

Deserción y lentificación en los estudios universitarios: aportes cognitivos para un mejor rendimiento académico

Corel Mateo Canedo

Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)

Lorena Canet Juric

Universidad Nacional de Mar del Plata/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina)

María Laura Andrés

Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)

Resumen

La deserción y lentificación universitaria constituyen una problemática actual a resolver. Dentro de las intervenciones que se han llevado a cabo para enfrentarla, consideramos que existe un área de vacancia relacionada a las variables personales del estudiante. Dada la evidencia de la gran influencia de los procesos cognitivos en el rendimiento académico, proponemos que un mayor conocimiento sobre las estrategias de autorregulación y regulación emocional puede constituir un aporte para pensar intervenciones en el ámbito académico universitario.

Palabras clave: deserción; lentificación; autorregulación; regulación emocional; rendimiento académico.

Artículo recibido: 21/10/15; **evaluado:** entre 22/10/15 y 10/12/15; **aceptado:** 18/12/15.

El alto porcentaje de estudiantes que no finaliza sus carreras universitarias (deserción), junto con la proporción que no logra hacerlo en los tiempos indicados en los planes de estudio (lentificación) constituyen desde hace años un problema complejo. Sostener y aumentar el número de trayectorias estudiantiles que tienen rendimientos académicos satisfactorios en la enseñanza superior de grado resulta un tema de agenda actual en las universidades nacionales en la Argentina. La identificación de la Educación Superior como un derecho social, y no como un bien privado, convierte esta situación en un desafío insoslayable.

A modo de ejemplo, consideramos las conclusiones del último informe de Autoevaluación Institucional realizado en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP, 2007) que señala como una característica compartida por las 45 carreras en funcionamiento durante ese período que estas superaban largamente la duración teórica estipulada en sus planes de estudio, generalmente concretándose en un perfil de ciclo largo (nueve años para carreras de cinco o seis). Además, las tasas de deserción estudiantil eran altas, superiores al 50 % en la mayoría de las carreras. Esta preocupante situación tenía como correlato bajas tasas de graduación.

Más allá de las estadísticas, mejorar las trayectorias estudiantiles en la universidad es un objetivo que tiene implicancias personales, familiares y sociales. La población estudiantil universitaria se caracteriza por una vulnerabilidad debido a las exigencias que plantea la vida académica. Estas exigencias pueden provocar sentimientos negativos por no poder responder de la forma esperada (Velásquez et ál., 2008). Las experiencias de los estudiantes pueden ser vividas como “fracasos” o ser consideradas “desafíos”, que son al mismo tiempo personales y colectivos ya que comprometen el futuro de las nuevas generaciones limitando el acceso a la formación y la movilidad social. Desde los diferentes ámbitos de las unidades académicas podemos compartir reflexiones y lograr esfuerzos integrados hacia tal objetivo.

Durante los últimos años se han venido desplegando programas y actividades orientados por políticas de inclusión educativa en la Enseñanza Superior. Entre estas se encuentran intervenciones para hacer frente a las dificultades económicas de los estudiantes para continuar estudios terciarios; por ejemplo, se multiplicaron becas, se crearon comedores universitarios y se efectuaron ayudas focalizadas (beca de apuntes, de transporte, etc.). También se implementaron políticas para paliar los problemas de adaptación a la vida universitaria, se fomentaron políticas de articulación entre las escuelas medias y las universidades.

Hubo asimismo esfuerzos que se orientaron a conocer y mejorar las trayectorias y rendimientos académicos de los estudiantes. Diversos encuentros nacionales e internacionales muestran el incremento de trabajos presentados referidos a experiencias e investigaciones realizados en las universidades sobre la permanencia, las trayectorias y el desempeño académico de los estudiantes universitarios (Araujo, 2007). Estos documentos señalan que las altas tasas de deserción y la lentificación de los estudios pueden estar influenciadas por situaciones socioeconómicas, culturales, institucionales o personales y en muchos casos combinarse entre sí. Dentro de las variables personales que pueden intervenir en un enriquecimiento de las trayectorias estudiantiles en la universidad encontramos ciertas áreas de vacancia. Por ejemplo, si bien es ampliamente conocido el rol que juegan los procesos cognitivos en el rendimiento académico, en nuestro medio no ha habido un desarrollo sistematizado y articulado al respecto. Específicamente resta saber qué rol cumplen los procesos de autorregulación y regulación emocional con relación a los procesos de organización de la vida académica del estudiante y su posicionamiento frente al estudio. Teniendo en cuenta tal marco, y conociendo estos fenómenos en nuestros estudiantes, es que podremos pensar en intervenciones destinadas al conocimiento e implementación posterior de estas estrategias por parte de los estudiantes universitarios en pos de una experiencia formativa beneficiosa. Veamos pues un poco más acerca de estos procesos.

La autorregulación se aprende

Diversos autores sostienen que el rendimiento académico depende en gran medida de los mecanismos cognitivos que un estudiante emplee para el procesamiento, elaboración e integración de la información (Murillo, 2008; Celorrio 1999; Pintrich & De Groot) (1). Específicamente se destaca el lugar que ocupa la autorregulación considerando su déficit como una de las principales causas para el fracaso académico (Zimmerman, 1994; Pintrich, 1995).

Duckworth, Gendler y Gross (2014) definen dos características de la autorregulación. Primero, la que requiere hacer algo que sabemos que es importante a largo plazo, aun bajo la tentación de otra opción inmediatamente gratificante. La ambivalencia se da entre dos acciones que se excluyen mutuamente, una cuyos fines son más valorados pero con la desventaja de que la gratificación se dará en un futuro más lejano. Por ejemplo, un estudiante puede encontrarse con la situación de tener que dedicar un domingo para estudiar para un parcial teniendo la posibilidad de relajarse y disfrutar del día al aire libre con amigos. A pesar de que suelen valorarse las metas más amplias, estas son menos tangibles que otras opciones más concretas e inmediatamente gratificantes en el presente. La segunda característica de la autorregulación es que es auto-iniciada. Es decir que es el individuo quien impulsa el proceso de regulación. En este punto se destaca la diferencia entre cumplir las directrices de un control externo con generar por cuenta propia estas instrucciones a seguir. Mientras que en la educación primaria y secundaria suele fomentarse un perfil de estudiante refugiado en una regulación impuesta por padres y docentes, el estudiante universitario debe él mismo poner en marcha estas estrategias de autorregulación, cargando con la responsabilidad del proceso educativo.

A su vez, estos autores plantean que es posible clasificar las estrategias de autorregulación según el momento en el que se implementan dentro del proceso de regulación de impulsos.

- Selección de la situación: las estrategias en esta etapa se relacionan con la elección voluntaria del ambiente. Elegir diferentes situaciones puede incrementar por un lado, la probabilidad de que se perciban estímulos que permitan valorar las metas a largo plazo y por el otro, también es posible atenuar la probabilidad de ocurrencia de impulsos conflictivos con estas metas. Se promueve a reflexionar meta-cognitivamente previo al encuentro con un estímulo tentador. Por ejemplo, la elección de un ambiente de estudio ruidoso por uno más silencioso, evitará la confluencia de la meta educativa con estímulos disruptivos. A su vez, para hacer esta actividad más atractiva, se puede elegir un contexto en el que otras personas también estén estudiando, pudiendo motivar al sujeto a centrarse en su labor. Esta estrategia se enfoca particularmente en cambiar el contexto. Esto tiene como fin evitar interrupciones o tentaciones que estén presentes en una situación determinada, o buscar estímulos motivadores en otro ambiente.

- **Modificación de la situación:** al no poder elegir o evitar una situación esta puede ser modificada de forma proactiva. Es decir, es posible realizar acciones para cambiar la situación de modo tal que genere otro tipo de influencia sobre nuestra conducta (haciendo menos imponente la tentación o más atractivo el objetivo a largo plazo). Por ejemplo, es posible esconder las tentaciones a la vista o alejarlas, así como disponer de frases motivadoras, imágenes, o diferentes herramientas para mantener presente la meta a largo plazo.
- **Despliegue atencional:** se puede facilitar la autorregulación dominando la selección de estímulos a los cuales se atiende, así como a aquellos que se busca minimizar o desatender. Esta estrategia no cambia ningún aspecto de la realidad, pero puede alterar la experiencia subjetiva. El hecho de que nuestra atención sea limitada favorece en este caso a elegir atender aquellas señales del ambiente que facilitan la autorregulación. El habla interna es una buena herramienta para llevar a cabo esta estrategia, a partir de la cual podemos repetirnos la importancia de realizar una actividad que no es atractiva, con el fin de no abandonarla por desgano o desinterés. A su vez es posible realizar cambios físicos tales como cubrir los oídos, reducir el ruido del ambiente, disponer la vista a un punto particular, etc.
- **Cambio cognitivo:** esta estrategia busca cambiar la forma en que se piensa o se siente con relación a una determinada situación. Es posible reevaluar cognitivamente un evento, distanciarse psicológicamente de una tentación, cambiar el significado de una situación, etc. Así, los estímulos no serán modificados directamente pero sí cambiará la percepción que se tiene de ellos.
- **Modulación de la respuesta:** una vez percibido un estímulo es posible modificar la respuesta que tenemos frente a él. Por ejemplo, al activarse un impulso que no se condice con la meta que queremos cumplir, es posible controlar conductualmente la respuesta que emitimos.

Estos autores plantean la diversidad de mecanismos que una persona puede desplegar para evitar que diferentes estímulos entren en contradicción con nuestras metas. Para ello buscan reducir su impacto o resaltar el valor de los objetivos a largo plazo, posibilitando cierto control sobre nuestra conducta respondiente.

Como detalla Canet Juric (2015), dos estudios son considerados hitos en la investigación sobre autorregulación: El Proyecto Dunedin y el Proyecto Bing. El primero se realizó en el año 1972 en la ciudad de Nueva Zelanda por un grupo de investigadores. Se tomó un grupo de 1037 niños nacidos en el rango de 12 meses y se los sometió a diversas evaluaciones relacionadas con su salud física y mental, así como con su capacidad de autorregulación. Estos patrones fueron evaluados en los mismos sujetos a las edades de 5, 7, 9, 11, 13, 15, 18, 21, 26, 32 y 38 años (siendo la última evaluación en el período 2010-2012). Los resultados de este estudio mostraron que los niños que tenían menos capacidad de auto-control (AC), tenían más probabilidad de

presentar problemas de salud mental y física, un menor bienestar económico y a verse involucrados en actividades criminales durante la adultez. En la adolescencia reportaban con más frecuencia dificultades tales como embarazo adolescente o deserción escolar (Moffitt et ál., 2011). El Proyecto Bing fue realizado en la Universidad de Standford. Es más conocido como el “test de la golosina” (*the marshmallow test*). En este caso, un grupo de investigadores realizaron un experimento en el cual un experimentador se sentaba frente a un niño en una habitación y le daba las opciones de comerse una golosina o esperar cierta cantidad de tiempo y comerse no una, sino dos. Luego de que el niño acordara que esperaría a una recompensa mayor, el experimentador salía del cuarto dejándolo solo con la tentadora golosina. La mayoría de los niños realizaba un gran esfuerzo por contener sus impulsos por comerse la golosina, dado que querían obtener un premio mayor. Sin embargo, a pesar de diversos esfuerzos físicos y mentales por controlarse, pocos lograron inhibir el impulso por tiempo suficiente para obtener la gratificación. Los otros, influenciados por la permanente presencia tentadora de la golosina se lanzaban a la satisfacción inmediata (comer la golosina) siendo incapaces de alinear su comportamiento con sus intenciones. Observando estas diversas estrategias por regular sus impulsos, el autor del experimento menciona: “Ante las luchas que observábamos en aquellos niños tratando de contenerse, en ocasiones se nos saltaban las lágrimas, aplaudíamos su creatividad y hasta los ovacionábamos” (Mischel, 2014). En esta investigación se encontró que los niños con buenas capacidades de demora y autorregulación, siendo adultos tendían a tener un mejor desempeño académico, eran más capaces de alcanzar metas que se propusieran, poseían mayor capacidad de adaptarse a las relaciones interpersonales y a las situaciones frustrantes, una mayor habilidad para lidiar con el estrés y eran menos propensos al uso abusivo de sustancias (Mischel et ál., 2011). Cuando el niño frena su impulso por comer la golosina antes del tiempo estipulado se abre lo que Barckley (1997) denomina “punto de rendimiento”, es decir un espacio entre el estímulo (la golosina) y la respuesta final (comer la golosina). Según este autor, el inhibir la respuesta de comer la golosina tentadora nos abre la posibilidad de mantener disponible la oportunidad de considerar nuestras opciones y elegir nuestro camino. Es decir que al no responder impulsivamente se deja de ser esclavos de la tentación, pudiendo decidir sobre la base de las metas y objetivos. En este experimento quienes eran capaces de inhibir su respuesta impulsiva dejaron abierta la posibilidad de acceder a funciones cognitivas más complejas, que son funcionales con el logro de la meta a largo plazo (usan su memoria de trabajo para recordarse la recompensa a largo plazo, cambian su foco de atención para regular sus emociones y crean un plan que les permita transitar el periodo de espera). Sin embargo, para aquellos que actúan más impulsivamente esta oportunidad se cierra.

Ambos estudios representan la autorregulación como predictora de diversas cualidades, entre ellas la predisposición al estudio y la búsqueda de metas a largo plazo tan vinculadas al rendimiento académico. A su vez, ciertas variaciones en el experimento de demora de la gratificación (test de la golosina) demostraron no sólo la capacidad predictiva de la habilidad de autorregulación, sino también el hecho de que estas estrategias que utilizaban los niños para inhibir la tentación eran factibles de ser "enseñadas" (Mischel & Ayduck, 2004).

Murillo (2008) plantea que en el nivel universitario el estudiante recibe un menor control externo y tiene una mayor responsabilidad en la regulación de su motivación, establecimiento de metas, regulación del esfuerzo, tiempo, lugar de estudio y búsqueda de ayuda. Así, dado un bajo nivel de regulación externa esta debe provenir del propio individuo, siendo su responsabilidad implementarla para facilitar el atravesamiento por una carrera universitaria. La evidencia de que la autorregulación es un determinante del rendimiento académico es más consistente que cualquier otro aspecto de la personalidad o el temperamento (Duckworth & Allred, 2012). Gardner (1963) resalta la importancia de la iniciativa del individuo en el proceso de aprendizaje. En este sentido, podemos visualizar un cambio de paradigma en la concepción de cómo se debe enseñar y aprender. Se da un paso del aprendizaje centrado en el profesor al aprendizaje centrado en el estudiante, considerado como un sujeto activo (Schiro, 1978). Es destacable a su vez la gran influencia del esfuerzo y tiempo invertido por el estudiante en sus resultados. La constancia y la planificación del trabajo son inherentes al éxito en los estudios universitarios (Álvarez Rojo et ál., 1999).

A pesar de la evidencia sobre la influencia de la autorregulación en el rendimiento académico han sido escasas las propuestas para identificar como estos conocimientos pueden ayudar a la práctica educativa. La autorregulación no suele desarrollarse de forma espontánea ni es consecuencia directa del avance con relativo éxito en el sistema educativo. El hecho de que esta habilidad pueda ser enseñada abre una brecha de posibilidades para fomentar el uso de estrategias de autorregulación en población estudiantil.

No hay conocimiento sin emoción

En los últimos años se ha tomado conciencia de que la cognición, es decir el procesamiento de la información, es un proceso que va unido a la emoción, por lo que ambos se interrelacionan para dar sentido a la conducta del sujeto. Por muchos años se consideraba que la cognición constituía un proceso racional impermeable a la influencia emocional. Esta concepción simplista buscaba clarificar el estudio de la mente para facilitar la investigación sobre ella (Gardner, 1985). Los

avances de la tecnología y la cibernética en el siglo pasado promovieron la tendencia a recurrir a la analogía entre la mente y el ordenador. Según esta concepción la mente procesaría estímulos de la misma forma que una computadora procesa información. Esta metáfora estaba lejos de considerar la influencia emocional.

Comúnmente se considera a las emociones como irracionales, contaminantes de la racionalidad que se considera inherente al ser humano. Siguiendo a Andrés, Massone & Calcopietro (2013) podemos considerar que la emoción es un fenómeno psicológico que consiste en una respuesta del organismo para adaptarse al ambiente. Por lo tanto, la respuesta emocional es fruto de millones de años de supervivencia a peligros y amenazas del entorno. Lejos estamos entonces de considerar la emoción como irracional.

Hoy en día hay evidencias que apoyan la idea de que la emoción modula los procesos cognitivos básicos como la memoria, la atención y la planificación (Maturana, 1996). Por ejemplo, desde la neuropsicología se observa como personas con accidentes cerebrales sufren un deterioro en su procesamiento emocional, y a su vez se ven disminuidas sus funciones cognitivas básicas (como retener información en la memoria). A su vez, estudios demuestran que la predisposición a prestar atención a determinados estímulos visuales por sobre otros se relaciona directamente con el significado emocional que tienen estos para el individuo (MacLeod y Mathews, 1988). Por lo tanto las actividades cognoscitivas y las emocionales no corresponderían a circuitos o áreas cerebrales independientes y aisladas.

Tomando en consideración la influencia de las emociones en el procesamiento de la información, destacamos la importancia de estas en el proceso de aprendizaje. Retana (2012) problematiza el hecho de que el modelo educativo imperante tienda a ignorar o minimizar los aspectos emocionales. Adhiriendo a la postura de que el procesamiento de la información es permeable a la influencia de las emociones, este autor plantea que la persona le otorga una significación a un evento por medio de sus emociones. A pesar de la gran cantidad de investigaciones focalizadas en los efectos negativos de la ansiedad en el proceso educativo, los estudiantes experimentan una amplia variedad de emociones que influyen sobre el comportamiento académico.

Dada la evidencia que demuestra la influencia de las emociones en el procesamiento de la información, debemos considerar la importancia de las estrategias de regulación emocional en pos de un mejor rendimiento académico. La regulación emocional es definida como un conjunto de procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente su intensidad o duración, para lograr alcanzar una meta (Thompson 1994). Las formas específicas mediante las cuales las personas regulan sus emociones son las estrategias de regulación emocional. Este tipo de estrategias pueden ser tanto cognitivas como conductuales. Las primeras refieren a los pensamientos o las formas cognitivas de manejar la

información que activa lo emocional y las segundas dan cuenta de lo que se hace ante ésta. Si bien las estrategias de regulación emocional no evitarán completamente la aparición de una emoción, si pueden influir tanto en la duración y la intensidad como en el significado que le atribuimos a esta. Esta última función de la regulación emocional es esencial dado que está directamente relacionada con cómo nos sentiremos finalmente como consecuencia del despliegue emocional, o como actuamos en base a esto.

Garnefski, Kraaij y Spinhoven (2001) han seleccionado para su medición nueve estrategias cognitivas de regulación emocional (ECRE). Estas pueden ser divididas de acuerdo con su función para la salud. Entre las ECRE adaptativas se encuentran:

- Aceptación: incluye formas cognitivas de aceptar lo que se ha experimentado y resignarse ante ello. Por ejemplo: "No puedo hacer nada sobre lo que pasó, solo queda aceptarlo".
- Planificación: da cuenta de los pensamientos sobre qué pasos tomar y cómo manejar el evento negativo (a pesar de que no implica necesariamente que sea seguido por este tipo de conducta). Por ejemplo: "Puedo realizar esta serie de pasos para solucionar lo que pasó".
- Reevaluación positiva: implica darle un sentido positivo a la experiencia atravesada. Por ejemplo: "A pesar de lo que sucedió, me sirvió como aprendizaje".
- Poner en perspectiva: da cuenta de pensamientos que minimicen o relativicen la gravedad de la situación al compararlo con otros eventos. Por ejemplo: "Lo que pasó no es tan grave, podría haber sido mucho peor".
- Refocalización positiva: implica enfocarse en pensamientos alegres y positivos en vez de pensar sobre el tema que despierta emociones negativas. Por ejemplo: "Voy a pensar en esto que me pone de mejor humor".

Por otro lado, aquellas estrategias que se consideran disfuncionales para la salud del sujeto son:

- Autoculpabilización: implica pensamientos que lo llevan a culparse por lo que se ha atravesado. Por ejemplo: "Todo esto fue mi culpa".
- Culpar a otros: refiere a la estrategia de atribuir la culpa de la situación en otros. Por ejemplo: "Lo que pasó es culpa de lo demás".
- Rumiación: refiere a pensar una y otra vez sobre sentimientos o pensamientos asociados con el evento negativo. Por ejemplo: "No paro de pensar en qué hice para sentirme así".
- Catastrofización: implica tener pensamientos excesivos sobre la gravedad de lo ocurrido que enfatizan el terror experimentado. Por ejemplo: "No paro de pensar en lo terrible que es todo esto".

Por lo tanto es importante destacar que no toda regulación de las emociones es algo positivo para el sujeto. Las estrategias de regulación emocional desadaptativas pueden generarle muchas

dificultades y sufrimiento psíquico. Es por ello que suelen considerarse vinculadas a la aparición de patologías clínicas, dado que el tono emocional con el que procesamos la información de la realidad influye directamente en cómo nos sentimos y actuamos.

Puntualmente, es numerosa la evidencia que sostiene que la puesta en marcha de ECRE adaptativas promueve la ejecución de procesos cognitivos superiores (entre ellos el pensamiento y el lenguaje) que se ven involucrados en el proceso educativo (Phillips, Bull, Adams, & Fraser, 2002; Blair, 2002). A su vez, maximizan la atención, concentración, retención y recuerdo de la información (Nadeau, 2000; Tamblyn, 2003). La regulación emocional por lo tanto se ve involucrada en diversos aspectos cognitivos relacionados con la actividad educativa, dado que estos funcionan como herramientas para apropiarse del conocimiento. Un estudiante que presta atención, que logra motivarse ante actividades educativas, que no tiene un comportamiento disruptivo y puede mantener una buena comunicación con sus docentes y compañeros tiene más posibilidades de alcanzar éxito académico.

Sobre la base de lo propuesto por diferentes autores, Medrano (2013) sostiene que hay evidencia que demuestra las relaciones significativas entre una correcta regulación de las emociones y el autoconcepto académico, la percepción de control académico, las creencias de autoeficacia y la satisfacción académica y satisfacción con la vida.

A su vez, la regulación emocional está vinculada con el desarrollo de competencias y habilidades sociales. Diversos estudios demuestran la importancia de regular las emociones para lograr a un buen desenvolvimiento del individuo en la sociedad, dado que fomentan la moderación de expresiones que se presentan inadecuadas en una situación determinada. A su vez, se ha vinculado la regulación emocional con la capacidad para controlar impulsos, canalizar emociones desagradables, tolerar la frustración y saber esperar las gratificaciones (Renom, 2007).

Podemos destacar que más allá de influir positivamente en el rendimiento académico del estudiante, la regulación emocional cumple un papel muy importante en el bienestar general del sujeto. Por ejemplo, Gross y John (2003) hallaron que las personas que utilizaban con mayor frecuencia la reevaluación cognitiva mostraron mayores niveles de satisfacción con la vida, optimismo y mayor autoestima. Por ello destacamos la importancia de la implementación de estrategias de regulación emocional adaptativa para elevar los niveles de bienestar del sujeto, que pueden ser tanto causa como consecuencia de un buen rendimiento académico. Al poder desenvolverse académicamente cumpliendo con sus expectativas, el estudiante tendrá un mejor autoconcepto, que se vincula estrechamente con un alto nivel de bienestar. De forma inversa, un estudiante con altos niveles de bienestar tendrá mejores herramientas y oportunidades para enfrentarse con las exigencias académicas.

Conclusión

La deserción y lentificación en los estudios universitarios siguen siendo hoy problemas complejos a resolver. Las intervenciones que se han implementado para enfrentarlos se enfocan en diversas variables, ya que se trata a un fenómeno multicausado. Consideramos que dentro de las variables personales que pueden intervenir en un enriquecimiento de las trayectorias estudiantiles en la universidad, resulta relevante la consideración de los factores cognitivos. El conocimiento respecto a la influencia de los procesos de autorregulación y regulación emocional en el rendimiento académico puede ser considerado un aporte para pensar intervenciones en el ámbito universitario. Estas podrán enfocarse en la difusión y puesta en práctica por parte de los estudiantes de las estrategias de autorregulación y de regulación emocional.

Los estudiantes universitarios constituyen un grupo poblacional expuesto a grandes exigencias que deberán ser enfrentadas de manera cada vez más autónoma. Dado que en el ambiente universitario el estudiante cuenta con un menor marco regulatorio externo, tiene que implementar sus propios recursos para atravesar los desafíos de una carrera. Conocer los procesos y estrategias de autorregulación será de gran ayuda para una mejor organización de la vida académica del estudiante (selección de ambientes adecuados para el estudio, inhibición de estímulos disruptivos, fortalecimiento de la atención, etc.).

A su vez, los recientes conocimientos sobre la influencia de las emociones en el procesamiento de la información pueden ser considerados para favorecer las condiciones de aprendizaje en el ámbito universitario. Poder discriminar qué estrategias son funcionales y cuáles disfuncionales para regular las emociones colaborará en el posicionamiento del estudiante frente a las diversas situaciones académicas, entre las que se destacan los momentos de estudio y evaluación.

Las diversas estrategias de regulación no siempre surgen de forma espontánea aun en trayectorias estudiantiles exitosas. Sin embargo, el hecho de que estas estrategias puedan ser enseñadas y aprendidas abre un campo de oportunidades orientadas hacia un mejor rendimiento académico y un mayor bienestar del estudiante universitario.

Notas

(1) Consideramos los mecanismos cognitivos como operaciones de procesamiento (codificación, almacenamiento y manipulación) de la información. Es decir que lo cognitivo se vincula con la

manera en la que percibimos el ambiente, lo comprendemos y lo modificamos activamente. Los modos en los que procesamos la información influyen en nuestra disposición a sentir y actuar.

Bibliografía

- Álvarez Rojo, V. y otros (1999), "El rendimiento académico en la universidad desde la perspectiva del alumnado", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía REOP*, N.º 10 (17), pp. 23-42.
- Andrés, M. L.; Massone, A. & M. Calcopietro (2013), "Aspectos Cognitivos, Fisiológicos y Comportamentales de la Emoción. Relaciones con los procesos de salud y enfermedad". Buenos Aires: Ficha de cátedra. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Araujo, S. (comp.) (2008), *La Universidad como objeto de investigación*, Tandil, UNICEN.
- Barkley, R.A. (1997), *ADUD and Tlze Nature of Self-Control*, New York, Gujiford Press.
- Blair, C. (2002), "School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry", *American Psychologist* N.º57(2), pp. 111-127.
- Canet Juric, L. (2015) "*Mejor dos para después*": *Herramientas para fomentar el autocontrol y la demora de la gratificación en los niño*". II Jornadas de Autorregulación: Parar, pensar y actuar. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Celorrio, R. (1999), "Factores de influencia en el rendimiento educativo", *Revista de Ciencias de la Educación* 177, pp. 7-34.
- Duckworth, A.L.; Gendler, T. S. & J.J. Gross (2014), "Self-Control in School-Age Children", *Educational Psychologist* 49(3), pp. 1-19.
- Duckworth, A. L. & K.M. Allred (2012), "Temperament in the classroom", in Shiner, R. L. & M. Zentner (Eds.), *Handbook of Temperament*, pp. 627-644
- Duckworth, A. L. & L. Steinberg (2015), "Unpacking Self-Control", *Child Development Perspectives* 9 (1), pp. 32-37.
- Duckworth, A. L.; Gendler, T. S. & J.J. Gross (2014), "Self-Control in School-Age Children", *Educational Psychologist*, pp. 1-19.
- García, J. A. (2012), "La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje", *Educación* 36 (1), pp. 1-24
- Gardner, J. W. (1963), *Self-renewal: The individual and the innovative society*, Nueva York, Harper and Row.

- Garnefski, N. et ál. (2001), "Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems", *Personality and Individual Differences* 30, pp. 1311-1327.
- Gross, J. J., & O.P. John (2003), "Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being", *Journal of Personality and Social Psychology* 85(2), pp. 348-362.
- MacLeod, C. & A. Mathews (1988), "Anxiety and the allocation of attention to threat", *Quarterly Journal of Experimental Psychology: Hum an Experimental Psychology* 38, pp. 659-670.
- Martínez, S.; Echenique, M. y L. Reta (comp.) (2006), *Programa de mejoramiento de la calidad educativa y retención estudiantil*, General Roca, PubliFadecs.
- Maturana, H. (1996), *El sentido de lo humano*, Santiago de Chile, Dolmen.
- Medrano, L. A.; Moretti, L.; Ortiz, A. & G. Pereno (2013), "Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en Universitarios de Córdoba, Argentina", *Psykhé* 22(1), pp. 83-96
- Mischel, W. (2015), *El test de la golosina. Cómo entender y manejar el autocontrol*, Buenos Aires, Debate.
- Mischel, W. y O. Ayduk (2004), "Willpower in a cognitive-affective processing system: The dynamics of delay of gratification", *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*.
- Moffitt T.E. et ál. (2011), *A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety*, Estados Unidos, Proc Natl Acad Sci.
- Murillo, M. A. (2008), *Variables que influyen en el rendimiento académico*, Madrid, Departamento MIDE.
- Nadeau, M. (2001), *Juegos de relajación para niños de 5 a 12 años*, Málaga, Sirio.
- Phillips, L.; Bull, R.; Adams, E. & L. Fraser (2002), "Positive mood and executive function: Evidence from stroop and fluency tasks", *Emotion* 2, pp.12-22.
- Pintrich, P. R. & E. V. De Groot (1990), "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance", *Journal of Educational Psychology* 82(1), pp. 33-40.
- Pintrich, P. R. (1995), "Understanding self-regulated learning", *New Directions for Teaching and Learning* 63, pp. 3-12.
- Renón, A. (2007). Educación emocional y en valores. *Programa para educación primaria (6 a 12 años)*. Madrid: WK Educación
- Rubia, J. (2007). *El cerebro nos engaña*. Madrid: Temas de hoy
- Schiro, M. (1978). Curriculum for better schools: The great ideological debate. *Educational Technology Publications*.
- Tamblyn, D. (2003). *Laugh and learn*. New York: Amacom.

- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-115.
- Universidad Nacional de Mar del Plata (2007). *Autoevaluación Institucional. Conclusiones*. Mar del Plata: EUDEM
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, a, Velásquez, N., & Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación En Psicología*, 11(2), 139-152.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B.J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk Self-regulated learning and academic achievement : Theory, research, and practice, 1-25. New York: Springer-Verlag