

Valoración del rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Educación de la UVA (Segovia) en el primer año de implantación de grado

Assesment of Academic Performance of Students in the First Year of Graduate Studies in the Education Program at the University of Valladolid (Segovia)

José M^a Arribas Estebaranz
Universidad de Valladolid
chema2@pdg.uva.es

Resumen

El objetivo de este trabajo es doble. Uno: analizar y valorar el rendimiento académico en función de distintas variables -asignatura, profesor, especialidad, convocatoria y género del alumno y del profesor.- de los alumnos de primer curso del Grado de Maestro de las especialidades de Educación Primaria e Infantil en el primer año de implantación de Grado en la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid (Campus de Segovia). Dos: Inferir de dicho análisis, si las calificaciones obtenidas por los alumnos son manifestación fidedigna del grado de consecución de las competencias generales y específicas y de los resultados de aprendizaje expresados en las memorias de dichas titulaciones.

No se observan diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos en cuanto a la especialidad o el género de los alumnos y profesores; sin embargo, el hecho de que sí existan diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos en aquellas asignaturas impartidas por distintos profesores, más allá de lo esperable por esta circunstancia y dada la aleatoriedad en la distribución de los grupos, pone a nuestro juicio, en entredicho la representatividad de las calificaciones como manifestación fidedigna de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, prevaleciendo la subjetividad de los criterios de evaluación y calificación del profesor por encima de los contenidos y/o criterios normativamente estipulados.

Palabras clave

Educación superior. Formación Inicial del profesorado, procesos de certificación, Evaluación formativa, rendimiento académico

Abstract

The aim of this paper is twofold. One: analyze and assess academic performance according to different variables - subject, professor, specialty, call and gender of the student and the teacher- of the students in the first year of the teaching degrees of infantile and primary education in the first year of implementation of graduate studies - in the Faculty of education at the University of Valladolid (Segovia Campus). Two: Infer from this analysis, if the qualifications obtained by the students are a reliable proof of the degree of achievement of the general and specific competencies and of the learning outcomes expressed in the memories of those degrees.

Significant differences in academic performance of students in relation to the specialty or the gender of students and teachers are not observed; However, the fact that there are significant differences in the academic performance of students in those subjects taught by different teachers, beyond the expected by this circumstance and given the randomness in the distribution of groups, calls into question the representativeness of the qualifications as a credible manifestation of the learning acquired by the students, prevailing the subjectivity of the criteria of evaluation and qualification of the professor over content and/or criteria normatively stipulated.

Key words

Higher education, Initial teacher training, Certification processes, Formative assessment, Academic performance

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación en general y más concretamente, la evaluación en el ámbito educativo es, quizás, uno de los temas más controvertidos –tal vez porque pone en evidencia la idiosincrasia y eficacia personal e institucional- y uno de los más prolíficos de la literatura pedagógica desde hace ya algunas décadas. A pesar de todo, la polémica sigue abierta, tanto en muchos de sus planteamientos teóricos como en su aplicación práctica. La reflexión al respecto de De Ketele (1988, 5) hace ya veinticinco años, sigue plenamente vigente

La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar del proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanta más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteada lleva a otras. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso.

Evaluación y rendimiento académico son dos conceptos íntimamente relacionados; sin embargo, el segundo aparece ligado, normalmente, a la función sumativa y certificadora de la evaluación y hace referencia, más bien, a los *resultados finales del aprendizaje*: “Al finalizar el curso el alumno deberá ser capaz de...”.

No existe un acuerdo unánime acerca del concepto de rendimiento académico; se difiere, sobre todo, en cuanto a la mayor o menor relevancia que se le conceda al proceso; no obstante, todas las definiciones coinciden en señalar, tal como manifiesta Roca (2008, 7), que es aquello que “un estudiante adquiere en términos de conocimientos y capacidades cuando completa con éxito un periodo de aprendizaje” y añade que “los resultados de aprendizaje conciernen más a lo que alcanza el aprendiz que a las intenciones del profesor”, observación esta que nos parece interesante y nos da pie a manifestar nuestra postura acerca de la necesidad de implementar algún modo de constatación externa del grado de consecución de las competencias y objetivos previstos en las memorias de las titulaciones, de forma complementaria a la valoración subjetiva del profesor.

En cualquier caso, tal como señala Tejedor y García-Valcárcel (2007), una de las manifestaciones principales del rendimiento académico son las calificaciones. Las calificaciones, tan denostadas en cierta corriente de pensamiento, cumplen un papel fundamental no solo en cuanto a la función certificadora de la evaluación –imprescindible, por cierto- sino también, y sobre todo, en cuanto a su función formativa. Ahora bien, para ello han de constituir un reflejo fiel del grado de consecución de las competencias profesionales y académicas alcanzado por los alumnos y de los objetivos previstos en las guías didácticas de cada asignatura; ahí es donde reside su principal problema.

A este respecto, quisiéramos llamar la atención sobre un aspecto que, aunque obvio, consideramos conveniente destacar: el presente trabajo de investigación, como casi todos los existentes acerca del rendimiento académico de los estudiantes se basan

únicamente en las calificaciones otorgadas por cada profesor en función de sus objetivos particulares, de los contenidos que cada cual decide asignar a los epígrafes de las guías didácticas –sobre todo en aquellas asignaturas “menos definidas conceptualmente”-, de sus criterios de evaluación y de su valoración personal.

En España, como en la mayoría de los países de Europa, no existe ningún tipo de prueba “objetiva” y externa que valore las competencias desarrolladas por los estudiantes universitarios al estilo de las que realiza PISA con estudiantes de educación secundaria.

Por lo tanto, una misma calificación otorgada a dos alumnos, en una misma asignatura impartida por profesores diferentes no implica, necesariamente, un mismo grado de consecución de dichas competencias, e incluso podrían llegar a diferir sustancialmente.

Ello unido a la discrepancia significativa entre asignaturas en cuanto a la Tasa de Rendimiento y Tasa de Éxito o las significativas diferencias –en ausencia de causa justificada- en cuanto a las calificaciones obtenidas por mismo estudiante en unas y otras asignaturas habrían de suscitar, cuanto menos, algún interrogante merecedor de estudio acerca de la fiabilidad de las calificaciones como manifestación fidedigna y aval de los aprendizajes adquiridos.

La evaluación en el ámbito académico, comparte estas dos funciones esenciales de la evaluación: la función formativa, pedagógica... y la función, sancionadora, certificadora, habilitadora...

Ambas funciones, formativa y certificadora, no son, en absoluto, excluyentes sino complementarias. Evaluamos, fundamentalmente, para mejorar, pero ¿cómo mejorar sin saber de dónde partimos ni adónde hemos llegado? No se puede mejorar sin conocer y tiene poco sentido conocer si no es para mejorar.

“«[...] la evaluación en su función sumatoria como evaluación de competencias y la evaluación formativa como evaluación para el desarrollo de competencias son dos enfoques complementarios y necesarios de la evaluación de los aprendizajes, que conducen a una concepción global de lo que tiene que ser la evaluación (...) como elemento de formación competencial.» (Villardón, 2006, 61-62, citado en Gairín, 2008, 73).

Si la principal preocupación de la evaluación en su dimensión formativa es cómo hacer de ella un instrumento de mejora del aprendizaje integrado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la preocupación de la evaluación en su dimensión certificadora en el ámbito académico es precisamente su validez, fiabilidad y practicidad a la hora de constatar la consecución de los objetivos y competencias académicas y profesionales orientada a la mejora.

Así pues la evaluación en el ámbito educativo cumple una doble función: “la mejora continua y la rendición de cuentas a la sociedad, realizándose esta última a través de la publicación de los informes de evaluación” (ANECA, 2003, 2).

Es abundantísima la proliferación de artículos acerca de la función formativa de la evaluación en el ámbito universitario, algunos de los más recientes: (Palacios, López y Barba, 2013; Fraile, López, Castejón y Romero, 2013; Arribas, 2012; Ruiz, Ruíz Lara y Ureña, 2012; López y Palacios, 2012; Muros y Luis, 2012; Castejón, López, Julián y Zaragoza, 2011; Vallés, Ureña y Ruiz, 2001; Gutiérrez, Pérez Pueyo, Pérez Gutierrez y Palacios, 2011); sin embargo apenas existen investigaciones sobre la función certificadora de la evaluación. A ello queremos contribuir con este artículo porque

creemos en la línea de Dickinson (2000), Sullivan (2002) y Chisholm y Davis (2007) que es imprescindible verificar la diferencia existente entre lo que la escuela y la universidad certifican que sus alumnos saben y lo que estos realmente saben, sobre todo, tal como afirma Álvarez (2008, 249) en el caso de las universidades, “si se pretende avanzar en los procedimientos de acreditación y homologación de los estudios a nivel internacional”.

La investigación ha sido llevada a cabo en un centro de formación presencial pero con fuerte presencia de las TICs, ya que tanto los contenidos, como la metodología, como la evaluación se llevan a cabo con un gran protagonismo de plataformas virtuales como MOODLE.

El objeto principal de la investigación: “las calificaciones obtenidas por los alumnos como manifestación fidedigna del grado de consecución de las competencias generales y específicas y de los resultados de aprendizaje expresados en las memorias de dichas titulaciones” es un aspecto que compete tanto a la formación presencial como a la formación a distancia; incluso los MOOCs, tan de actualidad, se enfrentan fundamentalmente al problema de la certificación de los aprendizajes adquiridos.

Así pues, lo sustantivo es la evaluación, tanto en su dimensión formativa como, en este caso, en su dimensión certificadora, que es lo que confiere credibilidad a un sistema; el medio, la forma, el instrumento... facilita, enriquece, condiciona... pero no deja, desde nuestro punto de vista, de ser accesorio. Por ello, la presente investigación tiene plena cabida en una revista como esta, donde se abordan temas referidos a las nuevas metodologías docentes y evaluadoras en el ámbito de la nueva docencia universitaria, con el concurso de las TICs, y las modalidades de aprendizaje presencial, siendo sus resultados perfectamente transferibles a cualquier otro contexto.

2. OBJETO DE ESTUDIO

El objetivo de este trabajo es doble. Uno: analizar y valorar el rendimiento académico de los alumnos de primer curso del Grado de Maestro de las especialidades de E. Primaria y E. Infantil en el curso 2009/10 –primer año de implantación de Grado- en la Facultad de Educación de Segovia perteneciente a la Universidad de Valladolid en función de las siguientes variables:

- Rendimiento académico de los alumnos. Datos generales.
- Rendimiento académico de los alumnos en función de la asignatura y/o el profesor.
- Rendimiento académico de los alumnos en las asignaturas impartidas por distintos profesores.
- Rendimiento académico de los alumnos en función de la convocatoria.
- Rendimiento académico de los alumnos en función del género del profesor.
- Rendimiento académico de los alumnos en función de la especialidad y del grupo.
- Rendimiento académico de los alumnos en función del género de los alumnos.

- Variabilidad intra-grupal e inter-grupal por asignatura, profesor, especialidad, convocatoria y género del alumno y del profesor en función de los siguientes parámetros: -Promedio, Desviación Típica (DT), Coeficiente de Variación (CV), Rango y valores extremos-

Sobre la base de los siguientes datos:

- Número de alumnos por asignatura.
- Porcentaje de alumnos presentados por asignatura, profesor, especialidad, convocatoria y género del alumno y del profesor.
- Tasa de Rendimiento (TR) en la 1ª convocatoria (alumnos aprobados en la 1ª convocatoria/alumnos matriculados) por asignatura, profesor, especialidad y género del alumno y del profesor.
- TR en la 2ª convocatoria (alumnos aprobados en 2ª convocatoria/ alumnos no aprobados en 1ª convocatoria) por asignatura, profesor, especialidad y género del alumno y del profesor.
- TR en el curso escolar -1ª y 2ª convocatorias acumuladas- (alumnos aprobados en 1ª o 2ª convocatoria/alumnos matriculados) por asignatura, profesor, especialidad y género del alumno y del profesor.
- Tasa de éxito (TE) en la 1ª convocatoria (alumnos aprobados en la 1ª convocatoria/alumnos presentados en la 1ª convocatoria) por asignatura, profesor, especialidad y género del alumno y del profesor.
- TE en la 2ª convocatoria (alumnos aprobados en la 2ª convocatoria/alumnos presentados en la 2ª convocatoria) por asignatura, profesor, especialidad y género del alumno y del profesor.
- TE en el curso escolar -1ª y 2ª convocatorias acumuladas- (alumnos aprobados en la 1ª o 2ª convocatoria/alumnos presentados a la 1ª o 2ª) por asignatura, profesor, especialidad y género del alumno y del profesor.
- Tasa de Rendimiento (en%) en función de los distintos tramos de calificaciones especificados por asignaturas, profesor, especialidad y convocatoria y género del alumno y del profesor.
- Calificación media otorgada en cada asignatura en cada una de las convocatorias.

Dos: Inferir de los resultados obtenidos en el objetivo primero si las calificaciones obtenidas por los alumnos son una manifestación fidedigna del grado de consecución de las competencias generales y específicas y de los resultados de aprendizaje expresados en las memorias de las titulaciones de maestro de E. Infantil y Primaria.

Dado que las calificaciones no provienen de ninguna evaluación objetiva del grado de consecución de dichas competencias y resultados de aprendizaje, la valoración se inferirá, indirectamente, de la coherencia de los datos obtenidos, de las diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en las distintas asignaturas y, sobre todo, de las diferencias de rendimiento académico obtenidas en aquellas asignaturas impartidas por distintos profesores.

2.1. Hipótesis

Proponemos la siguiente hipótesis de trabajo: si se encontraran diferencias significativas en el rendimiento académico de los estudiantes en las distintas asignaturas, así como diferencias significativas en el rendimiento académico de cada uno de los grupos en que una misma asignatura es impartida por distintos profesores, y dado que los alumnos están distribuidos en cada uno de los grupos de forma aleatoria, dichas diferencias podrían deberse a la propia naturaleza de las asignaturas y/o a la acción del profesor en el primer caso o a las diferencias de objetivos y criterios de evaluación y calificación establecidos por cada uno de los profesores en el segundo caso, lo cual pondría en entredicho la validez -medir lo que se *debe* medir: las competencias generales y específicas y los objetivos de cada asignatura establecidos en la memoria del Grado- y fiabilidad -consistencia de los resultados con independencia del evaluador- de las calificaciones otorgadas por los profesores.

3. MÉTODO

3.1. Participantes, variables e instrumentos

El estudio ha sido realizado sobre la población total objeto de la investigación, compuesta por **20 profesores** -13 varones y 7 mujeres- que imparten las **15 asignaturas** de que se compone el currículo de la titulación -5 comunes a ambas especialidades y 5 específicas de cada una de ellas- y **234 alumnos** distribuidos en cuatro grupos, de forma aleatoria -dos de E. Infantil y dos de E. Primaria- del siguiente modo: grupo 1 de E. Infantil: 1 chico y 56 chicas; grupo 2 de E. Infantil: 3 chicos y 48 chicas; grupo 1 de E. Primaria: 38 chicos y 27 chicas y grupo 2 de E. Primaria: 31 chicos y 30 chicas.

Los datos obtenidos para la elaboración de este trabajo provienen de las actas de calificación de la 1ª y 2ª convocatorias del curso académico 2009-10 -primer año de implantación de grado- de la titulación de Maestro, de las especialidades de Educación Infantil y Educación Primaria impartidas en la Facultad de Educación de Segovia, perteneciente a la Universidad de Valladolid.

Para preservar el anonimato y puesto que no es relevante para el objeto de estudio, las asignaturas se identifican con números, del 1 al 10; los profesores, con letras seguidas de la indicación de género, varón (v) o mujer (m) -Av, Fm...- En la columna prof/sexo/especialidad los profesores que imparten la asignatura en educación infantil aparecen sin sombreado y los que la imparten en educación primaria, sombreados.

Los porcentajes están redondeados a las unidades o las décimas con el fin de facilitar su lectura

Los indicadores utilizados para el análisis de las variables objeto de estudio son los que reseñamos en el epígrafe precedente.

4. RESULTADOS

Tabla 1. Tabla resumen del nº de alumnos por asignatura, porcentaje de alumnos presentados, TR, TE, calificaciones y calificación media especificados por asignatura, profesor, especialidad (Educación infantil-en rojo- y Educación primaria –en azul-) y convocatoria.

A sg	PR OF/ SEX / espe ci.	Al u m n o s	% PRESE N.			TASA DE RENDIMIEN TO (TR)			TASA DE ÉXITO (TE)			CALIFICACIONES (TE en %)										CALIF MEDIA				
			1º C	2º C	3º C	1ª C	2ª C	1ª+2ª C	1ª C	2ª C	1ª+2ª C	SUSPE NS		APROB A		NOTAB LE		SOBRE. C		M. H.		1º C	2º C			
1	Av	57	93	25	0,86	0	0,86	0,92	0	0,89																
	Av	51	100		0,96		0,96	0,96		0,96	4		29		63		0		4					7,1		
	Bv	65	92	73	0,58	0,31	0,71	0,63	0,42	0,58	34	42	40	31	14		0	5	0	0	0	0	0	5,4	4,4	
	Av	59	95	64	0,76	0,21	0,81	0,83	0,33	0,74	19	43	54	21	22		0		0	0	0	0	0	5,8	3,9	
2	Cv	57	70	30	0,62	0,22	0,68	0,85	0,71	0,83	11	9	18	17	30	4	12	0	0	0	0	0	0	6,9	5,3	
	Dv	51	94	33	0,94	0,33	0,96	1	1	1	0	0	0	0	49	0	41	33	4	0	0	0	0	8,6	9	
	Cv	65	82	73	0,43	0,54	0,74	0,53	0,74	0,6	38	19	22	49	14	5	5	0	3	0	0	0	0	5,6	5,4	
	Dv	59	95	0	0,93	0	0,93	0,98	1	0,98	2	0	0	0	63	0	25	0	5	0	0	0	0	8,3		
3	Ev	57	95	47	0,91	0,2	0,93	0,96	0,5	0,95	4	20	46	20	42	0	4	0	0	0	0	0	0	6,7	4,5	
	Ev	51	92	67	0,88	0,67	0,96	0,96	1	0,96	4	0	53	33	35	33	0	0	0	0	0	0	0	6,5	7,1	
	Ev	66	92	64	0,77	0,57	0,89	0,84	0,89	0,84	15	7	36	50	33	7	3	0	5	0	0	0	0	6,5	5,5	
	Fm	60	97	57	0,88	0,29	0,92	0,91	0,5	0,95	8	29	52	29	32	0	5	0	0	0	0	0	0	6,5	4,6	
4	Gm	57	86	30	0,82	0,2	0,86	0,96	0,67	0,94	4	10	33	20	44	0	5	0	0	0	0	0	0	6,7	5,6	
	Hv	51	96	86	0,72	0,71	0,92	0,76	0,83	0,77	24	14	0	21	38	43	31	7	4	0	0	0	0	7,5	6,9	
	Gm	65	95	71	0,78	0,36	0,86	0,82	0,5	0,78	17	36	45	36	31	0	3	0	0	0	0	0	0	5,9	4,2	
	Hv	59	95	82	0,71	0,59	0,88	0,75	0,71	0,74	24	24	0	29	39	29	27	0	5	0	0	0	0	7,4	6,2	
5	Im	52	83	64	0,19	0,29	0,42	0,23	0,44	0,31	63	36	2	14	10	14	8	0	0	0	0	0	0	4,8	5,1	
	Jm	51	92	88	0,22	0,48	0,59	0,23	0,54	0,36	71	40	2	5	18	43	2	0	0	0	0	0	0	4,8	5,8	
	Jm	65	92	85	0,48	0,57	0,68	0,52	0,45	0,49	45	47	22	29	22	9	0	0	5	0	0	0	0	5,8	4,8	
	Im	58	91	79	0,31	0,29	0,5	0,34	0,35	0,34	60	51	19	21	12	8	0	0	0	0	0	0	0	5	4,8	
6	Kv	57	91	69	0,54	0,58	0,81	0,68	0,83	0,66	37	12	40	42	14	15	0	0	0	0	0	0	0	4,8	5,6	
	Kv	52	92	83	0,54	0,73	0,87	0,58	0,89	0,67	38	9	46	48	8	26	0	0	0	0	0	0	0	4,7	6,1	
7	Lv	57	93	50	0,81	0,3	0,86	0,87	0,6	0,84	12	20	42	30	30	0	7	0	2	0	0	0	0	6,5	5	
	Mm	51	96	88	0,69	0,75	0,92	0,71	0,86	0,75	27	13	57	69	10	6	2	0	0	0	0	0	0	5,4	5,9	

8	Nm/ Ov	91 57	33	0,8 8	0,3 3	0,91	0,9 6	1	0,96											6,6	5,5
	Nm/ Ov	96 51	60	0,9	0,4	0,94	0,9 4	0,6 7	0,94											6	4,6
9	Nm/ Ov	91 57	63	0,7 2	0,3 1	0,81	0,7 2	0,5	0,74											6,1	4,3
	Pm	94 51	77	0,7 5	0,4 6	0,86	0,7 9	0,6	0,75											6	5,3
10	Ov	88 56	55	0,8	0,2 7	0,86	0,9 2	0,5	0,87											6,7	4,3
	Mm	90 51	89	0,6 3	0,5 8	0,84	0,7	0,6 5	0,68											5,4	5
11	Qv	65 59	86	72	0,4 7	0,5 4	0,75	0,4 6	0,8 2	0,58										4,6	5,9
	Rv	59	80	75	0,3 7	0,4 4	0,64	0,4 6	0,5 9	0,51										4,1	5,2
12	Kv/ Nm	65 57	91	68	0,7 1	0,5 3	0,86	0,7 8	0,7 7	0,77										6,3	5,3
	Ov	57	93	58	0,7 7	0,0 8	0,79	0,8 3	0,1 4	0,75										5,9	3,3
13	Qv	65 59	85	68	0,6 6	0,5 5	0,85	0,7 8	0,8	0,79										6,4	5,3
	Qv	59	88	60	0,7 5	0,4 7	0,86	0,8 5	0,7 8	0,84										6,4	4,8
14	Sv	65 61	74	63	0,4 6	0,2 6	0,6	0,6 3	0,4 1	0,56										5	3,8
	Sv	61	74	66	0,4 7	0,2 2	0,59	0,6 4	0,3 3	0,55										5,4	4
15	Tv	65 60	63	76	0,3 1	0,2 9	0,51	0,4 9	0,3 8	0,44										4,6	3,9
	Tv	60	70	70	0,3 7	0,1 2	0,53	0,5 2	0,1 7	0,4										5,3	3,6
	MEDIA	57,9	88,8	63,1	0,7	0,4	0,8	0,7	0,6	0,7										6,1	5,1
	DES. TÍP.	5,1	8,3	19,6	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2										1,0	1,1
	Coef. Vari	9%	9%	31%	29%	50%	13%	29%	33%	29%										16%	22%
	Rango	15	37		0,6 5		0,54	0,7 3		0,69										4,2	5,7

En la tabla 1, tabla matriz, exponemos de forma condensada, todos los resultados obtenidos en esta investigación. Con el objeto de facilitar visualmente su interpretación, aparecen sombreados en gris claro, los resultados que igualan o superan el promedio de ese grupo más su desviación típica y sombreados en gris oscuro los resultados menores que el promedio de ese grupo menos su desviación típica.

4.1. Resultados generales

De los datos expuestos en la tabla 1 extraemos los siguientes resultados generales:

El número medio de alumnos por grupo es de 58, con una DT de 5,1; un CV del 9% y un rango de 15, siendo sus valores extremos 66 y 51.

El porcentaje medio de **alumnos presentados a la 1ª convocatoria** es del 89%, con una DT de 8,3, un CV del 9% y un rango de 37 con unos valores extremos de 100% y 63%; en la **2ª convocatoria** el porcentaje medio de alumnos presentados es del 63%, con una DT del 19,6; un CV del 31% y un rango de 56 con valores extremos de 89% y 33%.

Solo dos asignaturas tienen un porcentaje de alumnos presentados inferior al 75%.

La media de la TR en la 1ª convocatoria es de 0,7, una DT de 0,2; un CV del 29% y un rango de 0,65, con valores extremos de 0,31 y 0,96; en la **2ª convocatoria** es de 0,4, DT 0,2 y un rango de 0,73 con valores extremos de 0,2 0,75. **Tras la 2ª convocatoria** es de 0,8, DT de 0,1; el CV de un 50% y un rango de 0,91 con valores extremos de 0,5 y 0,96.

La media de la TE en la 1ª convocatoria es de 0,7 y un rango de 0,73, con valores extremos de 0,23 y 0,96; en la **2ª convocatoria** es de 0,6 y rango de 0,83, con valores extremos de 0,17 y 1 y **tras la 2ª convocatoria** es de 0,7 y un rango de 65, con valores extremos de 0,31 y 0,96; la DT de todas ellas es de 0,2 y los CV 29%, 33% y 29%, respectivamente.

La calificación media en la 1ª convocatoria es de un 6,1, con una DT de 1,0 un CV del 16% y un rango de 4,2, con valores extremos de 4,1 y 8,3. Un 17,5% obtiene la calificación de suspenso (media 4,6) y el 15% obtienen la calificación de notable (media 7,7), DT de 11,8 y CV de 146%; ningún grupo obtiene una calificación superior En la **2ª convocatoria** la nota media es de 5,1, una DT de 1,1; un CV del 22% y un rango de 5,7, con valores extremos de 3,3 y 9. El 37,5% obtiene una calificación de suspenso (media 4,5); solo un grupo, en una asignatura obtiene una calificación de 7,5 y otro una calificación de 9.

En la tabla 2 se pueden observar todos estos resultados de una forma más visual

Tabla 2. Tabla resumen del nº de alumnos por asignatura, porcentaje de alumnos presentados, TR, TE, calificaciones y calificación media especificados por asignatura, profesor, especialidad y convocatoria.(con indicación de DT, Rango y valores extremos)

		PROMEDIO	DT/ CV	RANGO	VALORES EXTREMOS Min/max	
Nº de ALUMNOS		57,9	5,1/ 9%	15	51/66	
% PRESENT	1ª C	89	8,3/ 9%	37	63%/100%	
	2ª C	63	19,6/ 31%		33%/89%	
TASA DE RENDIMIENTO	1ª C	0,7	0 ,2/ 29%	0,65	0,31/0,96	
	2ª C	0,4	0 ,2/ 50%		0,2/0,75	
	1ª +2ª	0,8	0 ,1/ 13%	0,54	0,5/0,96	
TASA DE ÉXITO	1ª C	0 ,7	0 ,2/ 29%	0,73	0,23/0,96	
	2ª C	0 ,6	0 ,2/ 33%		0,17/1,0	
	1ª +2ª	0 ,7	0 ,2/ 29%	0,69	0,31/0,96	
CALIF. (en %)	SUS.	1ª C	23	17,3/ 75%	71	
		2ª C	25	15,8/ 63%		
	APROB.	1ª C	31	17,0/ 55%	63	
		2ª C	29	15,4/ 33%		

	NOT.	1ª C	28	16,4/ 58%	61	
		2ª C	8	11,8/ 146%		
	SOB.	1ª C	6	9,3/ 169%	41	
		2ª C	1	5,3/ 482%		
	M.H.	1ª C	1,4	1,9/ 136%	5	
		2ª C	0	0,0/ ,0%		
CALIFICACION MEDIA	1ª C	6,1	1,0/ 16%	4,2	4,1/8,3	
	2ª C	5,1	1,1/ 22%	5,7	3,3/9,0	

4.2. Resultados del rendimiento académico de los alumnos en función de la asignatura y/o el profesor

Tabla 3. Rendimiento académico en función de las asignaturas

		Asignaturas 5, 11, 14 y 15		Resto de asignaturas
% PRESENT	1ª C	81,2		91,6
	2ª C	75		59,4
TASA DE RENDIMIENTO	1ª C	0,3		0,8
	2ª C	0,4		0,4
	1ª +2ª	0,6		0,9
TASA DE ÉXITO	1ª C	0,4		0,8
	2ª C	0,5		0,7
	1ª +2ª	0,4		0,8
CALIF. (EN %)	SUS.	1ª C	46,4	16
		2ª C	40,8	19,5
	APROB.	1ª C	19,3	34,1
		2ª C	23	30,9
	NOT.	1ª C	12	33,7
		2ª C	11,1	7,4
	SOB.	1ª C	2,7	6,5
		2ª C	0,3	1,4
	M.H.	1ª C	1	1,6
		2ª C	0	0
CALIFICACION MEDIA	1ª C	4,9	6,4	
	2ª C	4,8	5,2	

Tal como se desprende de la tabla 3, cuatro asignaturas: la 5, la 11, la 14 y la 15 obtienen en la 1ª convocatoria un promedio en la TR de 0,3 siendo el promedio del resto de asignaturas de 0,8. Después de la 2ª convocatoria el promedio de la TR es de 0,6; el promedio del resto de asignaturas es de 0,9

En estas mismas asignaturas, el promedio de la TE en la 1ª convocatoria es de 0,4 frente a un 0,8 del resto de asignaturas. Después de la 2ª convocatoria se sigue manteniendo esta misma diferencia.

En cuanto a las calificaciones por tramos, el porcentaje de alumnos aprobados en dichas asignaturas en la 1ª y 2ª convocatoria es de 19,3 y 23 respectivamente, frente a 34,1 y 30,9 del resto de asignaturas. El porcentaje de notables en la 1ª y 2ª convocatoria es de 12 y 11,1 respectivamente y de 37,7 y 7,4 en resto de asignaturas. Para la

calificación de sobresaliente las diferencias son menores como se puede observar en la tabla.

La calificación media de estas asignaturas se sitúa en la 1ª convocatoria en el 4,9 frente al 6,4 del resto de asignaturas. En la segunda convocatoria las calificaciones medias de ambos grupos se aproximan más: 4,8 y 5,2, respectivamente.

4.3. Resultados del rendimiento académico de los alumnos en una misma asignatura en función del profesor

Tabla 4. Rendimiento académico de misma asignatura, distinto profesor

asignatura	Prof/ Sexo/ especialidad	TASA DE RENDIMIENTO			TASA DE ÉXITO			CALIFICACIONES (en %)						CAL.MEDIA	
		1ª C	2ª C	1ª+2ª	1ª C	2ª C	1ª+2ª	NOTABLE		SOBRES.		M. H.		1ª C	2ª C
								1ª C	2ª C	1ª C	2ª C	1ª C	2ª C		
1	Av	0,86	0	0,86	0,92	0	0,89	60	0	0	0	4	0	7	4
	Av	0,96		0,96	0,96	0	0,96	63		0		4		7,1	
	Bv	0,58	0,31	0,71	0,63	0,42	0,58	14	0	5	0	0	0	5,4	4,4
	Av	0,76	0,21	0,81	0,8	0,33	0,74	22	0	0	0	0	0	5,8	3,9
2	Cv	0,6	0,22	0,68	0,85	0,71	0,83	30	4	12	0	0	0	6,9	5,3
	Dv	0,94	0,33	0,96	1	1	1	49	0	41	33	4	0	8,6	9
	Cv	0,43	0,54	0,74	0,53	0,74	0,60	14	5	5	0	3	0	5,6	5,4
	Dv	0,93	0	0,93	0,98	1	0,98	63	0	25	0	5	0	8,3	
4	Gm	0,82	0,2	0,86	0,96	0,67	0,94	44	0	5	0	0	0	6,7	5,6
	Hv	0,72	0,71	0,92	0,76	0,83	0,77	38	43	31	7	4	0	7,5	6,9
	Gm	0,78	0,36	0,86	0,82	0,5	0,78	31	0	3	0	0	0	5,9	4,2
	Hv	0,71	0,59	0,88	0,75	0,71	0,74	39	29	27	0	5	0	7,4	6,2
7	Lv	0,81	0,3	0,86	0,87	0,6	0,84	30	0	7	0	2	0	6,5	5
	Mm	0,69	0,75	0,92	0,71	0,86	0,75	10	6	2	0	0	0	5,4	5,9
9	Nm/Ov	0,72	0,31	0,81	0,72	0,5	0,74	26	0	0	0	2	0	6,1	4,3
	Pm	0,75	0,46	0,86	0,79	0,6	0,75	22	0	0	0	0	0	6	5,3
10	Ov	0,80	0,27	0,86	0,92	0,5	0,87	50	0	0	0	0	0	6,7	4,3
	Mm	0,63	0,58	0,84	0,7	0,65	0,68	14	21	0	0	0	0	5,4	5
11	Qv	0,4	0,58	0,75	0,46	0,82	0,58	12	15	2	0	0	0	4,6	5,9
	Rv	0,37	0,44	0,64	0,46	0,59	0,51	2	3	5	3	2	0	4,1	5,2
12	Kv/Nm	0,71	0,53	0,86	0,78	0,77	0,77	32	11	14	0	5	0	6,3	5,3
	Ov	0,77	0,08	0,79	0,83	0,14	0,75	37	0	2	0	0	0	5,9	3,3

Las asignaturas reseñadas en la Tabla 4 son impartidas, cada una de ellas, por distintos profesores en cada uno de los grupos. Tal como puede observarse (los resultados más discrepantes aparecen sombreados), se observan diferencias significativas en muchos de los parámetros analizados en función de los distintos profesores que imparten una misma asignatura. En algunos casos las diferencias alcanzan hasta el 30% en la TR o TE en todas las convocatorias. Igualmente, el porcentaje de notables y sobresalientes otorgados por unos u otros profesores difiere significativamente. Las calificaciones medias presentan también, hasta un punto y medio de diferencia.

4.4. Resultados del rendimiento académico de los alumnos por convocatoria

Tabla 5. Comparativa por convocatorias

		PROMEDIO	DT	
% PRESENT	1ª Conv.	89	8,3	
	2ª Conv	63,1	19,6	
TASA DE RENDIMIENTO	1ª Conv.	0,7	0,2	
	2ª Conv	0,4	0,2	
TASA DE ÉXITO	1ª Conv.	0,7	0,2	
	2ª Conv	0,6	0,2	
CALIF. (EN %)	SUS.	1ª Conv.	23,2	17,3
		2ª Conv	24,9	15,8
	APROB.	1ª Conv.	30,7	17,0
		2ª Conv	28,9	15,4
	NOT.	1ª Conv.	28,3	16,4
		2ª Conv	8,1	19,8
	SOB.	1ª Conv.	5,5	9,3
		2ª Conv	1,1	5,3
M.H.	1ª Conv.	1,4	1,9	
	2ª Conv	0,0	0,0	
CALIFICACION MEDIA	1ª Conv.	6,1	1,0	
	2ª Conv	5,1	1,1	

Como puede observarse en la tabla 5, las diferencias de resultados entre la 1ª y la 2ª convocatorias son evidentes sobre todo en algunos de los parámetros como el porcentaje de alumnos presentados: 89% en la 1ª convocatoria frente a un 63,1% en la 2ª convocatoria; o la TR: 0,7 frente a un 0,4ª, respectivamente; o en algunas de las calificaciones, las más altas: notable: 28,3% y 8,1% y sobresaliente: 5,5% y 1,1%, respectivamente.

La variabilidad de la distribución en alguno de esos parámetros entre las distintas asignaturas, manifestada en la DT, alcanza valores muy elevados: 19,6 en cuanto al porcentaje de alumnos presentados en la 2ª convocatoria, e igualmente en los distintos tramos de calificaciones.

4.5. Resultados del rendimiento académico de los alumnos en función del género del profesor

Tabla 6. Tabla resumen del rendimiento académico de los alumnos en función del género del profesor.

		PROMEDIO PROFESORAS	DESV. TÍPICA	PROMEDIO PROFESORES	DESV. TÍPICA
% PRESENT	1ª C	92%	3,9	88%	9,21
	2ª C	68%	18,9	60%	19,8
TASA DE	1ª C	0,64	0,24	0,67	0,19

RENDIMIENTO		2ª C	0,41	0,15	0,37	0,21	
		1ª +2ª	0,78	0,17	0,80	0,13	
TASA DE ÉXITO		1ª C	0,68	0,26	0,76	0,17	
		2ª C	0,59	0,17	0,64	0,28	
		1ª +2ª	0,69	0,23	0,75	0,17	
CALIF. (EN %)	SUS.	1ª C	29	22,68	20	13,43	
		2ª C	29	14,10	22	16,46	
	APROB.	1ª C	36	19,36	28	14,81	
		2ª C	32	15,2	28	15,14	
	NOT.	1ª C	25	13,44	31	17,89	
		2ª C	8	12,03	8	11,59	
	SOB.	1ª C	2	2,53	7	10,69	
		2ª C	0	0,0	2	6,32	
	M.H.	1ª C	1	1,39	2	1,97	
		2ª C	0	0,0	0	0,0	
	CALIFICACION MEDIA		1ª C	5,95	0,75	6,16	1,09
			2ª C	5,11	0,71	5,11	1,23

Los resultados del rendimiento académico de los alumnos en función del género de los profesores quedan expresados en la tabla 6. No existen diferencias significativas reseñables entre ambos grupos en ninguno de los parámetros analizados.

La variabilidad de la distribución en alguno de esos parámetros entre las distintas asignaturas, manifestada en la DT, alcanza valores muy elevados: 19,8 en cuanto al porcentaje de alumnos presentados en la 2ª convocatoria, e igualmente en los distintos tramos de calificaciones que presenta una DT media de un 15%.

4.6. Resultados del rendimiento académico de los alumnos por especialidad y grupo

Tabla 7. Comparativa por especialidad y grupo

		Infantil grupo I	Infantil grupo II	Primaria grupo I	Primaria grupo II	Total Infantil	Total Primaria
Nota media/ Desv. Típica	1ª C	6,29	6,20	5,67	6,08	6,25	5,86
	2ª C	1,68	1,85	2,04	2,09	1,77	2,07
	2ª C	5,08	5,85	4,80	4,55	5,47	4,68
TR	1ª C	1,38	1,70	1,65	1,58	1,54	1,56
	2ª C	0,75	0,72	0,58	0,66	0,74	0,62
TE	1ª C	0,34	0,67	0,46	0,32	0,51	0,39
	2ª C	0,82	0,76	0,66	0,74	0,79	0,70
% PRES.	1ª C	0,59	0,76	0,59	0,44	0,68	0,51
	2ª C	92	95	88	89	94	88,5
	2ª C	61	82	78	73	72	76

TR CALIF	APROB.	1ª C	0,32	0,35 0,36	0,30	0,28	0,34	0,29
		2ª C	0,26		0,39	0,26	0,31	0,33
	NOT.	1ª C	0,38	0,28	0,22	0,28	0,33	0,25
		2ª C	0,08	0,26	0,07	0,06	0,17	0,07
	SOB.	1ª C	0,04	0,09	0,06	0,09	0,07	0,08
		2ª C	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00
TE CALIF	APROB.	1ª C	0,35	0,37	0,34	0,31	0,36	0,33
		2ª C	0,45	0,43	0,50	0,36	0,44	0,43
	NOT.	1ª C	0,41	0,30	0,25	0,31	0,36	0,34
		2ª C	0,14	0,32	0,09	0,08	0,23	0,16
	SOB.	1ª C	0,05	0,09	0,07	0,10	0,07	0,08
		2ª C	0,00	0,02	0,00	0,00	0,01	0,00

En los resultados expuestos en la tabla 7 se puede observar una leve superioridad, en casi todos los parámetros, de los resultados obtenidos por los alumnos de la especialidad de Educación Infantil.

No se observan diferencias significativas ni generalizadas entre los grupos de una misma especialidad; tan solo algunas diferencias puntuales –resaltadas en gris–.

La variabilidad en todos ellos es similar, con una DT de alrededor de 2.

4.7. Rendimiento académico en función del género del alumno

Tabla 8. Rendimiento académico en función del género del alumno

		A Infan G. I	A Infanti l G. II	A Primar i G. I	A Primar i grupo II	O Primar i grupo I	O Primar i grupo II	Total Almna s Infanti l	Total Almna s Primar ia	Total Almno s Primar ia
Nota medi / DT	1ª C	6,3 1,68	6,2 1,85	5,8 2,16	6,2 1,99	5,5 1,90	5,9 2,16	6,3 1,77	6,0 2,08	5,7 2,03
	2ª C	5,1 1,38	5,9 1,70	5,0 1,54	5,0 1,54	4,7 1,7	4,3 1,55	5,5 1,54	5,0 1,54	4,5 3,25
TR	1ª C	0,75	0,72	0,64	0,69	0,54	0,62	0,74	0,67	0,58
	2ª C	0,34	0,67	0,55	0,41	0,41	0,25	0,51	0,48	0,33
TE	1ª C	0,82	0,76	0,67	0,74	0,64	0,71	0,79	0,71	0,68
	2ª C	0,59	0,76	0,62	0,59	0,54	0,33	0,68	0,61	0,44

		C									
	% PRE	1^a C	92	95	95	93	86	87	94	94	87
		2^a C	61	82	81	69	81	76	72	75	79
T R	APR OB.	1^a C	0,32	0,35	0,30	0,33	0,30	0,23	0,34	0,32	0,27
		2^a C	0,26	0,36	0,46	0,32	0,34	0,21	0,31	0,39	0,28
	NO T.	1^a C	0,38	0,28	0,24	0,25	0,21	0,3	0,33	0,25	0,26
		2^a C	0,08	0,26	0,09	0,09	0,07	0,03	0,17	0,09	0,05
	SOB .	1^a C	0,04	0,09	0,10	0,10	0,03	0,1	0,07	0,10	0,07
		2^a C	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
T E	APR OB.	1^a C	0,35	0,37	0,32	0,36	0,35	0,26	0,36	0,34	0,31
		2^a C	0,45	0,43	0,52	0,46	0,45	0,28	0,44	0,48	0,37
	NO T.	1^a C	0,41	0,30	0,25	0,27	0,25	0,34	0,36	0,26	0,30
		2^a C	0,14	0,32	0,10	0,13	0,09	0,05	0,23	0,12	0,07
	SOB .	1^a C	0,05	0,09	0,11	0,11	0,04	0,11	0,07	0,11	0,8
		2^a C	0,00	0,02	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00

Como se desprende de los datos de la tabla 8, y comparando, fundamentalmente, los dos grupos de primaria, puesto que en la especialidad de E. infantil no existen alumnos varones matriculados -solo uno, en uno de los grupos-, existen leves diferencias en casi todos los parámetros, siempre a favor de las alumnas. La variabilidad entre grupos en cuanto a la calificación media obtenida, expresada por la DT no es significativa.

4.8. Comparativa del rendimiento académico entre Universidades

Si comparamos el rendimiento académico –Tasa de Evaluación, TE y TR- obtenido por las universidades públicas presenciales españolas, las universidades privadas, la Universidad de Valladolid y la E. U. de Magisterio de Segovia (Tabla 8), observamos que en la Tasa de Evaluación, las universidades privadas se sitúan 10 puntos aproximadamente por encima de las universidades públicas, la Universidad de Valladolid y la E.U. de Magisterio de Segovia –que obtienen puntuaciones muy parecidas-.

En cuanto a la TE, la E.U. de Magisterio de Segovia obtiene una tasa de 79,2 en E. Infantil y de 66,2 en E. Primaria, 10 y 20 puntos respectivamente por debajo de las puntuaciones obtenidas por el resto de universidades.

En cuanto a la TR, las universidades privadas obtienen una tasa de 92,5, casi 20 puntos por encima del resto de universidades comparadas.

Tabla 8. Tabla comparativa entre universidades públicas presenciales, universidades privadas, Universidad de Valladolid y E.U. de Magisterio de Segovia respecto de la Tasa de Evaluación, TE y TR. (De elaboración propia a partir de los datos de la CRUE, curso 2008-09).

		Tasa de Evaluación* (presentados)	Tasa de Éxito*	Tasa de Rendimiento*
Maestro E. Infantil	Total universidades Públicas presenciales	92,95	89,20	82,91
	Total universidades privadas	101,06	89,49	90,45
	U. de Valladolid	89,57	88,55	79,31
	E.U. de Magisterio de Sg.**	91,2/59,8 1°C. / 2°C.	79,2	84,1
Maestro E. Primaria	Total universidades Públicas presenciales	90,93	84,92	76,77
	Total universidades privadas	104,27	88,72	92,52
	U. de Valladolid	84,93	86,04	73,08
	E.U. de Magisterio de Sg.**	86,5/66,2 1°C. / 2°C.	66,2	74,5
C. Sociales y jurídicas	Universidades públicas presenciales	82,83	78,68	65,17
	Universidades privadas	102,9	82,34	84,73
Total Universidades públicas		82,23	77,8	63,98
Total Universidades privadas		100,30	83,53	83,78

*Tasa de Evaluación: (créditos evaluados/créditos matriculados) x 100

*Tasa de Éxito: (créditos aprobados/créditos evaluados) x 100

*Tasa de Rendimiento: (créditos aprobados/créditos matriculados) x 100

** Los datos de Segovia están referidos únicamente al 1º curso de grado (2009-10)

5. DISCUSIÓN

En cuanto a los resultados generales cabe hacer las siguientes reflexiones: en la 1ª convocatoria el porcentaje de alumnos que se presentan al examen es muy elevado, el 89%, y una variabilidad media no demasiado acusada, sin embargo, la diferencia entre los grupos que presentan un mayor porcentaje de alumnos presentados y los que menos es muy acusada, llegando a los 37 puntos porcentuales. En la 2ª convocatoria el porcentaje de alumnos presentados desciende un 26%, hasta el 63%, siendo la

variabilidad media entre unos y otros grupos mucho mayor que en la 1ª convocatoria, así como la diferencia entre los grupos extremos.

La TR media en la 1ª convocatoria es de 0,7; la variabilidad media entre todos los grupos no es demasiado grande -0,2-, sin embargo, una cuarta parte de los grupos, que se corresponden con las asignaturas 5, 11, 14 y 15 presenta una media que no supera 0,4 mientras que otra cuarta parte, casi todos los grupos de las asignaturas 1, 2,3 y 8 sobrepasa el 0,8; es decir existe una enorme diferencia –hasta del 40%- entre unos y otros grupos y asignaturas.

En la 2ª convocatoria la media de la TR desciende enormemente -un 30%- hasta situarse en una media de 0,4, con una escasa variabilidad media y en esta ocasión sin diferencias significativas entre unas y otras asignaturas.

Después de la 2ª convocatoria un 80% de los alumnos han superado todas las asignaturas, volviéndose a manifestar similares diferencias entre los dos grupos de asignaturas mencionados anteriormente: una TR de 0,58 del primer grupo de asignaturas frente a una TR de 0,86 del segundo grupo de asignaturas.

Dado que el porcentaje de alumnos presentados es muy alto, la TE en la 1ª convocatoria es similar a la TR -0,7-; sin embargo, en la 2ª convocatoria, al no considerarse la disminución significativa del número de alumnos presentados, la TE se mantiene en valores parecidos -0,6 y 0,7- tras la 2ª convocatoria.

Estas diferencias parecen deberse, fundamentalmente, a la naturaleza de la asignatura y en ocasiones al profesor, como se deduce de los casos en que una misma asignatura impartida por distintos profesores.

Analizados los resultados obtenidos por los estudiantes, tanto en su calificación media como en los distintos tramos de calificación, se constata lo que podríamos denominar un bajo nivel de excelencia académica que se manifiesta en unas elevadas TR -0,8- y TE -07- al final de la 2ª convocatoria pero con bajas calificaciones y baja calificación media:

- Una nota media que apenas supera el aprobado -6,1 en la 1ª convocatoria y 5,1 en la 2ª- que se distribuye del siguiente modo: en la 1ª convocatoria una gran mayoría - 67,5%- obtiene una nota media de aprobado, un 17,5 % suspende y un 15% obtiene la calificación de notable. No hay ningún sobresaliente. En la 2ª convocatoria, los resultados son aun inferiores el 37% obtiene una calificación inferior a 5; el resto, un 62% obtiene la calificación de aprobado; no existen calificaciones superiores.

- La escasez de calificaciones altas y la inexistencia de calificaciones excelentes; únicamente obtienen la calificación de notable un 28% en la 1ª convocatoria y un 8% en la segunda convocatoria; prácticamente nadie obtiene la calificación de sobresaliente o matrícula de Honor en ninguna de las convocatorias.

Existe, además como vemos, una fuerte polarización de los grupos en cuanto a sus calificaciones medias: un porcentaje mayoritario de aprobados frente a dos pequeños grupos de porcentajes similares –alrededor de un 15% cada uno con calificaciones inmediatamente superiores e inferiores a la media.

Destaca también la enorme variabilidad de calificaciones por tramos –suspensos, aprobados y notables- con una DT de 16 puntos porcentuales de media. La variabilidad

respecto de las calificaciones de notable y sobresaliente es mucho menor porque su frecuencia en todos los grupos es muy pequeña.

Las asignaturas en las que se obtiene un rendimiento académico menor son, a excepción de una de ellas las que podríamos denominar generalistas: Lengua extranjera, Fundamentos numéricos y Lengua Castellana.

En la mayoría de los casos, cada asignatura es impartida por un mismo profesor en los dos o cuatro grupos en que dicha asignatura es cursada por lo que es imposible establecer si las diferencias observadas respecto del resto de asignaturas tanto en las TE y TR como en los distintos tramos de calificaciones se deben a la propia naturaleza de la asignatura, a los profesores que las imparten o a ambas. No obstante, no deja de ser significativa la diferencia entre el resultado obtenido en estas asignaturas y el resto.

En los casos en que una misma asignatura es impartida por distintos profesores en cada uno de los grupos, sí se aprecian diferencias significativas, tal como se ha puesto de manifiesto en los resultados obtenidos. Cabe atribuir dichas diferencias de rendimiento a la acción del profesor.

Este hecho es uno de los principales objetivos y hallazgos de este trabajo ya que, a nuestro parecer, constituye uno de los indicadores más evidentes del grado de fiabilidad –cuya principal exigencia es la consonancia de resultados entre distintos observadores- de las calificaciones otorgadas por los profesores como manifestación del grado de consecución de las competencias y objetivos previstos en cada asignatura.

En cuanto a los resultados del rendimiento académico de los alumnos en función de la convocatoria las diferencias vienen marcadas, sobre todo, por el número de alumnos que se presenta a una y otra siendo significativamente más bajo –un 26%- en la segunda convocatoria que en la primera -89%-, lo cual repercute directamente en la TR, que lógicamente es mucho menor en la segunda convocatoria al ser menos los alumnos que se presentan a ella respecto del total de alumnos “matriculados” en cada una de las convocatorias. Sin embargo, la TE y las calificaciones obtenidas son solo ligeramente inferiores en la 2ª convocatoria, excepto en lo que se refiere a las calificaciones más altas –notable y sobresaliente- logradas por un porcentaje significativamente mayor de alumnos en la 1ª que en la 2ª convocatoria.

Una posible explicación lógica es que, generalmente, los alumnos que se presentan a la 2ª convocatoria son aquellos que presentan más dificultades para la superación de la asignatura y, por consiguiente, obtienen resultados inferiores.

La alta variabilidad de los resultados obtenidos en los distintos tramos de calificación, muestra una vez más, a nuestro parecer, la diferencia de criterio entre unas asignaturas y profesores y otros, más allá de unas diferencias lógicamente explicables.

En cuanto al Rendimiento académico de los alumnos en función del género del profesor, tal como se desprende de los resultados obtenidos, no se observan diferencias significativas: las calificaciones medias otorgadas por unos y otras son prácticamente iguales; también la variabilidad interna manifestada en la DT de las distintas variables de cada grupo es, en términos generales, bastante similar. Apenas difieren en cuanto al porcentaje de alumnos presentados, levemente mayor en el caso de las profesoras o en unas TE ligeramente superiores en el caso de los profesores.

Esta similitud de resultados nos parece absolutamente lógica y esperable. El rendimiento académico de los alumnos no puede depender del género del profesor.

No lo es, sin embargo, una vez más, la alta variabilidad existente respecto a las calificaciones otorgadas por los distintos profesores.

En cuanto al Rendimiento académico de los alumnos por especialidad y grupo, no se observan diferencias significativas ni en función de la especialidad, ni en función de los distintos grupos de una misma especialidad.

Las diferencias significativas en cuanto al rendimiento académico que por diversas razones se venían dando tradicionalmente entre las distintas especialidades de la extinta diplomatura de maestro, parece que han quedado desdibujadas en los estudios de grado, siendo los resultados obtenidos muy parejos en ambas especialidades.

La similitud de resultados entre los distintos grupos de una misma especialidad – distribuidos aleatoriamente- es algo lógico y esperable. Las leves diferencias que puedan darse en alguno de ellos no son significativamente relevantes.

En cuanto al Rendimiento académico en función del género del alumno, tal como se desprende de los resultados obtenidos, no existen diferencias significativas, aunque sí se observan leves diferencias en todos los parámetros a favor siempre de las alumnas. No podemos aventurar ninguna explicación suficientemente consistente que explique esta circunstancia.

En cuanto al rendimiento académico de las universidades comparadas - universidades privadas, universidades públicas, Universidad de Valladolid y E.U. de Magisterio de Segovia-, no nos atrevemos a aventurar ninguna conclusión suficientemente justificada acerca de la superioridad manifestada por las universidades privadas en las diferentes tasas estudiadas, sobre todo en la Tasa de Evaluación y Tasa de Rendimiento.

5. CONCLUSIONES

Dada la dificultad que desde nuestro punto de vista supone hacer valoraciones justificadas sobre el rendimiento académico de los alumnos, obtenido este en función únicamente de la valoración subjetiva de cada profesor, sin que exista uniformidad en cuanto a los contenidos –en el caso de las asignaturas impartidas por distintos profesores-, ni en cuanto a los criterios de evaluación ni calificación, ni en cuanto a los estándares de calidad, ni en cuanto a los instrumentos empleados, nos limitaremos a ofrecer una serie de conclusiones fundamentalmente descriptivas:

- Existe una diferencia significativa entre el porcentaje de alumnos que se presentan en la 1ª convocatoria -89%- y el que se presenta en la 2ª -63%- E igualmente entre el número de alumnos presentados a unas asignaturas u otras.

- La TR media en la 1ª convocatoria es del 0,7; en la 2ª convocatoria, desciende un 30% y se sitúa en 0,4. La TE en la 1ª y 2ª convocatoria son similares, 0,7 y 0,6, respectivamente.

Después de la 2ª convocatoria la TR se sitúa en 0,8 y la TE en 0,7; es decir, al finalizar el año académico aprueba un 80% de los alumnos matriculados y un 70% de los alumnos presentados.

- La calificación media se sitúa en el aprobado -6,1 en la 1ª convocatoria y 5,1 en la 2ª convocatoria-. Muy pocos alumnos obtienen en la 1ª convocatoria la calificación de sobresaliente -9,8%- o matrícula de honor -2%-; menos aún en la 2ª convocatoria.

- No se observan diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos en función del género del profesor, ni en función de la pertenencia a un grupo u otro dentro de la misma especialidad.

-Se observa una leve diferencia en el rendimiento académico en función del género de los alumnos, levemente superior en el caso de las chicas, así como también una leve diferencia entre especialidades, con unos resultados levemente superiores en el caso de la especialidad de E. Infantil.

- Los alumnos de la E.U. de Magisterio de Segovia obtienen una TE en Educación Infantil y Educación Primaria de 10 y 20 puntos, respectivamente por debajo de las tasas obtenidas por los estudiantes de la Universidad de Valladolid –a la que pertenece- y del resto de universidades públicas y privadas. En cuanto a la TR se obtienen unos resultados similares a la Universidad de Valladolid y al resto de universidades públicas, aunque casi 20 puntos por debajo de la TE obtenida por las universidades privadas.

En cuanto al segundo de los objetivos propuestos en esta investigación se desprende que:

- Las mayores diferencias en el rendimiento académico de los alumnos se establecen, en función de la asignatura. No tenemos elementos de juicio suficientes como para atribuir dicha diferencia a la propia idiosincrasia de la asignatura o a la acción del profesor; esta última opción se ve avalada por el hecho de que persisten esas diferencias en aquellas asignaturas impartidas por distintos profesores.

Existe una enorme diferencia -de hasta el 40% en la 1ª convocatoria- entre el rendimiento académico obtenido en una cuarta parte de las asignaturas, las más generalistas, que alcanza una TR del 0,4 y otra cuarta parte de las asignaturas, que alcanza una TR del 0,8. En la 2ª convocatoria siguen manteniéndose esas diferencias aunque de forma menos acusada. Se percibe también una diferencia significativa en cuanto a las calificaciones obtenidas en unas y otras asignaturas, así como en la calificación media obtenida en las mismas.

- Las diferencias significativas obtenidas en las asignaturas impartidas por distintos profesores, más allá de lo esperable por esta circunstancia, y dada la aleatoriedad en la distribución de los alumnos viene a confirmar la hipótesis de partida al poner en entredicho la representatividad de las calificaciones como manifestación fidedigna del grado de consecución de las competencias generales y específicas y de los resultados de aprendizaje estipulados en la memoria de grado y en las guías didácticas de las asignaturas.

Este artículo constituye una propuesta novedosa por cuanto analiza algunas variables que afectan al rendimiento académico poco estudiadas y, sobre todo, porque intenta provocar una reflexión acerca de un asunto realmente importante: la validez y fiabilidad de las calificaciones obtenidas por los estudiantes respecto de los objetivos oficialmente establecidos.

La validez de estos resultados necesitaría refrendarse con otras investigaciones similares para poder confirmar y generalizar los resultados hallados en este estudio.

Fin de la redacción del artículo: 25 de febrero de 2014

Arribas, J. M^a. (2014). Valoración del rendimiento académico de los alumnos de la facultad de educación de la UVA (Segovia) en su primer año de implantación de Grado. *RED, Revista de Educación a Distancia. Número 43*. 15 de noviembre de 2014. Consultado el (dd/mm/aaaa) en <http://www.um.es/ead/red/43>

REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2003). *Programa de Evaluación Institucional (PEI) Convocatoria 2003-2005*.
- Álvarez, J.M. (2008). "Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias", en J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, (pp. 206–233). Madrid: Morata,
- Arribas, J. M^a. (2012). Academic performance in terms of the applied assessment system. *RELIEVE*, 18 (1), art. 3. Extraído el 15 de julio de 2013, de http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_3eng.htm .
- Castejón, F. J., López, V., Julián, J. A. y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencia de la Actividad Física y el Deporte*, 11 (42), 328-346.
- Chisholm, C., y Davis, M. (2007). Analysis and evaluation of factors relating to accrediting 100% of prior experiential learning in UK work-based awards. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (1), 45-59.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2010). *La Universidad en cifras, 2010*. Madrid: UPM
- De Ketele, J.M. (1988). "Preface", en J. Cardinet, *Evaluation scolaire et mesure*, (pp. 1-25). Bruselas: De Boeck.
- Dickinson, M. (2000). An analysis of the accreditation of transferable skills in extra curricular activities within higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (1), 61-70.
- Fraile, A., López, V., Castejón, J. y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41 (2), 23-44.
- Gairin, J., García, M^a. J., Gisbert, M., Rodríguez, D. y Cela, J. M^a. (2008). La evaluación por competencias en la universidad: posibilidades y limitaciones. Barcelona: Bellaterra: (Memoria del Estudio) MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Dirección General de Política Universitaria Subdirección General de Análisis, Estudios y Profesorado PROGRAMA DE ESTUDIOS Y ANÁLISIS 2008 N^o. Ref. EA2008-0086.

- Gutiérrez, C., Pérez, A., Pérez, M. y Palacios, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación del profesorado. *Cultura y Educación*, 23 (4), 499-514.
- López, V. y Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 3 (3), 317-340, Extraído el 20 de enero de 2013, de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9143/9376
- Muros, B. y Luis, J.C. (2012). Aprendizaje, capacidades cognitivas y evaluación formativa en la formación inicial del profesorado. *Revista de Ciencias de la Educación*, 230, 171-182.
- Palacios, A., López, V., Barba, J.J. (2013). Tipología del profesorado universitario en función de la evaluación aplicada a los futuros docentes. *Estudios sobre Educación*, 24, 173-195.
- Roca, J. (Coord.) (2008), *Resultados de aprendizaje en las nuevas enseñanzas oficiales de grado*. Proyecto EA 2008-0125, 121-150.
- Ruiz, J.R., Ruiz, E y Ureña N. (2012) La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *CCD*, 212, 17-19.
- Tejedor, F. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 444-447.
- Sullivan, K. (2002). Credit and grade transfer within the European's Union SOCRATES Programme: unity in diversity or head in the sand? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (1), 65-74.
- Vallés, C., Ureña, E. y Ruiz, E. (2011). La evaluación formativa en la docencia universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU*, 9, (1), 135-158.