

# Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior

Resultados entre alumnos  
procedentes de la L.O.G.S.E. y  
del C.O.U



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE

Centro de  
Investigación y  
Documentación Educativa

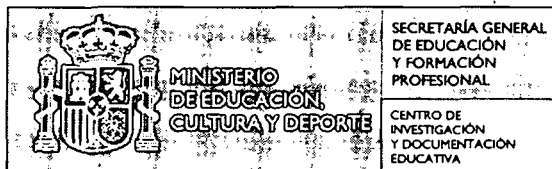
cide

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA

# **EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR**

## **Resultados entre Alumnos procedentes de la LOGSE y del COU**

Director del Proyecto:  
Mario de Miguel Díaz  
*Catedrático de Métodos de Investigación en  
Educación  
Universidad de Oviedo*



**OVIEDO, 2001**

Número 153

Colección: **Investigación**

*Evaluación del Rendimiento en la Enseñanza Superior.*

*Comparación de Resultados entre Alumnos procedentes de la LOGSE y del COU*

Director del Proyecto: Mario de Miguel Díaz  
Catedrático de Métodos de Investigación en Educación  
Universidad de Oviedo

Responsables del Proyecto en las Universidades que participan en el mismo:

Sebastián Rodríguez Espinar  
Catedrático de la Universidad de Barcelona  
Tomás Escudero Escorza  
Catedrático de la Universidad de Zaragoza  
Peio Apodaca Urquijo  
Profesor Titular de la Universidad del País Vasco  
Javier Vidal García  
Profesor Titular de la Universidad de León  
José Miguel Arias Blanco  
Profesor Titular de la Universidad de Oviedo



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**  
**SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL**  
Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-02-120-0  
I.S.B.N.: 84-369-3590-X  
Depósito Legal: M-42.385-2002

Imprime: Solana e Hijos, A.G., S. A.

---

## PRESENTACIÓN

Este trabajo constituye el Informe elaborado sobre el proyecto de investigación titulado **«Evaluación del rendimiento en la Enseñanza Superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU»**, que ha sido aprobado y financiado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), dentro de la convocatoria del Concurso Nacional para otorgar Ayudas a la Investigación Educativa realizada por Orden Ministerial de 23 de septiembre de 1997 (BOE 10 de octubre).

El objetivo fundamental que nos hemos propuesto en este proyecto ha sido comprobar si existen diferencias en el rendimiento académico de los alumnos de Enseñanza Superior en función de la modalidad de estudios que éstos han realizado en la enseñanza secundaria (COU/LOGSE). Ahora bien, dado que el ritmo de implantación del Bachillerato LOGSE en las distintas Universidades ha sido distinto, nos hemos visto obligados a abordar este problema desde una perspectiva temporal que nos permitiera comparar los resultados académicos de los alumnos procedentes de estas dos modalidades de enseñanza secundaria de forma global ya que datos puntuales podrían inducirnos a errores.

Para ello hemos efectuado un diseño que implica el seguimiento de varias promociones de alumnos que iniciaban sus estudios superiores en cinco Universidades distintas, lo cual nos permitía estimar las diferencias entre cohortes y entre Universidades. Nuestro propósito inicial ha sido trabajar con una única matriz de datos agrupando en la misma los relativos a las cinco instituciones participantes. Sin embargo, esto no ha sido posible debido a la escasa homogeneidad que tienen las bases de datos universitarias. De ahí que, desde el punto de vista metodológico el proyecto haya sido realizado en dos momentos o etapas diferentes. En una primera fase cada uno de los investigadores que participan en este estudio ha realizado el trabajo relativo a su Universidad siguiendo los objetivos y procedimientos expuestos en el diseño del proyecto. En una segunda fase hemos efectuado una síntesis de los principales resultados

que aportan los cinco informes elaborados en relación con los objetivos que nos hemos planteado en esta investigación.

De acuerdo con este planteamiento, el presente informe se estructura en siete capítulos. En el primero se efectúa una descripción de los aspectos teóricos y metodológicos que constituyen el marco de referencia del proyecto tal como inicialmente ha sido diseñado. Los cinco restantes hacen referencia a los Informes que han elaborado los investigadores de las cinco Universidades participantes (Barcelona, Oviedo, País Vasco, Salamanca y Zaragoza) siguiendo las pautas establecidas. Finalmente, en el último capítulo se presentan las principales observaciones que se deducen de la integración y contraste de los datos que se aportan en los anteriores informes en relación con los objetivos generales que constituyen el punto de referencia de este estudio.

Respecto al contenido del presente documento, consideramos necesario efectuar dos precisiones. De una parte, los Informes relativos a cada Universidad participante constituyen un resumen elaborado por los responsables sobre el trabajo realizado en el que solamente se incluye una selección de las numerosas tablas y análisis efectuados. Deliberadamente no se incluyen los anexos a efectos de que este documento no sea excesivamente voluminoso pero estarán disponibles en soporte informático. De otra, en la parte final de síntesis hemos procurado, siempre que ha sido posible, construir tablas con datos relativos a las cinco universidades pero las diferencias en la forma de organizar y presentar los resultados ha impedido realizar todos los contrastes que nos hemos propuesto. Por ello, en ocasiones, nos hemos visto obligados a trasladar tablas específicas que se incluyen en los informes relativos de cada una de las Universidades a la parte final del Informe con el fin de aportar evidencias que justifiquen nuestras conclusiones.

Finalmente, quisiera expresar mi agradecimiento a todas las personas que han colaborado en este proyecto, y de modo especial a los responsables del trabajo en las cinco universidades participantes, ya que sin su experiencia y dedicación este trabajo difícilmente podría haber sido realizado, máxime si tenemos en cuenta las dificultades y obstáculos que hemos encontrado para acceder y manejar las bases de datos universitarias relativas al rendimiento académico de los alumnos.

Oviedo, a 31 de mayo de 2001  
Mario de Miguel Díaz  
Director del proyecto

---

# ÍNDICE

<b>I. PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO</b> .....	15
1. INTRODUCCIÓN .....	17
1.1. Estudios sobre Rendimiento Inmediato .....	19
1.2. La Modalidad de Acceso a la Universidad: LOGSE/COU ..	21
1.3. Utilidad de Análisis Comparativo .....	23
2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN .....	25
2.1. Antecedentes y Marco Teórico .....	25
2.2. Objetivos del Estudio .....	27
2.3. Diseño y Metodología .....	28
2.3.1. Hipótesis y Diseño .....	28
2.3.2. Variables de la Investigación .....	30
2.3.3. Poblaciones y Muestras .....	33
2.3.4. Procedimientos y Fuentes de Recogida de Información .....	34
2.3.5. Técnicas de Análisis .....	35
<b>II. INFORME BARCELONA</b> .....	39
1. INTRODUCCIÓN .....	41
2. EL MARCO GENERAL DE REFERENCIA .....	42
2.1. El proceso de implantación del Bachillerato-LOGSE en Catalunya .....	42

2.2. La trayectoria de las cohortes en el Bachillerato-LOGSE .	43
2.3. Las tipologías del Bachillerato-LOGSE .....	44
3. EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD .....	47
4. EL MARCO DE REFERENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA .....	50
4.1. Representatividad de las cohortes .....	50
4.2. El criterio de rendimiento académico .....	51
4.3. Los datos y estrategias de análisis .....	51
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	53
5.1. Ajuste de la cohorte de 1998: El abandono en el primer año de universidad .....	53
5.2. Análisis global de las cohortes .....	55
5.3. El género como factor diferencial del rendimiento .....	59
5.4. La opción de entrada en la carrera y los resultados académicos .....	61
5.5. Nota de acceso y resultados académicos .....	64
5.6. Una última aproximación: el alumnado <i>excelente</i> .....	68
5.7. Conclusión general .....	72
<b>III. INFORME OVIEDO .....</b>	<b>73</b>
1. INTRODUCCIÓN .....	75
1.1. Población objeto de estudio .....	75
1.2. Variables del estudio .....	77
1.3. Análisis de datos .....	82
2. DATOS GLOBALES DE LA POBLACIÓN .....	83
3. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA .....	86
4. DATOS DE RENDIMIENTO PREVIO DE LA POBLACIÓN .....	95
5. RENDIMIENTO DEL PRIMER AÑO EN LA UNIVERSIDAD .....	104
5.1. Tasas de rendimiento en el primer año .....	104

5.2. Tasas de abandono en el primer año .....	111
5.2.1. Abandono forzoso .....	111
5.2.2. El abandono global tras el primer año .....	122
6. RENDIMIENTO EN EL SEGUNDO Y POSTERIORES AÑOS EN LA UNIVERSIDAD .....	125
6.1. Tasas de rendimiento en el segundo y posteriores años ..	126
6.2. El rendimiento según el tipo de estudios y la nota de acceso .....	137
6.3. Tasa de abandono acumulado .....	141
7. RESULTADOS FINALES. EL ÉXITO EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS .....	144
8. RENDIMIENTO POR TITULACIONES. UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE LOS DATOS DE LA COHORTE DE 1999 .....	147
9. CONCLUSIONES .....	157
<b>IV. INFORME PAÍS VASCO .....</b>	<b>163</b>
1. ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	165
1.1. Población analizada .....	165
1.2. Variables e indicadores .....	277
1.3. Fiabilidad y Validez de los datos .....	203
1.4. Análisis de datos .....	204
2. DIFERENCIAS ENTRE ALUMNOS LOGSE Y COU .....	210
2.1. Diferencias en la demanda y acceso a la Universidad ...	210
2.1.1. Rendimiento en Secundaria y en las pruebas de Acceso a la Universidad .....	210
2.1.2. Demanda de estudios universitarios y matrícula ..	239
2.2. Diferencias en el Rendimiento en los estudios universitarios .....	257
2.2.1. Las variables independientes e explicativas .....	257
2.2.2. Los indicadores de rendimiento en los estudios universitarios .....	258



---

2.2.3. Diferencias entre alumnos procedentes de COU y de LOGSE en los estudios universitarios-diseño simple .....	259
2.2.4. Diferencias entre alumnos procedentes de COU y de LOGSE en los estudios universitarios-diseño multivariado .....	279
2.2.5. Diferencias entre alumnos procedentes de COU y de LOGSE en los estudios universitarios- análisis metaanalítico .....	303
3. CONCLUSIONES .....	317
3.1. Conclusiones metodológicas .....	317
3.1.1. Ventajas y limitaciones de las bases de datos administrativas .....	317
3.1.2. Los indicadores de rendimiento en los estudios universitarios .....	318
3.1.3. Prácticas evaluativas diferenciales .....	319
3.1.4. Implantación progresiva de la reforma y comparabilidad entre cohortes .....	320
3.1.5. Coeficientes metaanalíticos como estrategia de integración de contrastes intercohortes e interuniversidades .....	321
3.2. Síntesis conclusiva de las diferencias LOGSE- COU en el rendimiento universitario .....	322
3.2.1. Rendimiento en las Enseñanzas Medias y en el Acceso .....	322
3.2.2. Demanda de estudios universitarios y matrícula ..	323
3.2.3. Rendimiento en los estudios universitarios .....	323
<b>V. INFORME SALAMANCA .....</b>	<b>327</b>
1. RESUMEN .....	329
2. INTRODUCCIÓN .....	329
3. OBJETIVOS .....	331

---

4. METODOLOGÍA .....	332
4.1. Estudio del caso de la Universidad de Salamanca .....	332
4.2. Población y Muestra .....	333
4.3. Variables .....	336
4.4. Tipos de análisis .....	339
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	339
5.1. Acceso a la Universidad .....	340
5.2. Alumnos que abandonan en los primeros años .....	361
5.2.1. Perfil de los alumnos que abandonan en el primero y el segundo año .....	361
5.2.2. Perfil de los alumnos de abandono forzoso .....	378
5.2.3. Resumen .....	386
5.3. Alumnos que no abandonan en los primeros años .....	387
6. CONCLUSIONES .....	441
6.1. Generales .....	441
6.2. Objetivo A: descripción de los alumnos de COU y LOGSE .....	443
6.3. Objetivo B: diferencias entre los grupos de COU y LOGSE en el rendimiento previo a la enseñanza universitaria .....	444
6.4. Objetivo C: diferencias de los resultados en los dos primeros años de los estudios universitarios .....	444
6.4.1. Abandono .....	444
6.4.2. Rendimiento de los alumnos que no abandonan ..	446
<b>VI. INFORME ZARAGOZA .....</b>	<b>447</b>
1. INTRODUCCIÓN .....	449
2. POBLACIÓN Y MUESTRA .....	450
3. VARIABLES Y ANÁLISIS DE DATOS .....	457
4. EL EXPEDIENTE EN EL BACHILLERATO .....	459
5. LA CALIFICACIÓN EN EL EXAMEN DE ACCESO .....	461
6. LA ELECCIÓN DE ESTUDIOS SEGÚN EL CICLO .....	465

7. CRÉDITOS MATRICULADOS EN EL PRIMER CURSO .....	468
8. LOS QUE ABANDONAN DE FORMA INMEDIATA .....	475
9. CRÉDITOS SUPERADOS EN EL PRIMER CURSO .....	479
10. CRÉDITOS MATRICULADOS Y SUPERADOS EN EL PRIMER CURSO .....	486
11. LOS QUE APRUEBAN TODO EN EL PRIMER CURSO .....	489
12. LOS QUE SUSPENDEN TODO EN PRIMERO PERO NO ABANDONAN .....	495
13. CALIFICACIONES EN LOS CRÉDITOS SUPERADOS EN EL PRIMER CURSO .....	498
14. MEDIA DEL EXPEDIENTE UNIVERSITARIO GLOBAL .....	503
15. LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO .....	509
16. CONCLUSIONES Y COMENTARIOS FINALES .....	524
<b>VII. SÍNTESIS DEL TRABAJO .....</b>	<b>535</b>
1. INTRODUCCIÓN .....	537
2. POBLACIÓN TOTAL DEL ESTUDIO .....	539
2.1. Principales datos estadísticos .....	539
2.2. Principales observaciones sobre las muestras utilizadas .	542
3. DIFERENCIAS EN EL RENDIMIENTO PREVIO ENTRE LOS ALUMNOS DE COU Y LOGSE .....	545
3.1. Puntuaciones medias de los expedientes académicos en secundaria según Universidad y tipo de Bachillerato ....	546
3.2. Puntuaciones medias obtenidas en las Pruebas de Acceso Universitario (PAU) según Universidad y tipo de Bachillerato .....	546
3.3. Porcentajes de alumnos que cursan estudios universitarios elegidos como 1. <sup>a</sup> opción según Universidad y tipo de Bachillerato .....	547

3.4. Principales conclusiones sobre el rendimiento previo a la enseñanza universitaria .....	547
4. DIFERENCIAS EN EL RENDIMIENTO EN EL PRIMER CURSO DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA .....	550
4.1. Resultados académicos en primer curso según el tipo de Bachillerato cursado .....	552
4.1.1. Datos de la Universidad de Barcelona .....	552
4.1.2. Datos de la Universidad de Oviedo .....	553
4.1.3. Datos de la universidad del País Vasco .....	554
4.1.4. Datos de la Universidad de Salamanca .....	555
4.1.5. Datos de la Universidad de Zaragoza .....	555
4.2. Datos sobre el abandono de los alumnos al finalizar el primer curso según el tipo de Bachillerato cursado .....	556
4.2.1. Datos de la Universidad de Barcelona .....	556
4.2.2. Datos de la Universidad de Oviedo .....	557
4.2.3. Datos de la Universidad de País Vasco .....	558
4.2.4. Datos de la Universidad de Salamanca .....	559
4.2.5. Datos de la Universidad de Zaragoza .....	561
4.3. Principales conclusiones obtenidas .....	561
5. DIFERENCIAS COU/LOGSE EN EL PROGRESO CURRICULAR DEL ALUMNADO .....	567
5.1. Datos relativos al progreso curricular de los alumnos según el tipo de Bachillerato .....	568
5.1.1. Datos de la Universidad de Barcelona .....	568
5.1.2. Datos de la Universidad de Oviedo .....	569
5.1.3. Datos de la universidad del País Vasco .....	570
5.1.4. Datos de la Universidad de Salamanca .....	571
5.2. Datos relativos al abandono durante los dos primeros cursos .....	572
5.2.1. Tablas de resultados nacionales .....	572
5.2.2. Datos para la Universidad de Oviedo .....	572
5.2.3. Datos para la universidad del País Vasco .....	573
5.2.4. Datos para la Universidad de Salamanca .....	574
5.3. Principales conclusiones respecto al progreso curricular de los alumnos .....	574

---

6. DIFERENCIAS RESPECTO A LOS RESULTADOS .....	578
6.1. Tasas de éxito al final del ciclo y titulación .....	579
6.1.1. Datos de la Universidad de Oviedo .....	579
6.1.2. Datos de la Universidad del País Vasco .....	581
6.1.3. Datos de la Universidad de Zaragoza .....	583
6.2. Principales conclusiones sobre el rendimiento al final del ciclo .....	585
7. CONCLUSIONES FINALES DEL ESTUDIO .....	588
7.1. Principales conclusiones .....	588
7.2. Valoración e interpretación de los resultados .....	590
<b>VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>593</b>

**I**

**PLANTEAMIENTO DEL  
TRABAJO**

---

## 1. INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico de los alumnos constituye una de las preocupaciones nucleares a la hora de abordar el tema de la calidad de la Enseñanza Superior. Aunque ciertamente el concepto de calidad aplicado a la enseñanza universitaria puede ser definido desde diversos enfoques y perspectivas (Harvey y Green 1993, Rodríguez 1995), una de las aproximaciones que cuenta con mayor consenso es la que operativiza este término tomando como criterio de referencia los resultados académicos. Es conocido que, desde el punto de vista social, el prestigio de una institución está fuertemente vinculado al rendimiento que obtienen sus alumnos.

Ahora bien, durante las últimas décadas constatamos la existencia de una pluralidad de planteamientos evaluativos sobre rendimiento académico que parten de paradigmas explicativos diferentes y utilizan procedimientos metodológicos distintos. La diversidad de enfoques y audiencias que se pueden utilizar a la hora de su definición impiden poder establecer un criterio que sea aceptado por todos. Esto es posible porque el concepto de rendimiento académico constituye un constructo que puede ser operativizado de distintas maneras en función del significado que tiene para cada sujeto de acuerdo con su situación particular. De ahí que se considere este término como un concepto multidimensional, relativo y contextual.

Entre los procedimientos utilizados para su definición cabe señalar el que utilizan los modelos económicos que definen el rendimiento académico en términos de valor añadido según el cual la calidad de una institución se estimaría por la diferencia entre las características de entrada y de salida de los alumnos. A partir de este modelo se han realizado numerosos trabajos evaluativos orientados a estimar la calidad de las instituciones educativas (school effectiveness) y de los sistemas educativos (educational effectiveness) utilizando como criterio para estimar las ganancias el rendimiento académico.

Desde un punto de vista práctico la tendencia más habitual es identificar rendimiento con resultados, distinguiendo, entre estos, dos categorías: inme-

diatos y diferidos. En el caso de la enseñanza superior los primeros estarían determinados por las calificaciones que obtienen los alumnos a lo largo de los estudios hasta obtener la titulación correspondiente. Los segundos hacen referencia a los impactos que la formación recibida por los titulados tiene en la vida social; es decir, la utilidad que dichos estudios tienen en el proceso de incorporación al mundo laboral de los graduados universitarios. Ambos criterios – también denominados rendimiento interno y externo – constituyen los parámetros de referencia que se emplean con mayor frecuencia para evaluar el rendimiento académico de la enseñanza superior.

Respecto al rendimiento inmediato – aunque no existe unanimidad de criterios – la operativización más habitual es definirlo en términos de éxito; es decir, superación de las exigencias que se establecen para aprobar una asignatura, curso, ciclo o titulación. Ahora bien, como estas unidades relativas a los contenidos académicos están programadas dentro de un marco temporal – créditos, cursos, años de duración de la carrera – lógicamente la evaluación de los resultados debe establecerse en función de su ajuste a un determinado periodo temporal. Cuando existe una concordancia entre el tiempo previsto para cada unidad y el tiempo que emplea el alumno en superarla se entiende que el rendimiento es positivo (éxito). Por el contrario, cuando el ritmo temporal del alumno no se ajusta al establecido, el rendimiento se considera negativo. De ahí que las tasas de éxito, retraso y abandono constituyan los indicadores más utilizados para evaluar el rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria.

Los indicadores relativos al rendimiento diferido son de otra naturaleza dado que tratan de estimar las relaciones entre la calidad de la formación recibida durante los estudios universitarios y el tipo de trabajo laboral que desarrollan los sujetos. La posibilidad de obtener un criterio válido para evaluar estas relaciones es mucho más difícil debido a que en el mundo profesional el éxito no sólo puede ser definido en términos socioeconómicos – categoría profesional, status, retribución, etc. – sino que también está determinado por otras variables de índole más personal y social de los sujetos que son más difíciles de cuantificar: desempeñar trabajos que coinciden con sus intereses profesionales, realizar actividades que les aportan satisfacciones, tener empleos estables, etc. (Mora 1998). De ahí que la valoración de la formación recibida – rendimiento diferido – no pueda ser estimada exclusivamente en términos del nivel del empleo u ocupación que desempeña el titulado universitario (Carabaña 1996, San Segundo 1998), sino a partir de otros indicadores de calidad (opiniones de los graduados, valoraciones de los empresarios, etc...).

Desde una perspectiva organizacional, estos dos enfoques sobre el rendimiento académico – inmediato y diferido – están estrechamente relacionados con las metas y objetivos que la institución se propone alcanzar ya que, en sen-



tido estricto, se entiende como rendimiento la estimación del grado o nivel en el que se obtienen los objetivos previstos. Ahora bien, las instituciones universitarias suelen distinguirse por una escasa planificación y/o previsión en relación con el tipo de resultados que se espera obtengan los alumnos. La carencia de metas y objetivos, al respecto, constituye uno de los problemas más serios de la enseñanza superior por lo que, mientras no existan previsiones concretas a corto y largo plazo respecto a las cuales podamos valorar los resultados (output y outcomes), la evaluación debe comenzar efectuando un «diagnóstico de la situación». De ahí que, aunque es mucho más interesante evaluar el rendimiento diferido la mayoría de los estudios se centren sobre el inmediato que tiene más impacto y es más fácil de cuantificar. Con todo, en nuestro contexto, el número de trabajos realizados en esta línea es muy limitado, tal como se pone de relieve en las revisiones bibliográficas y en las bases de datos sobre investigación educativa (INCE 1979, Marín, Martínez y Rajadell 1985, Latiesa 1990.<sup>a</sup>, CIDE 1995). Ello no debe inducirnos a pensar que los trabajos descriptivos sobre rendimiento inmediato no sean útiles; al contrario, permiten tomar conciencia de las dimensiones reales del éxito y el fracaso académico y de las contradicciones a las que se haya sometida la enseñanza universitaria.

### **1.1. Estudios sobre Rendimiento Inmediato**

Situados en un modelo de producción, el rendimiento de una institución educativa (*school effectiveness*) generalmente se estima contrastando el número de sujetos que obtienen una titulación/graduación en relación con los que lo intentan (Latiesa 1990b). Globalmente, este tipo de investigaciones evaluativas se les denomina estudios inpu/output debido a que los objetivos fundamentales se orientan a evaluar la relación entre las entradas y las salidas, bien estimando los resultados obtenidos en función de los previstos (eficacia), bien evaluando las ganancias en función de los recursos empleados (eficiencia). Permiten, además, establecer comparaciones intra e interinstitucionales en función de diversas variables diferenciales (características de las instituciones, tipología de los estudios, ciclos, cursos, materias, etc...) que subyacen en todo sistema. Desde el punto de vista metodológico se les puede identificar como estudios descriptivos de carácter temporal susceptibles de ser abordados con diseños muy variados.

Entre estos diseños existen dos tipos de metodologías específicas que consideramos especialmente indicadas para la evaluación del rendimiento inmediato, a saber: los estudios longitudinales y los estudios sobre cohortes. No existe una clara delimitación entre estas dos tipologías de estudios ya que presentan características parecidas. Posiblemente la única diferencia tangible sea que los longitudinales implican el seguimiento de los mismos sujetos a lo largo del

tiempo y los de cohortes se centran sobre la misma población pero no necesariamente los mismos sujetos (Mertens, 1998). Los estudios de rendimiento sobre cohortes se estructuran a partir de colectivos de sujetos cuyo seguimiento se efectúa – generalmente de forma retrospectiva – a partir de datos codificados (actas de calificaciones) por lo que los análisis diferenciales normalmente quedan reducidos a las variables sociológicas que se hayan incluido en los registros. Por el contrario, los estudios longitudinales requieren trabajar con datos sobre los mismos sujetos obtenidos a través de diversas exploraciones – por lo menos tres – realizadas con distintos intervalos de tiempo. La exigencia de que el seguimiento se efectúe sobre los mismos sujetos limita bastante las posibilidades de utilización de esta última metodología, dada la mortandad en las muestras, a medida que se alarga el estudio. Sin embargo, ofrecen muchas más ventajas a la hora de detectar variables explicativas sobre las diferencias interindividuales y los cambios intraindividuales (De Miguel, 1985, 1988). Desde el punto de vista práctico, ambos tipos de estudios utilizan los mismos indicadores – tasas de éxito, retraso y abandono – para evaluar el rendimiento académico, sólo que a través de procedimientos diversos.

Normalmente, las investigaciones sobre rendimiento inmediato se planifican a corto plazo y tratan de analizar las relaciones entre determinadas variables de entrada relativas a los sujetos y la tipología de los estudios que realizan y el rendimiento académico durante los primeros cursos medido en términos de éxito/fracaso. En esta línea, se inscriben la mayoría de los trabajos realizados entre nosotros, algunos de los cuáles constituyen una referencia ineludible (Escudero 1986, Infiestas 1986, González Tirados 1990, Apodaka y otros 1991). Son más escasos los trabajos que abordan la estimación del rendimiento inmediato a lo largo de todo el ciclo de estudios ya que implican el seguimiento de los sujetos durante bastantes años lo que entraña una considerable dificultad práctica (Salvador y García-Valcárcel 1990, Latiesa 1992, González Tirados 1993, De Miguel y Arias 1999). Sin embargo, desde nuestro punto de vista consideramos imprescindible adoptar este enfoque temporal ya que, de lo contrario, difícilmente podremos efectuar una valoración realista del problema objeto de estudio, especialmente ahora que estamos inmersos en un proceso de evaluación de las instituciones universitarias a través del Plan Nacional de Calidad de las Universidades.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que los estudios input-output no siempre son meramente descriptivos sino que también se pueden planificar como investigaciones *ex post facto* con el fin de detectar los principales factores y/o variables de entrada determinantes del rendimiento en la enseñanza superior. A título de aproximación, las «variables relativas al input» que con mayor frecuencia se utilizan con carácter explicativo se pueden clasificar en tres grandes grupos. En primer lugar es conocido que – entre las variables aca-

---

démicas – el rendimiento previo es el predictor que tiene mayor peso a la hora de buscar factores explicativos del éxito y que cuánto más reciente sea la medida de esta variable mayor será su influencia (González Tirados 1993, Sánchez Gómez 1996, De Miguel y Arias 1999). En segundo lugar cabe hablar de los factores motivacionales previos en función de los cuales los alumnos eligen el tipo de estudios ya que, en principio, presuponen una mejor adaptación a las exigencias que conllevan los estudios superiores. A este respecto, la variable que actualmente se utiliza como consecuencia de los sistemas de acceso selectivo vigentes en nuestro país es el grado de preferencia con que el alumno ha elegido la carrera, ya que existen claramente diferencias en el rendimiento entre sujetos que han elegido los estudios como primera opción y aquellos que acceden a la misma de forma residual (Rodríguez, 1997). Finalmente, existen otro conjunto de factores relativos a características de índole personal y social de los alumnos que también se pueden utilizar para buscar explicaciones al rendimiento académico (género, tipo de centro de procedencia, clase social, etc.) o para evaluar posibles diferencias en la trayectoria académica. La mayoría de los trabajos al respecto – normalmente – suelen tener en cuenta las variables citadas como se puede comprobar en la bibliografía pertinente.

## **1.2. La Modalidad de Acceso a la Universidad: LOGSE/COU**

Recientemente constatamos cierta preocupación por comprobar el efecto que tiene sobre el rendimiento académico de los alumnos una de las variables que habitualmente no se suele tener en cuenta: *la influencia del sistema educativo*. A la medida que se va consolidando en la literatura una definición del concepto de rendimiento como «valor añadido» crecen igualmente el número de estudios que tratan de controlar los factores relativos a los sistemas educativos que pueden explicar las varianzas tanto al nivel de los individuos como de las instituciones. Así, una de las últimas investigaciones realizadas por la IEA sobre la eficacia de los sistemas educativos concluye afirmando que sólo el 9% de la varianza puede ser explicada a partir de las variables relativas al sistema educativo (Scheerens y Bosker, 1997).

No obstante, todas las observaciones relativas a la influencia de los sistemas educativos suelen ser arriesgadas y polémicas. La mayoría de las críticas que se formulan a todos los estudios transculturales que pretenden contrastar y justificar las diferencias de resultados entre diversos sistemas educativos es la falta de adecuación contextual de los procesos de evaluación. Se argumenta que el rendimiento no sólo está condicionado al criterio utilizado para su evaluación ya que la forma de llevar a cabo este proceso (instrumentación, lenguaje, etc...) tiene, igualmente, efectos diferenciales según los contextos. De ahí que a la hora de efectuar evaluaciones comparativas sea necesario separar los resultados

propios del sistema educativo y los específicos del contexto social. De lo cual se deduce que una modalidad evaluativa interesante es la comparación de resultados entre dos sistemas educativos dentro de un mismo contexto.

Esta es la situación peculiar en la que nos encontramos actualmente en nuestro país. La implantación progresiva de la LOGSE ha determinado que durante los últimos años hayan coexistido dos vías de acceso a la Enseñanza Superior: una a partir del COU y otra desde los nuevos Bachilleratos. Cabe, por tanto, plantear si el rendimiento académico del alumnado en la enseñanza universitaria es diferente según la modalidad desde la que accede el alumno a la Universidad. Este planteamiento se encuadraría dentro de la corriente de trabajos orientados a estimar la eficacia de distintos sistemas educativos sobre el rendimiento académico de los alumnos (*educational effectiveness*) vigentes en un mismo contexto social.

Inicialmente debemos señalar que el tema nos ha parecido muy interesante y pertinente dada la incidencia que puede tener este tipo de estudios en el campo de la educación. Todos los sistemas tienen que establecer mecanismos de autorregulación que les permita conocer los efectos de la puesta en marcha de nuevos planes con el fin de realizar los ajustes oportunos. De ahí que toda investigación orientada a evaluar el rendimiento de los alumnos no sólo contribuye a la creación de un corpus de conocimientos en el campo de las ciencias de la educación sino que también aporta indicadores sobre la eficacia de un sistema educativo que pueden ser utilizados para reorientar los procesos de toma de decisiones.

Existen, además, otras razones que avalan la oportunidad de realizar en este momento este trabajo. Llevamos ya varios cursos académicos con esta doble modalidad de acceso a los estudios universitarios y cada año es mayor el número de alumnos procedentes del Bachillerato LOGSE, en nuestras universidades tal como se pone de relieve en las estadísticas sobre enseñanza superior. En los próximos cursos académicos – lógicamente – todo el alumnado procederá de esta opción. Es, por tanto, el momento de realizar un análisis comparativo entre las dos modalidades desde una perspectiva temporal con el fin de poder observar la evolución de los datos según el tamaño y características de las cohortes. El supuesto de que las primeras promociones presentan características especiales no representativas del sistema LOGSE no puede impedir que se formulen estudios orientados a indagar su rendimiento académico y plantear soluciones. Al igual que sucede en todos los dominios de la ciencia debemos resaltar el valor predictivo y propedéutico que encierran todas las evaluaciones de los programas experimentales.

Inicialmente, el marco de referencia a utilizar para efectuar la comparación del rendimiento nos viene dado por un conjunto de indicadores relativamente

homogéneos – tasas de éxito, retraso y abandono – que tratan de cuantificar la trayectoria de los alumnos dentro del sistema universitario según titulaciones y ciclos. De esta forma se ha podido establecer que existen claras diferencias en el rendimiento académico de los alumnos según las distintas ramas del saber y modalidad de ingreso en la enseñanza superior (Consejo de Universidades, 1996) lo que pone de relieve claramente que el sistema de acceso a la enseñanza universitario debe contemplarse como una variable diferencial a la hora de analizar el rendimiento académico de los alumnos.

A este respecto, si tomamos como referencia algunas de las conclusiones que se establecen en estudios realizados sobre el tema, no parece casual que las tasas sobre el fracaso en la enseñanza universitaria sean inferiores en los países que tienen un sistema más selectivo y sean superiores en aquellos que tienen un sistema más abierto (Latesa, 1992, 19). Esto es lo que habitualmente constituye objeto de preocupación y comentarios. Las diferencias en los modelos didácticos que actualmente se contraponen en la enseñanza secundaria se extrapolan a título de categorías, estableciendo juicios sin pruebas. Ciertamente en nuestro país con la LOGSE se ha tratado de implantar un sistema más abierto en el sistema educativo pero ello no significa necesariamente que se incremente el fracaso en la enseñanza universitaria. En primer lugar deberemos probarlo. Posteriormente habrá que discutir las decisiones a tomar que afecten tanto a la enseñanza secundaria como a la universitaria.

### **1.3. Utilidad del Análisis Comparativo**

El análisis comparativo constituye una de las herramientas metodológicas más interesantes y útiles para el estudio de los fenómenos sociales. Para algunos autores (Cais, 1997), en sentido estricto, no es una metodología sino que funciona más bien como un marco metodológico dado que su utilidad radica en que proporciona una lógica para el análisis. Aunque, ciertamente, toda investigación social empírica conlleva cierto tipo de comparación, la utilización del «análisis comparativo» resulta ineludible cuando se trata de encontrar «regularidades» que se establecen de forma sistemática en diversas sociedades y contextos, bien al nivel de sistemas (estudios macrosociales) o dentro de un mismo sistema (estudios intrasociales).

Desde la perspectiva metodológica, la utilización del método comparativo en el estudio de los fenómenos sociales constituye una aplicación de las reglas de la lógica inductiva con la finalidad de descubrir relaciones empíricas entre las variables. Para establecer estas relaciones, en el análisis se utilizan fundamentalmente dos técnicas de investigación según los datos provengan de contextos similares o diferentes. Aunque, en términos generales la lógica del análisis

sis es la misma, las técnicas y procedimientos a utilizar difieren en ambos casos. En el caso de los «sistemas similares» se trata de observar si entre contextos semejantes se producen resultados diferentes. Por el contrario, los procedimientos basados en las diferencias tratan de comprobar si existen respuestas comunes ante un mismo problema en contextos y sistemas que son claramente distintos.

No obstante, la peculiaridad del análisis comparativo se fundamenta en los objetivos que se persiguen alcanzar y no en la tipología de los datos o las unidades que se utilizan para el análisis. De ahí que su utilización sea muy adecuada cuando tratamos observar fenómenos que pueden presentar variaciones importantes dentro de un mismo sistema en función de los contextos específicos ó áreas geográficas. Esta circunstancia es muy habitual en el ámbito de las ciencias sociales ya que la relación entre las variables objeto de estudio frecuentemente se halla mediatizada por factores que son difíciles de operativizar y de controlar mediante los análisis estadísticos. La estrategia más adecuada es estos casos constituye observar los fenómenos en contextos con características muy similares y contrastar los resultados. Cuando se constata un mismo tipo de respuesta ante un fenómeno de forma reiterada y en contextos diferentes podemos considerar que existen «indicios razonables» que existen o no determinadas relaciones entre las variables.

Esta es la razón por la cual hemos considerado oportuno utilizar este tipo de análisis en nuestro estudio. La importancia de la LOGSE se ha llevado a cabo con distinto ritmo dentro de cada Comunidad Autónoma, al mismo tiempo que el tránsito entre la enseñanza secundaria y universitaria, se lleva a cabo de forma «peculiar» en cada una de las universidades ya que son estas las que asumen la responsabilidad de establecer los contenidos y las pruebas que los alumnos deben superar para acceder a las mismas, tanto procedan de la modalidad de COU como de la LOGSE. Si las universidades abordan estas tareas con planteamientos diferentes pueden introducir variables que inciden sobre los resultados académicos del alumnado que no tienen que ver con la modalidad de sus estudios en secundaria. Por ello, para poder afirmar si existen o no diferencias en el rendimiento académico inmediato de los alumnos según procedan de COU o LOGSE, consideramos necesario evaluar los resultados en diversas universidades con el fin de neutralizar variables contextuales que son difíciles de introducir en trabajos centrados sobre una sola institución.

Partiendo de este supuesto, dado que la naturaleza del problema que orienta esta investigación puede tener efectos diferenciales según los contextos, consideramos necesario realizar un estudio transversal con el fin de observar si se produce el mismo tipo de fenómeno en diferentes unidades (instituciones) de nuestro sistema universitario. Por ello vamos a utilizar una metodología compa-

---

rativa basada sobre datos estadísticos con el fin de detectar las semejanzas o diferencias que se establecen entre las mismas variables en contextos académicos y geográficas distintos pero que pertenecen a un sistema social relativamente homogéneo. La reiteración del mismo tipo de observaciones en distintas universidades nos permitirá inducir con mayor fundamento si existe algún tipo de relación entre la modalidad Bachillerato desde la que se realiza el acceso al sistema universitario y el rendimiento académico inmediato de los alumnos.

## **2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **2.1. Antecedentes y Marco Teórico**

Tal como hemos justificado en la introducción, la presente investigación se inscribe dentro de la línea de estudios sobre rendimiento que pretenden analizar la influencia que tienen determinadas variables relativas a los sistemas educativos sobre los resultados académicos de los alumnos. De manera específica pretendemos investigar si los cambios producidos en el sistema educativo con la implantación de la LOGSE han generado algún tipo de diferencias en el rendimiento del alumnado en la enseñanza universitaria.

Es habitual que todo cambio e innovación que se implante en un sistema educativo conlleve una serie de valoraciones y comentarios sobre su oportunidad y adecuación. En el caso de la ley que nos ocupa, tanto su normativa como el proceso de implantación, ha sido objeto de polémicas y debates la mayoría de las veces poco fundamentados. Con frecuencia los comentarios han estado más mediatizados por razones ideológicas y políticas que por datos obtenidos desde la realidad de las aulas.

Entre las diversas críticas que se formulan a la LOGSE, una de las que se repite con mayor frecuencia es que baja el nivel de rendimiento de los alumnos. Se considera que los planteamientos didácticos promovidos por esta ley inciden más sobre los aspectos metodológicos de la enseñanza que sobre los aspectos instruccionales y, como consecuencia, su implantación ha supuesto un retroceso en el nivel de conocimientos de los alumnos que han seguido este sistema en comparación con los resultados que se obtenían con el modelo educativo anterior.

Desde la perspectiva de un investigador consideramos que este tipo de críticas deben ser justificadas. En principio puede que el rendimiento haya variado pero ello no significa que sea necesariamente inferior. Cabe pensar que sea diferente, situación lógica si los propósitos educativos de esta nueva ley son distintos. Quizás el problema radique en que no se conozcan bien los objetivos

educativos que promueve esta ley, no se valoren suficientemente, o existan dificultades para evaluar adecuadamente los progresos académicos de los alumnos cuando tomamos como referencia las metas que propone la LOGSE para cada uno de los niveles del sistema. No se pueden inferir consecuencias gratuitas cuando inciden sobre los fenómenos un elevado número de variables.

Por otro, es lógico que cualquier cambio dentro del sistema educativo tenga efectos a corto plazo. La propia dinámica de las innovaciones educativas exige que su implantación conlleve cierta diferenciación ya que, de lo contrario, nadie percibiría los cambios. Por ello, la mayoría de las innovaciones no se limitan a cuestiones de carácter normativo sino que intentan introducir un «nuevo lenguaje» con el fin de hacer más patente la originalidad y novedad de su enfoque. Esto es lo que ha sucedido en la implantación de la LOGSE. Esta ley no se ha limitado solamente al cambio de la normativa que regula el sistema educativo sino que ha supuesto, además, una nueva concepción del sistema educativo, de los procesos de enseñanza y de los criterios y procedimientos de evaluación de los alumnos.

Partiendo de estos postulados, fácilmente se puede entender que cabe esperar diferencias entre los resultados académicos obtenidos a corto plazo en función del sistema de enseñanza que ha seguido el alumno. Si la normativa de evaluación implantada por la LOGSE propone un nuevo sistema de evaluación del progreso, es lógico que este hecho repercuta de forma inmediata sobre las tasas de éxito, fracaso e índices de repetición de curso. La constatación inmediata de estos datos es la que ha generado toda clase de comentarios y críticas sobre el carácter permisivo de esta ley.

Ahora bien, todos sabemos que la efectividad verdadera de toda estrategia innovadora debe evaluarse a largo plazo, lo cual significa que los efectos de esta ley también deben valorarse una vez haya transcurrido un razonable tiempo para poder estimar la influencia real de un sistema educativo prescindiendo de las diferencias específicas que se producen puntualmente a causa de innovaciones o disposiciones concretas. Este es el punto de vista que pretendemos adoptar en este estudio. Tratamos de evaluar si realmente existen diferencias a largo plazo en el rendimiento académico universitario de los alumnos en función del sistema educativo que hayan cursado en la enseñanza secundaria.

Por otro lado, tal como hemos justificado en la introducción, cuando los datos o las unidades de análisis pueden presentar variaciones importantes en función de los contextos, es muy importante efectuar las observaciones transversales y así poder contrastar los resultados con el fin de aislar los efectos netos del sistema (*educational effectiveness*). Para ello hemos considerado oportuno realizar el mismo tipo de investigación en cinco Universidades distintas que pertenecen igualmente a contextos sociales diferentes. La reiteración o no del mismo tipo



---

de observaciones entre las cinco Universidades que hemos elegido para llevar a cabo el estudio comparativo nos permitirá afirmar con mayor fundamento las conclusiones que se deriven sobre los efectos del sistema de enseñanza en secundaria – COU/LOGSE – sobre el rendimiento a largo plazo estimado por las calificaciones académicas en la enseñanza universitaria.

## **2.2. Objetivos del Estudio**

Como hemos señalado en el apartado anterior, el propósito general de nuestro proyecto es estudiar las posibles diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en la enseñanza universitaria en función de la modalidad de estudios que han cursado durante la enseñanza secundaria (COU/LOGSE). Tratamos de comprobar, por tanto, si las innovaciones introducidas en los procesos de enseñanza a través de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo han tenido efectos sobre el rendimiento a largo plazo de los alumnos.

A partir de esta finalidad, nos hemos planteado de manera específica:

1. Estimar las diferencias que se detectan entre estas dos modalidades en el rendimiento previo a la enseñanza universitaria mediante el análisis de las tasas de acceso, las calificaciones del expediente de secundaria, las notas obtenidas en las pruebas de acceso a la Universidad y la tasa de sujetos que cursan estudios elegidos en primera opción.
2. Comparar los resultados académicos obtenidos durante en el primer año de los estudios universitarios analizando las tasas de éxito, retraso y abandono de forma global para cada modalidad, así como las tasas medias que se obtienen mediante un análisis de los resultados en función de diversas variables de clasificación.
3. Evaluar el progreso académico que logran los alumnos de ambas modalidades a lo largo de su trayectoria universitaria comparando a su vez los resultados obtenidos con los esperados según el plan de estudios de la carrera que cursan.
4. Valorar las diferencias en los resultados finales que obtienen los alumnos que proceden de ambas modalidades en aquellas cohortes que teóricamente concluyen sus estudios dentro del periodo que abarca esta investigación.

En el análisis a realizar para establecer estas diferencias se tendrán en cuenta otras variables de clasificación que pueden matizar los resultados y que de no contemplarse podrían introducir sesgos importantes en las valoraciones. Entre éstas se considerarán las variables relativas al contexto personal, sociofamiliar y académico que se especifican en el apartado siguiente.