

ARTÍCULO

Características sociodemográficas asociadas al rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos

Sociodemographic characteristics associated with the academic performance of Argentine university students

MACARENA VERÓNICA DEL VALLE, LORENA CANET JURIC,
MARÍA LAURA ANDRÉS, ROSARIO GELPI TRUDO,
MATÍAS JONÁS GARCÍA, CAMILA BELÉN ARIAS,
SEBASTIÁN URQUIJO

Correo electrónico: mdelvalle1989@gmail.com

Recibido el 7 de febrero del 2023; Aprobado el 20 de septiembre del 2024

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar las relaciones entre los factores sociodemográficos de género, edad, situación laboral, nivel socioeconómico y escuela de origen con el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos. Se trabajó con 196 estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los resultados sugieren que los factores sociodemográficos de edad, nivel socioeconómico, escuela de origen y cantidad de horas que trabaja se encuentran asociados al rendimiento académico. Este estudio constituye un punto de partida para futuras investigaciones que permitan diseñar e implementar intervenciones orientadas a la optimización de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Estudiantes universitarios; Género; Nivel socioeconómico; Nivel educativo; Situación laboral

ABSTRACT Academic performance in universities is a complex and multidetermined variable that has attracted increasing interest in the literature given the current rates of academic dropout and delay. The aim of this study was to analyze the relationships between the sociodemographic factors of gender, age, employment status, socioeconomic level and school of origin with the academic performance of Argentine university students. We worked with 196 students from the National University of Mar del Plata. The results suggest that the sociodemographic factors of age, socioeconomic level, school of origin and number of hours worked are associated with academic performance. This study constitutes a starting point for future research to develop and implement interventions aimed at optimizing the quality of teaching and learning processes.

KEYWORDS: University students; Gender; Socioeconomic status; Educational level; Employment status

INTRODUCCIÓN

Rendimiento académico: conceptualización y medición

El rendimiento académico de un estudiante durante una carrera universitaria es una variable compleja y multideterminada (González Barbera et al., 2012). Puede ser definido como los resultados finales que el alumno ha obtenido luego de una serie de procesos de enseñanza-aprendizaje, a juicio de la institución instructora –o de quienes la representan–, según determinados estándares de cantidad y calidad (del Valle & Urquijo, 2015). Niebla y Guzmán (2007) sugieren que el rendimiento académico representa el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio, determinando un cúmulo de conocimientos y aptitudes.

Algunos autores (e.g., Paba Barbosa et al., 2008; Rodríguez Ayán & Ruíz Díaz, 2011) consideran que las calificaciones numéricas que obtienen los estudiantes a través de las diferentes evaluaciones durante un período académico estipulado, podrían considerarse como buenos indicadores de la cantidad y calidad de los conocimientos adquiridos. No

obstante, autores como Devincenzi et al. (2018) o Ruiz et al. (2007) consideran que las calificaciones por sí solas no son suficientes para abarcar la totalidad del constructo de rendimiento académico, y, en consonancia, sugieren la utilización de métodos de medición más globales, que incluyan distintos indicadores y métricas.

Por ejemplo, Martín et al. (2008) proponen utilizar, entre otros indicadores, una tasa de eficiencia, que se calcula contabilizando el número de créditos que se aprueban sobre el total de aquellos en los que el estudiante se matriculó. Una de las propuestas más complejas es la de Luque y Sequi (2002), quienes elaboraron un indicador de rendimiento académico universitario que engloba, no solo las calificaciones, sino también la cantidad de asignaturas regularizadas, la cantidad de veces que el estudiante cursó la asignatura hasta regularizarla, la cantidad de veces que rindió el examen final de la asignatura hasta aprobarlo y todo ello en función de la duración teórica de la carrera y el tiempo real que ha necesitado el estudiante. Otros autores optan por abordar el rendimiento, más que como un índice cuantitativo, como una variable categórica (buenos y malos rendidores; Porcel et al., 2010) u ordinal (combinando la cantidad de asignaturas aprobadas y las calificaciones obtenidas en esas asignaturas; Stover et al., 2015).

Ahora bien, en Argentina, así como en otros países latinoamericanos, existe un sistema de educación superior de carácter público y gratuito, lo cual le confiere ciertas particularidades al rendimiento académico de sus estudiantes universitarios. Por ejemplo, el estudiante no depende de sus calificaciones escolares para elegir a qué carrera universitaria puede acceder: es libre de matricularse en cualquier carrera de cualquier universidad a cualquier edad. Además, la mayoría de las universidades públicas argentinas ha eliminado los exámenes restrictivos de ingreso o los cupos a las carreras.

Además, en Argentina, la regularidad de los estudios cobra especial relevancia para el rendimiento universitario. Un alumno que ingresa a una carrera en una universidad pública argentina no tiene un mínimo de asignaturas a las cuales deba inscribirse (como sí se exige en España, por ejemplo). El estudiante puede decidir inscribirse a todas las asignaturas obligatorias del primer año de su formación, o solo a algunas de ellas, o incluso solo a una, dejando las restantes para años posteriores. Los estudiantes también pueden desaprobado las asignaturas correspondientes a un cuatrimestre, y reinscribirse al año siguiente sin ningún tipo de penalización, costo o tasa. En este sentido, la prolongación de los estudios universitarios más allá de los tiempos teóricos establecidos, es decir, el rezago o lentificación, es una situación muy común; y mientras que las duraciones teóricas estimadas de las carreras universitarias se encuentran por lo general entre los cinco o seis años, la cantidad de años promedio que requieren los estudiantes para graduarse de las carreras suele ser mucho mayor (con promedios de hasta diez años para algunas carreras; Martinengo & Caretta, 2017).

Adicionalmente, y también en discrepancia con los sistemas de educación superior de otros países, en Argentina muchas universidades poseen un sistema en el cual las

asignaturas (o créditos) se dividen en dos instancias de aprobación. En primer lugar, una primera instancia de *aprobación o regularización de cursada*, donde el alumno debe asistir a un porcentaje mínimo de las clases de la asignatura (generalmente entre 75% y 80%) y aprobar los trabajos o evaluaciones (parciales o globalizadoras) correspondientes. Esta instancia de cursada puede ser cuatrimestral (asignaturas cuatrimestrales) o extenderse por dos cuatrimestres (asignaturas anuales). Una vez aprobada (regularizada) la cursada de la asignatura, el estudiante aún debe aprobar una segunda instancia de evaluación que suele denominarse *examen final*, en donde comúnmente se evalúan de forma global todos los contenidos del curso en un único examen general. El estudiante puede optar por rendir el examen final de forma inmediata a la culminación de la cursada (en el primer llamado a exámenes finales siguiente), o puede postergarlo y rendirlo luego de que haya pasado un período variable de tiempo (en llamados a exámenes finales posteriores). Este periodo de tiempo depende del plan de estudios. Solo una vez superadas ambas instancias (i.e., la cursada y el examen final) se considera como aprobada la asignatura.

Por lo tanto, considerar la regularidad de los estudios resulta de crucial relevancia en Argentina, tanto en lo que respecta a la cantidad de cursadas regularizadas (aprobadas) según el tiempo teórico del plan de estudios, cuanto en referencia a la cantidad de exámenes finales aprobados en ese mismo período de tiempo. En este sentido, la regularidad puede definirse como el seguimiento del estudiante universitario de los tiempos teóricos establecidos para su carrera en su plan de estudios, y este constructo abarcaría tanto la aprobación o regularización de cursadas como la aprobación de exámenes finales.

Así, aunque las calificaciones académicas resultan relevantes para juzgar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes universitarios, deben ser consideradas a la luz de la regularidad en los estudios. De hecho, la relación entre la regularidad y el promedio de las calificaciones suele ser solo moderada (Eckert & Suénaga, 2015; Rodríguez Ayán & Ruíz Díaz, 2011; Vergara Morales et al., 2017). Además, distintos estudios respaldan la idea de que la regularidad sostenida en una carrera universitaria (especialmente durante el primer año de la carrera) suele ser un indicador fundamental en la explicación de la deserción (Eckert & Suénaga, 2015; García de Fanelli, 2014).

Factores sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la universidad

Diversos estudios en el área destacan la importancia de las variables de tipo sociodemográficas, tales como el género, el nivel socioeconómico o las características del grupo familiar de origen (Coschiza et al., 2016; Noriega Biggio et al., 2015; Soza Mora, 2021). En este sentido, se denomina *características sociodemográficas* al conjunto de características biológicas, sociales, económicas y culturales presentes en el grupo o población sujeto

a análisis (Espinoza Aguirre et al., 2020). Los estudios reportan, por ejemplo, que los estudiantes de sexo masculino tienen mayor riesgo de deserción (Lopera Oquendo, 2008) y que las mujeres presentan mejor rendimiento académico, mejores niveles de ajuste, más motivación, autoestima más alta y más habilidades de estudio (Caso-Niebla & Hernández, 2007; Fernández-Mellizo & Constante-Amores, 2020). En Uruguay, Fiori y Ramírez (2013) también reportan un menor riesgo de deserción entre las mujeres, y, además, indican que el riesgo de abandonar los estudios también aumenta mientras mayor es la edad con la que el estudiante ingresa a la universidad.

En relación a los aspectos socioculturales, la literatura sugiere que las probabilidades de tener un menor rendimiento académico aumentarían en estudiantes provenientes de escuelas financiadas por el estado (Catalán & Santelices, 2014) o con ingresos familiares bajos (Aina et al., 2021; Villamizar Acevedo & Romero Velásquez, 2011). Otra variable que estaría asociada al rendimiento académico en la universidad es el nivel de estudios alcanzado por los padres, siendo mejor el rendimiento de los hijos mientras mayor es el nivel educativo alcanzado por sus padres (Coschiza et al., 2016; Espejel García & Jiménez García, 2019). El rendimiento también es menor en aquellos estudiantes que deben dividir su tiempo entre sus estudios y el mercado laboral, en comparación con los estudiantes que pueden dedicarse a estudiar en tiempo completo (Cruz Ponce & González Franco, 2003; Lopera Oquendo, 2008).

El problema del bajo rendimiento académico y de la deserción en Latinoamérica

Durante la década de 1980, los discursos de democratización e igualdad en Latinoamérica fomentaron la *masificación de la educación superior*, es decir al aumento exponencial en las matriculaciones universitarias (López Segre, 2016; Rama, 2009). Este fenómeno ha sido estudiado en diferentes países y Argentina no ha permanecido ajena a esta tendencia. En efecto, las tasas de matriculación a universidades argentinas continúan aumentando desde entonces (Martínez, 2011). Por mostrar un ejemplo, solo en el período comprendido entre 2007 y 2017, el alza en las tasas de matriculación en nuestro país fue del 42.7% (Secretaría de Políticas Universitarias, 2020).

Sin embargo, a pesar de los notables aumentos registrados en el número de ingresantes a las universidades latinoamericanas, el bajo rendimiento académico, la repitencia, el rezago y las bajas tasas de egreso suponen un área de preocupación, dado que es pequeña la proporción de estudiantes que consiguen culminar sus carreras universitarias (Fernández Hileman et al., 2014; Plotno, 2009), y menor aun la proporción de quienes lo hacen siguiendo los tiempos teóricos estipulados por los planes de estudios (Martinengo & Carretta, 2017). El fenómeno también ha sido objeto de diferentes estudios en la región

de Latinoamérica y el Caribe (González et al., 2020; González Fiegehen & Espinoza Díaz, 2008; Munizaga et al., 2018), indagando tanto acerca de los factores asociados al rendimiento académico, como de los determinantes de la deserción estudiantil (García de Fanelli, 2014; Rabossi, 2013).

El Centro de Estudios de la Educación Argentina (Guadagni et al., 2019), destaca que en nuestro país existe una mayor proporción de estudiantes universitarios que en otros países de la región como Brasil o Chile. No obstante, existe menor cantidad de graduados que en estos países, puesto que la tasa de deserción en Argentina es mayor, lo que hace que este fenómeno revista tanta importancia en los estudios locales (Viale Tudela, 2014). García de Fanelli (2014) ha reportado que en las universidades nacionales argentinas, solo egresa aproximadamente el 22% de los estudiantes que ingresan. Datos semejantes fueron indicados en el Anuario Estadístico de la República Argentina (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2017, 2018, 2019).

Por lo tanto, si bien se registran en las últimas tres décadas notables aumentos en el número de ingresantes a las universidades nacionales, la finalización de los estudios se mantiene en niveles bajos y continúa siendo materia de preocupación (García de Fanelli, 2019). Las dificultades en el rendimiento académico (bajo rendimiento, rezago, repitencia) son indicadas como causas directas de la deserción (Uribe-Enciso & Carrillo-García, 2014), y han llamado la atención, tanto de las instituciones educativas como de las autoridades educativas (Castaño Vélez et al., 2006). Este problema es crucial debido a que la educación superior es considerada un instrumento de desarrollo social: la calidad del conocimiento y los recursos que se generan en las universidades son fundamentales para el desarrollo y crecimiento de los países (World Bank, 2000). Además, se ha indicado la importancia de la educación superior como un mecanismo promotor de la vinculación con instituciones extranjeras (Romero et al., 2015).

Además de la pérdida de posibilidades en términos de competitividad a futuro, el rezago y la deserción también implican pérdidas en materia de inversión económica, puesto que supone un gran esfuerzo para la sociedad el sostener estudiantes en el sistema público y gratuito de educación superior (Zárate Rueda & Mantilla Pinilla, 2014). En el año 2006, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe estimaba que en América Latina y el Caribe se pierden entre 2 y 415 millones de dólares por país como consecuencia de la deserción académica. El rezago y la larga duración de los estudios también revisten grandes costos para los estudiantes y sus familias, pudiendo incluso conducir a afecciones en la salud física y mental de los jóvenes (Lugo, 2013), y retrasando su entrada al mercado laboral (lo cual tiene sus propias consecuencias en términos de costos sociales y económicos; Castaño Veléz et al., 2006). En este sentido, el problema del rendimiento académico y la deserción contribuye a aumentar la inequidad social (González Fiegehen & Espinoza Díaz, 2008), peligrando así uno de los principales objetivos de la educación superior: la justicia social (Fernández Lamarra, 2010).

Dada la magnitud de la situación y sus consecuentes costos sociales y económicos, es creciente el interés por conocer los factores que influyen, colaboran y favorecen a la mejora o el deterioro del rendimiento académico de los estudiantes universitarios (Medrano, et al., 2010). A pesar de haber mejorado en algunos países el problema del acceso a la educación superior y aumentado el número de ingresantes, el foco se traslada ahora al trayecto educativo más general, a las particularidades de los estudiantes, para potenciar el rendimiento académico y fomentar la retención estudiantil (Cuenca, 2012). Por eso, el objetivo de este estudio fue analizar las relaciones entre los factores sociodemográficos de género, edad, situación laboral, nivel socioeconómico y escuela de origen con el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos

MÉTODO

Población y muestra

La población bajo estudio incluyó a todos los estudiantes regulares de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Se consideró como criterio de exclusión no ser estudiante regular activo de la UNMDP, tener más de 39 años y presentar patologías neuropsicológicas o déficits cognitivos. La muestra estuvo constituida por 196 estudiantes, con edades entre 19 y 37 años. La media de edad fue de 22.63 años (DE = 3.26). El 79.1% ($n = 155$) de los participantes se identificaron con el género femenino y el 20.9% ($n = 41$) con el género masculino. El 7.1% ($n = 14$) de los participantes presentaba un nivel socioeconómico bajo, el 14.3% ($n = 28$) pertenecía al nivel medio-bajo, el 24.5% ($n = 48$) pertenecía al nivel medio, el 31.1% ($n = 61$) pertenecía al nivel medio-alto y el 23.0% ($n = 45$) pertenecía al nivel alto.

Técnicas de recolección de datos

Para evaluar las variables sociodemográficas, se diseñó un cuestionario sociodemográfico en donde se indagó en todos los participantes (a) edad, (b) género, (c) quién era el principal sostén económico de su familia (que podía ser él/ella mismo/a), (d) máximo nivel educativo del principal sostén económico de su familia, (e) características del trabajo del principal sostén económico de su familia (¿De qué trabaja esta persona? ¿Qué tareas hace en su trabajo? ¿Dónde trabaja?), (f) si el estudiante trabajaba actualmente, (g) cuántas horas semanales le demandaba su trabajo en caso de que trabajara, (h) tipo de gestión (pública o privada) predominante durante la escolaridad primaria y secundaria.

Para evaluar el rendimiento académico, se recolectaron datos respecto a la historia académica de los participantes considerando las siguientes variables: (a) año de ingreso a la universidad, (b) cantidad de asignaturas cursadas y aprobadas, (c) cantidad de asignaturas cursadas pero desaprobadas, (d) cantidad de asignaturas cursadas pero libres, (e), cantidad de exámenes finales aprobados, (f) cantidad de exámenes finales desaprobados y (g) promedio con aplazos.

Indicadores de rendimiento académico

Para operacionalizar el rendimiento académico se utilizaron y ajustaron las propuestas de Luque y Sequi (2002) y Devincenzi et al. (2018) acerca de la utilización de tres índices específicos y un índice general de rendimiento académico universitario. En algunos casos, se realizaron ligeras modificaciones a los cálculos originales, para ajustarlo al formato de la UNMDP. Los tres índices específicos refieren a (1) la aprobación/regularización de las cursadas, (2) la aprobación de exámenes finales, (3) el promedio del estudiante. El (4) índice general, por su parte, se calcula a partir de la consideración de estos tres primeros. La intención central de esta propuesta es ponderar en un único indicador los éxitos, fallos y rezagos que el estudiante presentó durante su trayectoria universitaria. A continuación se detalla la forma de estimación de cada uno de los cuatro indicadores antes mencionados:

(1) Índice de Regularidad de Cursadas (IRC): está relacionado con la culminación en tiempo y forma de las cursadas de las asignaturas según las especificaciones institucionales del plan de estudios de cada carrera. Por ello, es necesario considerar tanto la cantidad de cursadas aprobadas como el tiempo necesario para aprobarlas. Así, el Índice de Regularidad de Cursadas (IRC) se calculó en dos pasos. En primer lugar, se calculó el total de asignaturas regularizadas (cursadas aprobadas) por cada estudiante, y el total de asignaturas en las que se inscribió (considerando la suma de las cursadas aprobadas, desaprobadas y libres). Con estos datos, se calculó una tasa de regularización del estudiante, es decir, la cantidad de asignaturas regularizadas sobre la cantidad total de intentos de cursadas (aprobadas, desaprobadas o libres). Así, si el estudiante ha regularizado todas las cursadas en las que se ha inscripto (no ha desaprobado ninguna ni tampoco se ha quedado nunca libre), su tasa de regularización es de 1 punto. Para el segundo paso, dicha tasa de regularización de cursadas se ponderó en función del número de asignaturas que teóricamente por su plan de estudios el alumno debería haber cumplido dada la cantidad de años de permanencia en la universidad (tasa de ajuste por retraso).

(2) Índice de Aprobación de Asignaturas (IAA): Similar a lo que ocurre con el IRC, es necesario considerar tanto la tasa de aprobación de exámenes finales, como el grado de cumplimiento con los tiempos estipulados según el plan de estudios. Así, el IAA se estimó también en dos pasos. En primer lugar, se calculó el total de asignaturas aprobadas por

cada estudiante (exámenes finales aprobados). Luego, se calculó el total de intentos de aprobación de las asignaturas (exámenes finales aprobados y desaprobados). Con estos datos, se calculó la tasa de aprobación del estudiante, es decir, la cantidad de asignaturas (exámenes finales) aprobadas sobre la cantidad total de intentos (exámenes finales aprobados y desaprobados). En segundo lugar, se calculó la cantidad de asignaturas teóricas que cada participante debería tener aprobadas según el plan de estudios y su año de ingreso y se ponderó la tasa de aprobación en función del número de asignaturas que teóricamente el alumno debería haber cumplido dada la cantidad de años de permanencia en la unidad académica.

(3) Índice de Logro Cognitivo (ILC): mide el grado de conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas por los estudiantes en su trayectoria académica en comparación con el óptimo establecido por cada asignatura. Así, en este índice se consideran las calificaciones obtenidas, y se calcula como el promedio de las calificaciones finales de las asignaturas aprobadas (es decir, no se consideran en este promedio los aplazos) sobre diez.

(4) Índice Rendimiento Académico General (IRAG): es el resultado de la suma de los tres índices parciales previamente calculados, dividido tres.

Indicadores sociodemográficos

Como indicadores sociodemográficos se consideró la edad, el género, el nivel socioeconómico, la cantidad de horas que trabajaba por semana el estudiante (si lo hacía) y si la educación primaria y secundaria había sido principalmente pública o privada. Acerca de si los estudiantes trabajaban, 118 (60.2%) respondieron que no trabajan y solo 78 (39.8%) que sí trabajaban. Por ello se decidió que la pregunta sobre la cantidad de horas semanales que les requiere su trabajo (a la cual 118 estudiantes respondieron “cero horas”) sería recodificada como ordinal siguiendo los siguientes valores: (1) no trabaja, (2) trabaja hasta 10 horas por semana, (3) trabaja hasta 20 horas por semana, (4) trabaja hasta 30 horas por semana, (5) trabaja hasta 40 horas por semana y (6) trabaja 40 horas por semana o más. Para evaluar el nivel socioeconómico, los participantes indicaron el nivel educativo alcanzado por el principal sostén económico de su familia y la ocupación de esa misma persona. El nivel educativo fue clasificado según la escala de Pascual et al. (1993) de 7 puntos. El nivel ocupacional fue clasificado de acuerdo a la escala de grupos ocupacionales de Argentina de Sautú (1989), la cual considera una escala de 9 puntos donde las puntuaciones más altas corresponden a ocupaciones de mayor prestigio. Para determinar el índice socioeconómico general, se utilizó el índice de Hollingshead (2011), el cual multiplica los valores del nivel ocupacional y del nivel educativo por unos factores de corrección específicos a cada nivel y suma los valores obtenidos en un puntaje total. Ese puntaje final se clasifica en categorías indicadoras del nivel socioeconómico: alto, medio-alto, medio, medio-bajo y bajo.

Diseño y procedimiento

El estudio fue de tipo *ex post facto*, retrospectivo de un grupo, con múltiples medidas, con un diseño no-experimental, transversal. En esta investigación se respetaron los procedimientos recomendados por la Declaración de Helsinki (WMA, 2013) y la *American Psychological Association* (2010). La evaluación de las características sociodemográficas se realizó por medio de la plataforma *Google Forms*, en donde se incluyó un consentimiento informado. Los datos de rendimiento académico se obtuvieron posteriormente de los sistemas de información de estudiantes de la UNMDP (SIU Guaraní).

Plan de análisis de datos

En primer lugar, se dividió a los participantes en función del género reportado. Se verificó que en ambos grupos se cumpliera con los criterios de normalidad y homocedasticidad en los cuatro indicadores de rendimiento académico. Para estimar la normalidad se siguió el criterio que establece que valores de asimetría y curtosis comprendidos entre ± 2 puntos se consideran como límites aceptables de dicha distribución (George & Mallery, 2016). La homogeneidad de varianzas fue analizada mediante el test de Levene. Todas las variables presentaron valores de asimetría (entre -0.61 y 0.84) y curtosis (-1.31 y 0.49) dentro de los límites en ambos grupos. Se procedió entonces a aplicar pruebas de comparación *t* de Student para dos muestras independientes para determinar si existían diferencias en los indicadores de rendimiento académico entre hombres y mujeres. Se observó que dos de las variables incumplían con el criterio de homocedasticidad, por lo que para estas se calculó el estadístico *U* de Mann-Whitney.

En segundo lugar, se procedió de la misma forma con respecto al tipo de gestión en la escolaridad de los estudiantes. Se los dividió en función de que su escolaridad fuera eminentemente pública o privada y se verificó que en ambos grupos se cumpliera con los criterios de normalidad y homocedasticidad en los cuatro indicadores de rendimiento académico. Todas las variables presentaron valores de asimetría (entre -0.69 y 1.04) y curtosis (-1.24 y 0.12) dentro de los límites en ambos grupos. También se cumplía en todos los casos con el criterio de homocedasticidad. Por ello, las diferencias en el rendimiento académico entre los grupos fueron estimadas mediante pruebas *t* de Student. El tamaño del efecto fue estimado mediante el estadístico *d* de Cohen.

Respecto a la edad, dado que la misma presentó una distribución leptocúrtica (curtosis = 3.36; asimetría = 1.72), se utilizaron pruebas de correlación *Rho* de Spearman para analizar su relación con los indicadores de rendimiento académico. Del mismo modo, se

utilizaron también pruebas de correlación *Rho* de Spearman con el nivel socioeconómico y la cantidad de horas de trabajo semanales, dado que ambos indicadores sociodemográficos fueron medidos en un nivel ordinal.

RESULTADOS

En primer lugar, para determinar si existían diferencias en función del género reportado en los indicadores de rendimiento académico se aplicaron pruebas *t* de Student para dos muestras independientes. También se calcularon los estadísticos descriptivos de rendimiento académico para ambos grupos. Los resultados se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Comparación de índices de rendimiento académico entre hombres y mujeres: análisis estadísticos descriptivos e inferenciales

Indicador rendimiento académico	Hombres		Mujeres		Levene	<i>t</i> ₍₁₉₄₎
	ME	DE	ME	DE		
IRC	0.57	0.24	0.57	0.25	0.60	0.16
IAA	0.34	0.20	0.37	0.25	7.40**	0.65
ILC	0.78	0.08	0.78	0.09	0.71	-0.02
IRAG	0.56	0.15	0.57	0.17	5.56*	0.38

Nota. ** $p < .01$; * $p < .05$; IRC = Índice de Regularidad de Cursadas; IAA = Índice de Aprobación de Asignaturas; ILC = Índice de Logro Cognitivo; IRAG = Índice de Rendimiento Académico General

Como puede observarse, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en los indicadores de rendimiento académico entre hombres y mujeres. Dado que para el IAA y para el IRAG no se cumplió con el criterio de homocedasticidad, en estos casos se procedió a realizar la comparación de los grupos mediante pruebas *U* de Mann-Whitney. Los resultados verificaron que ni para el IAA ($U = 3094.50$; $Z = -0.26$; $p = .80$) ni para el IRAG ($U = 3106.50$; $Z = -0.22$; $p = .83$) se registraban diferencias entre hombres y mujeres.

A continuación, se analizó si existían diferencias en función de si los estudiantes provenían de escuelas principalmente públicas o privadas. Los resultados se muestran en la tabla 2. Se observaron diferencias para el IRC, el IAA y el IRAG, no existiendo diferencias en el promedio académico (ILC). Las diferencias fueron de efecto pequeño, en todos los casos con mejor rendimiento observado en el grupo de estudiante que cursó su escolaridad en instituciones predominantemente privadas.

Tabla 2. Comparación de índices de rendimiento académico entre escolaridad pública y privada: análisis estadísticos descriptivos e inferenciales

Indicador rendimiento académico	Escolaridad pública		Escolaridad privada		Levene	$t_{(194)}$	d Cohen
	ME	DE	ME	DE			
IRC	0.52	0.25	0.60	0.24	0.51	2.20*	.33
IAA	0.30	0.24	0.39	0.23	0.45	2.78**	.38
ILC	0.76	0.10	0.78	0.08	1.87	1.35	-
IRAG	0.53	0.18	0.59	0.16	1.00	2.63**	.35

Nota. ** $p < .01$; * $p < .05$; IRC = Índice de Regularidad de Cursadas; IAA = Índice de Aprobación de Asignaturas; ILC = Índice de Logro Cognitivo; IRAG = Índice de Rendimiento Académico General

Luego, se utilizaron pruebas de correlación *Rho* de Spearman para analizar la relación entre el rendimiento académico de los participantes y su edad, su nivel socioeconómico y la cantidad de horas que trabaja semanalmente. Los resultados se muestran en la tabla 3. Se encontraron correlaciones estadísticamente significativas en todos los casos.

Tabla 3. Relaciones entre el rendimiento académico de los participantes y su edad, su nivel socioeconómico y la cantidad de horas que trabajan semanalmente

Indicador sociodemográfico	IRC	IAA	ILC	IRAG
Edad	-.66**	-.54**	-.21**	-.61**
Nivel socioeconómico	.16*	.29**	.12*	.25**
Horas trabajo	-.38**	-.34**	-.13*	-.37**

Nota. ** $p < .01$; * $p < .05$; IRC = Índice de Regularidad de Cursadas; IAA = Índice de Aprobación de Asignaturas; ILC = Índice de Logro Cognitivo; IRAG = Índice de Rendimiento Académico General

La edad fue el factor sociodemográfico que mostró relaciones más fuertes con el rendimiento académico. Las correlaciones fueron inversas, indicando que, mientras mayor es la edad, tiende a disminuir el rendimiento académico del estudiante. Similarmente, mientras mayor es la cantidad de horas que el estudiante trabaja semanalmente, también tiende a disminuir su rendimiento. Para ambas variables sociodemográficas las asociaciones fueron bajas con el promedio académico (ILC). El resto de los indicadores de rendimiento (IRC, IAA, IRAG) mostró relaciones moderadas con la cantidad de horas de trabajo y fuertes con la edad. Por su parte, el nivel socioeconómico presentó correlaciones bajas y directas con los indicadores de rendimiento, mostrando que, cuanto mayor es el nivel socioeconómico, mayor tiende a ser el rendimiento del estudiante.

DISCUSIÓN

El rendimiento académico es una variable compleja y multideterminada que ha sido objeto de interés de diferentes estudios en la región de Latinoamérica y el Caribe (González Fiegehen & Espinoza Díaz, 2008; Munizaga et al., 2018). Dada la importancia del rendimiento de los estudiantes en su educación superior, resulta de valor conocer la incidencia de distintos factores que podrían afectarlo. Por ello, se realizaron una serie de análisis para evaluar la relación del mismo con ciertos factores sociodemográficos a saber, género, edad, nivel socioeconómico, tipo de gestión (pública o privada) predominante durante la escolaridad y cantidad de horas semanales dedicadas a trabajar.

Con respecto al género, no se encontraron diferencias entre hombres y mujeres en los indicadores de rendimiento académico. Si bien diversos estudios sugieren que los hombres tenderían a presentar menores niveles de rendimiento en la universidad que las mujeres (e.g., Avendaño et al., 2016; Caso-Niebla & Hernández, 2007), existen también otros estudios que no han hallado diferencias entre estos grupos (e.g., Olivares, 2003; Pantoja Vallejo & Alcaide Risoto, 2013). Estos últimos resultados serían congruentes con los hallazgos aquí reportados. También es posible que, aunque las posibilidades de desertar sean mayores entre los hombres (Fiori & Ramírez, 2013; Lopera Oquendo, 2008; Noriega Biggio et al., 2015), esto no suponga que su rendimiento académico durante su permanencia en la universidad sea menor al de las mujeres. Debe destacarse que en el presente estudio la proporción de hombres (20.9%) fue inferior a la de mujeres (79.1%) pudiendo esto sesgar los hallazgos. Futuros estudios abocados al análisis del efecto de los factores sociodemográficos sobre el rendimiento académico deberían explorar este aspecto con muestras más amplias, que contengan además una distribución de género más balanceada.

Acerca de la edad de los estudiantes, esta variable fue la que mostró las relaciones más fuertes con el rendimiento académico entre los factores sociodemográficos analizados. En un primer análisis, sería posible pensar que la edad se encuentra asociada a los índices de rendimiento académico dados los ajustes que se realizaron para contemplar el rezago en función de los años de permanencia en la carrera para cada estudiante. No obstante, la edad también se mostró asociada al ILC, el cual solo considera las calificaciones de los estudiantes (sin ajuste por retraso). Además, tanto el IAA como el IRC presentan una importante carga de las tasas de aprobación/regularización, las cuales no guardan relación con el rezago. Finalmente, el IRAG posee el mismo peso para todos los índices previos, incluido el ILC, y los resultados mostraron que la edad se mantenía fuertemente asociada al mismo. Estos hallazgos relativos a la edad son consistentes con lo reportado previamente en la literatura (e.g., Fiori & Ramírez, 2013; Rodríguez Albor et al., 2014) y sugieren que, a mayor edad, el rendimiento académico disminuye.

Además, el rendimiento también resultó menor entre los estudiantes que más trabajan y entre los estudiantes de menor nivel socioeconómico. Los estudios previos también son consistentes en reportar que el nivel socioeconómico de los estudiantes se asocia directamente con su rendimiento académico (Aina et al., 2021; Villamizar Acevedo & Romero Velásquez, 2011), mientras que las horas de trabajo se asocian inversamente (Coschiza et al., 2016; Cruz Ponce & González Franco, 2003; Lopera Oquendo, 2008). De forma semejante, los estudiantes que provenían de escuelas con gestión predominantemente privada también tendieron a exhibir un mejor rendimiento académico (semejante a lo reportado en Catalán & Santelices, 2014). Así, un estudiante que ha egresado recientemente del nivel secundario (menor edad), que pertenece a un sector socioeconómico más favorecido (educación privada, padres universitarios, etc.) y que tiene más probabilidades de poder estudiar a tiempo completo y no debe salir tempranamente a trabajar, tiende a presentar un mejor rendimiento académico. Inversamente, los estudiantes de mayor edad, los de menor nivel socioeconómico y quienes deben dividir su tiempo entre las horas dedicadas al estudio y las dedicadas al trabajo, presentar menor rendimiento académico (Barreto Osma et al., 2019; Cruz Ponce & González Franco, 2003; Lopera Oquendo, 2008). Tanto si se trata de obtener ingresos para el sostén familiar o para sufragar gastos personales y buscar independencia, la mayor carga horaria generada por la necesidad de trabajar puede conducir al incumplimiento en las actividades académicas, a mayor inasistencia y a menor atención e involucramiento en las clases por cansancio (Carrillo Regalado & Ríos Almodóvar, 2013). También suele implicar menor tiempo concreto para asistir a clases, menor disponibilidad para cursar asignaturas y menos tiempo para poder estudiar en casa.

Los resultados y conclusiones del presente estudio deben ser interpretados a la luz de sus limitaciones. En primer lugar, se trabajó con el rendimiento académico, y no con la deserción académica de forma directa. Si bien el bajo rendimiento también supone materia de preocupación en las instituciones académicas del nivel superior y es una de las causas directas de la deserción (Fernández Hileman et al., 2014; Uribe-Enciso & Carrillo-García, 2014), esta última reviste especial importancia en las universidades argentinas. Es necesario, por tanto, desarrollar estudios que la aborden de manera directa. La información derivada de este tipo de estudio puede constituir un insumo importante en la promoción de programas orientados a prevenir el desgranamiento en la educación superior. En segundo lugar, es importante que futuros estudios indaguen acerca de la importancia de otras variables. De los presentes hallazgos se desprende que factores tales como la edad o el nivel socioeconómico no pueden ser soslayados a la hora de obtener una comprensión clara de las causas asociadas a un fenómeno tan complejo y multideterminado como el rendimiento académico en el nivel superior (González Barbera et al., 2012). No obstante, esto no reduce la importancia de considerar otras variables que también pueden estar afectando al rendimiento académico, como las estrategias de aprendizaje

(Juárez Lugo et al., 2016), las habilidades académicas (e.g., la comprensión lectora; Brizuela Rodríguez et al., 2020; Ugarriza Chávez, 2006), la motivación del estudiante (González et al., 2011), la procrastinación (Hidalgo-Fuentes et al., 2021), el autocontrol (Pérez-Villalobos et al., 2018), entre otras.

Para finalizar, este estudio supone un aporte al conocimiento de las relaciones universitario. Se espera que el estudio constituya un aporte al conocimiento sobre la temática y que aporte evidencias empíricas constituyendo así un punto de partida para investigaciones venideras, que incluyan muestras más amplias y heterogéneas además de mayor número de variables contextuales y psicológicas vinculadas al aprendizaje en la universidad. Los hallazgos de este tipo resultan de interés para detectar y analizar sistemáticamente potencialidades y déficits en los estudiantes universitarios y pueden servir como insumo para diseñar e implementar intervenciones orientadas a la optimización de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior y al bienestar de esta población.

REFERENCIAS

- Aina, C., Baici, E., Casalone, G., & Pastore, F. (2021). The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature. *Socio-Economic Planning Sciences*, 101102. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101102>
- American Psychological Association (2010). Ethical principles of psychologists and code of conduct. www.apa.org/ethics/code/principles.pdf
- Avendaño, C. A., Gutiérrez, K. A., Salgado, C. F., & Alonso-Dos-Santos, M. (2016). Rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería Comercial: Modelo por competencias y factores de influencia. *Formación Universitaria*, 9(3), 3-10. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062016000300002>
- Barreto Osma, D. A., Celis Estupiñam, C. G., & Pinzón Arteaga, I. A. (2019). Estudiantes universitarios que trabajan: subjetividad, construcción de sentido e insatisfacción. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 96-115. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a4>
- Brizuela Rodríguez, A., Pérez Rojas, N., & Rojas Rojas, G. (2020). Validación de una prueba de comprensión lectora para estudiantes universitarios. *Revista Educación*, 44(1), 30-35. <http://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34983>
- Carrillo Regalado, S., & Ríos Almodóvar, J. G. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de la Educación Superior*, 42(166), 9-34. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60428972001.pdf>
- Caso-Niebla, J., & Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80539304.pdf>
- Castaño Vélez, E., Gallón Gómez, S., Gómez Portilla, K., & Vásquez Velázquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, 65(2), 9-36. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/lecturasdeeconomia/article/view/2639>

- Catalán, X., & Santelices, M. V. (2014). Rendimiento académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en universidades: El caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la Educación*, (40), 22-52. <http://doi.org/10.31619/caledu.n40.65>
- Coschiza, C. C., Fernández, J. M., Gapel Redcozub, G., Nievas, M. E., & Ruiz, H. E. (2016). Características Socioeconómicas y Rendimiento Académico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 51-76. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.003>
- Cruz Ponce, R., & González Franco, D. (2003). Rendimiento académico entre alumnos del tercer año de la carrera de médico cirujano que trabajan y que no trabajan. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 8(3), 42-46. <https://www.redalyc.org/pdf/473/47380312.pdf>
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 79-93. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/310>
- del Valle, M. V., & Urquijo, S. (2015). Relaciones de las estrategias de codificación mnésica y la capacidad de aprendizaje con el desempeño académico de estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 21(1), 27-37. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.02.004>
- Devincenzi, G., Rohde, G., Bonaffini, M. L., Giraudo, M., & Piccini, A. (2018). Determinación de un índice de rendimiento académico general para medir el riesgo de deserción universitaria. *Revista de La Facultad de Ciencias Económicas*, (20), 109-121. <http://doi.org/10.30972/rfce.0203257>
- Eckert, K. B., & Suénaga, R. (2015). Análisis de deserción-permanencia de estudiantes universitarios utilizando técnica de clasificación en minería de datos. *Formación Universitaria*, 8(5), 3-12. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062015000500002>
- Espejel García, M. V., & Jiménez García, M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), e026. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.540>
- Espinoza Aguirre, A., Fantin, R., Barboza Solis, C., & Salinas Miranda, A. (2020). Características sociodemográficas asociadas a la prevalencia del consumo de tabaco en Costa Rica. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 44(mayo), e17. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2020.17>
- Fernández Hileman, M. R., Corengia, Á. & Durand, D. (2014). Deserción y retención universitaria: Una discusión bibliográfica. *Pensando Psicología*, 10(17), 85-96. <https://doi.org/10.16925/pe.v10i17.787>
- Fernández Lamarra, N. (2010). *Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Fernández-Mellizo, M., & Constante-Amores, A. (2020). Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de nuevo acceso a la Universidad Complutense de Madrid. *Revista de Educación*, (387), 11-38. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-433>
- Fiori, N., & Ramírez, R. (2013). Análisis de las trayectorias y perfil de los estudiantes desafiados en la Universidad de la República en el período 2007-2012. *III Conferencias Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. México D.F., México*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/893>
- García de Fanelli, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 9-38. http://revistaraes.net/revistas/raes8_art1.pdf

- García de Fanelli, A. M. (2019). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. SITEAL-UNESCO. http://w.siteal.org/sites/default/files/siteal_debate_5_fanelli_articulo.pdf
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14ª ed.). Routledge.
- González Barbera, C., Caso-Niebla, J., Díaz López, K., & López Ortega, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón*, 64(2), 51-68. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21987>
- González Fiegehen, E. L., & Espinoza Díaz, O. (2008). Deserción en educación superior en América Latina y el Caribe. *Paideia*, (45), 33-46. <http://revistas.udec.cl/index.php/paideial/article/view/1836>
- González, A., Donolo, D., Rinaudo, C., & Paoloni, V. (2011). Relaciones entre motivación, emoción y rendimiento académico en universitarios. *Estudios de Psicología*, 32(2), 257-270. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021093911795978207>
- González, G. I., del Valle, M., Nogueira, F., & Grossi, C. (2020). Del examen selectivo al ingreso irrestricto. Estudio comparativo del desempeño académico según la modalidad de ingreso en una universidad nacional argentina. ¿Democratización o masificación?. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-15. <http://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240207>
- Guadagni, A., Lima, G., & Boero, F. (2019). Tenemos más estudiantes universitarios, pero menos graduados que Brasil y Chile. *Publicación mensual del Centro de Estudios de la Educación Argentina*, 8(80), 1-10. http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/8768/cea_abril_2019.pdf
- Hidalgo-Fuentes, S., Martínez-Álvarez, I., & Sospedra-Baeza, M. J. (2021). Rendimiento académico en universitarios españoles: el papel de la personalidad y la procrastinación académica. *European Journal of Education and Psychology*, 14(1), 1-13. <https://doi.org/10.32457/ejep.v14i1.1533>
- Hollingshead, A. B. (2011). Four Factor Index of Social Status. *Yale Journal of Sociology*, 8, 21-52. https://sociology.yale.edu/sites/default/files/files/yjs_fall_2011.pdf#page=21
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Metrópolis. http://materiales.untrefvirtual.edu.ar/documentos_extras/20105_Planeam_y_gest_pol_educ/U4_IESALC_Informe.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2019). *Anuario estadístico de la República Argentina 2019* (Vol. 34). INDEC. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/publicaciones/anuario_estadistico_2019.pdf
- Juárez Lugo, C. S., Rodríguez Hernández, G., & Escoto Ponce de León, M. C., & Luna Montijo, E. (2016). Relación de los estilos y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(17), 268-288. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1054>
- Lopera Oquendo, C. (2008). Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía Universidad del Rosario. *Borradores de Investigación*, (95), 1-25. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1489962>
- López Segrera, F. (2016). Educación superior comparada: Tendencias mundiales y de América latina y Caribe. *Revista de Avaliacao Superior*, 21(1), 13-32. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000100002>

- Lugo, B. (2013). La deserción estudiantil: ¿realmente es un problema social? *Arjé Revista de Postgrado FACE-UC*, 7(12), 289-309. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj12/art17.pdf>
- Luque, E. J., & Sequi, J. R. (2002). Modelo Teórico para la determinación del rendimiento académico general del alumno, en la enseñanza superior. *Congreso Regional de Ciencia y Tecnología NOA*. Catamarca, Argentina. <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/CD%20INTERACTIVOS/NOA2002/Modelo%20Rendimiento%20Academico.pdf>
- Martín et al. (2008)
- Martinengo, N. B., & Caretta, A. I. (2017). Duración teórica y duración real de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias. Indicadores. *Políticas Educativas-PolEd*, 11(1), 139-152. <https://www.seer.ufrgs.br/PolEd/article/view/79038>
- Martínez, S. (2011). ¿Igualdad de oportunidades? Un desafío de la Enseñanza Superior. Estudiantes y mediaciones para la enseñanza. En S. Martínez (Comp.), *Democratización de la universidad: investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/as estudiantes* (pp. 19-54). Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Medrano, L. A., Galleano, C., Galera, M., & del Valle Fernández, R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. *Liberabit*, 16(2), 183-192. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68617161007.pdf>
- Munizaga, F., Cifuentes, M., & Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61), 1-36. <http://doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Niebla, J. & Guzmán, L. (2007) Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80539304.pdf>
- Noriega Biggio, M., Vázquez, S. M., & García, S. M. (2015). Deserción en estudiantes de nuevo ingreso a carreras de diseño. El caso de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-23. <https://doi.org/10.15517/AIE.V15I1.17735>
- Olivares, M. E. (2003). Criterios de selección del consejo nacional de universidades-condiciones socioeconómicas-género y rendimiento académico del primer semestre de la carrera de Medicina. *Boletín Médico de Postgrado*, 19(3), 173-182. <https://core.ac.uk/download/pdf/71504126.pdf>
- Paba Barbosa, C., Lara Gutiérrez, R. M., & Palmezano Rondón, A. K. (2008). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Duazary*, 5(2), 99-106. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/661>
- Pantoja Vallejo, A., & Alcaide Risoto, M. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario. *Etic@ net. Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13(1), 124-140. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/12012>
- Pascual, L., Galperín, C. Z., & Bornstein, M. H. (1993). La medición del nivel socioeconómico y la psicología evolutiva: El caso argentino. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 27(1), 59-74. <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/786/680>
- Pérez-Villalobos, M. V., Cobo-Rendón, R. C., Sáez, F. M., & Díaz-Mujica, A. E. (2018). Revisión Sistemática de la Habilidad de Autocontrol del Estudiante y su Rendimiento Académico en la Vida Universitaria. *Formación Universitaria*, 11(3), 49-62. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062018000300049>

- Plotno, G. S. (2009). Un estudio sobre ingreso y deserción en la UBA. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología y VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina. <http://cdsa.academica.org/000-062/2035.pdf>
- Porcel, E. A., Dapozo, G. N., & López, M. V. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2), 1-21. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/264/427>
- Rabossi, M. (2013). The public university in Argentina: Both inefficient and ineffective? *International Higher Education*, (71), 23-24. <https://doi.org/10.6017/ihe.2013.71.6093>
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 173-195. <https://rieoci.org/historico/documentos/rie50a09.htm>
- Ríos, G. (2007). Duración real de los estudios universitarios: desgranamiento y egreso. *IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población*. Huerta Grande, Argentina. <https://www.academica.org/000-028/40.pdf>
- Rodríguez Albor, G., Ariza Dau, M., & Ramos Ruíz, J. L. (2014). Calidad institucional y rendimiento académico: El caso de las universidades del Caribe colombiano. *Perfiles Educativos*, 36(143), 10-29. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70607-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70607-5)
- Rodríguez Ayán, M. N., & Ruíz Díaz, M. Á. (2011). Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: Calificaciones versus créditos acumulados. *Revista de Educación*, (355), 467-492. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-033>
- Romero, R., Abba, M. J., & Taborga, A. M. (2015). Las políticas públicas en la Educación Superior Argentina. Análisis comparativo de la internacionalización universitaria durante los períodos 1990-2002 y 2003-2011. *V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación*. Buenos Aires, Argentina.
- Ruiz, G., Ruiz, J., & Ruiz, E. (2007). Indicador global de rendimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5241785>
- Sautú, R. (1989). *Teoría y técnica en la medición del status ocupacional: Escalas objetivas de Prestigio* [Documento de trabajo]. Universidad de Buenos Aires.
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2020). *Sistema de consulta de estadísticas universitarias* [Página web]. <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar>
- Soza Mora, S. E. (2021). Factores asociados a la calidad del rendimiento académico de estudiantes en la educación superior. *Revista Ciencias de la Salud y Educación Médica*, 3(3), 36-43. <https://revistacienciasmedicas.unan.edu.ni/index.php/rcsem/article/view/79>
- Stover, J. B., Uriel, F., Freiberg Hoffmann, A., & Fernández Liporace, M. (2015). Estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Psicodebate*, 15(1), 69-92. <https://doi.org/10.18682/pd.v15i1.484>
- Ugarriza Chávez, N. (2006). La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona*, (9), 31-75. <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/902/852>
- Uribe-Enciso, O. L., & Carrillo-García, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Entramado*, 10(2), 272-285. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/3509>
- Vergara Morales, J. R., Boj del Val, E., Barriga, O. A., & Díaz Larenas, C. (2017). Factores explicativos de la deserción de estudiantes de pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 609-630. http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.50009

- Viale Tudela, H. E. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8(1), 59-76. <https://doi.org/10.19083/ridu.8.366>
- Villamizar Acevedo, G., & Romero Velásquez, L. C. (2011). Relación entre variables psicosociales y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de Psicología. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 41-54. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/891>
- World Bank (2000). *Higher education in developing countries. Peril and promise*. Task Force on Higher Education and Society. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/345111467989458740/pdf/multi-page.pdf>
- World Medical Association (2013). *Declaration of Helsinki-Ethical principles for medical research involving human subjects*. <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>
- Zárate Rueda, R., & Mantilla Pinilla, E. (2014). La deserción estudiantil UIS, una mirada desde la responsabilidad social universitaria. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 21, 120-133. <http://hdl.handle.net/10584/6926>