muestran buenos indicadores. Esto sugiere que, aunque los estudiantes tienen nociones teóricas sobre su aprendizaje, la aplicación práctica y contextual de estas estrategias sigue siendo un desafío. Actis y Figueroa (2022) encontraron que los estudiantes poseen un buen conocimiento procedimental, pero enfrentan dificultades al aplicar estas estrategias en contextos prácticos. De manera similar, Barría *et al.* (2022) destacaron que, aunque los estudiantes muestran un buen entendimiento condicional, la implementación efectiva de estas estrategias en situaciones reales sigue siendo problemática.

En cuanto a la regulación metacognitiva, los resultados sugieren que los estudiantes tienden a monitorear y evaluar su aprendizaje de manera efectiva. Sin embargo, la media más baja en la planificación coincide con el estudio de Panadero y Alonso (2014), que encontraron que la planificación tiende a ser el área más débil. Estudios recientes también han encontrado resultados similares como los realizados por Fernández *et al.* (2022) en el cual sugieren la necesidad de intervenciones educativas específicas para mejorar esta habilidad.

Respecto a las emociones asociadas al entorno educativo, las positivas como el orgullo y la esperanza predominan en el contexto de las clases y el aprendizaje. Estas emociones han sido asociadas con un mayor compromiso y satisfacción en el aprendizaje (Pekrun *et al.*, 2014). Según Oriol *et al.* (2024) encontraron que las emociones positivas y el apoyo a la autonomía predicen el rendimiento académico y compromiso de los estudiantes. Sin embargo, la notable disminución del entusiasmo en el contexto de pruebas sugiere que, el estrés asociado con la evaluación todavía afecta, negativamente la experiencia estudiantil. Esto respalda la literatura que argumenta que las emociones negativas, como la ansiedad, obstaculizan el aprendizaje (Putwain, 2007), indicando la necesidad de estrategias más efectivas de gestión emocional en situaciones evaluativas (Martínez *et al.*, 2021).

Las creencias emocionales también desempeñan un papel crucial en el aprendizaje. La autoconciencia emocional fue destacada como una fortaleza entre los estudiantes, lo que coincide con las conclusiones de Perry (2006) sobre la importancia de la autoconciencia en la regulación emocional. Sin embargo, la presencia de preocupación, aunque moderada, indica que algunos estudiantes aún enfrentan retos en la gestión de su ansiedad, lo que interfiere en su rendimiento académico (Salcedo *et al.*, (2024).

Finalmente, el análisis de las relaciones entre los procesos metacognitivos y emocionales reveló correlaciones significativas. Sin embargo, las correlaciones negativas entre metacognición y emociones sugieren que el conocimiento sobre los propios procesos de aprendizaje está relacionado con una disminución en la presencia de emociones positivas, lo que plantea interrogantes sobre cómo estos estudiantes experimentan el aprendizaje a nivel emocional (Palinas, 2020).

Fernández *et al.* (2022) destacó que, aunque la metacognición mejora la autorregulación, está asociada con una disminución en las emociones positivas, debido al aumento de la autocrítica y conciencia de las propias limitaciones. Dicha investigación se relacionó con los hallazgos obtenidos en este estudio, en cuanto a la correlación negativa significativa entre las creencias emocionales y las emociones asociadas al entorno educativo con la regulación metacognitiva. Esta correlación sugiere que los estudiantes que tienen una alta autoeficacia y confianza cognitiva (creencias emocionales) o que experimentan emociones positivas como entusiasmo y esperanza en el entorno educativo, podrían no estar utilizando de manera efectiva las estrategias de regulación metacognitiva, como la planificación y el monitoreo del aprendizaje o viceversa.

La correlación negativa significativa entre el conocimiento metacognitivo y las creencias emocionales es un hallazgo novedoso que se interpreta como una mayor autocrítica entre los estudiantes más conscientes de sus procesos cognitivos. Es importante en futuras investigaciones explorar este aspecto y compararlo con estudios en contextos educativos diferentes, realizados en Colombia y España, con resultados similares en cuanto a la importancia de la metacognición en el aprendizaje (Gargallo *et al.*, 2009).

En resumen, los resultados de la presente investigación sugieren una relación compleja, entre los procesos metacognitivos y emocionales en estudiantes universitarios. Mientras que los estudiantes demuestran un nivel aceptable de autoconocimiento sobre sus estrategias de aprendizaje, la capacidad para aplicar este conocimiento en contextos prácticos y emocionales todavía necesita atención. Las emociones desempeñan un papel fundamental en la experiencia académica, y su gestión adecuada es clave para maximizar el rendimiento y bienestar de los estudiantes.

González *et al.* 2021 revelan la crucial interrelación entre metacognición y emociones en el rendimiento académico universitario. Los hallazgos sugieren la necesidad de implementar programas educativos integrales que fomenten tanto las habilidades metacognitivas (planificación, monitoreo, evaluación del aprendizaje) como las socioemocionales (gestión del estrés, resiliencia), creando un ambiente de apoyo.

Futuras investigaciones ampliarían la muestra, incorporarían enfoques longitudinales y cualitativos, e incluirían estudiantes de diversas carreras de la Universidad de La Habana o incluso otras universidades del país, para obtener resultados más generalizables y una comprensión más profunda de la interacción entre metacognición y emociones en el aprendizaje universitario. El estudio aboga por intervenciones específicas, como talleres de gestión del estrés y técnicas de planificación de estudio, para mejorar la experiencia educativa y el rendimiento académico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Actis, P. I., & Figueroa, L. I. (2022). Conocimiento declarativo, procedimental y metacognitivo en instancias orales de estudiantes de ELE. *Revista de la Asociación de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, 45-60.
- Anello et al. (2021). Regulación de la expresión génica. En *Elementos de Genética para estudiantes de Ciencias Biológicas*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Barría, et al. (2022). Estilos de aprendizaje y metacognición en la Práctica Profesional. *Praxis & Saber*, 123-140.
- Dunlosky et al. (2013). *Improving student learning using effective study strategies: A practice guide*. Washington, D.C.: Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Eisenberg & Gollust. (2007). The impact of mental health on academic performance: Findings from the National Postsecondary Student Aid Study. *Psychological Medicine*, 1255-1262.
- Fernández-Berrocal et al. (2022). Nuevas tendencias en la investigación de la inteligencia emocional. *Escritos de Psicología*.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 906-911.
- Gargallo, Suárez & Pérez. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1-31.
- Giuliani, M. F. (2024). Personalidad y metacognición sobre la enseñanza en educadores en cuatro niveles educativos en la Argentina. Buenos Aires.
- González et al. (2021). Rendimiento académico y factores asociados: aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 51-68.
- Gutierrez & Montoya. (2020). Relación entre factores de personalidad y metacognición en una muestra de estudiantes del último semestre de formación de programas de licenciatura en Educación en Colombia. *Educación y Humanismo*, 1-20.
- Martínez López et al. (2021). Autorregulación de las emociones académicas: investigaciones recientes y prospectiva. *Anales de Psicología*, 450-462.
- Oriol et al. (2024). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: El papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 45-60.
- Palinas, L. A. (2020). The importance of metacognition in students' academic performance: Some evidence from higher education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 30-45.
- Panadero & Alonso-Tapia. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 450-462.
- Pekrun et al. (2014). Control and regulation of emotions in academic settings. *Educational Psychologist*, 1-12.
- Perry, N. (2006). The role of emotion in the learning process. En P. A. Winne, *Handbook of educational psychology* (págs. 537-558). Routledge.
- Pintrich, P. R. (2000). Pintrich, P. R. En B. J. Zimmerman, *Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes* (págs. 451-502). Springer.
- Putwain, D. W. (2007). Researching academic stress and anxiety in students: Some methodological considerations. *British Educational Research Journal*, 207-219.

Salcedo et al. (2024). Las emociones en el proceso de aprendizaje: revisión sistemática. Revista de Estudios y Experiencias en Educación.

Schraw & Sperling- Dennison (1994). Assessing Metacognitive Awareness. Contemporary Educational Psychology, 460-475.

Wells, A. (2009). Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression. New York: Guilford Press.

### **Declaración de conflicto de interés**

Los autores declaran que no existe conflicto de interés.

### **Contribución de los autores al artículo**

Amelia Rodríguez Fuentes: Conceptualización, investigación, recogida y análisis de los datos, revisión y discusión de los resultados.

Daniela Bertot Viñas: revisión del documento, ajuste a las normas de la revista.

Klency González Hernández: Conceptualización, investigación, revisión y discusión de los resultados, revisión del artículo, búsqueda de la revista, ajuste a las normas de la revista.