

EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN EMPLEADO

[*Academic performance in terms of the applied assessment system*]

by/por

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

Arribas, José María (chema2@pdg.uva.es)

[Ficha del artículo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

Abstract

This paper examines the academic performance depending on the evaluation and rating system used in the university. The sample under study consists of 30 subjects -taught by 35 professors to 2192 students from 7 different degrees at 14 universities of all Spain-. The results confirm that continuous assessment is the one that best results not only in terms of rate of return and success rate but also in terms of grades.

Keywords

Academic performance, continuous assessment, participatory assessment, self assessment, shared grading, control tests.

Resumen

En este trabajo se estudia el rendimiento académico en función del sistema de evaluación y calificación empleado en el ámbito universitario. La muestra objeto de estudio está formada por 30 asignaturas -impartidas por 35 profesores a 2192 alumnos de 7 titulaciones diferentes en 14 universidades de toda España-. Los resultados obtenidos confirman que la evaluación continua es la que propicia los mejores resultados no solo en cuanto a la Tasa de Rendimiento y a la Tasa de Éxito, sino también en cuanto a las calificaciones obtenidas.

Descriptores

Rendimiento académico, evaluación continua, evaluación participativa, autoevaluación, evaluación compartida, pruebas de seguimiento.

Hablar de evaluación continua y de rendimiento académico es hacer referencia a las dos funciones primordiales de la evaluación: la función formativa y la función *certificadora*.

Ambas funciones, formativa y *certificadora* no son, en absoluto, excluyentes sino complementarias (Villardón, 2006; ANECA, 2003; Taras, 2005). La evaluación en el ámbito académico, comparte estas dos funciones; la función formativa, pedagógica... suele llevar aparejada, esa otra función, sancionadora, certificadora, habilitadora... de la

cual se desprende una calificación de la que se suelen derivar importantes consecuencias para el evaluado.

Esta circunstancia, tal como señalan numerosos autores, condiciona inevitablemente, en mayor o menor grado, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Biggs, 2005; Sans, 2005; Cabaní y Carretero, 2003; De Miguel, 2005; Sigalés y Badía, 2004).

En la literatura pedagógica de los últimos años se viene tratando con profusión el tema de la evaluación en todas sus dimensiones –

véase, por ejemplo, la revisión bibliográfica realizada al respecto por Buscà et al. (2011).

La dimensión formativa de la evaluación ha de complementarse con la función meramente certificadora (López, 2009). La evaluación así entendida ha de centrarse más en el alumno y su aprendizaje (Goñi, 2005; Falchikov, 2005) que en la enseñanza del profesor y, si el alumno ha de ser el protagonista de su propio aprendizaje, es lógico que este participe en su proceso de evaluación (Escudero, 2010; López, 2009) en cualquiera de sus formas: co-evaluación, autoevaluación, evaluación compartida... (Bretones, 2008; Pérez, Julián y López, 2009).

La evaluación formativa implica, necesariamente, una evaluación continua entendida no como una sucesión de pruebas aisladas e improvisadas sino como un proceso perfectamente planificado en todos sus aspectos (Cabrera, 2003; Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón, 2005), ya que es esta la que permite al estudiante desarrollar una práctica distribuida que fomenta la asimilación progresiva de los contenidos y una mayor interrelación con el profesor, posibilitando la puesta en práctica de uno de los aspectos más importantes de la evaluación formativa, el *feed-back*, la toma de conciencia por parte del alumno, de su propio aprendizaje con carácter propedéutico (Weaver, 2006; Boud, 2007; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

Existen numerosos estudios que demuestran cómo el uso de metodologías activas y un sistema de evaluación formativa en el que se priorice la implicación del alumnado, el trabajo en grupo, el reparto de calificaciones o la autocalificación propician un aprendizaje de calidad y más satisfactorio para los alumnos (Brockbank y McGill, 2002; Brown y Glasner, 2003; Biggs, 2005; Sharp 2006; Walsh, 2007).

Sin embargo, como señalan Bordas y Cabrera (2001) sigue mediando, con demasiada frecuencia, un abismo entre la teoría pedagó-

gica referida a la evaluación y la práctica educativa; en ocasiones, esta discrepancia puede deberse a una falta de formación o de voluntad en la asunción de prácticas innovadores (López Fuentes, 2001).

Si la principal preocupación de la evaluación en su dimensión formativa es cómo hacer de ella un instrumento de mejora del aprendizaje, la preocupación de la evaluación en su dimensión certificadora es la validez, fiabilidad y practicidad a la hora de constatar la consecución de los objetivos y competencias académicas y profesionales, lo cual está íntimamente ligado al concepto de rendimiento académico, concepto este polisémico y no siempre exento de controversia, aunque, al final, tal como manifiestan Rodríguez y Ruiz (2011) cuando se habla de rendimiento académico se está hablando, generalmente, de calificaciones. Ahora bien, las calificaciones otorgadas por los profesores y los centros ¿reflejan realmente el nivel de competencia académica y profesional alcanzado por el alumno? A este respecto, tal como se recoge en ese mismo artículo, son numerosos los autores que ponen en entredicho, por múltiples razones, la validez y fiabilidad de las calificaciones como medida real del rendimiento.

Porque pudiera ser, como señala Turull (2010, p. 5) que “se diseñaran políticas que persiguieran únicamente una mejora del rendimiento académico *a cualquier precio*” o por el contrario, “determinadas políticas docentes y académicas podrían estimular la exigencia, el rigor y la calidad de la docencia y no obtener mejores resultados académicos”. Se trata de “incrementar significativamente el rendimiento académico de los estudiantes en un marco de mejora de la calidad docente, de la exigencia y el rigor docentes”.

No es el objetivo de este trabajo dirimir esa cuestión. Sea como fuere, hoy por hoy, el rendimiento académico de los alumnos viene determinado por las calificaciones otorgadas por los profesores conforme a sus propios

criterios de evaluación y calificación; dicho rendimiento académico se manifiesta, habitualmente, por medio de la Tasa de Rendimiento (TR): número de alumnos aprobados respecto del número de alumnos matriculados y la Tasa de Éxito (TE): número de alumnos aprobados respecto del número de alumnos presentados; a estas se ha añadido en este trabajo la Tasa de Rendimiento Académico (TRA), que es la media ponderada ($0.7 TR + 0.3 TE$) de las dos anteriores.

La TR, útil en otros muchos aspectos, es poco precisa a la hora de evaluar el rendimiento académico ya que está afectada por múltiples condicionantes; la TE es más precisa al tener en cuenta el número de aprobados sobre los presentados y por lo tanto es más fiable, más aún cuando consideramos, como es el caso, distintos sistemas de evaluación que difieren entre sí precisamente en cuanto al número de alumnos presentados.

La TRA es un parámetro poco utilizado, la ANECA lo usa en el programa de evaluación de la actividad docente del profesorado; nosotros lo hemos incorporado porque al ser, en ocasiones, tan dispares la TR y la TE entre sí, la TRA aúna ambas medidas dándonos una visión global que palia esa dispersión facilitando así, la comparación de resultados.

El objetivo de este trabajo es poner de manifiesto la incidencia que la forma de evaluar tiene sobre el rendimiento académico. El *cómo evaluar* puede parecer una cuestión menor y, sin embargo, en la práctica educativa lo más importante no es tanto lo que se hace cuanto cómo se hace aquello que se hace; hasta tal punto que la forma de evaluación condiciona el modo de aprendizaje del alumno e incide directamente sobre los aspectos emotivos del mismo: la motivación, el estilo atribucional, la autoeficacia, la autoestima, etc.

El cómo estudia un alumno, no es una cuestión trivial, porque el cómo estudia es lo que forma a un alumno (o lo deforma). Un alumno estudiará de memoria o estudiará

inteligentemente, procurando entender y relacionar, según sea el tipo de examen o pregunta esperado. El profesor no solo controla qué hace el alumno en clase (escuchar, hacer un ejercicio, etc.) sino que además controla cómo estudia y trabaja en su casa o en otros lugares cuando prepara exámenes y tareas (Morales, 1998, p. 25).

Las competencias académicas y profesionales –generales y específicas- objeto de evaluación, son una amalgama compleja de aptitudes, actitudes, motivación... por lo que el sistema de evaluación del que se infiera la consecución de esas competencias ha de ser lo suficientemente complejo y preciso para que sea realmente válido; por ello se deben considerar otras formas e instrumentos de evaluación, distintos a las tradicionales, como el portafolio, el diario valorativo, o la rúbrica, como métodos adecuados a la hora de evaluar competencias complejas en vez de habilidades concretas en un momento puntual. La selección de uno u otro instrumento de evaluación no constituye una elección caprichosa, sino que depende de lo que se pretenda medir, adecuándose a los parámetros de validez, fiabilidad y practicidad. Existe abundante e interesante bibliografía al respecto donde podemos encontrar una extensa lista de referencia, así como la idoneidad de cada uno de ellos en cuanto a su capacidad para poner de manifiesto unas u otras competencias (Márquez, 2011; De Miguel, 2004, 2006; Sierra, 2008; Gairín, 2008; Montanero, 2006).

Por otro lado, es conveniente tener en cuenta, además, algunas consideraciones de orden práctico, con el objeto de que la evaluación sea un elemento eficaz y coherente con el resto de elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Zabalza, 2001; Bolívar, 2007; Gairin, 2008; Sierra, 2008; Álvarez, 2001; Trillo, 2003).

Existen numerosos estudios sobre el rendimiento académico en función de múltiples variables: sexo, curso, asistencia a clase, etc.,

sin embargo, en España apenas los hay que interrelacionen directamente ambas variables: el rendimiento académico en función de la modalidad de evaluación empleada; destacamos entre ellos a López (2008) que hace un análisis estadístico-descriptivo de los resultados encontrados en cuanto a carga de trabajo de alumnos y profesores y en cuanto al rendimiento académico del alumnado en relación con las distintas formas de evaluación ofrecidas, encontrando resultados académicos positivos en el caso de la evaluación continua; Turrul (2010) considera, entre otras variables, la incidencia de la modalidad de evaluación sobre el rendimiento académico de los estudiantes de derecho de UAB, obteniendo igualmente una correlación positiva entre ambas; Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique (2008) abundan en esta misma idea: rendimiento académico elevado asociado a sistemas de evaluación continua.

Objeto de estudio

El objetivo de este trabajo es poner de manifiesto la diferencia de los resultados académicos obtenidos por los alumnos en función de los diferentes sistemas de evaluación y calificación empleados por los profesores en el ámbito universitario. Analizaremos cada una de esas modalidades de evaluación y calificación empleadas así como las preferencias de los estudiantes cuando se les ofrece la posibilidad de ser evaluados de una u otra forma. Consideraremos, también, una de las manifestaciones de la evaluación formativa y compartida: el consenso de los criterios de evaluación e incluso de la calificación entre profesores y alumnos.

Método

Participantes e instrumentos

Los datos utilizados para la elaboración de este trabajo provienen de la información suministrada en los informes semiestructurados sobre la docencia impartida por un grupo de profesores universitarios que han puesto en

práctica un sistema de evaluación formativa y compartida durante el curso escolar 2008-09, el último del que disponemos de información. En ellos se contemplan, entre otros aspectos, las actividades e instrumentos de evaluación empleados y su reflejo en la calificación, las vías de evaluación, los criterios de evaluación para cada una de las competencias, y los criterios de calificación, la existencia de una evaluación compartida con el alumno, las ventajas e inconvenientes de la implantación de una evaluación formativa, el rendimiento académico en función de cada una de las modalidades de evaluación ofertadas y por último, una reflexión sobre el grado de cumplimiento de las finalidades previstas junto a una propuesta de mejora de cara al futuro.

Toda esta información ha sido analizada, cuantificada y dispuesta en seis apartados que giran en torno a distintos aspectos de las dos variables utilizadas en el estudio: el sistema de evaluación empleado y el rendimiento académico de los estudiantes:

- Modalidades de sistemas de evaluación y calificación ofrecidas por los profesores.
- Elección por parte de los alumnos de entre las modalidades de evaluación ofrecidas.
- Porcentaje de alumnos presentados respecto de los matriculados en cada opción.
- Porcentaje de profesores que negocian los criterios de evaluación y/o llevan a cabo una calificación compartida y dialogada con el alumno.
- Rendimiento académico: Tasa de Rendimiento, Tasa de Éxito y Tasa de Rendimiento Académico de cada una de las modalidades.
- TR, TE y TRA en función de los distintos tramos de calificaciones obtenidas por los alumnos.

Tabla 1. *Relación de asignaturas, titulaciones y facultades objeto de estudio*

	ASIGNATURA	Nº. alum	TITULACIÓN / FACULTAD / UNIVERSIDAD
1	Educación Física en la Enseñanza Secundaria	21	Facultad De Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.
2	Didáctica de la Actividad Física y el Deporte	109	
3	Historia de la Educación Física	18	Maestro, Educación Primaria Facultad de Educación de Salamanca
4	Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar	122	Maestro, Educación Infantil. Univ. de Burgos
5	Educación Física y Su Didáctica	42	Maestro, Educación Física Facultad De Educación y Trabajo Social (UVA)
6	Hª del Arte y de la Cultura	18	Maestro, Primaria, Infantil, Musical y Educación Física E.U. de Magisterio de Segovia (UVA)
7	Matemáticas I	32	
8	Aprendizaje Y Desarrollo Motor	145	
9	Formación Musical	86	
10	Didáctica de la Educación Física	84	
11	Ciencias Experimentales y su Didáctica	22	
12	Juegos Motores y Actividades Deportivo-Recreativas	52	
13	Desarrollo del Pensamiento Matemático y su Didáctica	107	
14	Psicología Evolutiva	87	
15	La Expresión Corporal en la Enseñanza Secundaria	84	
16	Teoría e Historia del Deporte	90	Licenciado en E.F. INEFC. Universidad De Lleida
17	Desarrollo Psicomotor	49	Teoría e Historia del Deporte. Facultad de Educación. Universidad de Murcia
18	Practicum II	25	Maestro, Educación Física. Facultat de Formació del Professorat. U. De Barce.
19	Conocimiento del Medio Natural	110	Educación Física. E.U. de Magisterio
20	Actividades Físicas para las Personas con Discapacidad Motórica y/o Sensorial.	15	Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte Campus De Huesca. U. de Zaragoza
21	Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.	35	Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunica. Jerez de la Frontera, U. De Cádiz
22	Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento Humano	115	Magisterio, Educación Física. Facult. de Ciencias de la Educación. U. De Almería
23	Didáctica de los Deportes Colectivos	122	
24	Desarrollo Psicomotor	41	Maestro, de Educación Infantil. Facultat de Ciències de L'educació. (UAB)
25	Música I la Seva Didàctica	74	Maestro, Lengua Extranjera. Facultat de Formació Del Professorat. (UAB)
26	Enseyament de L'activitat Física i L'esport	76	Facultad de Educación. Universitat De Vic
27	Fundamentos de La E.F. y su Didáctica	74	Maestro, Educación Física Facultat de Formació del Profesorado. (UAB)
28	Practicum III y IV	10	
29	Evaluación de la Educación Física en el Curriculum	48	Ciencias de la Actividad Física y del Deporte U. de Lleida
30	“Projecte de Recerca – II”	36	
31	Actividades Corporales de Expresión	52	Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte
32	Didáctica de la Actividad Física y el Deporte	35	Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Facultad de Formación Del Profesorado. (UAM).
33	Didáctica de la Actividad Física y el Deporte II	23	
34	Teoría y Práctica de los Juegos Motores	80	Maestro Especialidad Educación Física.
35	Bases Teóricas y Didácticas de la Educación Física.	53	Facultad De Educación. U. De La Laguna

La muestra objeto de estudio, tal como puede observarse en la tabla 1, está compuesta por 30 asignaturas –impartidas por 35 profesores a 2192 alumnos de 7 titulaciones diferentes, la mayoría pertenecientes al área de Educación, en 14 universidades-. Dicha muestra

comprende la totalidad de los informes recibidos de los profesores pertenecientes a la *Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria*, sobre la docencia impartida durante el año 2008-09, último curso del que se dispone

de resultados. Uno de los objetivos de dicha *Red* es la utilización de dichos informes para la elaboración de artículos que difundan las experiencias innovadoras implementadas en evaluación formativa, extremo que conocen todos los informantes.

Variables

Las dos variables puestas en juego e interrelacionadas entre sí son el rendimiento académico y el sistema de evaluación empleado para la obtención de dicho rendimiento.

- *Rendimiento académico*. Vamos a considerar tres parámetros: La Tasa de Rendimiento (TR): número de alumnos aprobados respecto del número de alumnos matriculados, la Tasa de Éxito (TE): número

de alumnos aprobados respecto del número de alumnos presentados y la Tasa de Rendimiento Académico (TRA), que es la media ponderada (0.7 TR + 0.3 TE) de las dos anteriores.

De forma complementaria, se han considerado las TR y la TE y TRA referidas a los distintos tramos de calificación obtenidos por los alumnos y disponibles igualmente en los informes aportados por los profesores: número de aprobados, notables o sobresalientes respecto del número de alumnos matriculados o presentados.

Los datos presentados son los promedios de la TR, TE y TRA de todas las asignaturas analizadas.

Tabla 2. *Modalidades de evaluación*

Evaluación Continua	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación y calificación de las producciones de los alumnos a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. - Existe una gran variabilidad en cuanto a las actividades e instrumentos de evaluación empleados, siendo, no obstante, los más comunes estos que presentamos a continuación, ponderados en distinto grado en la calificación final, en función del criterio de cada profesor: <ul style="list-style-type: none"> * Proyecto tutorado * Trabajos individuales (con o sin exposición pública) * Trabajos grupales (con o sin exposición pública) * Recensiones de artículos * Portafolios/ carpeta valorativa/cuaderno de aprendizaje - Minoritariamente se utilizan como instrumentos de valoración la realización de casos prácticos, exámenes parciales o la realización de un trabajo final. - En casi ningún caso se contempla la realización de un examen final. - La asistencia a clase constituye un requisito indispensable. - En un alto porcentaje, los criterios de evaluación son negociados con el alumnado y en muchos casos también la calificación de las diferentes actividades realizadas e incluso la calificación final es consensuada entre el profesor y el alumno. En el caso de los trabajos realizados en grupo es una práctica extendida la co-evaluación entre los distintos miembros del grupo, que es considerada y respetada por el profesor.
Evaluación Final	<ul style="list-style-type: none"> - Consiste, generalmente, en la realización de un examen escrito al finalizar el cuatrimestre, queda reservada para aquellos alumnos que no pueden -generalmente por razones laborales o de incompatibilidad con otras asignaturas- o no desean asistir regularmente a clase y someterse a un proceso de enseñanza aprendizaje continuo.
Evaluación mixta	<ul style="list-style-type: none"> - Se suele utilizar con aquellos alumnos que sin llegar al grado de asistencia y participación que implica la evaluación continua, sí observan un cierto seguimiento del curso, presentan trabajos, asisten a clase esporádicamente, etc. En estos casos la mayoría de los profesores complementan la calificación obtenida a lo largo del curso con la calificación obtenida en el examen final
Otras modalidades	<ul style="list-style-type: none"> - En ocasiones se combinan aspectos de la evaluación continua y la evaluación final. La calificación definitiva proviene, en este caso, de la media entre ambas calificaciones, teniendo que superar los requisitos establecidos de ambas modalidades.

- *Modalidades de evaluación*: Consideraremos, fundamentalmente tres modalidades de evaluación: valoración continua,

evaluación mixta y evaluación final; en algunas ocasiones, minoritariamente, el sistema de evaluación empleado es difi-

cilmente clasificable en alguna de ellas, por lo que no lo tendremos en consideración en el análisis de resultados. La caracterización de cada una de ellas puede contemplarse en la tabla 2.

Resultados

Modalidades de sistemas de evaluación y calificación ofrecidas por los profesores

Una amplia mayoría - 87%- de profesores ofrece a sus alumnos la posibilidad de ser evaluados por medio de la modalidad de eva-

luación continua, de ellos el 14 % la ofrecen como única opción, en ocasiones, por tratarse de asignaturas como el Practicum en que es difícil evaluar de una forma puntual. El 68% ofrece, también, la posibilidad de un examen final, aunque, de ellos, solo el 3 % ofrece esta alternativa en exclusiva. El 11% ofrece las tres vías. Estas posibilidades así como el resto de combinaciones ofrecidas puede observarse en la tabla 3.

Tabla 3. % de profesores que ofrecen las distintas vías de evaluación

Ev. con.	Ev. mix.	Ev. fin.	Ev. con. Ev. mix.	Ev. con. Ev. fin.	Ev. mix. Ev. fin.	Ev. con. Ev. mix. y final
14%	6%	3%	11%	51%	3%	11%

Elección por parte de los alumnos de entre las modalidades de evaluación ofrecidas

Como puede observarse en la tabla 4, los alumnos, cuando se les ofrece la posibilidad de elegir entre distintas modalidades de evaluación –continua o mixta, continua o final- se decantan en su mayoría –el 80% aproximadamente- hacia la evaluación continua. Cuando la elección es entre evaluación mixta o final, se decantan en su mayoría –un 72%- por la evaluación mixta. Cuando se les ofrecen las tres posibilidades, evaluación continua, mixta y final, los resultados se polarizan

un poco menos – aunque el 58% sigue eligiendo la evaluación continua-.

Este pequeño porcentaje de alumnos que eligen la modalidad de evaluación final, tal como se desprende de las observaciones hechas por los profesores en sus informes, lo hacen, en la mayoría de las ocasiones, bien obligados por las circunstancias - imposibilidad de asistir a clase por motivos laborales, por incompatibilidad horaria...- o bien simplemente por falta de voluntad y constancia que requiere la modalidad de evaluación continua.

Tabla 4. % de alumnos que elige cada una de las modalidades de evaluación ofrecidas

Ev. con. / Ev. mixta	Ev. con. / Ev. final	Ev. mix./ Ev. Final	Ev. con./Ev. mix./ final
78% (continua) 22% (mixta)	80% (continua) 20% (final)	72% (mixta) 28% (final)	58% (continua) 19% (mixta) 23% (final)

Porcentaje de alumnos presentados respecto de los matriculados en cada opción

El porcentaje de alumnos presentados respecto del número de alumnos matriculados, tal como puede observarse en la tabla 5, se distribuye del siguiente modo en función de cada una de las modalidades de evaluación: Se “presentan”, es decir, cumplen los requisi-

tos de la evaluación continua –asistencia regular, trabajo continuado, participación...- un 92% de los que eligieron esa opción; un 77% de los que eligieron la modalidad de evaluación mixta y poco menos de la mitad, un 51% de los que eligieron el examen final como forma de evaluación.

Tabla5. % de alumnos presentados respecto de los matriculados en cada opción

Evaluación continua	Evaluación mixta	Evaluación final
92%	77%	51%

Porcentaje de profesores que negocian los criterios de evaluación y/o llevan a cabo la calificación compartida y dialogada con los alumnos

Encontramos que en la modalidad de evaluación continua, un alto porcentaje de profesores - 65%- manifiestan en sus informes negociar los criterios de evaluación con sus alumnos, llegando a consensuar también en muchos casos, tras un diálogo valorativo, la calificación de las diferentes actividades realizadas e incluso la calificación final. En el caso de los trabajos realizados en grupo se lleva a cabo, frecuentemente, la co-evaluación entre los distintos miembros del grupo asignándose, entre ellos, distintas calificaciones a cada uno de componentes en función del grado de participación que ellos mismos consideran; dicha calificación suele ser considerada y respetada por el profesor. Por otro lado, varios de los profesores que añaden en sus informes comentarios sobre esta práctica evaluadora declaran que existe un alto grado de coincidencia entre la valoración del profesor y la del propio alumno e incluso, en ocasiones la calificación del alumno es más severa que la del propio profesor.

Rendimiento académico: Tasa de Rendimiento, Tasa de Éxito y Tasa de Rendimiento Académico

Como puede observarse en la tabla 6, la **Tasa de Éxito** varía significativamente en

función de la forma de evaluación empleada: casi todos -el 93%- los alumnos que se presentan para ser valorados por medio de una evaluación continua superan la asignatura, este porcentaje disminuye hasta 71%, las tres cuartas partes, en el caso de la evaluación mixta y baja finalmente hasta un 58%, poco más de la mitad, en el caso de los que se presentan únicamente a un examen final.

En cuanto a la **Tasa de Rendimiento**, considerando por alumno matriculado aquellos que han elegido cada una de las modalidades- los resultados obtenidos entre los diferentes grupos son aún más dispares: la inmensa mayoría -86%,- de los alumnos “matriculados” en la modalidad de evaluación continua supera la asignatura, ese porcentaje disminuye hasta el 55% en el caso de los “matriculados” en la modalidad de evaluación mixta y queda reducido a poco más de la cuarta parte -29%- el porcentaje de alumnos que supera la asignatura a través de un examen final.

La **Tasa de Rendimiento Académico**, que considera ambas variables, aunque en distinta proporción, un 70% el factor rendimiento y un 30% el factor éxito- se sitúa en un punto intermedio aunque, más cerca de la tasa de rendimiento que de la tasa de éxito, quedando de la siguiente manera: el rendimiento académico de la modalidad de evaluación continua es de 0.88, el de la evaluación mixta 0.60 y el de la evaluación final 0.38.

La tasa de rendimiento y la tasa de éxito consideradas sobre el total de alumnos, independientemente de la modalidad de evaluación elegida se sitúan en 0.72 y 0.87 respectivamente.

Tabla 6. Tasa de Rendimiento, Tasa de Éxito y Tasa de Rendimiento Académico

	Evaluación continua	Evaluación mixta	Evaluación final	Total
Tasa de rendimiento	.86	.55	.29	.72
Tasa de éxito	.93	.71	.58	.87
Tasa de rendimiento Académico	.88	.60	.38	.76

TR, TE y TRA en función de los tramos de calificaciones obtenidas por los alumnos

Otro análisis interesante que se desprende de los resultados obtenidos es el estudio de la TR, la TE y la TRA en función de las calificaciones obtenidas.

Las calificaciones obtenidas por los alumnos en cada una de las modalidades de evaluación es un dato revelador del grado en que los alumnos, a juicio de sus profesores, han logrado los objetivos y desarrollado las competencias básicas previstas en cada asignatura.

Teniendo en cuenta que la calificación de sobresaliente y matrícula de honor significa haber conseguido esos objetivos en grado máximo y la calificación de notable, haberlos conseguido en un grado más que satisfacto-

rio, sólo alcanzan la calificación de sobresaliente o matrícula de honor y notable un 9% y un 21%, respectivamente, de los alumnos presentados en la modalidad de evaluación final frente a un 17% y 45%, respectivamente, de los alumnos presentados en la modalidad de evaluación continua; respecto del número de alumnos matriculados la diferencia es aun mayor: un 5% y un 10% obtienen Sb o MH y notable respectivamente en la modalidad de evaluación final, frente a un 16% y 41% que obtienen esas calificaciones en la evaluación continua. Las calificaciones obtenidas en la modalidad de evaluación mixta se sitúan en un punto intermedio entre estas; la TRA referida a las calificaciones, al ser una media ponderada se sitúa, lógicamente en un punto intermedio entre ambas, más cercano a la TR, dado su mayor peso que a la TE.

Tabla 7. TR, TE y TRA por tramos de calificaciones

	MH/SB			NOTABLE			APROBADO		
	TR	TE	TRA	TR	TE	TRA	TR	TE	TRA
Ev. conti.	.16	.17	.16	.41	.45	.42	.29	.31	.30
Ev. mixta	.00	.00	.00	.18	.24	.20	.37	.47	.40
Ev. final	.05	.09	.06	.10	.21	.13	.14	.28	.18
Total	.12	.14	.13	.33	.40	.35	.27	.32	.29

La tasa de rendimiento y la tasa de éxito consideradas sobre el total de alumnos, independientemente de la modalidad de evaluación elegida, 0.72 y 0.87 respectivamente,

son superiores en casi un 10% a los resultados obtenidos en la universidad a nivel general -véase tabla 8-.

Tabla 8. TR y TE por ramas de conocimiento en la universidad (CRUE, 2008)

	Humanid.	Sociales	Experim.	Salud	Técnicas	Total
Tasa de Rendimiento	0.65	0.63	0.60	0.75	0.54	0.62
Tasa de Éxito	0.87	0.80	0.78	0.85	0.65	0.77

Discusión

Una amplia mayoría de los profesores - 87%- ofrece a sus alumnos la posibilidad de ser evaluados y calificados de forma continua a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, eliminando en la mayoría de los casos el examen final. El 68% de los profesores ofrece, además, la posibilidad de obtener su

calificación por medio de un examen final. Solo un 3% ofrece esta posibilidad en exclusiva. Estos resultados contrastan con los obtenidos en otros estudios (Olmos y Rodríguez-Conde, 2010) en los que se muestra cómo a pesar de que un porcentaje significativo de la muestra de profesores estudiada - 57.9%- incorpora la evaluación continua a

sus prácticas docentes son aun muchos - 31.8%- los que recurren al examen final como única fuente de calificación. Esta discrepancia podría deberse a que la muestra de profesores analizada por nosotros está especialmente sensibilizada, respecto del profesorado en general, con innovaciones metodológicas y evaluativas. Por otro lado, llama la atención el hecho de que parece imponerse, de forma generalizada, como única forma de evaluar la consecución de los objetivos y competencias, la modalidad de evaluación continua, descartando en la mayoría de los casos una evaluación final, de carácter sumativo sin tener en cuenta consideraciones tales como la naturaleza de la asignatura que se imparte, el curso en el que se imparte, etc.

En cuanto a los alumnos, cuando a estos se les ofrece la posibilidad de elegir la forma de ser evaluados, la inmensa mayoría -80%- se decantan por la modalidad de evaluación continua o, en su defecto, por la modalidad de evaluación mixta. Solo un pequeño porcentaje -20%- elige ser evaluado por medio de un examen final, en la mayoría de los casos obligados por causas ajenas a su voluntad: incompatibilidad horaria, motivos laborales, etc. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otros estudios similares (Varea et al, 2009, 10).

La inmensa mayoría de los alumnos -92%- que eligen la modalidad de evaluación continua “se presentan”, lógicamente. La propia naturaleza de la evaluación continua, exige que todos los alumnos “matriculados” realicen las tareas de evaluación prescritas a lo largo de todo el proceso de aprendizaje por lo que el número de alumnos “matriculados” coincide, prácticamente, con el número de alumnos “presentados”, ya que de lo contrario pasarían a una de las otras formas de evaluación. Este porcentaje disminuye hasta el 77% en el caso de la modalidad de evaluación mixta y se reduce a poco más de la mitad -51%- el número de alumnos matriculados en la modalidad de evaluación final que se presentan al examen.

Se observa una gradación descendiente muy acusada de la Tasa de Éxito obtenida en función del tipo de evaluación con que se les valore, logrando los mejores resultados en la modalidad de evaluación continua -0.93- y los peores en el caso de la evaluación final -0.58-.

Esa diferencia se hace más ostensible aún si consideramos la Tasa de Rendimiento debido a la incidencia que la modalidad de evaluación tiene sobre el porcentaje de alumnos matriculados que finalmente se presentan al examen, quedando aun más penalizada en este caso la evaluación final, 0.86 en la evaluación continua frente a 0.29 e la evaluación final.

Ello es debido a que cuanto mayor es el porcentaje de alumnos presentados –como es el caso de la evaluación continua- más se aproximan la TR y la TE y por lo tanto una y otra revelan información semejante; por el contrario cuando el porcentaje de alumnos presentados difiere mucho del de alumnos matriculados –como es el caso de la evaluación mixta y más aun la evaluación final- la TR y la TE, lógicamente se separan. Por ello, la información que nos proporciona una y otra es relevante en función del análisis que pretendamos realizar, siendo necesario conocer ambas para valorar correctamente el rendimiento académico

Estos resultados son acordes con los obtenidos en otros estudios (López, 2010, Turrull, Roca y Alberti, 2010) donde se pone igualmente de manifiesto que el uso de la evaluación continua propicia un mayor rendimiento académico que la evaluación final.

Las TR, TE aplicadas a las calificaciones obtenidas por los estudiantes corrobora esos mismos resultados; el 62% de los alumnos evaluados de forma continua obtiene la calificación de sobresaliente, matrícula de honor o notable frente al 30% de los alumnos que se presentan al examen final; nuevamente, si se calcula sobre el número de alumnos matriculados las diferencias son aun mayores.

Las calificaciones obtenidas en la modalidad de evaluación mixta se sitúan en un punto intermedio entre ambas. La TRA referida a las calificaciones, al ser una media ponderada se sitúa, lógicamente en un punto intermedio entre ambas, más cercano a la TR, dado su mayor peso, que a la TE.

En la modalidad de la evaluación continua se potencia la participación activa del alumnado en todo el proceso de enseñanza aprendizaje, que se manifiesta, por ejemplo, en el consenso, tras un diálogo valorativo entre el profesor y los alumnos de los criterios de evaluación con que se van a regir e incluso de la calificación de las distintas actividades personales y grupales realizadas a lo largo del curso e incluso de la calificación final.

La diferencia existente en cuanto a las TR y TE de la muestra analizada respecto de la universidad en general tal vez pueda deberse al hecho de que la población de profesores que imparte las asignaturas objeto de esta investigación esté involucrada precisamente en proyectos de evaluación formativa, lo que propiciaría que sean más proclives a innovaciones metodológicas, que como vemos favorecen un mejor rendimiento académico.

En definitiva, los resultados obtenidos en este estudio ponen de manifiesto que el sistema de evaluación y calificación empleado –que implica diferencias en cuanto a los criterios, actividades, instrumentos... de evaluación- tiene una enorme incidencia sobre el rendimiento académico y así se ha podido consignar en este trabajo, siendo la forma de evaluación continua la que propicia los mejores resultados no solo en cuanto a las TR, TE y TRA sino también en cuanto a las calificaciones obtenidas, correspondiendo estos a la modalidad de evaluación continua.

Esta investigación supone un trabajo novedoso tanto por el objeto de la investigación - apenas existen estudios que demuestren la interrelación existente entre el rendimiento académico y el sistema de evaluación empleado- como por la amplitud de la muestra

analizada. Por ello constituye un instrumento valioso para todos aquellos profesores, especialmente del ámbito universitario, interesados en implementar una metodología y un sistema de evaluación activo y participativo que redunde en un mayor rendimiento académico y sobre todo en un aprendizaje más satisfactorio y duradero.

Entre las limitaciones de la investigación realizada se podría señalar si la diferencia de calificaciones obtenida se explica, fundamentalmente, por la naturaleza misma del sistema de evaluación empleado o en qué medida intervienen otros factores como las características y circunstancias personales de los alumnos que optan a cada una de las modalidades. Otra objeción, tal vez la más importante en cuanto a la fiabilidad de los resultados obtenidos, es la ausencia de una valoración externa que avale el grado de consecución de los objetivos y el desarrollo de las competencias generales y específicas previstas en las guías didácticas de las respectivas asignaturas, al margen o de forma complementaria a la valoración personal del docente.

Estas limitaciones observadas constituyen, a su vez, una invitación al desarrollo de nuevas investigaciones que ahonden y esclarezcan aún más la relación existente entre el rendimiento académico y el sistema de evaluación y calificación empleadas.

Referencias

- Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- ANECA (2003). *Programa de Evaluación Institucional (PEI)*. Convocatoria 2003-2005. Madrid: Autor.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2007). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la Educación Superior. Un análisis crítico. *Educação Temática Digital*, 9, 68-94. Disponible en: <http://nbn->

- resolving.de/urn:nbn:de:0168-ss0ar-73427
[Consulta: 2011,14 de julio].
- Bordas, M.I. & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado en Educación superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brown, S. & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Buscà, F., Cladellas, L., Calvo, J., Martín, M., Padrós, M. & Capllonch, M. (2011). Evaluación formativa y participativa en docencia universitaria. Un estudio sobre los artículos publicados en revistas españolas entre 1999 y 2009. *Aula Abierta*, 39 (2), 137-148.
- Cabani, M.L. & Carretero, R. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios. En C. Moneiro y J.L. Pozo, *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía* (pp.173-190). Madrid: Síntesis.
- Cabrera, A. F. (2003). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- CRUE (2008). *La Universidad en cifras*. Madrid: CRUE.
- De Miguel, M. (2004). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (Proyecto EA2005-0118). Servicio de Publicaciones: Universidad de Oviedo. Recuperado de http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA_2005-0118.pdf
- De Miguel, M. (comp.) (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- Delgado, A.M^a., Borge, R., García, J., Oliver, R. & Salomón, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Programa de Estudios y análisis. N° de referencia: 2005-0054. MEC. Dirección General de Universidades.
- Escudero, T. (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de la calidad en la enseñanza universitaria*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación, colección Documentos, 9.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Oxon: Routledge.
- Gairín, J., García San Pedro, M^a.J., Gisbert, M., Rodríguez Gómez, D. & Cella, J. M^a. (2008). *La evaluación por competencias en la universidad: posibilidades y limitaciones*. (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°. Ref. EA2008-0086. Barcelona: Bellaterra.
- Goñi, J.M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- López, R. (2001). *Creencias del profesorado universitario sobre evaluación*. Tesis doctoral. Ediciones Universidad de Granada.
- López, V. M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31 (3), 293-311.

- López, V. (comp.) (2009). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Márquez, J., Roca, J., Solvas, M^a.J., Belmonte, T., Fernández, C. & Rodríguez, D. (2011). Resultados de aprendizaje en los nuevos títulos de grado. *RED-DUSC, Revista de Educación a Distancia. Sección de Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*. Número 5. Disponible en <http://www.um.es/ead/reddusc/5> [Consulta: 2011,13 de agosto].
- Montanero, M., Mateos, V., Gómez, V., Alejo, R. & Llanos, J.L. (2006). *Orientaciones para la elaboración del Plan Docente de una materia (Guía extensa)*. Oficina de Convergencia Europea. Servicio de Orientación y Formación Docente. Universidad de Extremadura.
- Morales, P. (1998). *Evaluación y aprendizajes de calidad*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Olmos, S. & Rodríguez-Conde, M^a. J. (2010). Diseño del proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles: ¿responde a una evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53,7.
- Pérez, A., Julián, J.A. & López, V. (2009). Evaluación formativa y compartida en el EEES. En V. López (Ed.), *Evaluación compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 21-43). Madrid: Narcea.
- Rodríguez, M^a N. & Ruíz, M. Á. (2011). Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: calificaciones versus créditos acumulados. *Revista de Educación*, 355, 467-492.
- Sans, A. (2005). *La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos*. Cuadernos de docencia universitaria, 2. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Sharp, S. (2006). Deriving individual student marks from a tutor's assessment of group work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (3), 14.
- Sierra, M^a. I. (Comp.) (2008). *Herramientas para la evaluación de competencias en los estudiantes universitarios y recursos para el análisis de su calidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Proyecto EA2008-0010. Dirección General de Universidades. MEC.
- Sigalés, E. & Badía, A. (2004). Formación universitaria y TIC: usos y nuevos roles. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1 (1), 1-6.
- Taras, M. (2005). Assessment –sumative and formative- some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53 (4), 466-478.
- Trillo, F. (2003). Modelos de evaluación. En M. F. Salvador, J. Rodríguez, A. Bolívar, (Dirs.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. (Vol. I). Málaga: Aljibe.
- Turrull, M., Roca, B. & Alberti, E. (2010). *De nuevo sobre las causas del rendimiento académico. La experiencia de la facultad de derecho de la UB desde la óptica de la gestión académica*. Barcelona: Estudis i anàlisis de la Facultat de Dret.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio. Siglo XXI*, 24, 15-35.
- Walsh, A. (2007). An exploration of Biggs' constructive alignment in the context of work-based learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (1), 9.
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in higher Education*. 31 (3), 15.
- Zabalza, M. A., Trillo, F. & Gewerc, A. (Eds.) (2001). *La calidad de la docencia en la Universidad*. Actas del I Symposium Ibe-

roamericano sobre Didáctica Universitaria.
Santiago de Compostela, España.
Zaragoza, J., Luis-Pascual, J.C. & Manrique,
J.C. (2009). Experiencias de innovación en

docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-33.

ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

Arribas, José María (chema2@pdg.uva.es). Profesor del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid, en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Sus investigaciones giran en torno al fracaso escolar, la calidad educativa y la evaluación -académica e institucional- tanto en el contexto escolar como en el ámbito universitario. Su dirección postal es C/ Pedro Laín Entralgo, 8, nº 29. 28660-Boadilla del Monte, Madrid (España). [Buscar otros artículos de este autor en Google Académico / Find other articles by this author in Scholar Google](#)



ARTICLE RECORD / FICHA DEL ARTÍCULO

Reference / Referencia	Arribas, José María (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. <i>RELIEVE</i> , v. 18, n. 1, art. 3. http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_3.htm
Title / Título	El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. [<i>Academic performance in terms of the applied assessment system</i>].
Authors / Autores	Arribas, José María
Review / Revista	RELIEVE (Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa), v. 18, n. 1
ISSN	1134-4032
Publication date / Fecha de publicación	2012 (Reception Date : 2011 September 20; Approval Date : 2012 May 17. Publication Date : 2012 May 30).
Abstract / Resumen	<p><i>This paper examines the academic performance depending on the evaluation and rating system used in the university. The sample under study consists of 30 subjects -taught by 35 professors to 2192 students from 7 different degrees at 14 universities of all Spain-. The results confirm that continuous assessment is the one that best results not only in terms of rate of return and success rate but also in terms of grades.</i></p> <p>En este trabajo se estudia el rendimiento académico en función del sistema de evaluación y calificación empleado en el ámbito universitario. La muestra objeto de estudio está formada por 30 asignaturas - impartidas por 35 profesores a 2192 alumnos de 7 titulaciones diferentes en 14 universidades de toda España-. Los resultados obtenidos confirman que la evaluación continua es la que propicia los mejores resultados no solo en cuanto a la Tasa de Rendimiento y a la Tasa de Éxito, sino también en cuanto a las calificaciones obtenidas.</p>
Keywords / Descriptores	<p><i>Academic performance, continuous assessment, participatory assessment, self assessment, shared grading, control tests.</i></p> <p>Rendimiento académico, evaluación continua, evaluación participativa, autoevaluación, evaluación compartida, pruebas de seguimiento.</p>
Institution / Institución	Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid (España).
Publication site / Dirección	http://www.uv.es/RELIEVE
Language / Idioma	Español & English version (Title, abstract and keywords in English & Spanish)

RELIEVE

Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).