

# Estrategias cognitivas, motivación para aprender, niveles de bienestar y riesgo de abandono: un estudio empírico longitudinal para calificar los servicios de orientación universitaria en curso

Dante Cesario

*universidad de pisa, Italy*

Correo electrónico: [dante22@gmail.com](mailto:dante22@gmail.com)

## Abstract

El artículo se refiere a un estudio empírico longitudinal que tiene como objetivo establecer la relación entre ciertos factores que facilitan (o en ocasiones dificultan) el logro académico como la motivación para estudiar, las estrategias cognitivas empleadas y los niveles de bienestar o malestar expresados por indicadores como la ansiedad y la depresión. Por lo tanto, tuvo como objetivo identificar el papel de estos factores en el riesgo de abandono de los estudiantes. El estudio se llevó a cabo sobre una muestra de 68 alumnos autoseleccionados matriculados en diversas carreras de la Universidad “Roma Tre”, que habían completado íntegramente las tres encuestas consecutivas orientadas a investigar su experiencia académica durante un período de un año. Las herramientas de medición utilizadas evaluaron: a) “intenciones de abandono” (Hardre & Reeve Scale, 2003); b) “niveles de bienestar / angustia”, (Adult Self-Report ASR; Achenbach & Rescorla, 2003); c) estrategias cognitivas / de estudio (conocimiento autorregulado; Manganelli, Alivernini, Mallia & Biasi, 2015); d) aspectos motivacionales (Escala de Motivación Académica AMS, validada en Italia por Alivernini y Lucidi (2008). Los resultados muestran cómo el riesgo de abandono está relacionado con altos niveles de depresión o angustia, escasa competencia en las estrategias cognitivas adoptadas y alta niveles de “Amotivación” y “Motivación Externa”. A partir de la evidencia empírica anterior proponemos poner en marcha acciones concretas y continuas dentro de los servicios de orientación universitaria con el fin de mejorar simultáneamente el bienestar a través del apoyo emocional, redefinir decisiones en la trayectoria de estudio de acuerdo con motivación personal, y desarrollar estrategias cognitivas adecuadas para diseñar un método de estudio funcional.

**Palabras clave:** Ansiedad, Estrategias cognitivas, Depresión, Riesgo de deserción, Orientación, Motivación, Bienestar

## A. INTRODUCCIÓN

Es lamentable, como sabemos, que una de las características críticas del sistema universitario italiano sea la alta tasa de abandono, como se destaca en la encuesta relativa sobre abandono escolar (Indagine conoscitiva sulla Dispersione scolastica, Camera dei Deputati, 2014) y también lo confirman datos más recientes (Ballarino, 2011; Domenici, 2016, 2017; Burgalassi, Biasi, Capobianco & Moretti, 2016). A nivel internacional, las interpretaciones planteadas para explicar el fenómeno del riesgo de deserción, que está muy extendido en varios países, apuntan

principalmente al papel de los factores emocionales y sociales (Pritchard & Wilson, 2003; Murai & Nakayama, 2008), así como los factores motivacionales, la capacidad de autorregulación del conocimiento y los niveles de autoeficacia desarrollados (Biasi, De Vincenzo & Patrizi, 2017).

Como sabemos, el estrés psicológico de los estudiantes universitarios es hoy un problema alarmante en aumento y puede afectar considerablemente tanto el desarrollo personal y la salud como académica. rendimiento (Hunt y Eisenberg, 2010; Stallman, 2010; Storrie, Ahern y Tuckett, 2010; Geisner, Mallett y Kilmer, 2012; Ibrahim, Kelly, Adams y Glazebrook, 2013; Biasi, Patrizi, Mosca y De Vincenzo , 2016). En particular, la depresión y la ansiedad son problemas generalizados que experimentan los estudiantes universitarios y pueden comprometer el funcionamiento académico y social (Hysenbegasi, Hass y Rowland, 2005; Russell y Shaw, 2009; Farrer, Gulliver, Chan, Batterham, Reynolds, Calear, y Griffiths, 2013; Davies, Morriss y Glazebrook, 2014; Bukhari y Saba, 2017). Un análisis específico de la literatura realizado en 2013 por Ibrahim, Kelly, Adams y Glazebrook, informó una tasa media de prevalencia de depresión del 30,6% en estudiantes. Esta revisión mostró cómo la depresión entre estudiantes universitarios se asocia a bajo rendimiento académico, inestabilidad en las relaciones y pensamientos e intentos suicidas. Muchos estudios que han abordado estos temas desde diversas perspectivas también han investigado el papel de variables como la autorregulación del conocimiento para influir positivamente en el rendimiento escolar o académico de los estudiantes (Richardson, Abraham & Bond, 2012; Diseth & Kobbeltvedt, 2010; Heikkila et al., 2011) y en la prevención del abandono universitario (De Marco & Albanese, 2009). Nos referimos al modelo de conocimiento autorregulado de Pintrich (2004) según el cual son las estrategias cognitivas y metacognitivas adoptadas por los individuos las que les permiten alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Estas estrategias conducen a resultados de aprendizaje en términos de conocimiento, comprensión y capacidad (Vermunt, 1998).

A partir de este constructo, estudios recientes realizados por Biasi, De Vincenzo y Patrizi (2017) han utilizado modelos de regresión para mostrar el peso de ciertos factores predictores del riesgo de deserción de los estudiantes universitarios. Estos incluyen una condición de desmotivación hacia el estudio específico realizado, un modo inadecuado de elaboración cognitiva y una baja autoeficacia percibida. El estudio también trató de investigar el papel de importantes nuevas variables que expresan el nivel de bienestar / malestar (como ansiedad, depresión y somatización) que, junto con otros aspectos motivacionales y las estrategias cognitivas adoptadas por los estudiantes, pueden tener una influencia considerable en el desarrollo universitario. riesgo de deserción. Teniendo en cuenta que en la literatura (Hysenbegasi, Hass & Rowland, 2005; Russell & Shaw, 2009; Stallman, 2010; Hunt & Eisenberg 2010; Buchanan, 2012; Geisner, Mallett, & Kilmer, 2012; Ibrahim, Kelly, Adams & Glazebrook, 2013; Bukhari & Saba 2017), la ansiedad, la depresión y el abuso de sustancias alucinatorias afectan negativamente los niveles de bienestar y tienen efectos negativos en el rendimiento académico, y considerando, como se dijo anteriormente, que muchos estudios indican lo importante que es que los estudiantes adopten estrategias cognitivas efectivas específicas para facilitar el aprendizaje, consideramos importante desarrollar un procedimiento empírico para probar la influencia mutua de estas variables

("niveles de bienestar" - "tipología de motivación del estudio" - "estrategias cognitivas adoptadas durante el proceso de aprendizaje") en favorecer o inhibir el rendimiento académico.

En cuanto a las relaciones entre el riesgo de deserción, las principales estrategias cognitivas y la motivación del estudio, las relaciones ya encontradas en estudios previos fueron efectivamente confirmadas a través del presente estudio durante los 12 meses de su funcionamiento (Biasi, De Vincenzo & Patrizi, 2017): Se estableció así el papel de las variables indicadas mediante análisis confirmativo y también se encontró su efecto constante en el tiempo.

En cuanto a los aspectos motivacionales, también consideramos de especial importancia la cuestión de la motivación intrínseca al tipo de estudio que da contenido a la carrera universitaria elegida, aspecto que se puede afrontar mediante adecuadas intervenciones de orientación continua. En este sentido, la efectividad de las entrevistas de orientación motivacional ya ha sido demostrada experimentalmente por Biasi, Patrizi, De Vincenzo & Mosca (2017), tanto para promover el nivel de bienestar emocional individual como para facilitar el logro académico de los estudiantes que también enfrentan retrasos en el estudio que también es un factor de riesgo de deserción. Dentro de este estudio experimental, antes y después del período de entrevistas, se administraron algunos cuestionarios a los participantes, entre ellos el OQ-45 de Lambert y Hill (1994; Lo Coco, Chiappelli, Bensi, Gullo, Prestano, & Lambert, 2008). Los participantes se dividieron en un grupo experimental (80 estudiantes que completaron el primer semestre académico) y un grupo de control (52 estudiantes puestos en lista de espera para la sesión de orientación del siguiente semestre). Después de describir las características de los participantes (edad, carrera a la que asistieron, principales áreas de angustia), se destacó su reducción significativa de los síntomas de estrés y otros problemas relacionales después de las sesiones de orientación. Los datos obtenidos confirmaron la efectividad y buena estabilidad de los efectos de la intervención durante la sesión de seguimiento. Comparado con el control grupo, los estudiantes que siguieron el proceso de orientación tuvieron una importante reanudación de sus estudios. Sobre la base de estos datos, podemos decir que ofrecer servicios de motivación y orientación continuos dentro de los Servicios de Orientación Universitarios formales puede ser efectivamente una de las muchas iniciativas tomadas para facilitar el rendimiento académico. Estos procesos de reorientación educativa podrían ponerse a disposición de los estudiantes que los soliciten y pueden operar junto con otros tipos de apoyo didáctico, de acuerdo con las necesidades del estudiante, como la oferta de cursos de recuperación de créditos, así como tutorías individualizadas en línea y / o estrategias didácticas.

## B. MÉTODO

El presente estudio longitudinal tuvo como objetivo establecer la relación entre ciertos factores que facilitan el logro académico de los estudiantes universitarios como la motivación para estudiar, las estrategias cognitivas adoptadas y los niveles de bienestar o malestar expresados por indicadores de ansiedad, depresión y somatización. El objetivo específico de este estudio ha

consistido, por tanto, en identificar el papel de estos factores en la incidencia del riesgo de abandono para diseñar estrategias preventivas y / o de afrontamiento a través de servicios específicos de orientación universitaria permanente. Para lograr estos objetivos, a partir del marco teórico y la literatura de investigación sobre el tema, se realizó un estudio longitudinal (con tres encuestas consecutivas, las segundas dos a intervalos de 6 y 12 meses a partir de la primera). Se examinaron las respuestas de 68 alumnos. Los estudiantes se matricularon en las distintas carreras de la Universidad "Roma Tre" y aceptaron participar en una amplia encuesta en línea promovida por el Servicio de Orientación y Orientación Universitaria. Completaron las tres encuestas consecutivas orientadas a evaluar su experiencia académica durante un año. La primera encuesta se realizó entre enero y marzo de 2015, la segunda entre julio y septiembre de 2015 y la tercera entre noviembre de 2015 y enero de 2016. La edad media de los estudiantes involucrados fue de 22 años y 2 meses ( $DE = 5,76$ ); El 57,4% de los participantes eran mujeres (39) y el 42,6% eran hombres (29). La edad media de los alumnos varones fue de 22 años y 8 meses ( $DE = 6,11$ ), mientras que la de las alumnas fue de 21 años y 8 meses ( $DE = 5,54$ ). Los 68 estudiantes eran italianos.

La mayoría de los participantes (88,2%) refirió haber asistido a un bachillerato científico o humanístico, mientras que el 11,8% dijo haber asistido a un bachillerato técnico. La nota media obtenida en el examen de fin de estudios fue de 84/100 ( $DE = 14,04$ ); El 72,1% de los estudiantes (49) estaban matriculados en una carrera de grado, mientras que el 27,9% estaba matriculado en una carrera de maestría o en un programa de pregrado de cinco años. La Tabla 1 muestra el detalle de los participantes del estudio según sus carreras, facultades o departamentos.

Las intenciones de los estudiantes con respecto a continuar su educación o abandonar la universidad se midieron con ítems derivados de la escala de Hardre y Reeve (2003). En la versión original, los investigadores se inspiraron en la versión de Vallerand, Fortier y Guay (1997) para evaluar las intenciones de los estudiantes de continuar o abandonar sus estudios. En el presente estudio se preguntó a los estudiantes la frecuencia con la que "piensan que se han equivocado en la elección de su carrera", "piensan en abandonar la carrera", "piensan en cambiar su carrera", "piensan en abandonar -Fuera de la universidad para hacer otra cosa ". Para cada uno de los cuatro ítems, las respuestas de los estudiantes se evaluaron en una escala Likert de 5 puntos que van de 1 (Nunca) a 5 (Siempre o casi siempre) (cf. Biasi, De Vincenzo & Patrizi, 2017). El coeficiente alfa de Cronbach fue alto (.79).

Los síntomas de depresión, ansiedad y somatización se evaluaron mediante las subescalas orientadas al DSM del Adult Self Report (Achenbach & Rescorla, 2003) que se centraron en los problemas de conducta experimentados durante el último mes. La escala consta de los ítems del Adult Self Report que investigadores de diversas culturas han identificado como en línea con las categorías del DSM IV (Achenbach, Dumenci & Rescorla, 2003) y previamente empleados en el contexto italiano (Lombardo, Mallia, Battagliese, Grano Y Violani, 2013). Las escalas ASR evalúan la presencia de síntomas de depresión o ansiedad, quejas somáticas, problemas de personalidad de evitación, déficit de atención / hiperactividad y problemas debidos a una personalidad

antisocial. El presente estudio consideró las subescalas relativas a la presencia de síntomas de ansiedad, depresión y somatización. Las respuestas para cada ítem se evaluaron en una escala de 3 puntos: 0 ("No es cierto"), 1 ("Un poco o algunas veces cierto") y 2 ("Muy o a menudo cierto"), y las puntuaciones más altas indican un problema mayor en estas dimensiones. Achenbach, Bernstein & Dumenci (2005) demostraron una buena consistencia interna para las subescalas relativas a síntomas de depresión ( $\alpha = .79$ ), síntomas de ansiedad ( $\alpha = .71$ ), problemas somáticos ( $\alpha = .74$ ), problemas de personalidad de evitación. ( $\alpha = .69$ ), problemas por déficit de atención o hiperactividad ( $\alpha = .80$ ) y problemas por personalidad de tipo antisocial ( $\alpha = .76$ ). Los valores de confiabilidad alfa de Cronbach fueron altos: .89 para la subescala "Depresión", .72 para "Ansiedad" y .75 para "Somatización".

La motivación para estudiar se evaluó mediante la Escala de Motivación Académica desarrollada dentro de la Teoría de la Autodeterminación (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal y Vallières, 1992, 1993) y validada en Italia por Alivernini y Lucidi (2008). La versión italiana de la escala demostró buenas propiedades psicométricas y el alfa de Cronbach para las subescalas relativas varía de .91 (Regulación externa) a .73 (Amotivación). La escala consta de cinco subescalas, cada una compuesta por cuatro ítems que son respuestas a la pregunta "¿Por qué estás asistiendo a la carrera en la que estás matriculado?" Las cinco subescalas evalúan: la falta de motivación indicada como "Desmotivación": (las respuestas típicas incluyen: "Honestamente, no sé" o "Siento que estoy perdiendo el tiempo en la escuela"); Regulación Externa ("Para conseguir un trabajo más prestigioso después"); Regulación introyectada ("Porque cuando me va bien en la escuela, me siento importante"); Regulación identificada ("Porque creo que una educación secundaria me ayudará a prepararme mejor para la carrera que he elegido"); Regulación intrínseca ("Porque obtengo placer y satisfacción al aprender cosas nuevas"). La elección de las respuestas para cada ítem se evalúa en una escala de 11 puntos que va de 0 ("No es del todo cierto") a 10 ("Totalmente cierto"). En este estudio, el alfa de Cronbach osciló entre .57 (amotivación) y .91 (regulación externa).

## C. RESULTADO Y DISCUSIÓN

### 1. Procesamiento de datos de las variables Ansiedad, Depresión, Somatización y Riesgo de deserción

Se realizaron correlaciones para evaluar la relación entre el riesgo de abandono y las subescalas relativas a los síntomas de ansiedad, depresión y somatización del Autoinforme del adulto para las tres encuestas. La tabla 2 muestra que la primera encuesta tiene una correlación positiva significativa entre el riesgo de abandono y la ansiedad ( $r_{66} = .421$ ;  $p <.001$ ), entre el riesgo de abandono y la depresión ( $r_{66} = .395$ ;  $p <.001$ ) y entre depresión y ansiedad ( $r_{66} = .742$ ;  $p <.001$ ). Por tanto, cuanto mayor es el riesgo de abandono, mayores son las puntuaciones de ansiedad

y depresión obtenidas en la primera encuesta. Además, las puntuaciones más altas de ansiedad se correlacionan con puntuaciones más altas de depresión.

En resumen, los resultados mostraron cómo un mayor riesgo de abandono inicialmente se correlacionó significativamente con puntuaciones más altas de ansiedad y depresión. En la tercera encuesta, realizada un año después, el riesgo de deserción se correlacionó estrictamente solo con la depresión, como la variable más importante.

Se llevaron a cabo ANOVAS de medidas repetidas para comparar las puntuaciones obtenidas por los 68 participantes en las diversas dimensiones del Autoinforme de Adultos (ansiedad, depresión y somatización) en las tres encuestas diferentes. En este sentido, notamos un efecto estadísticamente significativo para la “Ansiedad” en las tres encuestas ( $F_{2,134} = 3.372$ ;  $p <.05$ ) en el sentido de una disminución progresiva de las puntuaciones de ansiedad obtenidas en la primera encuesta ( $M = 13.69$  DS = 2,74) en comparación con los obtenidos en la tercera encuesta ( $M = 12,98$  DS = 2,63)

En resumen, el riesgo de deserción, como se muestra arriba, parece estar significativamente correlacionado, especialmente con niveles altos y constantes de depresión, que son, como sabemos, una forma importante de angustia o estrés dañino con efectos negativos en el rendimiento, incluido el rendimiento académico.

Con respecto a la ansiedad, en cambio, como se ilustra arriba, parecía estar significativamente correlacionada al comienzo de las encuestas, pero no permaneció constante en las tres encuestas. Por lo tanto, tiene menos peso a lo largo del tiempo en la codificación del riesgo de deserción.

En resumen, cuanto mayor es el riesgo de deserción, menores son las puntuaciones obtenidas en Estrategias cognitivas con respecto a la práctica del conocimiento y el seguimiento del conocimiento en las dos últimas encuestas (es decir, en el momento T2 y T3). Esto significa que estos estudiantes no utilizan funcionalmente las diversas estrategias cognitivas durante el proceso de aprendizaje y necesitan desarrollar estas mismas habilidades relacionadas con el conocimiento autorregulado.

En cuanto a la motivación para estudiar, podemos observar que en el tiempo T1 existe una correlación positiva entre el riesgo de deserción y la desmotivación ( $r_{66} = .353$ ;  $p <.001$ ), entre el riesgo de deserción y la motivación externa ( $r_{66} = .270$ ;  $p <.05$ ), y entre el riesgo de deserción y la Motivación Introyectada ( $r_{66} = .246$ ;  $p <.05$ ). Por lo tanto, un mayor riesgo de abandono se correlaciona en particular con mayores puntuaciones de Amotivación, así como mayores niveles de Motivación Externa y Motivación Introyectada.

En resumen, la tercera encuesta también confirmó mayores puntuaciones de abandono correlacionadas con puntuaciones más altas de Amotivación y Motivación Externa y, al mismo

tiempo, con puntuaciones más bajas de Motivación Identificada y Motivación Intrínseca. Estas correlaciones destacan un problema de tipo motivacional para los estudiantes que desarrollan riesgo de deserción vinculado principalmente a un déficit entrante en la orientación con respecto a su elección inicial de carrera, como lo demuestran sus respuestas más frecuentes a la pregunta "¿Por qué asiste? el curso de grado en el que estás matriculado? " En este sentido, destacan las siguientes respuestas: "Sinceramente, no sé" y "Siento que estoy perdiendo el tiempo en la escuela".

#### D. CONCLUSIÓN

En conclusión, los datos longitudinales presentados en esta contribución confirman la existencia de una correlación estricta entre el riesgo de abandono y los síntomas de ansiedad y depresión: un mayor riesgo de abandono se correlaciona significativamente con mayores puntuaciones de ansiedad y depresión obtenidas por el grupo de universitarios estudiantes en una primera encuesta (en el llamado tiempo T1). El estudio longitudinal mostró cómo estos mismos estudiantes presentaban un riesgo de deserción estrictamente correlacionado con la depresión, pero no con la ansiedad, en una tercera encuesta realizada un año después (en el llamado T3). Así, se encontró que hubo una disminución significativa en las puntuaciones de ansiedad entre la primera y la tercera encuesta, mientras que los niveles de depresión se mantuvieron constantes y altos. Con respecto a la somatización, en cambio, no hubo correlaciones significativas con el riesgo de deserción en las tres encuestas del estudio. De esta forma podemos establecer que la variable "Depresión" es una dimensión estable y constante en el riesgo de deserción escolar.

Finalmente, se realizaron algunas correlaciones para evaluar la relación entre el riesgo de deserción y las estrategias cognitivas utilizadas por los estudiantes y entre el riesgo de deserción y la motivación para estudiar en las tres encuestas. En definitiva, cuanto mayor es el riesgo de deserción, menores son las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en las Estrategias Cognitivas de Práctica del Conocimiento y Seguimiento del Conocimiento: esta relación se confirmó en las dos encuestas finales. Con respecto a la motivación para estudiar, se observó cómo en el momento T1, mayores puntuaciones de abandono se correlacionaron con puntuaciones más altas de Amotivación y, como era de esperar, con puntuaciones más bajas de Motivación Identificada y Motivación Intrínseca. En resumen, al final de las tres encuestas, es decir, un año después del inicio del estudio longitudinal, confirmamos que mayores puntuaciones de abandono se correlacionan con puntuaciones más altas de Amotivación y Motivación Externa y, al mismo tiempo, con menor Motivación Identificada y Puntuaciones de motivación intrínseca. En conclusión, el riesgo de deserción se correlaciona particularmente con altos niveles de depresión (angustia), por un lado, y con habilidades deficientes con respecto a las Estrategias Cognitivas de Práctica del Conocimiento y Seguimiento del Conocimiento y con altos niveles de Amotivación y Motivación Externa, en el otro.

A nivel interpretativo, podemos así afirmar que, según nuestros datos, las mayores dificultades encontradas a la hora de iniciar la vida universitaria se deben, en particular, a un déficit en la orientación de los estudiantes entrantes con evidentes déficits de motivación con respecto a la trayectoria específica de estudio elegida. También existe un déficit en la adopción de estrategias cognitivas adecuadas para el conocimiento autorregulado que se combina con un frágil estado emocional ya caracterizado por niveles crecientes de ansiedad y depresión. Todo esto no permite a los estudiantes perseguir el éxito académico y ya un año después nos encontramos con cómo los pensamientos de deserción universitaria se convierten en una situación de riesgo real de deserción.

La conciencia del estudiante de todo esto probablemente conduce a una disminución de los niveles de ansiedad, es decir, a un menor miedo e incertidumbre con respecto a los posibles resultados académicos, pero deja una condición permanente de depresión que introduce una actitud de resignación y abandono de la consecución de los objetivos propios.

En este delicado período de estudio, hay mucho que se puede hacer para ayudar y apoyar a los estudiantes a reducir sus niveles de angustia, que en gran medida genera altos niveles de depresión. Se han implementado acciones específicas en este sentido a través de canales como la asesoría y orientación universitaria, que son cruciales para brindar a los estudiantes la oportunidad de obtener apoyo emocional y una mayor conciencia de sus propias habilidades y aptitudes (Buchanan, 2012; Monti, Tonetti & Ricci Bitti, 2014; Biasi, Mallia, Menozzi y Patrizi, 2015; Biasi, Cerutti, Mallia, Menozzi, Patrizi y Violani, 2017). Biasi, Patrizi, Mosca y De Vincenzo (2016) demostraron recientemente la efectividad de un servicio de orientación universitaria para 66 estudiantes que hicieron uso de él (el grupo experimental), quienes mostraron menor malestar psicológico, incluyendo ansiedad y depresión, al final del curso. intervención frente a un grupo control de 44 estudiantes en lista de espera que, por motivos organizativos, sólo pudieron hacer uso del servicio en el semestre siguiente. También se registraron efectos positivos con respecto a la recuperación de su trayectoria académica para el grupo experimental en comparación con el grupo control.

Particularmente efectivo dentro de los servicios universitarios prestados a los estudiantes fue el Servicio de Orientación Universitaria para la Orientación Continua, realizado a través de entrevistas de orientación específicas (Biasi, Patrizi, De Vincenzo & Mosca, 2017) para favorecer una recuperación real de las trayectorias de estudio. En este caso, 80 estudiantes participaron en estas entrevistas de orientación (el grupo experimental) y lograron una reanudación estadísticamente significativa de sus trayectorias de estudio al final de la intervención en comparación con un grupo control de 52 estudiantes que estaban en lista de espera para utilizar el mismo servicio durante el siguiente semestre. Estas acciones de consejería son efectivas cuando se enfocan tanto en procesos de apoyo emocional como de reorientación orientados a la motivación individual real y al desarrollo de estrategias cognitivas más efectivas para sus estudios.

Sobre la base de la evidencia obtenida hasta el momento, consideramos útil abordar de manera más sistemática la orientación del estudiante entrante para hacer frente al posible riesgo de abandono escolar en el futuro. Esto se puede hacer estableciendo contactos con las escuelas secundarias y, especialmente, creando intervenciones específicas dentro de los servicios de orientación universitaria en curso que puedan actuar simultáneamente para mejorar los niveles de bienestar a través del apoyo emocional, para redefinir las opciones de las rutas de estudio en línea con la motivación personal y la toma de conciencia. En este sentido también a través de formas de empoderamiento con el fin de fortalecer la percepción de autoeficacia, y desarrollar estrategias cognitivas adecuadas y conocimientos autorregulados mediante la elaboración de un método de estudio funcional.

## REFERENCIAS

1. Adisasmita, R. (2008). *Pengembangan wilayah: Konsep dan teori*. Yogyakarta: Graha Ilmu.
2. Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2003). Manual for the ASEBA adult forms & profiles. Burlington, VT, USA: Research Center for Children, Youth, & Families, University of Vermont.
3. Achenbach, T. M., Dumenci, L., & Rescorla, L. A. (2003). DSM-oriented and empirically based approaches to constructing scales from the same item pools. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(3), 328-340.
4. Achenbach, T. M., Bernstein, A., & Dumenci, L. (2005). DSM -oriented scales and statistically based syndromes for ages 18 to 59: Linking taxonomic paradigms to facilitate multitaxonomic approaches. *Journal of Personality Assessment*, 84(1), 49–63.
5. Alivermini, F., & Lucidi, F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15(4), 211-220.
6. Alivermini, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Girelli, L., Biasi, V., & Lucidi, F. (2017). Immigrant background and gender differences in primary students' motivations toward studying. *The Journal of Educational Research* ([www.tandfonline.com/loi/vjer20](http://www.tandfonline.com/loi/vjer20))
7. Ballarino, G. (2011). Le politiche per l'università. In U. Ascoli (Ed.), *Il welfare in Italia* (pp.197-224). Bologna: il Mulino.
8. Biasi, V., Cerutti, R., Mallia, L., Menozzi, F., Patrizi, N., & Violani, C. (2017). (Mal)Adaptive Psychological Functioning of Students Utilizing University Counseling Services. *Frontiers in Psychology*, Front. Psychol., 15 March | <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00403>
9. Biasi, V., De Vincenzo C., & Patrizi, N. (2017). Relazioni tra autoregolazione dell'apprendimento, motivazioni e successo accademico degli studenti. Identificazione di fattori predittivi del rischio di drop-out. *Giornale Italiano di Ricerca Didattica / Italian Journal of Educational Research*, 18, 181-198.
10. Biasi, V., Mallia, L., Menozzi, F., & Patrizi, N. (2015). Adaptive functioning and behavioral, emotional and social problems of Italian university students: Indications for the University Counseling Services. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 66 – 69.

11. Biasi, V., Patrizi, N., De Vincenzo C., & Mosca, M. (2017). I colloqui di orientamento per facilitare il successo accademico: una indagine sperimentale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15, 215-228.
12. Biasi, V., Patrizi, N., Mosca, M., & De Vincenzo, C. (2016). The effectiveness of university counselling for improving academic outcomes and wellbeing. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-10.
13. Buchanan, J. L. (2012). Prevention of depression in the college student population: a review of the literature. *Archives of Psychiatric Nursing*, 26(1), 21-42.
14. Bukhari, S. R., & Saba, F. (2017). Depression, anxiety and stress as negative predictors of life satisfaction in university students. *Rawal Medical Journal*, 42(2), 255-257.
15. Burgalassi M., Biasi V., Capobianco R., & Moretti G. (2016). Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre". *Italian Journal of Educational Research*, 17, 105-126.
16. CNVSU (2011). XI Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario Italiano a cura del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario.
17. Davies, E. B., Morriss, R., & Glazebrook, C. (2014). Computer-delivered and web-based interventions to improve depression, anxiety, and psychological well-being of university students: a systematic review and meta-analysis. *Journal of medical Internet research*, 16(5).
18. De Marco, B., & Albanese, O. (2009). Le competenze autoregolative dell'attività di studio in comunità virtuali.
19. Querty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education, 4(2), 123-139.
20. Diseth, A., & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 671-687.
21. Domenici, G. (2016) . Istruzione, ricerca e cultura: si riparte da queste per una nuova Rinascenza? (Education, Research and Culture: Does a New Rebirth Start from These Elements?). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 13, 11-21.
22. Domenici, G. (2017). (Ed.). Successo formativo, Inclusione e Coesione Sociale: Strategie Innovative. Volume Primo e Volume Secondo. Roma: Armando.
23. Farrer, L., Gulliver, A., Chan, J. K., Batterham, P. J., Reynolds, J., Calear, A., & Griffiths, K. M. (2013). Technology-based interventions for mental health in tertiary students: systematic review. *Journal of medical Internet research*, 15(5).
24. Geisner, I. M., Mallett, K., & Kilmer, J. R. (2012). An examination of depressive symptoms and drinking patterns in first year college students. *Issues in mental health nursing*, 33(5), 280-287.
25. Hardre, P. L., & Reeve J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of educational psychology*, 95(2), 347.
26. Heikkila, A., Niemivirta, M., Nieminen, J., & Lonka, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *Higher Education*, 61, 513-529.

27. Hysenbegasi, A., Hass, S. L., & Rowland, C. R. (2005). The impact of depression on the academic productivity of university students. *Journal of Mental Health Policy and Economics*, 8(3), 145.
28. Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health*, 46(1), 3-10.
29. Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of psychiatric research*, 47(3), 391-400.
30. Lambert, M. J., & Hill, C. E. (1994). Assessing psychotherapy outcomes and processes. In A. E. Bergin & S. L.
31. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (pp. 72–113). New York: John Wiley.
32. Lo Coco, G., Chiappelli, M., Bensi, L., Gullo, S., Prestano, C., & Lambert, M. J. (2008). The factorial structure of the outcome questionnaire-45: A study with an Italian sample. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 15(6), 418–423.