

VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD

Martha Artunduaga Murillo

Doctoranda Universidad Complutense de Madrid (España)
Departamento MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
martha.artunduaga@gmail.com
Julio 2008

Resumen

Este artículo presenta un análisis sobre los factores asociados al rendimiento académico en la educación superior. Se propone una clasificación en factores contextuales y personales. El primer grupo contiene variables socioculturales, institucionales y pedagógicas. El segundo, incluye variables demográficas, cognoscitivas y actitudinales.

INTRODUCCION

¿Por qué hablamos de fracaso estudiantil?, ¿Por qué muchos estudiantes no se sienten satisfechos en sus estudios?, ¿Por qué desertan de la universidad?, ¿Por qué “pasan” sus semestres con notas bajas?. Y otros en cambio, ¿Por qué se sienten a gusto?, ¿Por qué ven la universidad positivamente, se comprometen con sus estudios y con su formación?

Cada año, numerosos estudiantes abandonan sus estudios después de algunas semanas o algunos meses de haberlos comenzado. La mala orientación, la ausencia de un método de estudio, un bajo nivel de competencias, la falta de motivación, problemas de tipo económico... las causas son diversas y complejas.

Ante esta situación, la institución universitaria se cuestiona sobre su eficacia para retener y promover estudiantes, así como su función como prestadora de un servicio educativo de calidad.

El rendimiento académico es un indicador de eficacia y calidad educativa. Las manifestaciones de fracaso como el bajo rendimiento académico, la repitencia y la deserción, expresan deficiencias en un sistema universitario. Las causas del fracaso estudiantil deben buscarse más allá del estudiante mismo. No es éste el único responsable de su fracaso, lo es también la institución educativa.

Para la institución universitaria, es posible y además necesario, que asuma el diseño e implantación de dispositivos que permitan disminuir los niveles de fracaso estudiantil. En primer lugar, ha de tenerse claro, que el rendimiento académico depende no sólo de las

aptitudes intelectuales, sino de una serie de factores interrelacionados, tanto internos como externos al estudiante. Está condicionado de manera significativa por las características personales del estudiante, por variables de tipo académico, pedagógico, institucional, por el entorno social, familiar y cultural, entre otros.

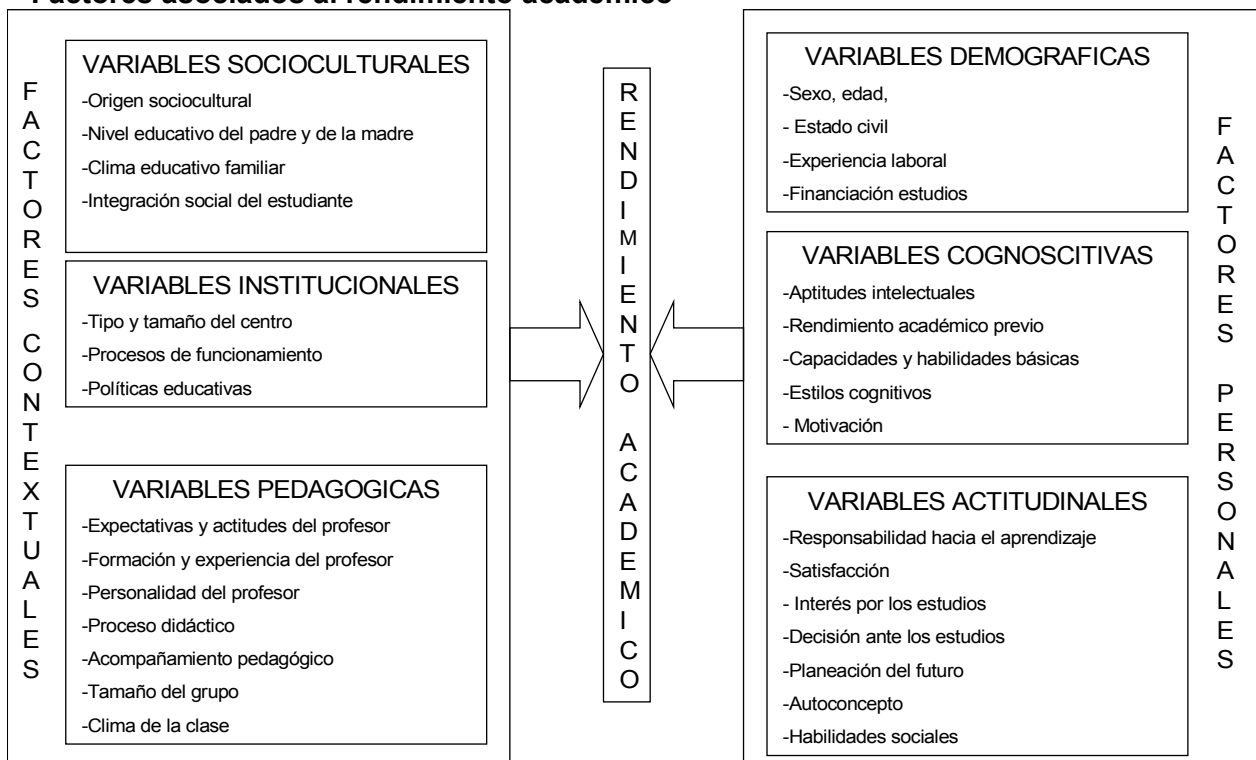
Seguidamente, ha de considerarse la importancia del diagnóstico en educación como un mecanismo de evaluación que permite identificar el estado real en que se encuentra el estudiante, conocer sus competencias, deficiencias y carencias tanto de conocimientos como culturales. Igualmente, ha de tenerse en cuenta, que el diagnóstico permite de una parte, la prevención del fracaso y de otra, el “tratamiento” para combatir el fracaso.

Plantear un enfoque preventivo, tal como lo afirma Judit Fullana (1996), significa tomar en consideración que la intervención educativa debe llevarse a cabo antes de que se haya alcanzado la situación de fracaso escolar. Esto supone que un enfoque preventivo desde la universidad debe, de un lado, identificar a los estudiantes en riesgo de fracaso escolar, y de otro, identificar las situaciones que conducen a que se presente o incremente este riesgo.

Esto quiere decir, que disminuir las tasas de deserción académica y de repitencia, así como aumentar el nivel de aprovechamiento en los estudios, es posible si se hace diagnóstico e intervención educativa, desde un enfoque de la prevención.

A continuación presentamos las variables que intervienen en el rendimiento académico, que son a su vez los principales indicadores de riesgo de fracaso escolar.

Factores asociados al rendimiento académico



1. Factores contextuales

En este factor se agrupan todas las variables que estudian aspectos relacionados con el nivel socioeconómico y cultural del estudiante, así como las variables de tipo institucional y pedagógico.

1.1. Variables socioculturales

El rendimiento académico y el porcentaje de culminación de estudios universitarios, está relacionado con el **origen sociocultural de la familia**. De Meulemeester, L. (2001) afirma que en la universidad belga, las tasas de éxito para los estudiantes de medios favorecidos es de 54.7%, mientras para los de origen modesto es de 31.8%, siendo estos últimos los que presentan mayores índices de abandono de sus estudios, un 48.2% frente a un 39.9% en los estudiantes con mejores medios sociales y culturales. Con ello, se afirma que vivir en entornos pobres es un factor de riesgo de fracaso escolar.

Asimismo, el **nivel educativo de los padres** influye en el rendimiento académico de los hijos. Las investigaciones han demostrado que cuando la madre ha realizado estudios universitarios, los estudiantes alcanzan mejores resultados académicos. Galand, Frenay y Bourgeois (2004).

A diferencia de las variables vinculadas con el entorno sociocultural y el nivel educativo de los padres, que son variables estructurales y por lo tanto, difíciles de modificar, encontramos otras variables de tipo dinámico, que pueden ser modificadas desde la intervención educativa con el propósito de compensar las carencias que a su ingreso en la universidad puede presentar el estudiante.

El clima educativo de la familia y el ambiente social del estudiante, son variables de tipo dinámico, que la intervención educativa puede modificar.

El clima educativo de la familia tiene que ver, por ejemplo, con las expectativas que los padres tienen respecto a la educación de sus hijos y la disponibilidad de materiales y de espacio para el estudio dentro del hogar. García Llamas (1986) encontró que era mayor el rendimiento en aquellos estudiantes que disponían de libros en su casa y utilizaban un mayor número de medios de información sobre la carrera.

Las experiencias vividas por los estudiantes, su **integración social**, es otro factor que influye sobre su aprendizaje y su rendimiento. Así, Pascarella y otros (1988) y Astin y Sax (1998), citados en Vargas Diez (2001), encontraron que los estudiantes universitarios que

participaban en actividades de voluntariado y deportivas, obtenían mejores resultados académicos que aquellos que no lo hacían. De igual forma, hallaron que el prestar servicios relacionados con la educación (como tutorías, ser asistente de profesores, etc.), mejora el promedio de las calificaciones, los conocimientos generales y de áreas específicas, y las aspiraciones de obtener un título.

1.2. Variables institucionales

Algunas variables que han sido estudiadas por la influencia o relación que tiene la institución educativa con el rendimiento académico, tienen que ver con el **tipo y tamaño del centro educativo**. González Fontao (1996) afirma que el carácter público o privado, urbano o rural, de una institución educativa, determina sus características y la calidad de los servicios que ofrece. Municio (1982) afirma que el tamaño de la institución puede afectar el rendimiento dado a que los centros más grandes tienden a disponer de mejores recursos, a atraer profesores mejor preparados y a estar situados en zonas donde hay más facilidades educativas para los estudiantes.

Vargas Diez (2001) considera que la calidad de un institución depende de muchos factores y no sólo de los recursos económicos, por lo que puede haber instituciones con recursos modestos pero con una eficiente gestión y una excelente pedagogía.

Los aspectos vinculados a los **procesos de funcionamiento de los centros**, son los que parecen tener una mayor influencia en los resultados globales del rendimiento de los alumnos (Soler Fierrez, 1989). Así, las variables como el programa escolar, el sistema de evaluación y calificación, la participación de los diferentes miembros en la dirección y gestión del centro, y el clima escolar en general tienen un papel significativo en la consecución de mejores resultados escolares.

Ayres y Bennet (1983) considera que las **características de una universidad** que explican las diferencias de rendimiento escolar de los estudiantes son la biblioteca, los recursos financieros, el diseño curricular, las características de la población estudiantil y la calidad de los maestros.

Las políticas educativas del centro es una variable que afecta el rendimiento académico de los estudiantes, pues de la institución depende mucho que un estudiante esté orientado profesionalmente o no y el nivel de orientación se refleja en los resultados académicos. El clima institucional, el compromiso de los directivos, el interés de los profesores por mejorar el rendimiento, demuestra si una institución tiene definidas políticas claras y precisas para la

promoción del éxito.

1.3. Variables pedagógicas.

Las expectativas de los profesores sobre las posibilidades de los estudiantes o el llamado “efecto Pigmalión”, ha sido ampliamente estudiado y las investigaciones han arrojado datos interesantes y significativos en cuanto a la relación de esta variable con el rendimiento académico.

Alvaro Page y otros (1990) consideran que los profesores después de formarse unas expectativas iniciales sobre la capacidad y posibilidades del estudiante, transmiten dichas expectativas al mismo a través de una serie compleja de señales y códigos tanto verbales como no verbales. Estos mensajes son percibidos e integrados por el estudiante, quien configura un determinado autoconcepto personal y modifica su rendimiento y su conducta de manera que confirma o responde a las expectativas ya creadas por el profesor.

En cuanto a la **formación y experiencia del profesor**, los resultados de las investigaciones son contradictorios. Mientras Penny y White (1998) encontraron que no hay relación entre el grado académico y la experiencia del profesor con el desempeño del estudiante; Biniaminov y Glasman (1983) concluyeron que la antigüedad del profesor es un predictor directo y positivo del rendimiento académico de los estudiantes.

La **personalidad del profesor** ha sido ampliamente abordada en diversos trabajos. García López (1994) afirma que el propio autoconcepto, el carácter y el estilo personal del profesor, determinan las peculiaridades con las que éste desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. Otro elemento que tiene un efecto positivo en el rendimiento es la **actitud y el entusiasmo del profesor**. Perry y Dickens (1984) demostraron que el rendimiento de los estudiantes es mayor cuando tienen un profesor motivado y dinámico que cuando tienen uno inexpresivo.

También incide la **metodología de enseñanza**, la forma como el profesor organiza e imparte los saberes. Quesada y otros (1986, citados en Vargas, 2001), encontraron que la cantidad de información, el grado de abstracción, la claridad y precisión del lenguaje que utiliza el profesor, la presencia de ejemplos, el significado y utilidad del conocimiento, están relacionados con el rendimiento del estudiante.

Otra variable se refiere al **acompañamiento pedagógico** en los procesos de aprendizaje del estudiante. En este sentido, Romainville y Noel (1998) explican que las funciones de la

tutoría para alumnos de primer año en la universidad es triple: proporcionar un apoyo preventivo al enseñar a los estudiantes las habilidades necesarias para tener éxito, dar apoyo remedial a las deficiencias identificadas a través de los exámenes y desarrollar habilidades para el estudio. Yockey y George (1998) encontraron que estudiantes que recibieron tutorías, obtuvieron mejores notas, así como mejores promedios en el semestre y mejores porcentajes de perseverancia después de dos años de carrera.

El **tamaño del grupo** también ha sido considerado como una variable importante para determinar el rendimiento académico. Turner y otros (1986) encontraron que en los grupos de menor tamaño, el rendimiento es mejor. Vargas Díez (2001), afirma que más importante que el tamaño del grupo y la manera de agrupar a los estudiantes, resulta ser la manera en que los estudiantes se organizan e interactúan entre sí para aprender. Lo que los estudiantes aprenden está muy influenciado por el cómo aprenden, y muchos estudiantes aprenden mejor a través de pequeños grupos de trabajo, activos y colaboradores, dentro y fuera del salón de clases.

Molina y García (1984), Boersma y Chapman, (1981), (citados por Fullana, 1996) consideran que las interacciones sociales entre profesores y estudiantes y, en un sentido más genérico, **el clima de la clase**, son variables que inciden de forma notable en el aprendizaje. En general unas buenas relaciones interpersonales estudiante-profesor, favorece el rendimiento en los estudios.

2. Factores personales

2.1. Variables demográficas. Estas variables de carácter estructural, aportan elementos para el análisis del rendimiento académico de los estudiantes, aunque no juegan un papel decisivo en el mismo.

En cuanto a la influencia de la variable **sexo**, Vargas (2001) en su investigación con estudiantes universitarios mexicanos, encontró que el rendimiento académico en educación superior, en una muestra de 902 alumnos es superior en las mujeres que en los hombres. Parmentier, Ph. (1994), demuestra que los hombres dedican un hora más por día para sus diversiones, hora, que las mujeres consagran al estudio. Bodson (2000) observa que las mujeres adoptan comportamientos más adecuados a las normas universitarias (perseverancia y acatamiento de reglas). Observa que las mujeres trabajan más que los hombres, se preparan para los exámenes durante todo el año, mientras que los hombres

desarrollan conductas más estratégicas e instrumentales. De allí que las tasas de éxito sean mayores en las mujeres y menores en los hombres.

Vargas (2001) expone en su investigación que en algunas carreras existen diferencias significativas del rendimiento en licenciatura de acuerdo a la **edad** del estudiante. Galand, Frenay y Bourgeois (2004), afirman que tener más edad respecto a la media del grupo, afecta negativamente los resultados académicos. Malstrom y otros (1984) en la variable edad no encontraron el más mínimo valor predictivo.

En cuanto al **estado civil**, Malstrom y otros (1984) encontraron que el estar soltero o casado, así como tener hijos fue un factor predictivo significativo, pero de menos importancia que otros.

Respecto a la **experiencia laboral**, Canabal (1998) encontró que trabajar está relacionado positivamente con el promedio de calificaciones en la universidad. Afirma que los estudiantes que trabajan administran mejor su tiempo y quizá los estudiantes con mejores calificaciones aceptan trabajar durante sus estudios. Según Sullana (1999), los grupos minoritarios son más propensos a trabajar, aunque el estatus de minoritario se asocia a un bajo nivel sociocultural y por tanto a grupos con desigualdad educativa, lo cual se refleja en sus resultados académicos.

Según la OCDE (1987), uno de los condicionantes fundamentales del éxito en los estudios es la **fuentes de financiación**. Investigaciones realizadas con estudiantes de doctorado (Villar, 1998) consideran que las ayudas económicas recibidas por el estudiantes, fundamentalmente a través de becas, son los mejores predictores del éxito en la consecución del título de doctor.

2.2. Variables cognoscitivas

En numerosos estudios realizados sobre el rendimiento académico, **la inteligencia y las aptitudes intelectuales** han sido los primeros elementos considerados como factores determinantes del rendimiento de los estudiantes. La búsqueda de una medida global de la inteligencia (factor g), o una medida factorial (factores verbal, numérico, razonamiento abstracto, espacial y otros), ha sido ampliamente estudiada y contrastada en referencia al rendimiento de los estudiantes.

Según González y López (1985), la inteligencia es una variable predictora significativa pero no excesivamente alta, creen que probablemente en el nivel universitario la homogeneidad

intelectual es mayor y sean otros factores no intelectuales los que intervengan en la predicción del rendimiento.

Otra variable muy estudiada ha sido el **rendimiento académico previo**. Según De Ketelle, J. M. (1983), el nivel global de éxito en la secundaria constituye en efecto un indicador ligado positivamente al rendimiento en los estudios universitarios, en la medida en que los resultados obtenidos en los primeros pueden predecir un éxito o fracaso en los segundos.

Celorrio (1999), afirma que las variables que mejor predicen el rendimiento final son las del rendimiento obtenido en cursos anteriores. En el mismo sentido, Tourón (1985), Toca y Tourón (1989) tras su investigación con estudiantes de arquitectura afirman que el rendimiento académico previo es la variable con mayor capacidad predictiva del rendimiento futuro. También en el ámbito universitario, Herrera y otros (1999) en una investigación con estudiantes de la Universidad de Salamanca, concluyen que el rendimiento anterior al ingreso a la universidad es el mejor predictor del rendimiento futuro, señalan que el perfil de los estudiantes con mejor rendimiento universitario es el de aquel que ha tenido un alto rendimiento en la enseñanza media.

Según De Ketelle (1983) el rendimiento académico del estudiante universitario, está determinado por las **capacidades y habilidades** que éste tenga, por ejemplo, para expresar las mismas ideas con otras palabras, para expresarse con la ayuda de gráficos, utilizar un lenguaje técnico o simbólico, ilustrar un tema con ejemplos y contra-ejemplos, identificar y enunciar las ideas claves y secundarias de un texto, tomar notas estructuradas, comprender lo que lee, resumir un texto de manera sucinta y precisa, identificar principios, leyes y teorías en situaciones dadas, evitar las generalizaciones, anticiparse a las evaluaciones haciéndose las posibles preguntas y expresarse oralmente de manera estructurada.

Celorrio (1999) considera que el rendimiento académico depende en gran medida de los mecanismos y las tácticas cognitivas y afectivas que el estudiante emplee en el procesamiento, elaboración e integración de la información. Considera que unas estrategias de aprendizaje adecuadas pueden causar beneficios en una mejor distribución del tiempo de trabajo, mayor organización de sus tareas, disminución de la ansiedad y el miedo al fracaso y una mejora del concepto de sí mismo.

Según Vargas Díez (2001), el rendimiento académico de un estudiante depende en cierta manera del tipo de materias que estudia ya que su aprovechamiento depende de la complejidad y dificultad objetivas de las materias, de la capacidad que tenga para

aprenderlas, y del interés que despierten en él. El autor señala, una estrecha relación de estos tres elementos, ya que un estudiante que tiene poca capacidad para cierto tipo de materias, tiene poca motivación para estudiarlas, y la falta de motivación e interés, se acentúan, en la medida en que dicha materia es más difícil y compleja.

Al lado de las capacidades cognitivas básicas, existen diferentes **estilos cognitivos**, éstos indican la forma como los estudiantes perciben y organizan la información del mundo que les rodea. Así, mientras algunos estudiantes pueden tener más facilidad hacia aspectos analíticos, otros la tendrán hacia aspectos más globales. Ciertos ven la complejidad, otros la simplicidad. Su pensamiento podrá ser analógico, o por el contrario, lineal.

Las investigaciones que consideran variables cognitivas y motivacionales, parten del supuesto de que una de las principales causas del fracaso académico es la dificultad del estudiante para autorregular su aprendizaje. (Zimmerman, 1994 y Pintrich, 1995). Es así como 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.

Matthews (1996) encontró que los estudiantes con un estilo más centrado en el pensamiento deductivo tienen una percepción académica de sí mismos más alta que los demás. Los estudiantes orientados hacia las personas que valoran más la interacción humana, tuvieron la valoración de sí mismos más baja.

En cuanto a los **estilos de aprendizaje**, González Cabanach y otros (1999) concluyeron que el uso de estrategias es superior en estudiantes con metas de aprendizaje que en aquellos que tienen metas de rendimiento. Los estudiantes con metas de rendimiento usan estrategias de procesamiento a corto plazo y superficiales, como las estrategias de memorización y repetición. A igual conclusión llegaron Alvarado y otros (2000) en una investigación realizada con estudiantes de ingeniería.

Celorrio (1999) encontró que se han obtenido correlaciones positivas entre la **motivación** y el rendimiento. En la misma línea, Hidalgo (1987) afirma que la motivación general, la motivación específica y el rendimiento escolar están asociados significativamente. García Llamas (1985), en su estudio encontró que los motivos de elección de carrera es un predictor significativo del rendimiento.

Alvarez Rojo y otros (1999) afirman que la motivación lleva al estudiante a desarrollar y conservar una actitud positiva ante el trabajo. González y otros (1998) de la Universidad de La Coruña (España) prueban a través de un modelo de relaciones causales, la viabilidad de un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico de los estudiantes universitarios y concluyen que la motivación de logro incide directa, positiva y significativamente sobre el rendimiento.

2.3. Variables actitudinales. En este apartado se agrupan las investigaciones que consideran variables de índole afectiva y están fuertemente relacionadas con las variables motivacionales.

La autorresponsabilidad en los aprendizajes, es decir, el grado de responsabilidad y compromiso que una persona siente hacia sus aprendizajes, está relacionado con la atribución de causalidad, el “locus of control” y la motivación del logro. Muchas investigaciones apuntan que un “locus of control” interno, es decir, una atribución de las causas del éxito y del fracaso a variables propias del sujeto como el esfuerzo, y un deseo para realizar las tareas con éxito, influyen positivamente en el rendimiento de los estudiantes.

Wittrock (1990) señala que se puede hacer intervención educativa para mejorar el rendimiento, una vez los profesores conozcan los mecanismos que activan los estudiantes ante una tarea de aprendizaje y el grado de compromiso y de implicación que tiene éste ante la tarea. Baker y Sirik (1984, citado en Vargas, J., 2001) afirman que la calidad de la experiencia de aprendizaje durante el primer año de universidad es un importante indicador del ajuste académico de los estudiantes y de la probabilidad de que perseveren y terminen exitosamente los estudios.

En cuanto a las **habilidades de autoaprendizaje** podemos mencionar las técnicas de estudio que utiliza el estudiante y la organización del tiempo. En este sentido, Alvarez Rojo y otros (1999) consideran que el esfuerzo y el tiempo invertidos por el estudiante influye en sus resultados. Igualmente, señalan que la constancia y la planificación del trabajo es una clave para el éxito en los estudios universitarios. Estos autores consideran que el perfil del alumno con éxito en la universidad, es aquel que tiene un autoconcepto elevado, una actitud positiva hacia el estudio, una elevada dedicación, una forma de trabajo adecuada, responsabilidad, autonomía y adaptabilidad.

Pike y Simpson (1996), a través de un modelo estructural, encontraron que el rendimiento académico y la **satisfacción** en la universidad están positivamente relacionados. Al incluir en el modelo el compromiso académico del estudiante (el esfuerzo que pone y la satisfacción que obtiene con los resultados) y su integración social (la cantidad y la calidad de eventos en los que participa), el modelo aumenta su capacidad explicativa, pero desaparece la relación positiva entre rendimiento académico y satisfacción. Tejedor y otros (1999) en una investigación con universitarios, concluyen que la satisfacción no depende del sexo, tipo de estudios, cursos, etc. Aunque encuentran una leve correlación entre satisfacción y situación laboral, según los autores, parece que existe mayor satisfacción entre los estudiantes que sólo se dedican al estudio.

Estrechamente ligada con la motivación, se encuentra la variable sobre el **interés hacia los estudios**. Es una variable sumamente subjetiva, donde interesan las percepciones del estudiante. Este tema ha sido ampliamente abordado por investigadores norteamericanos.

Entre los indicadores que se han estudiado se destacan los siguientes: el valor que el estudiante da al título que va a obtener, a la disciplina que estudia, al programa de estudios, a los profesores, la percepción que tiene sobre sus propias capacidades frente al programa que estudia y la percepción que tienen los otros de él, especialmente los profesores y sus pares respecto a su desempeño en la carrera.

Frenay y otros (2004), en una investigación realizada con estudiantes que habían fracasado en la universidad, hallaron que una de las causas de su fracaso tenía que ver con la variable de **toma de decisión ante los estudios**. Así, un 40% de los universitarios, manifestó el haber decidido su carrera algunos días antes de la matrícula y un 64.3% confesó que hubiera preferido estudiar otra carrera.

Otras variables que han sido estudiadas con relación al rendimiento son las capacidades de los estudiantes de organizarse, de prever y **programar el futuro**. Encontramos los siguientes indicadores: la existencia de un programa de trabajo, las estrategias de estudio, las actividades extra-académicas y las capacidades de integración y estructuración. Fullana (1998) en un estudio de casos con estudiantes en situación de riesgo, concluyó que el tener un objetivo, un proyecto, una meta en la vida, son factores protectores de riesgo de fracaso escolar.

Las investigaciones sobre relaciones de causalidad entre autoconcepto y rendimiento académico, confirman que estas variables se influyen mutuamente. Según González R. y

otros (1999), el autoconcepto, designa el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí misma en diferentes áreas. En su investigación con 597 estudiantes universitarios de La Coruña concluyen que el **autoconcepto académico** influye directamente en el rendimiento, es decir, que la creencia de que los resultados académicos se deben a factores internos (capacidad y esfuerzo) y el percibirse como un estudiante competente, influyen de forma directa, positiva y significativa sobre el rendimiento académico.

En cuanto al **autoconcepto personal**, Alvarez Rojo y otros (1999) en un estudio con estudiantes de la Universidad de Sevilla, afirman que el conocimiento de sí mismo, en tanto que supone ser consciente de las propias posibilidades y limitaciones, o del estilo y ritmo de trabajo personales, es considerado por los estudiantes un elemento básico de cara a un buen trabajo en la universidad. Los mismos autores consideran que otro factor importante para el éxito académico es la autoestima, que implica no sólo un conocimiento de sí mismo sino una confianza en sus propias capacidades. Así, una autoestima baja, puede un indicador de riesgo de fracaso escolar.

Otra variable ampliamente estudiada ha sido, la relacionada con las **habilidades sociales**. Así, ser socialmente competentes, tener un comportamiento social adecuado y disfrutar de cierta popularidad, se relaciona positivamente con el rendimiento académico según los resultados de algunas investigaciones. Por una parte, la interacción con el grupo de iguales aparece como una variable que incide en el proceso de socialización y en la adquisición de competencias sociales e intelectuales, y como tal puede incidir en el aprendizaje. Por otra parte no puede descartarse que las habilidades sociales del sujeto influyen en el rendimiento en tanto que inciden en las percepciones que los profesores tienen de aquél (Pelechano, 1985, Elliot y otros, 1989; Fullana, 1998, Galand B. 2004).

Alvarez Rojo y otros (1999), afirman que la educación superior implica la existencia de grupos de estudiantes que comparten espacios, horarios, profesores y experiencias formativas. En este sentido, las habilidades del estudiante para desenvolverse en el medio social universitario constituyen un factor importante de cara al éxito en los estudios.

Conclusiones

El rendimiento académico es una medida de la eficacia y la calidad de un sistema educativo. Alcanzar una buena comprensión del fenómeno del rendimiento académico implica tomar conciencia de que el estudiante no es el único responsable de sus resultados.

En los diferentes estudios que se han realizado sobre este tema, se han considerado variables de tipo contextual (socioculturales, institucionales y pedagógicas), y de tipo personal (demográficas, cognoscitivas y actitudinales).

En estas investigaciones se ha encontrado que el medio sociocultural en que vive el estudiante, el nivel educativo de los padres, el grado de expectativas que los padres tienen respecto a la educación de los hijos, así como el grado de integración y participación social de los estudiantes, tienen una gran influencia en el rendimiento académico de los universitarios. De igual forma, lo son las variables relativas a la institución educativa como las políticas educativas, el tipo y tamaño del centro, los niveles de participación y de gestión.

Por otro lado, el sexo, la edad, el estado civil, la experiencia laboral y las fuentes de financiación de los estudios, son variables que han arrojado diferencias en el rendimiento académico, aunque no pueden ser consideradas como determinantes del mismo. Tampoco lo son la inteligencia y las aptitudes intelectuales.

Sin embargo, las capacidades y las habilidades básicas de los estudiantes para organizar su tiempo, establecer un método de estudio, percibir y organizar la información, así como su grado de motivación y satisfacción ante los estudios, su capacidad de anticipación y planeación del futuro, su autoconcepto personal y académico, y sus habilidades sociales, son variables discriminatorias en el sentido en que han arrojado influencias importantes sobre el rendimiento académico.

De esta manera, ejercer una acción preventiva en la universidad implica tomar en consideración los riesgos del fracaso académico, teniendo en cuenta que existen ciertas variables de tipo estructural que son difíciles de modificar a través de la intervención educativa (como las variables socioculturales y demográficas). Es decir, que la intervención debe orientarse hacia aquellas variables que son modificables a través de la acción educativa como son las políticas educativas del centro y en general todas las variables actitudinales y pedagógicas. Estos dispositivos pedagógicos para evitar el bajo rendimiento académico, la deserción estudiantil y la repitencia, han de responder a un análisis de detección de necesidades.

Referencias bibliográficas

Alvarado, H. y otros. (2000). Correspondencia entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Boletín de Investigación Educativa*. Vol, 15, 70-88.

Alvarez Rojo, V. y Otros. (1999). El rendimiento académico en la universidad desde la perspectiva del alumnado. En *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía REOP*, Vol. 10, N° 17, 23-42.

Alvaro Page M. y Otros (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. CIDE, Madrid.

Astin, A.W. y Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of college Student Development*, Vol. 39, N° 3, 251-263.

Ayres, Q.W. y Bennett, R.W. (1983). University Characteristics and student achievement. *Journal of Higher Education*, vol. 54, N° 5, 516-532.

Biniamivov, I. y Glasman, N.S. (1983). School determinants of student achievement in secondary education. *American Educational Research Journal*, vol. 20, N° 2, 251-268.

Bodson, X. (2000). *La vie d'étudiant. Analyse des manières d'être étudiant et de leurs conséquences sur la réussite et l'échec en première candidature a l'UCL*. Thèse de doctorat. Unité d'anthropologie et de sociologie. Louvain-la-Neuve.

Boersma F.J. y Chapman J.W. (1981). Academic self-concept, achievement expectations, and locus of control in elementary learning disabled children. *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 13, (4), 349-358.

Canabal, M.E. (1998). College student degree of participation in the labour force: determinants and relationship to school performance. *College Student Journal*, Vol. 32, 597-605.

Celorrio, R. (1999). Factores de influencia en el rendimiento educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*. N° 177, 1-33.

De Ketelle, J.M. (1983). Le passage de l'enseignement secondaire a l'enseignement supérieur: les facteur de réussite. *Humanités Chrésiennes, Université Catholique de Louvain*, 26 (4), 294-306.

De Meulemeester, L., (2001). *La démocratisation de l'enseignement universitaire. Mythe ou réalité?: Analyse de l'évolution de la composition sociale du public de première génération à l'UCL* -. " Mémoire de licence en sociologie, Louvain-la-Neuve.

Elliot, S.N. y otros. (1989). Intervenciones en materia de habilidades sociales: hallazgos de la investigación y técnicas de enseñanza. En Maher, Ch. Y Zins, J. *Intervención psicopedagógica en los centros educativos*. Madrid: Narcea.

Frenay, M. y otros. (2004). Comprendre l'échec ce qu'en disent les étudiants. *Journée d'étude Chaire Unesco de Pédagogie Universitaire*. Université Catholique de Louvain-le-Neuve.

Fullana, J. (1996). La investigación sobre variables relevantes para la prevención del fracaso escolar. *Revista Investigación Educativa*. Vol. 14 n°1, 63-90.

Fullana, J. (1998): La búsqueda de factores protectores de fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 6, N°1, 47-70.

Galand, B. (2004). Le rôle des stratégies d'intégration et des relations entre pairs dans l'attitude vis-à-vis de l'école. 3eme Congres des chercheurs en éducation : (Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre. Bruselas.

Galand, B., Frenay, M. Bourgeois, E. (2004). Facteurs de réussite en première de candidature. Journée d'étude Chaire Unesco de Pédagogie Universitaire. Université Catholique de Louvain-le-Neuve.

García Llamas, J.L. (1985). El rendimiento académico en la UNED: un modelo de análisis. *Comunicación del 3er Seminario sobre modelos de investigación educativa*. Gijón N° 6. 395-400.

García Llamas, J.L. (1986). El estudio empírico sobre el rendimiento en la enseñanza a distancia. UNED, Madrid.

García López, J. (1994). El rendimiento escolar. Los alumnos y alumnas ante el éxito o fracaso. CEAPA, Editorial popular, Madrid.

González Cabanach, R., Valle Arias, A. y otros. (1999). Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre meta académica, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, Barcelona, 1999, vol. 17, n. 1; p. 47-70.

González Fontao, M.P. (1996). Factores escolares que determinan el rendimiento de los estudiantes: reflexiones teórico-empíricas. *Innovación Educativa*, N° 6, 25-34.

González Galán, M.A. y López, E. (1985). Factores del rendimiento universitario. *Revista Española de Pedagogía*. Año XLIII, N° 169-170, 497-519.

González R. y otros (1998). Variables motivacionales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía* N° 16, 217-229.

González R. y otros (1999). Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 17, N°1, 47-70.

Hidalgo, E. (1987). Motivación y rendimiento escolar en el área de matemáticas en 8 de EGB. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid.

Malstrom, E.M. et al. (1984). Predicting academic success in engineering graduate programs. *Engineering Education*, N°74.

Mattews, D.B. (1996). An investigation of learning styles and perceived academic achievement for high school students. *The Clearing House*, Vol. 69, N° 4, 249-255.

Molina S. y García E. (1984). El éxito y el fracaso escolar en la EGB. Laia, Barcelona.

Municio, P. (1982). Influencia del tamaño del centro en diversas variables organizativas. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

OCDE (1987). Post-graduate education in the 1980s. París.

Parmentier, Ph. (1994). La réussite des études universitaires. Facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année de médecine. Thèse de doctorat. Louvain-la-Neuve, UCL, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.

Pascarella, E.T. y otros. (1988). The influence of college on humanitarian – civic involvement values. *Journal of Higher Education*, vol. 59, N° 4. 412-438

Pelechano, V. (1985). Inteligencia social y habilidades interpersonales. *Evaluación Psicológica*, 1 (1-2), 159-187.

Penny, M.D. y White, W. G. (1998). Developmental mathematics students performance: impact of faculty and student characteristics. *Journal of Developmental Education*, vol. 22.

Perry, R.P. y Dickens, W.J. (1984). Perceived control in the college classroom: response-outcome contingency training and instructor expressiveness effects on student achievement and causal attributions. *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, N° 5, 966-981.

Pike, G.R. y Simpson M.E. (1996). The relationship between academic achievement and satisfaction: evidence of moderating effects for academic and social integration. Paper read at Association for Institutional Research.

Pintrich, P.R. (Ed). (1995). *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Quesada, R. y otros (1986). *Guía para evaluar el aprendizaje teórico y práctico*. Editorial Limusa, México.

Romainville, M. y Noel, B. (1998). Learning support for first-year university students. *Higher Education Management*, vol. 10, N°2.

Soler Fierrez, E. (1989). Fracaso escolar: concepto, alcance y etiología. *Revista de Ciencias de la Educación* N° 138, 7-32.

Tejedor, F.J. y otros. (1999). La satisfacción de los alumnos universitarios respecto a sus estudios. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 17, N° 2, 407-412.

Toca, T. y Tourón, J. (1989). Factores del rendimiento en los estudios de arquitectura. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 7, N° 14, 31-47.

Tourón, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista Española de Pedagogía*. Año XLIII, N° 169-170, 473-495.

Turner y otros, (1986). Policy strategies, teacher salary incentive and student achievement. *Educational Researcher*, vol. 15, N° 3, 5-11.

Vargas Díez, J. (2001). Factores diferenciales del rendimiento académico en educación superior. Tesis doctoral, Departamento MIDE, Universidad Complutense de Madrid, España.

Villar, E. (1998). Determinantes del progreso en los estudios de doctorado. "Diferencias

entre disciplinas científico-tecnológicas versus ciencias sociales y humanidades". En Revista de Investigación Educativa, 1998, vol. 16 n° 1, pags. 101-121.

Wittrock, M.C. (1990). Procesos de pensamiento de los alumnos. En M.C. Wittrock. La investigación de la enseñanza. III Profesores y alumnos. Madrid: Paidós.

Yockey, F.A. y George, A.A. (1998). The effects of a freshman seminar paired with supplement instruction. Journal of the First-year experience / students in transition, Vol. 10, N° 2, 57-76.

Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En Schunk, D.H. y Zimmerman B.J. (eds), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.