

# **¿Por qué se suspende la Historia Económica? Determinantes del bajo rendimiento académico**

José A. Miranda  
Borja Montaña  
Miguel Ángel Sáez

*Departamento de Análisis Económico Aplicado  
Facultad de CC. Económicas y Empresariales  
Universidad de Alicante  
miranda@ua.es  
borja.montano@ua.es  
msaez@ua.es*

## **RESUMEN**

El objetivo de este trabajo es determinar cuáles son los principales factores que inciden sobre el rendimiento de los alumnos en la asignatura “Historia Económica Mundial y de España (siglos XIX y XX)” en la Universidad de Alicante. Para ello se ha partido de sendas encuestas realizadas a alumnos y profesores, donde se recogen sus opiniones sobre las causas del bajo rendimiento y características de ambos colectivos que pueden influir en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los resultados apuntan a la falta de motivación, esfuerzo y preparación de los estudiantes como principales determinantes del bajo rendimiento. En las conclusiones se proponen algunas medidas para contrarrestarlos.

**Palabras clave:** rendimiento académico, educación universitaria, didáctica de la Historia Económica, análisis estadístico.

## **ABSTRACT**

The aim of this study is to identify the main factors affecting the results of students in the course "Spanish and World Economic History (XIX and XX)" at the University of Alicante. In order to do this we have started from two surveys carried out to students and teachers, setting out their views on the causes of low performance and characteristics of both groups that can influence the teaching-learning process. The results point to the lack of motivation, effort and preparation of students as key determinants of poor performance. The conclusions suggest some measures to address these problems.

**Keywords:** academic performance, university studies, teaching of Economic History.

## 1. INTRODUCCIÓN

El curso 2011-2012 es el primero en el que se imparte la asignatura “Historia Económica Mundial y de España (siglos XIX y XX)” en el grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Alicante. Se trata de una asignatura de 1,8 créditos, con 45 horas lectivas (30 teóricas y 15 prácticas), situada en el primer semestre del segundo curso de la titulación. De los 647 alumnos matriculados, ha superado la asignatura en la convocatoria de enero el 67,4%, aunque el 8,2% ni siquiera se presentó a las pruebas de calificación. Estos resultados no son malos en términos relativos, tanto si los comparamos con los obtenidos en otras asignaturas del mismo grado para las que disponemos de información (las del curso pasado) como si lo hacemos con los resultados de esta misma asignatura en la licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, que se encuentra en extinción. La tasa media de no presentados de las asignaturas del grado en ADE, después de las dos convocatorias ordinarias, superó el 12% el curso anterior, es decir, fue 4 puntos más alta que en Historia Económica sin tener en cuenta la convocatoria de julio, mientras que la tasa media de rendimiento fue de sólo el 51,2%, 15 puntos más baja, y la tasa de éxito (aprobados sobre presentados) también fue 15 puntos inferior (58% frente al 73,4%). Por otro lado, en los cursos 2007-8, 2008-9 y 2009-10, que fueron los tres últimos en los que se impartió la asignatura en la licenciatura en ADE<sup>1</sup>, de la media anual de 469 alumnos matriculados por primera vez en ella, no se presentó a examen en la convocatoria de febrero en torno al 31%, sólo superó la asignatura en dicha convocatoria el 28,4% y la tasa de éxito no alcanzó el 42%. Por lo tanto, el establecimiento del grado, en respuesta al Espacio Europeo de Educación Superior, con el proceso de evaluación continua que ha conllevado en todas las asignaturas, ha contribuido a mejorar sensiblemente el rendimiento académico.

Sin embargo, los profesores que impartimos “Historia Económica Mundial y de España” pensamos que el rendimiento de los alumnos en la asignatura sigue siendo bajo y la comparación con asignaturas similares en otras universidades confirma esta impresión. Así, en la asignatura “Historia Económica Mundial” de las licenciaturas en Economía y en ADE de la Universidad Pública de Navarra, los grupos que siguieron un sistema de evaluación continua tuvieron un 80% de aprobados en la convocatoria de febrero del curso 2010-11, una tasa de rendimiento casi 13 puntos superior a la obtenida

---

<sup>1</sup> En la licenciatura se trataba de una asignatura de 6 créditos LRU, con 60 horas lectivas (45 teóricas y 15 prácticas).

en nuestra asignatura por los alumnos del grado en ADE este curso (Lana y Mendiola, 2010). El objetivo del trabajo es descubrir por qué el rendimiento de nuestros alumnos no es mayor y, sobre esta base, sugerir líneas de actuación que permitan continuar mejorándolo.

El rendimiento académico es un concepto que puede incluir muchas variables y no siempre se utiliza con el mismo significado. Habitualmente se identifica con los resultados del proceso educativo, pero en unos casos se consideran los resultados inmediatos, mientras que en otros se tienen en cuenta los diferidos. Los primeros serían las calificaciones obtenidas por los alumnos hasta superar sus estudios; los resultados diferidos consistirían en la aportación de dichos estudios al desarrollo profesional y personal de los titulados (De Miguel, 2001; González López, 2004; Tejedor y García-Valcárcel, 2007). En este trabajo, entendemos el rendimiento académico como los resultados inmediatos del proceso educativo, medidos a través de los diferentes indicadores del grado de éxito de los alumnos en la superación de las asignaturas que cursan y principalmente a través de las calificaciones, que nos parecen “el mejor indicador o, al menos, el más accesible” (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004).

En el conjunto de la Universidad española el rendimiento académico es bajo (Goberna, López y Pastor, 1989; Salvador y García-Valcárcel, 1989; Tejedor, 1998; De Miguel y Arias, 1999), como lo demuestra el que España se sitúe, desde hace ya varias décadas, entre los países europeos con una tasa de abandono en los estudios universitarios más alta y una menor tasa de graduación, y entre aquellos cuyos alumnos tardan más tiempo en completar sus estudios (Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González, 2006; Parellada, 2011). Es un problema que preocupa seriamente a los responsables de la política educativa, por el incremento del gasto público que ocasiona y porque es un factor que incide negativamente en la evaluación de la calidad de la educación superior en el país (Díaz y otros, 2002; Rodríguez, Fita y Torrado, 2004).

Los estudios sobre los determinantes del rendimiento académico universitario coinciden en señalar que éste es un fenómeno afectado por muchos factores (Garbanzo, 2007), tanto de carácter personal (competencia cognitiva, motivación, rendimiento anterior, hábitos y estrategias de estudio...) como social (entorno familiar, contexto socioeconómico...) e institucional (posibilidad de elección de los estudios, características del sistema educativo, del centro y del profesorado...). De la revisión de la bibliografía internacional realizada por Artunduaga (2008) se infiere que “el medio sociocultural en que vive el estudiante, el nivel educativo de los padres, el grado de

expectativas que los padres tienen respecto a la educación de los hijos, así como el grado de integración y participación social de los estudiantes, tienen una gran influencia en el rendimiento académico de los universitarios”, al igual que lo tienen “las variables relativas a la institución educativa como las políticas educativas, el tipo y tamaño del centro, los niveles de participación y de gestión” y “las capacidades y las habilidades básicas de los estudiantes para organizar su tiempo, establecer un método de estudio, percibir y organizar la información, así como su grado de motivación y satisfacción ante los estudios, su capacidad de anticipación y planeación del futuro, su autoconcepto personal y académico, y sus habilidades sociales”. Los factores socioeconómicos parecen particularmente relevantes en los países menos desarrollados (Ferreira, 2007; Jara y otros, 2008).

Sin embargo, en la investigación empírica sobre este tema realizada en España, la mayor parte de los trabajos muestran que las variables más influyentes son las de carácter personal, principalmente el rendimiento de los alumnos en las etapas educativas anteriores. Así se afirma directamente en el artículo de Escudero (1984) sobre los estudiantes de la Universidad de Zaragoza, y conclusiones similares se extraen del trabajo de García-Díez (2000) sobre los alumnos de Economía de la Universidad de Oviedo, del de García y San Segundo (2001) sobre los alumnos de primer curso de la Universidad Carlos III de Madrid, del artículo de Rodríguez, Fita y Torrado (2004) sobre los estudiantes de la Universidad de Barcelona, del proyecto dirigido por Rodríguez Marín (2004) sobre diversas titulaciones de las universidades de Murcia, Almería, Castilla-La Mancha y Miguel Hernández (Elche), de los artículos de Herrera y otros (1999) y González López (2004) sobre la Universidad de Salamanca y de la investigación de Pérez Cañaveras, Gómez, Vizcaya y De Juan (2005) sobre los estudios de Enfermería en la Universidad de Alicante<sup>2</sup>. Son pocos los trabajos que muestran una conexión significativa y relevante entre el rendimiento y las variables socioeconómicas o institucionales en el ámbito universitario<sup>3</sup>, a diferencia de lo que sucede en la educación secundaria, donde sí parecen claves el entorno familiar, el nivel

---

<sup>2</sup> La estrecha relación estadística entre las calificaciones previas y los resultados académicos posteriores también se observa en otros países de distintos ámbitos culturales, como EEUU (Astin, Korn y Green, 1987; Betts y Morell, 1999), Australia (Mills y otros, 2009), Argentina (Ferreira, 2007; Ibarra y Michalus, 2010), Chile (González Méndez y Oyarzo, 2000), Colombia (Salcedo y Villalba, 2008), Costa Rica (Montero, Villalobos y Valverde, 2007), Austria (Frischenschlager, Haldinger y Mitterauer, 2005) y Portugal (Rego y Sousa, 1999)

<sup>3</sup> Por ejemplo, Requena (1998), a partir de una encuesta a los estudiantes de primer curso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Málaga, concluye que la influencia de las relaciones de amistad sobre el resultado de los exámenes es positiva en los hombres y negativa en las mujeres.

socioeconómico y las características del centro escolar, aunque también las aptitudes del alumno y su rendimiento anterior (Castejón y Navas, 1992; Castejón 1996; Castejón y Pérez, 1998; Fernández González y Rodríguez Pérez, 2008).

Tejedor y García-Valcárcel (2007) han analizado, con datos de la Universidad de Salamanca, la opinión de los alumnos y profesores sobre las causas del bajo rendimiento académico, clasificando éstas en tres categorías: institucionales, relacionadas con el profesor y relacionadas con el alumno<sup>4</sup>. Mediante sendos cuestionarios, los autores recogieron la valoración que los estudiantes y los profesores realizaban sobre la influencia de estas variables en el bajo rendimiento académico, y relacionaron estas opiniones con las características personales de los encuestados. Entre las principales conclusiones del trabajo, puede destacarse que los profesores consideran que son las variables relativas a los alumnos las que tienen una mayor responsabilidad en los problemas de rendimiento. En su opinión, la principal causa es el bajo nivel de conocimientos previos de los alumnos, al que se suman la falta de responsabilidad, esfuerzo, motivación y dominio de técnicas de estudio por parte de éstos. No obstante, los profesores también atribuyen una alta incidencia a variables institucionales como el excesivo número de asignaturas que los alumnos deben cursar y el carácter cuatrimestral de las mismas. En las respuestas se aprecian diferencias significativas en función del sexo, la categoría profesional y el ámbito de conocimiento de los profesores.

Los alumnos, en cambio, sitúan la responsabilidad más en el profesorado y la institución que en ellos mismos. En su opinión, las variables más influyentes en el bajo rendimiento son las relacionadas con el profesor, como la falta de estrategias de motivación, la escasa comunicación con los alumnos, el tipo de examen y la excesiva exigencia, pero también son determinantes factores de carácter institucional como la dificultad intrínseca de algunas materias, el excesivo número de asignaturas y la extensión desproporcionada de los programas. También reconocen, no obstante, un problema de falta de responsabilidad y esfuerzo por su parte.

Siguiendo el planteamiento y la estrategia de investigación de Tejedor y García-Valcárcel (2007), nuestro trabajo trata de establecer cuáles son los principales factores que inciden en el bajo rendimiento en la asignatura “Historia Económica Mundial y de España (siglos XIX y XX)” del grado en ADE de la Universidad de Alicante,

---

<sup>4</sup> Una clasificación similar de los factores que influyen en el éxito académico se encuentra en Álvarez Rojo (2000) y González López (2004).

basándonos en las características, opiniones y actitudes en el proceso de enseñanza/aprendizaje de alumnos y profesores.

## **2. METODOLOGÍA**

Para obtener la información, diseñamos un cuestionario para los estudiantes y otro para los profesores. Los alumnos accedieron al cuestionario a través de la intranet de la Universidad de Alicante (Campus Virtual). La encuesta era anónima y se realizó con posterioridad a que los alumnos conociesen su calificación en la asignatura. Se ofreció el cuestionario a los 654 alumnos matriculados, en 13 grupos del grado en ADE, un grupo de la titulación simultánea Derecho-ADE (en adelante, DADE) y un grupo de Turismo-ADE (en adelante, TADE). Respondieron 237 alumnos de ADE (el 46,7%) y 69 de los estudios simultáneos DADE y TADE (el 46,9%). Tanto en el cuestionario de los alumnos como en el de los profesores había una parte inicial dedicada a establecer algunos rasgos importantes para el proceso de enseñanza/aprendizaje de los encuestados. A los alumnos se les pidió información sobre su rendimiento académico anterior, su motivación en la carrera y la asignatura, el grado de dificultad de esta última y el esfuerzo realizado en prepararla. Las respuestas a estas cuestiones pueden verse en el cuadro 1. En el caso de los 7 profesores que impartieron la asignatura, todos ellos varones, hemos tenido en cuenta su categoría profesional (2 son titulares de Universidad y el resto profesores asociados), si son doctores (4 lo son) y los años de experiencia docente en la Universidad (2 tienen más de 10 años de experiencia, 1 tiene entre 5 y 10, y el resto tienen menos de 5 años de experiencia).

La segunda parte del cuestionario estaba diseñada para que los entrevistados valorasen, de 0 a 5, la incidencia de distintos factores que, de acuerdo con el trabajo de Tejedor y García-Valcárcel (2007), podían afectar negativamente al rendimiento en la asignatura, estableciendo tres categorías: variables institucionales, variables de los alumnos y variables del profesorado. Los diferentes ítems y los resultados pueden verse en el cuadro 4, para los alumnos, y el cuadro 5, para los profesores.

Como conocíamos el grupo al que pertenecía cada uno de los alumnos encuestados, hemos medido la correlación entre los resultados académicos del grupo (cuadro 2) y algunas características y opiniones de los alumnos (cuadro 3).

### 3. RESULTADOS

El cuadro 1 nos muestra que la mayor parte de los alumnos (en torno al 80%) que han cursado la asignatura “Historia Económica Mundial y de España” están realizando la titulación que deseaban inicialmente, pero que también la mayoría (más del 80%) se ha encontrado con unos estudios que no se ajustan a sus expectativas iniciales, lo que muy probablemente ha tenido una incidencia negativa sobre su nivel de motivación. Los alumnos de TADE y DADE presentan un rendimiento anterior más elevado, pues el 87% tuvo una nota de acceso a la Universidad superior a 7 (frente a sólo el 45% en los de ADE) y cerca de las tres cuartas partes aprobó más del 80% de las asignaturas en el primer curso en la Universidad (frente a sólo el 39% en ADE). Esta buena trayectoria previa tiene una clara continuidad en los resultados de la asignatura en el caso de TADE (con una tasa de rendimiento del 90%), pero no tanto en DADE, donde la proporción de los que superan la asignatura es inferior a la de varios grupos de ADE, aunque se sitúa muy por encima de la media de esta titulación (cuadro 3). Estos alumnos de los grados simultáneos en DADE y TADE también declara haber dedicado más horas al estudio de la asignatura (el 43% más de 3 horas a la semana, frente a sólo el 30% en ADE) y a la preparación del examen final (el 32% más de 20 horas, frente al 27% en ADE). Sin embargo, su asistencia a clase fue menor (sólo el 64% asistió a más de la mitad de las clases teóricas y el 81% a más de la mitad de las clases prácticas, mientras que en ADE estas cifras se elevan al 79 y el 85%), el porcentaje de los que opinan que la asignatura es más difícil que las otras asignaturas del curso es más alto (22% frente al 15% de ADE) y también es más crítica su valoración del profesorado, ya que, puntuando entre 0 y 5, más del 20% valora al profesor con menos de un 3 (frente a sólo el 6% en ADE).

De las características y actitudes de los alumnos que aparecen en el cuadro 1, las únicas que muestran una clara correlación positiva con las bajas tasas de rendimiento son las que reflejan que el alumno considera que es una asignatura difícil, seguramente porque la ha suspendido (cuadro 3). Hay una correlación negativa significativa, pero más débil, entre los malos resultados académicos y la buena valoración del profesor y de la utilidad de la asignatura, la nota de acceso a la universidad y la asistencia a clase. El tiempo de estudio, sin embargo, apenas parece influir y lo mismo sucede con el nivel de éxito en el curso anterior y la satisfacción con la carrera elegida.

**Cuadro 1. Características y actitud de los alumnos ante la asignatura**

	Porcentaje de alumnos	
	ADE	DADE y TADE
Eligieron ADE como 1ª opción al solicitar el ingreso en la Universidad	78,5	79,7
La titulación se ha correspondido con sus expectativas iniciales	18,6	21,7
Nota de acceso a la Universidad inferior a 6	23,6	4,3
Nota de acceso a la Universidad superior a 7	45,1	86,9
El curso pasado aprobaron más del 80% de las asignaturas	38,8	71,0
Asistieron a más de la mitad de las clases teóricas de la asignatura	78,8	63,8
Asistieron a más de la mitad de las clases prácticas de la asignatura	85,1	81,2
Han dedicado más de 3 horas semanales a la preparación de la asignatura	30,3	43,5
Desde que terminó el período lectivo, han dedicado más de 10 horas a preparar el examen final	78,3	89,9
Valorando entre 0 y 5, puntúan con menos de 3 la docencia del profesor	6,4	20,6
Valorando entre 0 y 5, puntúan con 4 y más de 4 la docencia del profesor	81,8	60,3
Los exámenes parciales de la asignatura le han parecido difíciles o muy difíciles	46,3	48,5
Consideran que la asignatura es menos difícil de aprobar que otras asignaturas del curso	35,9	21,7
Consideran que la asignatura es más difícil de aprobar que otras asignaturas del curso	14,8	21,7
Consideran que la asignatura no ha sido útil	2,1	5,8
Consideran que la asignatura ha sido poco útil	21,7	13,0
Consideran que la asignatura ha sido bastante útil	61,7	63,8
Consideran que la asignatura ha sido muy útil	14,5	17,4

**Cuadro 2. Tasa de rendimiento de los grupos de ADE, TADE y DADE en la primera convocatoria de examen del curso 2011-2012**

Grupo	Tasa de rendimiento	Grupo	Tasa de rendimiento
ADE 1	80	ADE 9	44
ADE 2	71	ADE 10	87
ADE 3	75	ADE 11	21
ADE 4	61	ADE 12	61
ADE 5	73	ADE 13	65
ADE 6	73	TADE	90
ADE 7	78	DADE	72
ADE 8	67		



<b>Cuadro 3. Correlación con la variable “no apto” (suspenseo o no presentado)</b>	
Características de los alumnos	Correlación
Los exámenes parciales de la asignatura les han parecido difíciles o muy difíciles	0,69
Consideran que la asignatura es más difícil de aprobar que otras asignaturas del curso	0,62
El curso pasado aprobaron más del 80% de las asignaturas	0,15
Eligieron ADE como 1ª opción al solicitar el ingreso en la Universidad	0,05
Han dedicado más horas a preparar el examen final	0,05
Valoran positivamente la docencia del profesor	-0,44
Mayor nota de acceso a la universidad	-0,40
Consideran que la asignatura ha sido útil	-0,30
Han asistido a clase	-0,30
La titulación se ha correspondido con sus expectativas iniciales	-0,21
Han dedicado más horas a la preparación de la asignatura	-0,04

<b>Cuadro 4. Causas del bajo rendimiento en opinión de los alumnos. Valor medio (entre 0 y 5) obtenido por las diferentes variables y orden de éstas por su valor</b>								
	ADE		TADE		DADE		Total	
	Valor medio	Orden	Valor medio	Orden	Valor medio	Orden	Valor medio	Orden
<i>Variables institucionales</i>								
Bajo nivel de conocimientos de los alumnos	3,08	4	3,1	3	3,2	8	3,1	4
Masificación de las aulas	2,57	11	2,5	7	4,1	1	2,7	9
Falta de formación pedagógica de los profesores	2,40	13	2,2	13	2,8	12	2,4	13
Dificultad de la asignatura	2,68	9	2,5	8	3,4	4	2,7	8
Elevado número de exámenes	2,26	14	2,1	14	2,7	13	2,3	14
<i>Variables del alumno</i>								
Falta de autocontrol, auto exigencia y responsabilidad de los alumnos	3,47	1	3,2	2	3,1	10	3,4	1
Deficiente aprovechamiento de las horas de tutoría	2,71	7	2,4	11	2,2	15	2,6	10
Insuficiente dominio de técnicas de estudio por los alumnos	3,35	2	3,3	1	3,2	6	3,3	2
Falta de motivación por los estudios que se cursan	3,07	5	3,0	4	2,9	11	3,1	5
Absentismo y falta de seguimiento de las clases	3,10	3	3,0	5	3,1	9	3,1	3
<i>Variables del profesor</i>								
Falta de estrategias de motivación por parte del profesorado	2,93	6	2,7	6	3,6	3	3,0	6
Escasa comunicación entre el profesor y los alumnos	2,46	12	2,2	12	3,2	7	2,5	12
Excesiva exigencia del profesorado	2,69	8	2,4	9	3,7	2	2,7	7
Inapropiado sistema de evaluación de la asignatura	2,60	10	2,4	10	3,4	5	2,6	11
Escasa orientación e información sobre los criterios de calificación	2,23	15	2,0	15	2,4	14	2,2	15

Por lo que respecta a las opiniones sobre los determinantes de los resultados en la asignatura, el conjunto de los alumnos es muy autocrítico y considera que si no tiene un mejor rendimiento es principalmente debido a su “falta de autocontrol, auto-exigencia y responsabilidad”, a su “insuficiente dominio de técnicas de estudio”, al “absentismo y falta de seguimiento de las clases” y a la “falta de motivación por los estudios que cursan”. Sólo conceden también un peso relevante a una variable institucional, “el bajo nivel de conocimientos” con el que llegan a la Universidad, y a una variable relativa al profesorado, la “falta de estrategias de motivación” por parte de éste. Sin embargo, el grupo de DADE, compuesto por 96 alumnos, de los que 37 han respondido la encuesta, manifiesta una opinión sustancialmente distinta al resto y centra la responsabilidad del bajo rendimiento en variables dependientes del profesor, como la “excesiva exigencia”, la “falta de estrategias de motivación” y el “inapropiado sistema de evaluación”, junto a variables institucionales como la “masificación de las aulas” y la “dificultad de la asignatura”. También hemos detectado que la valoración de la influencia de los factores vinculados al profesor es mayor en aquellos grupos que han tenido como profesor a un funcionario doctor con más de 10 años de experiencia.

Los profesores coinciden con los alumnos en atribuir a variables vinculadas a estos últimos la responsabilidad de los malos resultados académicos (cuadro 5). Así lo hacen tanto los profesores funcionarios como los contratados, tanto los doctores como los que no lo son. De los 10 factores más valorados como causas del bajo rendimiento, 6 son variables del alumno, 3 son variables institucionales y sólo una es una variable vinculadas con el desempeño del profesor (que, además, atribuye la responsabilidad no a éste, sino a la institución). Los 5 factores señalados como más influyentes por los alumnos se encuentran también entre los más valorados por los profesores, quienes dan la puntuación más alta al “bajo nivel de conocimientos” de los alumnos, su “falta de autocontrol, auto-exigencia y responsabilidad”, el “deficiente aprovechamiento de las horas de tutoría”, la “falta de motivación” y “el excesivo número de asignaturas” que deben cursar los alumnos.

<b>Cuadro 5. Causas del bajo rendimiento en opinión de los profesores. Valor medio (entre 0 y 5) obtenido por las diferentes variables y orden de éstas por su valor</b>		
	Valor medio	Orden
<i>Variables institucionales</i>		
Bajo nivel de conocimientos previos en el alumno para cursar la asignatura	4,0	1
Excesivo número de asignaturas que los alumnos deben cursar	3,7	5
Extensión desproporcionada del programa	2,8	10
Elevado número de exámenes	2,8	11
Desproporcionado número de trabajos que tiene que realizar el alumno	2,8	12
Falta de orientación al elegir los estudios	2,7	13
Carácter cuatrimestral de la asignatura	2,2	15
Masificación de la aulas	2,2	16
Clima de la institución poco motivador para el estudio	2,0	18
Falta de coordinación entre los programas de las materias	1,8	20
Falta de formación pedagógica de los profesores universitarios	1,5	22
Dificultad intrínseca de la materia	0,8	28
Escaso número de clases prácticas	0,8	29
Escasos recursos para la docencia (bibliografía, audiovisuales, etc)	0,7	30
<i>Variables del alumno</i>		
Falta de control, autoexigencia y responsabilidad por parte del alumno	3,8	2
Deficiente aprovechamiento de las horas de tutoría	3,8	3
Falta de motivación por los estudios que se cursan	3,8	4
Insuficiente dominio de técnicas de estudio por parte del alumnado	3,7	6
Falta de esfuerzo de los alumnos para centrarse en el estudio	3,5	7
Absentismo y falta de seguimiento de las clases	3,5	8
El hecho de no cursar la carrera elegida como primera opción	2,5	14
Desinterés provocado por las escasas perspectivas laborales	2,0	19
Desmotivación por desproporción entre esfuerzo y escasos logros	1,5	23
<i>Variables del profesor</i>		
Baja estimulación institucional para la tarea docente	3,0	9
Falta de estrategias de motivación por parte del profesorado	2,2	17
El tipo de examen que utiliza el profesor	1,7	21
Escasa comunicación entre el profesor y los alumnos	1,3	24
Excesiva exigencia del profesorado	1,3	25
Escasa adecuación de la pruebas de evaluación a los objetivos y contenidos	1,2	26
Escasa orientación e información sobre los criterios de calificación	1,0	27

#### 4. CONCLUSIONES

La primera conclusión de nuestro trabajo deriva de la comparación de los resultados obtenidos por los alumnos del grado en ADE en este curso con los obtenidos por los alumnos de la licenciatura en cursos anteriores. Parece evidente que, como consecuencia de la implantación de los nuevos títulos de grado, el rendimiento académico de los alumnos de la titulación de ADE ha mejorado notablemente. En nuestra opinión, los factores que han podido influir en la tasa de éxito serían los siguientes:

- a) El menor número de alumnos por aula, ya que se ha pasado de grupos que superaban en algunos casos los cien alumnos a grupos que no superan los sesenta -la excepción la constituyen las titulaciones de DADE y TADE, que siguen contando con unos cien alumnos por grupo-.
- b) La adopción del sistema de evaluación continua, que ha contribuido a reducir el número de no presentados al examen final.
- c) La menor extensión del programa de la asignatura, que ha llevado a los docentes a centrar los contenidos de la asignatura en los cambios históricos más relevantes en la económica mundial y de España, para preservar la perspectiva temporal de largo plazo.
- d) El menor número de asignaturas por cuatrimestre, ya que se ha pasado de seis asignaturas por cuatrimestre en la licenciatura a cinco en el grado.

En definitiva, algunas variables institucionales que podían incidir en el bajo rendimiento de los alumnos han sido modificadas con la implantación del grado y, como consecuencia de ello, son otras variables las que pasan a tener un mayor peso en los malos resultados académicos. Así, los profesores destacan la responsabilidad de los alumnos, a los que, en su opinión, falta esfuerzo, interés y preparación, porque la educación secundaria no les ha formado adecuadamente, tanto en conocimientos como en técnicas de estudio. Esta postura coincide plenamente con la opinión del profesorado recogida en estudios más amplios, como el realizado por Tejedor y García-Valcárcel (2007) en la Universidad de Salamanca. Sin embargo, a diferencia de lo que refleja este último trabajo, en nuestro caso los alumnos también coinciden básicamente con el análisis de los profesores y consideran que el problema reside sobre todo en su incorrecta formación y actitud. Por lo tanto, si atendemos al criterio de ambos colectivos, las medidas más efectivas para mejorar el rendimiento en la asignatura serían:

- a) Elevar el nivel de conocimientos con el que los alumnos ingresan en el grado, reduciendo, por ejemplo, el número de alumnos de nuevo ingreso y subiendo, en consecuencia, la calificación de corte. De hecho, nuestro trabajo muestra una correlación entre rendimiento en la asignatura y nota de acceso a la Universidad, y multitud de investigaciones corroboran una fuerte influencia del rendimiento anterior en los resultados universitarios.
- b) Establecer mecanismos que ayuden a los estudiantes menos preparados a solventar sus carencias. Las respuestas de profesores y alumnos sugieren que una forma eficaz de apoyar a los estudiantes con dificultades sería la potenciación de las tutorías.
- c) Proporcionar a los alumnos formación sobre técnicas de estudio (a través de servicios como el Centro de Atención al Estudiante y el Programa de Acción Tutorial de la Universidad de Alicante) y estimular su motivación, esfuerzo y compromiso con el proceso de aprendizaje. Habría que evitar la falta de asistencia a las clases.
- d) Incentivar a los profesores para que incrementen su esfuerzo en la docencia y desarrollen estrategias para motivar al alumno. Deberían aplicarse sistemas eficaces de evaluación de la actividad docente, con tanta repercusión en la carrera profesional como la evaluación de la investigación, para que la inversión de tiempo y esfuerzo en lograr una enseñanza de calidad no tenga el elevado coste de oportunidad que actualmente presenta para el personal docente e investigador.

Por otro lado, aunque la opinión de alumnos y profesores centra la responsabilidad del rendimiento académico en los primeros, el análisis de los resultados en la asignatura de los alumnos de los distintos grupos muestra también una marcada influencia del profesor. Grupos con alumnos de características similares, pero con distinto profesor, presentan tasas de rendimiento muy diferentes. Entre el grupo de ADE con menor tasa y el grupo con mejores resultados hay una diferencia de 66 puntos; y entre los grupos de TADE y DADE, en principio con alumnos de nivel parecido, hay una diferencia, a favor del primero, de 8 puntos en la tasa de rendimiento y de 26 puntos en el porcentaje de alumnos que obtuvieron una calificación por encima de 7. Estas diferencias parecen deberse a que, aunque todos los grupos han seguido una misma planificación docente y han sido evaluados con un mismo tipo de pruebas, el nivel de exigencia de los profesores ha sido distinto. Ello sólo se ha reflejado en las respuestas

de los alumnos a la hora de valorar la actividad docente del profesor en el grupo de DADE, que le concede una valoración media inferior a 3 (sobre 5), cuando la media del resto de grupos se sitúa por encima de 4 en todos los casos. Sin embargo, sí que hay un reflejo mayor en las respuestas de los alumnos que se refieren a la apreciación de la incidencia en el bajo rendimiento de las variables vinculadas al profesor. Como hemos comentado anteriormente, estas variables han alcanzado puntuaciones más altas en aquellos grupos que habían tenido como profesores a funcionarios doctores con más de 10 años de experiencia docente, muy probablemente porque este grupo de docentes aplicó criterios de evaluación más exigentes. Por lo tanto, también parece necesario homogeneizar los criterios de evaluación de los profesores y establecer un nivel de exigencia común y adecuado a las características de la asignatura y al papel que desempeña en el plan de estudios del grado.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Rojo, V. (dir.) (2000). *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Artunduaga, M. (2008). Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. Córdoba (Argentina): Departamento MIDE-Universidad Nacional de Córdoba (<http://www.efn.uncor.edu/fichero/sitioSOA/?publicaciones=variables-que-influyen-en-el-rendimiento-academico-en-la-universidad>).

Astin, A., Korn, W. y Green, K. (1987). Retaining and Satisfying Students. *Educational Record*, 68, 1, 36-42.

Betts, J. y Morell, D. (1999). The Determinants of Undergraduate Grade Point Average. *The Journal of Human Resources*, 34, 2, 268-293.

Cabrera, L.; Bethencourt, J. T.; Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12, 2 ([http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm)).

Castejón, J.L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico y de los centros educativos: factores y modelos*. Alicante: Club Universitario.

Castejón, J.L. y Navas, L. (1992). Determinantes del rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria. Un modelo causal. *Análisis y modificación de conducta*, 61, 698-729.

Castejón, J.L. y Pérez, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50, 171-185.

De Miguel, M. (2001). *Evaluación del Rendimiento en la Enseñanza Superior. Resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU*. Oviedo: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

De Miguel, M. y Arias, J.M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria, *Revista de Educación*, 320, 353-377.

Díaz, M., Peio, A., Arias, J., Escudero, T., Rodríguez, S. y Vidal, G. J. (2002). Evaluación del Rendimiento Académico en la Enseñanza Superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 20, 357-383.

Escudero, T. (1984). Condicionantes y Capacidad Predictiva de la Selectividad Universitaria. *Revista de Educación*, 273, 139-164.

Fernández González, J. J. y Rodríguez Pérez, J. C. (2008). Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico. *Mediterráneo Económico*, 14, 323-349.

Ferreya, M. G. (2007). Determinantes del Desempeño Universitario: Efectos Heterogéneos en un Modelo Censurado. Tesis de Maestría en Economía. La Plata: Universidad Nacional de La Plata (<http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/maestria/tesis/048-tesis-ferreya.pdf>).

Frischenschlager O, Haldinger G, Mitterauer L. (2005). Factors associated with academic success at Vienna Medical School: Prospective survey. *Croat Med J*, 46, 1, 58-65 (<http://neuron.mefst.hr/docs/CMJ/issues/2005/46/1/15726677.pdf>).

Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31, 1, 43-63 (<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44031103.pdf>).

García, M. y San Segundo, M. J. (2001). El rendimiento académico en el primer curso universitario. En J. Gómez García (coord.), *X Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación* (435-445). Murcia: Asociación de Economía de la Educación.

García-Díez, M. (2000). The Effects of Curriculum Reform on Economics Education in A Spain College. *Education Economics*, 8, 1, 5-15.

Goberna, M. A.; López, M. A.; Pastor, J.T. (1989). Hacia un análisis comparativo del rendimiento académico en la Universidad española. *Revista de Educación*, 290, 357-370.

González López, I. (2004). Realización de un análisis discriminante explicativo del rendimiento académico en la Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 22,1, 43-59.

González Méndez, P. y Oyarzo, P. (2000). Factores que determinan el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad de Talca. Memoria de pregrado en Ingeniería Comercial en Administración. Talca (Chile): Universidad de Talca (<http://hdl.handle.net/1950/4345>).

Herrera, M. E. y otros (1999). Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos. Universidad de Salamanca. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, 413-421 ([revistas.um.es/rie/article/download/121981/114661](http://revistas.um.es/rie/article/download/121981/114661)).

Ibarra, M. C. y Michalus, J. C. (2010). Análisis del rendimiento académico mediante un modelo Logit. *Ingeniería Industrial*, 9, 2, 47-56 ([dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=3719530](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3719530)).

Jara, D. y otros (2008). Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*, 69, 3, 193-197 ([redalyc.uaemex.mx/pdf/379/37911354009.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/379/37911354009.pdf)).

Lana, J. M. y Mendiola, F. (2010). A medio camino entre ilusión y fatiga. Un balance personal de la experiencia de aplicación al EEES de la asignatura “Historia Económica Mundial” en los estudios de Economía y LADE. IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica. Toledo: Universidad de Castilla-La Mancha



([http://www.uclm.es/area/Hinstituciones/IXencuentro\\_HE\\_Toledo/comunicaciones/Sesi%C3%B3n%201.4%20%20Jos%C3%A9%20Miguel%20Lana%20y%20Fernando%20Mendiola.pdf](http://www.uclm.es/area/Hinstituciones/IXencuentro_HE_Toledo/comunicaciones/Sesi%C3%B3n%201.4%20%20Jos%C3%A9%20Miguel%20Lana%20y%20Fernando%20Mendiola.pdf)).

Mills, C. y otros (2009). Factors associated with the academic success of first year Health Science students. *Advances in Health Sciences Education*, 14, 2, 205-217, DOI: 10.1007/s10459-008-9103-9.

Montero, E., Villalobos, J. y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Relieve*, 13, 2, 215-234 ([www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm)).

Parellada, M. (dir.) (2011): *Informe CYD 2010*. Barcelona: Fundación Conocimiento y Desarrollo ([http://www.fundacioncyd.org/wps/portal/WebPublica/General?WCM\\_GLOBAL\\_CONTEXT=/WebCorporativa\\_es/webfcyd\\_es/informecyd/informecyd2010](http://www.fundacioncyd.org/wps/portal/WebPublica/General?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/WebCorporativa_es/webfcyd_es/informecyd/informecyd2010)).

Pérez Cañaveras, R. M., Gómez, M. J., Vizcaya, M. F., De Juan, J. (2005). ¿Influyen los cambios de los planes de estudio en el rendimiento académico de los alumnos? En La configuración del Espacio Europeo de Educación Superior. Alicante: Universitat d'Alacant, Institut de Ciències de l'Educació – ICE ([rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/.../1/3A8IIIJORNADAS05\(2\).pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/.../1/3A8IIIJORNADAS05(2).pdf)).

Rego, A. y Sousa, L. (1999). Performance in Higher Education: Towards on Understanding. *Educational Research*, 41, 1, 91-107.

Requena, F. (1998). Género, redes de amistad y rendimiento académico. *Papers*, 56, 233-242.

Rodríguez, S., Fita, S., Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza*, 334, Mayo-Agosto ([www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334\\_22.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334_22.pdf)).

Rodríguez, J. (dir.) (2004). Tasas de éxito y fracaso académico universitario: Identificación y análisis de variables psicoeducativas ([www.orienta.org.mx/docencia/Docs/Sesion-7-8/Rodríguez.pdf](http://www.orienta.org.mx/docencia/Docs/Sesion-7-8/Rodríguez.pdf)).

Salcedo, M. y Villalba, A. M. (2008). El rendimiento académico en el nivel de educación media como factor asociado al rendimiento académico en la universidad. *Civilizar*, 8, 15, 163-188 (<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/1002/100212243012.pdf>).

Salvador, L.; García-Valcárcel, A. (1989). *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria*. Madrid: CIDE.

Tejedor, F. J. (coord.) (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, enero-abril, 443-473.