

EL SENTIDO DE LA "CALIFICACIÓN" Y SUS IMPACTOS EN LOS ESTUDIANTES DEL CU NORTE

RICARDO PÉREZ MORA, JOSÉ ANTONIO RAMÍREZ DÍAZ, JOSÉ ALBERTO CASTELLANOS
GUTIÉRREZ

Introducción

La escuela y en particular, la Universidad, se han convertido en una de las instituciones centrales de las sociedades modernas, a las que se les confiere una de las tareas más importantes en el crecimiento y desarrollo humano: “la educación”. Sin entrar en el debate sobre las funciones sociales que cumple, centremos por un momento la atención en la función protagónica que, en una sociedad meritocrática, tiene la Universidad, en la definición y determinación de la “excelencia”, y la certificación de los sujetos que, a su juicio, la logran.

Los “juicios de excelencia” no nacen en las instituciones educativas, sino que, tienen una génesis social: “todo grupo social engendra normas de excelencia. Un elevado grado de dominio de una práctica es fuente de eficacia, prestigio, poder, provecho, material o simbólico, distinción”. (Perrenoud, 1996:14)

Es a partir de la escolarización de la educación, que se han generado una serie de prácticas tendientes a objetivizar e institucionalizar estos juicios, entre las que se encuentran la “calificación”. Como medio de control y rendición de cuentas, la calificación se convierte un indicador que cumple la función de brindar juicios “objetivos” respecto de la capacidad de los individuos para ser merecedores de un

documento que les permita insertarse en una sociedad credencialista (v. Collins 1979), legitimando su rol social y ampliando (o restringiendo) sus oportunidades.

No desconocemos aquellos estudios sobre la evaluación educativa en que se sugiere que la calificación no sea el único fin de la evaluación, hasta el grado que la convierten en una parte importante del proceso educativo, para motivar a los estudiantes, retroalimentar los procesos de enseñanza - aprendizaje, reafirmar los conocimientos, problematizar el hecho educativo y desarrollar capacidades de solución de problemas, entre otros. Sin embargo, la sociedad actual, en las tareas de selección e ingreso escolar, de exclusión y expulsión de alumnos que no cumplen con los requisitos del sistema, de promoción de estudiantes a grados superiores, de reconocimiento y recompensas, toma decisiones basadas en gran medida en los indicadores proporcionados por el sistema escolar y objetivizados en “la calificación”. No solo las instituciones educativas sino las instituciones sociales en general, incluyendo a la familia, utilizan éste indicador para etiquetar y otorgar un rol social al individuo.

La manera en que el sujeto socializa y se inserta en su comunidad, su éxito o fracaso, está determinado en gran medida por la credencial otorgada por el sistema educativo, en la cual, la “calificación” ocupa un lugar importante.

“Cualesquiera que sean las razones por las que la escuela establece las jerarquías de excelencia, es preciso percatarse de que fabrica una realidad nueva, que provoca en los alumnos una serie de juicios que confieren a las desigualdades reales una significación, una importancia y unas consecuencias que no existirían si no fuera por la evaluación” (Perrenoud 1996: 17)

Es en este sentido en que nos interesamos por lo que significa para el estudiante “la calificación”. Nos preguntamos hasta dónde representa para ellos una apuesta que genera expectativas para su carrera escolar, su formación... su futuro. Nos interesa

conocer “el sentido” construido por los estudiantes en torno a la “calificación” y los impactos que pudiera tener en su desempeño escolar. Entendiendo por “sentido” aquel conocimiento construido inter-subjetivamente, y que tiene implicaciones en los niveles micro y macro: en el primer caso a partir del plano cognitivo, a nivel de los individuos, y en el segundo caso, en el plano social, de los significados colectivos. La construcción de “sentido” tiene además consecuencias en las “actitudes”, “motivaciones”, “expectativas” y en la propia “acción” de los sujetos, conceptos que constituyen nuestros referentes teóricos en que sustentamos la presente investigación.

Es a partir de la anterior problematización y en el marco teórico mencionado, que nos planteamos como pregunta guía de investigación la siguiente: ¿Cuáles son las construcciones de sentido que hacen los estudiantes del CUNorte de la “calificación” y de que manera influyen en sus motivaciones y expectativas para su desempeño escolar?

Asimismo en el trabajo de investigación nos planteamos como objetivos: conocer la importancia que tiene para los estudiantes “la calificación” y la manera en que influye en su desempeño escolar; comprender las motivaciones y expectativas que despierta en el estudiante la construcción de sentido respecto a la calificación; y contar con mayores elementos que nos permitan sugerir estrategias de intervención educativa tendientes a optimizar los resultados motivando e incentivando a los estudiantes.

Diseño metodológico

El tema en cuestión forma parte de un proyecto de investigación sobre “rendimiento escolar”, en la que la construcción de las variables de la investigación obedece a un proceso inductivo. La estrategia para lograr la mayor libertad en el surgimiento de los datos, y evitar las “preconcepciones” del investigador, fue involucrar a sujetos de la población en estudio como entrevistadores. Es decir, fueron los mismos estudiantes los

que, en dos momentos, llevaron a cabo un acercamiento a los datos. Esta primera etapa de naturaleza cualitativa consistió en una entrevista abierta y una entrevista semi-estructurada. La primera prácticamente se puede describir como un diálogo entre estudiantes (entrevistador-entrevistado) en torno al tema del rendimiento escolar, la cual fue codificada con auxilio de los investigadores y derivó en nuestras primeras categorías y variables de investigación, que nos permitieron la construcción del segundo instrumento: “la entrevista semi-estructurada”.

A partir de la etapa cualitativa se construyeron 56 variables que se operacionalizaron en un cuestionario, mismo que se aplicó a 590 estudiantes del CUNorte, con la finalidad de someter a comprobación las hipótesis surgidas en la etapa cualitativa. De las 56 variables, 12 son descriptivas (sexo, edad...), y de las otras 44, 5 tienen que ver con la calificación: “importancia de la calificación”; “motivación por obtener buenas calificaciones”; “aspiración a mejorar el promedio”; “calificación como meta”; y “expectativas de mejorar el promedio”.

Los datos ofrecen múltiples posibilidades de análisis, si cruzamos simplemente las 5 variables con el resto (44), tenemos 220 cruces que representan cada uno una posibilidad de reflexión e interpretación. Para identificar los cruces que representan variables relacionadas, estimar su magnitud y saber si esa relación es estadísticamente significativa —esto es, si las diferencias expresadas, difieren significativamente de lo “esperado por el azar”—, se utilizaron, pruebas de significancia estadística como “la prueba Gamma” y el “coeficiente de contingencia”.

Para el análisis particular de los cruces de variables elegidos, se utilizó la tabulación cruzada. Por medio del software SPSS obtenemos una tabla en la que señala los cruces en cada una de las subcategorías de la variable dependiente y de la independiente. Los principales estadísticos utilizados fueron:

- 1) El conteo de frecuencias (count) que se expresa en números absolutos y nos da un primer acercamiento descriptivo sobre la relación entre las dos variables.
- 2) Porcentajes. Ya que nuestro objetivo es encontrar las relaciones entre las variables, es necesario transformarlas en una base común de comparación, que podemos hacer lo por medio de porcentajes.
- 3) Residuo estandarizado. El “residuo” representa la diferencia en números absolutos entre las frecuencias obtenidas y las frecuencias esperadas por el azar. El “residuo estandarizado” convierte esos números absolutos en una base común de comparación. Si el residuo es grande en valor absoluto (mayor que 1), las categorías correspondientes estarán relacionadas en la celda correspondiente.

Discusión de los resultados

Por obiedad de espacio nos limitaremos a presentar 4 ejemplos, con el fin de ilustrar la manera en que hemos hecho el análisis.

*1. Sexo * Importancia de la calificación*

Los datos que nos muestra la tabla 1 indican que en general la mayoría de los estudiantes tienden a otorgar una gran importancia a la calificación: 57% la consideran “muy importante” y un 38.5% la consideran “importante”, que si los sumamos nos da un 95.5%, contra un 3.4% que lo considera “poco importante” y únicamente un 0.3% lo consideró “nada importante” (dos estudiantes).

Tabla 1. Tabulación cruzada de las variables: “sexo” con “importancia de la calificación”

Crosstab

			Importancia de la calificación				Total
			Nada importante	Poco importante	Importante	Muy importante	
Sexo	Masculino	Count	0	12	82	94	188
		% Sexo	,0%	6,4%	43,6%	50,0%	100,0%
		% within Importancia de la calificación	,0%	60,0%	36,6%	28,0%	32,3%
		Std. Residual	-,8	2,2	1,1	-1,4	
	Femenino	Count	2	8	142	242	394
		% Sexo	,5%	2,0%	36,0%	61,4%	100,0%
		% within Importancia de la calificación	100,0%	40,0%	63,4%	72,0%	67,7%
		Std. Residual	,6	-1,5	-,8	1,0	
Total	Count	2	20	224	336	582	
	% Sexo	,3%	3,4%	38,5%	57,7%	100,0%	
	% within Importancia de la calificación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Sin embargo al aplicar las pruebas de “coeficiente de contingencia” y “gamma” encontramos que la relación entre las variables es significativa (ver tabla 2), es decir, dependiendo del “sexo” del estudiante, puede variar la representación sobre la “importancia de la calificación”

Tabla 2. Pruebas “gamma y Coeficiente de Contingencia” al cruce de variables: “sexo” con “importancia de la calificación”

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,146			,005
Ordinal by Ordinal	Gamma	,235	,080	2,791	,005
N of Valid Cases		582			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Si bien los porcentajes de respuestas nos indican que la tendencia es en el sentido de que son las mujeres las que otorgan mayor importancia a la calificación (61.4% contra 50% de los hombres en la categoría “muy importante”), utilizaremos los “residuos estandarizados” como medida para encontrar las tendencias de relación entre ambas variables.

Residuos: "Importancia de calificacion" y "Sexo"

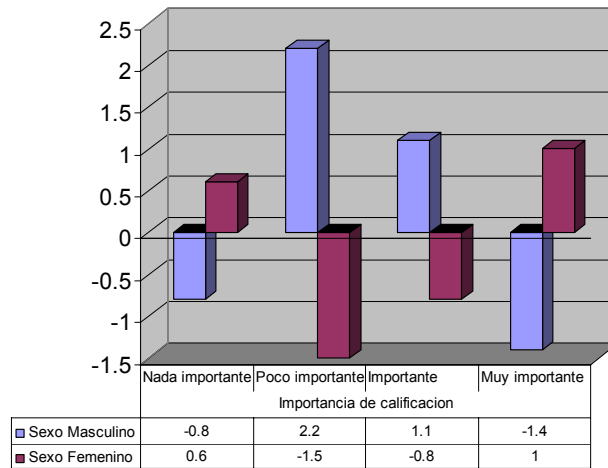


Figura 1. Residuos Estandarizados del cruce de variables: "sexo" con "importancia de la calificación"

En la categoría "nada importante" se dieron únicamente 2 respuestas de 582 respuestas válidas, además, los residuos estandarizados arrojan cantidades no significativas, en virtud de ser menores a "1", por lo que podemos considerar, como válido trabajar únicamente con las siguientes tres categorías: "poco importante", "importante" y "Muy importante".

Con base en lo anterior, y como podemos ver en la figura 1, existe una relación inversa entre el "sexo masculino" y el "sexo femenino", es decir en la medida en que las mujeres tienden a otorgar mayor importancia a la calificación los hombres manifiestan un comportamiento contrario y la tendencia es hacia otorgarles "poca importancia".

2. Promedio * Motivado

En la visión global del cruce de variables encontramos que un 47.1% de los estudiantes manifiesta estar "casi siempre" motivado y un 39% manifiesta estar "siempre" motivado, es decir el 86.1% de los estudiantes tienden a manifestar una motivación positiva.

Tabla 3. Tabulación cruzada de las variables: “promedio” con “motivado”

Crosstab

			Motivado				Total
			Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre	
Promedio	De 60 a 64	Count	0	0	1	0	1
		% within Promedio	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% within Motivado	,0%	,0%	,5%	,0%	,2%
		Std. Residual	-,2	-,3	,8	-,6	
	De 65 a 69	Count	0	0	2	2	4
		% within Promedio	,0%	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
		% within Motivado	,0%	,0%	1,0%	1,2%	1,0%
		Std. Residual	-,3	-,7	,1	,4	
	De 70 a 74	Count	3	5	11	3	22
		% within Promedio	13,6%	22,7%	50,0%	13,6%	100,0%
		% within Motivado	27,3%	10,6%	5,6%	1,8%	5,2%
		Std. Residual	3,2	1,6	,2	-,9	
De 75 a 79	Count	1	14	25	17	57	
	% within Promedio	1,8%	24,6%	43,9%	29,8%	100,0%	
	% within Motivado	9,1%	29,8%	12,6%	10,4%	13,6%	
	Std. Residual	-,4	3,0	-,4	-,1		
De 80 a 84	Count	2	14	52	32	100	
	% within Promedio	2,0%	14,0%	52,0%	32,0%	100,0%	
	% within Motivado	18,2%	29,8%	26,3%	19,5%	23,8%	
	Std. Residual	-,4	,8	,7	-,1		
De 85 a 89	Count	2	9	61	44	116	
	% within Promedio	1,7%	7,8%	52,6%	37,9%	100,0%	
	% within Motivado	18,2%	19,1%	30,8%	26,8%	27,6%	
	Std. Residual	-,6	-,1	,9	-,2		
De 90 a 94	Count	2	5	37	51	95	
	% within Promedio	2,1%	5,3%	38,9%	53,7%	100,0%	
	% within Motivado	18,2%	10,6%	18,7%	31,1%	22,6%	
	Std. Residual	-,3	-,7	-,2	2,3		
De 95 a 100	Count	1	0	9	15	25	
	% within Promedio	4,0%	,0%	36,0%	60,0%	100,0%	
	% within Motivado	9,1%	,0%	4,5%	9,1%	6,0%	
	Std. Residual	,4	-,7	-,8	1,7		
Total	Count	11	47	198	164	420	
	% within Promedio	2,6%	11,2%	47,1%	39,0%	100,0%	
	% within Motivado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tanto en prueba “gamma” como en “coeficiente de contingencia” encontramos altos grados de significancia en estas variables por lo que podemos afirmar que están fuertemente relacionadas. (tabla 4)

Tabla 4. Pruebas “gamma y Coeficiente de Contingencia” al cruce de variables: “promedio” con “motivado”

		Symmetric Measures			
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,326			,000
Ordinal by Ordinal	Gamma	,316	,057	5,387	,000
N of Valid Cases		420			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Residuos: "Promedio" y "Motivado"

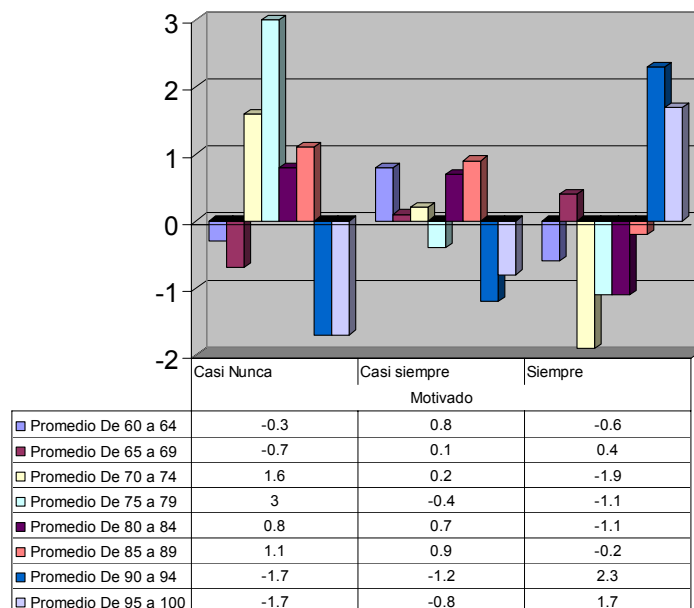


Figura 2. Residuos Estandarizados del cruce de variables: “promedio” con “motivado”

Los residuos estandarizados (figura 2) nos indican que los rangos de calificaciones por arriba de “90” se relacionan con una afirmación de encontrarse “siempre” “motivado”. Por ejemplo el rango de 90 a 95 marca un residuo de 2.3 y el rango de 95 a 100 un residuo de 1.7.

Por el contrario el rango de “70 a 74” arroja un residuo de “1.6” en “casi nunca” y el de “75 a 79” un muy notorio “3”. Por lo que se puede deducir que en la medida en que aumenta la “motivación” de los estudiantes aumenta también el “promedio”

3. Sexo * Obtener buenas calificaciones

Como podemos ver en la tabla 7, existe una gran motivación en los estudiantes para “obtener buenas calificaciones” ya que el 52.5% de ellos manifiesta que “siempre” esta motivado por este factor y un 38.2% señala que “casi siempre”.

Tabla 5. Tabulación cruzada de las variables: “sexo” con “obtener buenas calificaciones”

Crosstab

		Obtener_buenas_calificaciones				Total	
		Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre		
Sexo	Masculino	Count	4	28	74	68	174
		% within Sexo	2,3%	16,1%	42,5%	39,1%	100,0%
		% within Obtener_buenas_calificaciones	66,7%	62,2%	35,1%	23,4%	31,5%
		Std. Residual	1,5	3,7	,9	-2,4	
	Femenino	Count	2	17	137	222	378
		% within Sexo	,5%	4,5%	36,2%	58,7%	100,0%
		% within Obtener_buenas_calificaciones	33,3%	37,8%	64,9%	76,6%	68,5%
		Std. Residual	-1,0	-2,5	-,6	1,7	
Total	Count	6	45	211	290	552	
	% within Sexo	1,1%	8,2%	38,2%	52,5%	100,0%	
	% within Obtener_buenas_calificaciones	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Las pruebas de significancia nos muestran una sigma de 0.000, lo cual es contundente, tanto en prueba “gamma” como en la prueba de “coeficiente de contingencia”. (tabla 8)

Tabla 6. Pruebas “gamma y Coeficiente de Contingencia” al cruce de variables: “sexo” con “obtener buenas calificaciones”

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,238			,000
Ordinal by Ordinal	Gamma	,397	,071	5,018	,000
N of Valid Cases		552			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

La variable “sexo” vuelve a ser una variable importante en cuanto a la forma en que se motivan los estudiante por “obtener buenas calificaciones”. Los hombres arrojan un 3.7 en la categoría “casi nunca”, y las mujeres un 1.7 en “siempre”.

La figura 3 señala de manera visible el comportamiento contrario de ambas variables, lo que nos indica que las mujeres son mas susceptibles a motivarse por “obtener buenas calificaciones” que los hombres.

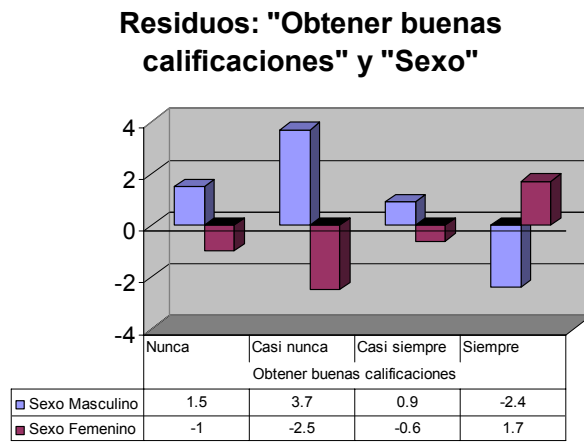


Figura 3. Residuos Estandarizados del cruce de variables: “sexo” con “obtener buenas calificaciones”

4. Edad * Aspiración a mejorar el promedio

A pesar de que el 50.2% de los estudiantes tiene menos de 20 años y otro 29.7% está entre 21 y 25, hay todavía una cantidad considerable de estudiantes mayores a 26 años. En términos globales la gran mayoría (el 87%) manifiesta que sí “le gustaría mucho” mejorar su promedio.

Es en estos casos en que contamos con pocos datos en ciertas categorías y la gran mayoría se inclina con una respuesta de mayor consenso, donde los residuos estandarizados son muy útiles para marcar las diferencias al interior de las variables entre las distintas categorías.

Tabla 7. Tabulación cruzada de las variables: “aspiración a mejorar el promedio” con “edad”

Aspiración a mejorar el promedio * Edad Crosstabulation

		Edad								Total	
		0 o menos	21 a 25	26 a 30	31 a 35	36 a 40	41 a 45	46 a 50	51 o mas		
Aspiración a mejorar el promedio	No, para mi es lo importante	Count	5	2	0	0	1	2	1	1	12
	% within Aspiración a mejorar el promedio		41.7%	16.7%	.0%	.0%	8.3%	16.7%	8.3%	8.3%	100.0%
	% within Edad		1.7%	1.2%	.0%	.0%	4.3%	14.3%	25.0%	33.3%	2.1%
	Std. Residual		-.5	-.8	-.8	-.8	.8	3.2	3.2	3.8	
Si, pero no me preocupa mucho	Count		24	23	8	3	2	1	2	0	63
	% within Aspiración a mejorar el promedio		38.1%	36.5%	12.7%	4.8%	3.2%	1.6%	3.2%	.0%	100.0%
	% within Edad		7.9%	13.4%	25.0%	10.3%	8.7%	7.1%	50.0%	.0%	10.9%
	Std. Residual		-1.5	1.0	2.4	-.1	-.3	-.4	2.4	-.6	
Si, me gustaria mejorar mi promedio	Count		273	147	24	26	20	11	1	2	504
	% within Aspiración a mejorar el promedio		54.2%	29.2%	4.8%	5.2%	4.0%	2.2%	.2%	.4%	100.0%
	% within Edad		90.4%	85.5%	75.0%	89.7%	87.0%	78.6%	25.0%	66.7%	87.0%
	Std. Residual		.6	-.2	-.7	.2	.0	-.3	-1.3	-.4	
Total	Count		302	172	32	29	23	14	4	3	579
	% within Aspiración a mejorar el promedio		52.2%	29.7%	5.5%	5.0%	4.0%	2.4%	.7%	.5%	100.0%
	% within Edad		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Las pruebas de significancia nos dan altos índices tanto en “gamma” como en “coeficiente de contingencia”, como podemos ver en la tabla 8

Tabla 8. Pruebas “gamma y Coeficiente de Contingencia” al cruce de variables: “aspiración a mejorar el promedio” con “edad”

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.302			.000
Ordinal by Ordinal	Gamma	-.257	.089	-2.576	.010
N of Valid Cases		580			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Al remitirnos a la gráfica podemos ver la manera en que conforme aumenta la “edad”, existe una tendencia a valorar menos la “aspiración a mejorar el promedio”, es decir, los más jóvenes tienen mayores aspiraciones a “mejorar el promedio” que los estudiantes de mayor edad.

Residuos: "Aspiración a mejorar el promedio" y "Edad"

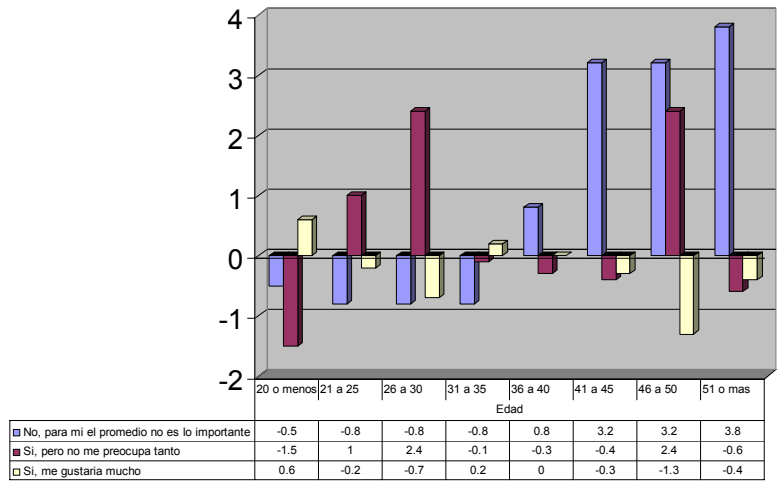


Figura 4. Residuos Estandarizados del cruce de variables: "aspiración a mejorar el promedio" con "edad"

Consideraciones finales

Si bien los datos ofrecen todavía muchas posibilidades de análisis, hemos obtenido algunos hallazgos parciales de investigación interesantes, entre los que se encuentran:

- Las diferencias de género. El sentido de la calificación señala diferencias entre hombres y mujeres, la manera en que se convierte en motivación y la representación sobre su importancia tiende a ser más marcada en las mujeres que en los hombres.
- El factor "edad" es también interesante conforme aumenta la edad deja de tener importancia la para los estudiantes.
- Asimismo encontramos que existe una relación directa entre los que manifiestan encontrarse "motivados" y el "promedio" de calificaciones que han logrado como estudiantes.

Como mencionamos al inicio de la discusión de los resultados lo que presentamos constituye solamente un ejemplo de la manera en que se está llevando a cabo la

investigación, sin embargo, consideramos que la etapa más rica se dará en el momento en que difundamos los resultados de los cruces de variables que nos permitan mayores niveles de interpretación de lo que hasta ahora ha sido expuesto en un nivel meramente descriptivo. Lo anterior se logrará en la medida en que iniciemos el abordaje de las variables cruzándolas no solamente con las variables descriptivas como sexo, edad, promedio, estado civil... sino variables que jugaron el papel de variables independientes entre sí para comprender por ejemplo la manera en que una representación de la calificación se relaciona con las expectativas, las motivaciones o las actitudes de los estudiantes.

Bibliografía

- Collins, R. (1979) "La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación". Akal/Universitaria. Madrid.
- Díaz Barriga, Ángel. Compilador (2000). "El examen, textos para su historia y debate". CESU UNAM/ Plaza y valdez
- Moscovici Serge, y HEWSTONE Miles (1986). De la ciencia al sentido común. En: *Psicología Social II. Pensamiento y vida social, Psicología Social y problemas sociales*. Paidós. España
- Perrenoud, Philippe (1996). "La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. 2ª edición. Fundación Paideia y Ediciones Morata, S.L. España.