

INFLACIÓN DE NOTAS EN LA UNIVERSIDAD: ¿CUÁL ES EL ORIGEN DEL PROBLEMA?

ARIEL R. ALCÁNTARA EGUREN / MARISOL AGUILAR MIER

Coordinación de Información y Análisis Académico, Universidad Iberoamericana-Puebla

RESUMEN: La inflación de notas (IFN) es el término empleado para designar la distorsión en la distribución de frecuencias de calificaciones que el profesor o su conjunto, asignan a su alumnado. Se caracteriza por una sobreabundancia de calificaciones altas, (nueve y diez). En éste documento se asume que dada la diversidad en el alumnado en cuanto a capacidades, motivación y rendimiento escolar, el conjunto de calificaciones que se asignadas debiera, de manera natural, seguir una distribución gaussiana o de campana debido a la variabilidad de los datos. Esto es, se presentarían pocos casos en los extremos y la mayoría de las notas se concentran en el centro de la distribución. Pero ¿Por qué se presenta una desviación del modelo esperado? En la presente investigación se examina la correspondencia entre dos indicadores a partir de la relación entre profesor y alum-

no: la estimación del grado de “acumulación” de notas altas otorgadas por profesor y la “calificación” que los alumnos otorgan al desempeño docente. Las causas de una IFN pueden explicarse en una multiplicidad de factores por ejemplo: operativamente con una discrecionalidad no justificada en el empleo y aplicación de criterios de evaluación ajenos a la evaluación integral del aprendizaje; por otro lado por una exigencia del “mandato social” que empuja al alumnado a focalizar su esfuerzo en la nota y presionar para obtenerla. Así, malos criterios de evaluación y presión social para obtener elevadas notas, conjuran a favor de una IFN.

PALABRAS CLAVE: Inflación de Notas, Universidad, Evaluación, Calificación del Aprendizaje.

Planteamiento del Problema

Para alumnos, profesores y padres de familia la evaluación y medición del aprendizaje es uno de los momentos más importantes en la vida escolar, pero también uno de los más complejos. Ello obedece a que a través de este proceso las instituciones educativas cumplen con una función selectiva que busca responder a las demandas de una sociedad interesada en la jerarquización de las personas de acuerdo a lo que se ha concebido como “calidad”. Para ello, las universidades, a través de los profesores, tienen la facultad de certificar la valía del aprendizaje por medio de una calificación y de esta manera, poder

rendir cuentas a una sociedad meritocrática (Gimeno y Pérez, 2000). No obstante, estas prácticas tienden a generar un medio de poder que contamina el proceso educativo, burocratizando así, la práctica evaluativa

Díaz Barriga (1993) denomina este fenómeno como la *pedagogía del examen* la cual, esta articulada en función de la acreditación, descuidando los problemas de formación, los procesos cognitivos y el aprendizaje. Por lo tanto, esta carga social de la calificación, combinada con el sinsentido de los procesos evaluativos, ha influido para que las calificaciones estén muy lejos de reflejar el desempeño académico del alumno, lo cual, independientemente de que sea posible o no, debería ser su verdadera función. Al respecto, cualquier docente se ha cansado de oír en sus alumnos frases como ¿eso va a venir en el examen?, lo cual se traduce como: ¿debo o no poner atención? O bien, ha atestiguado prácticas donde el alumno copia al compañero, lleva un “acordeón” o paga para conocer el contenido del examen. Igualmente, ha sido víctima del acoso y presión por parte de los estudiantes en su ambición por obtener una nota más alta de la recibida. A su vez, muchos docentes centran su clase en preparar a los alumnos para que éstos puedan resolver correctamente las pruebas. De igual manera, es frecuente que los alumnos escuchen de sus padres la pregunta ¿cuánto sacaste? en lugar de ¿qué aprendiste? Y más frecuente aún que al término del curso, éstos no tengan claros sus avances o logros (Aguilar, 2010). Así pues, gradualmente las notas se han ido relajando debido a un desgaste y al mismo tiempo, a una sobrevaloración de la calificación, lo cual se empieza a conocerse en la literatura como *inflación de notas* (IFN). La IFN se refiere a un incremento y concentración artificial (no esperable)¹ de las calificaciones altas de “nueve” y “diez” asignadas por un profesor a sus alumnos, debido a un desgaste en los criterios académicos relacionados con el rigor intelectual, el nivel de los cursos y la laxitud de los indicadores para la asignación de notas.

Dicho problema puede resultar insostenible cuando se generaliza en todos los profesores y a todos los programas académicos pues consecuentemente en una institución comienza a decaer su calidad, perdiendo así, credibilidad ante la sociedad.

Si bien, las notas como tales, generalmente resultan insuficientes para dar cuenta del aprendizaje de un alumno, el problema de la IFN plantea un grave cuestionamiento a la relación entre “nota y aprendizaje”, donde la nota y la constancia de un verdadero rendimiento académico o aprendizaje efectivo, quedan en entredicho.

La IFN supone, por homogeneizadora, que no existe una asociación verídica entre la calificación y el distinto nivel de aprendizaje de los educandos. Ello pone en tela de juicio la relación evaluador-evaluado, despertando así, una sospecha de mutua complacencia o claramente la falta de rigor del profesor para asignar las notas a sus alumnos, diferentes entre sí. Y, precisamente porque los alumnos presentan y manifiestan grados muy diferentes de capacidad, disposición, apertura, experiencia e incluso ánimo para los estudios, no puede esperarse una distribución de calificaciones concentrada en las notas altas que homogeniza esta diversidad. Pretender que el “buen profesor” logre llevar a todos los alumnos o a la mayoría, a máximos desempeños, es tanto como suponer que el aprendizaje queda reducido a que todo depende de la buena voluntad y capacidad del docente, reflejando así en las calificaciones, que hubo el mismo “aprendizaje” en todos los casos. Así pues, se parte de la hipótesis de que lo que subyace detrás de estas prácticas está relacionado con una falta de capacidad para diseñar y aplicar procesos de evaluación más integrales, reflexivos y formativos así como criterios de calificación claros, pertinentes y rigurosos. En este contexto nos preguntamos: *¿Cómo reconocemos un caso de IFN? Y ¿Qué relación guarda con la evaluación que el alumnado hace de sus profesores?*

El presente estudio busca ahondar en el fenómeno de la IFN y aproximar algunas respuestas a dichas interrogantes realizando un estudio de caso sobre las prácticas de evaluación y calificación de seiscientos diez profesores de una Universidad privada de la Ciudad de Puebla.

¿Qué es la Inflación de Notas? Orígenes, causas y efectos

A pesar de ser un tema polémico, algunos autores estadounidenses señalan que esta tendencia comenzó en los 60's, disminuye ligeramente en los 70's y vuelve con más fuerza en los 80's.

Sin embargo, la IFN ha encontrado un caldo de cultivo muy propicio *con la llegada del neoliberalismo y las nociones de “calidad” imperantes* en donde predomina una perspectiva marcadamente cuantitativa así como un enfoque orientado a la satisfacción de los clientes. Predominan términos como eficiencia, eficacia y productividad que traen consigo políticas de privatización, fomentando un clima de competitividad entre las instituciones educativas. Así, la evaluación adquiere otro sentido al consolidarse como un instrumento para la asignación de recursos en función de sus “resultados”. Por lo tanto, la “calidad” se

liga, por un lado, a la satisfacción de los “clientes” respecto al “producto” que reciben y por otro, al *rendimiento académico*, el cual, es entendido como los “resultados” de los alumnos, medidos “objetivamente”. En este contexto, la educación se convierte en una mercancía, la institución en una corporación y el alumno en un consumidor.

Aunado a lo anterior, *la evaluación de los alumnos hacia sus profesores* con un enfoque clientelar (García, 2000), agrava más la situación puesto que cuando ésta se liga al sueldo, permanencia o despido de los profesores, es muy probable encontrar notas infladas en los docentes que se sientan inseguros o vulnerables, los cuales, serán más generosos con sus calificaciones (mutua complacencia).

Además, *muchos docentes no cuentan con suficientes elementos pedagógicos para evaluar el desempeño de los estudiantes y asignar notas*. Esto implica que no se establecen con claridad los objetivos de aprendizaje y por lo tanto, al finalizar un curso resulta complicado saber quiénes los alcanzaron y en qué medida. Asimismo, los procesos e instrumentos de evaluación que se emplean, son limitados y muchas veces, están desvinculados del proceso formativo. Con esta falta de claridad, se da pie a una negociación por la nota entre alumno y profesor que comúnmente culmina en su incremento.

Método

I. El caso de estudio

Se estudió el caso de 610 profesores (282 mujeres, 328 varones), que impartieron una o más asignaturas durante el año 2010 en una institución privada de enseñanza superior. Cabe mencionar que en dicha institución desde el 2008 se vienen aplicando dos instrumentos como indicadores del desempeño docente:

- “Desempeño Global del Profesor” (DGP): evaluación que realiza el alumno al desempeño de su profesor
- Índice de la Concentración de Calificaciones altas (ICC): distribución de notas del profesor a sus estudiantes.

El DGP resulta de un cuestionario de 20 reactivos de respuesta cerrada de opción binaria (Sí o No) agrupados en cuatro dimensiones² puestas a consideración del alumno, sobre su apreciación del desempeño del docente. El ICC es la ponderación de notas superiores (nueve y diez) que otorga un profesor a un grupo de alumnos y cuyo propósito es promo-

ver un mayor el nivel y exigencia académica al fomentar un mayor rigor en la asignación de notas. Ambos indicadores, se reconocen estadísticamente independientes.

De su combinación (promedio aritmético) se deriva un indicador ponderado denominado de Rendimiento General (RG) para la asignatura impartida en cada periodo. A mayor porcentaje de RG mejor valoración del desempeño docente por parte de los alumnos y además, una distribución de calificaciones sin IFN. Lo inverso es un RG que cuando decrece de un 80% comienza a revelar problemas significativos en el desempeño docente, ya sea en uno o ambos componentes, es decir, el ICC (aporta IFN) y/o el DGP (apreciación del alumnado desfavorable)

II. El baremo empleado

Emplearemos “un promedio de calidad” que nos servirá como baremo para referirnos al desempeño docente, valorado por la apreciación de los alumnos y además, como agente promotor o no, de la IFN. Esto es, a menor valor del DGP obtenido, se interpreta un menor desempeño como docente desde la perspectiva de los alumnos, así mismo, a menor ICC se identifica una mayor contribución al problema de la IFN. De tal manera que su promedio $(ICC+DGP)/2$ o RG ofrece un valor integrado de la relación por asociación. Diríamos de “mutua complacencia” cuando se identifica un DGP alto y un ICC bajo o bien, de un buen desempeño docente y una distribución de notas exigente y rigurosa, cuando ambos valores tienden a 100%.

III. Hipótesis

En una relación esperada y calificada como satisfactoria entre ambas estimaciones (DGP e ICC), tenderían en ambos indicadores a un cien por ciento, de lo contrario, tenderán a cero. Esto es, un DGP de 80% o mayor se interpreta como una aprobación significativa, desde la apreciación del educando, en cuanto al desempeño del profesor. Por otro lado un ICC de 80% o aún mayor se interpreta como que las calificaciones asignadas por el profesor a sus alumnos no están concentradas en las notas altas. Finalmente el promedio aritmético de ambos $RG = (ICC+DGP)/2$, resultando igual o mayor a 80% no presenta evidencia de IFN o acumulación anómala de notas máximas y se identifica una valoración altamente positiva por parte de los alumnos hacia la práctica de su profesor.

Así, el presente estudio partió de la hipótesis del ideal de encontrar en una verificación de ambos índices para el año 2010 de una institución universitaria, un valor promedio superior al 80% para cada indicador. Como ya se advirtió presentar algo menor implicaría “es-

tar por debajo” del nivel de “calidad” que comparativamente se exige asimismo como promedio a los estudiantes.

IV. Procedimiento

Se analizaron los valores de ICC y DGP por profesor (610 docentes), para todas las asignaturas impartidas durante los periodos de primavera y otoño durante el año 2010 (N=2,456).³ Se obtuvo el promedio aritmético institucional (censo) para ambos indicadores y su distribución de proporciones por valores de percentil. Paralelamente y con el fin de medir el grado de independencia (no redundancia) entre ICC y DGP se corrió una regresión ICC (como variable independiente) Vs. DGP, dando cuenta con el valor de coeficiente de determinación (R^2), de su nivel de redundancia o no (si R^2 tienden a 1 serán redundantes o altamente correlacionados).

V. Resultados

a) Índice de Concentración de Calificaciones (altas) o ICC

Un 69.9% (ver figura 1) presenta el problema de IFN (ICC menor a 80%). Un 21.9% presenta una IFN moderada (ICC=8) y solo un 8.3% está cercano a una distribución de notas sin concentración.

b) El Desempeño Global del Profesor o DGP

Los registros de DGP muestran que el 33.1% de los profesores (ver figura 2) son percibidos por el alumnado por debajo del nivel deseable (menor a 8) en cuanto a su desempeño docente. Mientras que el 45.8% del total de los educandos reconoce un nivel de alto desempeño. El 21.1% restante, se ubica en una valoración intermedia.

c) Regresión ICC-DGP

Del dispersograma entre las variables ICC y DGP resulta un coeficiente de determinación (R^2) de 53%, esto es, un DGP e ICC favorables, puesto que a mayor rigor en la asignación de notas, mejor valoración al desempeño docente por parte del alumno. Por el contrario, para un 47% la relación favorable desaparece (figura 3).

VI. Discusión

La figura 5, muestra la IFN presente en el periodo de estudio puesta en evidencia por la diferencia significativa de los promedios (prueba de G) entre el modelo esperado Gaussiano (calculado a partir de media de 8.1 y D.E. de .901 tomados de la distribución obser-

vada) y la distribución de la población de estudio. Con ello, se demuestra una considerable inflación de notas.

Se registra una R^2 equivalente a un 53% en donde la recta de regresión “explica” la variabilidad de los datos entre los pares coordenados de ICC y DGP. Sólo para un poco más de la mitad de los casos existiría una relación deseable entre notas sin concentración en el “nueve” y “diez” y alta apreciación del alumnado hacia su profesor.

VII. Conclusiones

Para el caso en estudio existe una urgente necesidad de intervenir para modificar la situación de IFN. Una parte considerable de los profesores, no responde a los niveles de calidad debido a una asignación de notas considerablemente afectada por la inflación (figura 4). Además, una proporción significativa del alumnado no responde adecuadamente a un mayor rigor en al asignación de notas por parte del profesor, pues éstos tienden a “castigarlo”. Se considera por tanto, muy necesario promover estrategias que coadyuven a una cultura de la evaluación que promueva desempeños altamente competentes tanto en los profesores como en los estudiantes. De gran importancia también resulta apoyar al profesorado para mejorar en la Dimensión Evaluativa-Retroalimentativa logrando así, una mejor evaluación y calificación del aprendizaje.

Gráficos

Figura 1. Distribución de valores ICC entre la población estudiada. Valores por debajo de 80% revelan un problema serio de IFN esto es, 71.7% de los datos caen en esta grave situación. A diferencia solo un 21.9% no lo hace, y del cual solo el 8% satisface el mayor nivel de calidad donde no existe evidencia de promover la IFN. El valor de N 2,456 resulta de la múltiples materias para cada alumno para el total de profesores en el periodo observado.

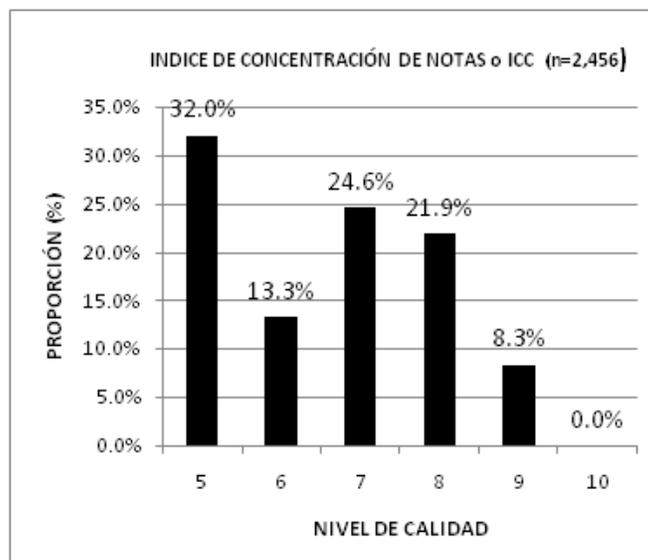


Figura 2. Una proporción del 45.8% del total de los educandos reconoce en un nivel de alto desempeño (más de 8) a sus profesores. A diferencia un 33.1% son valorados con un nivel deficiente desempeño docente (menos de 8).

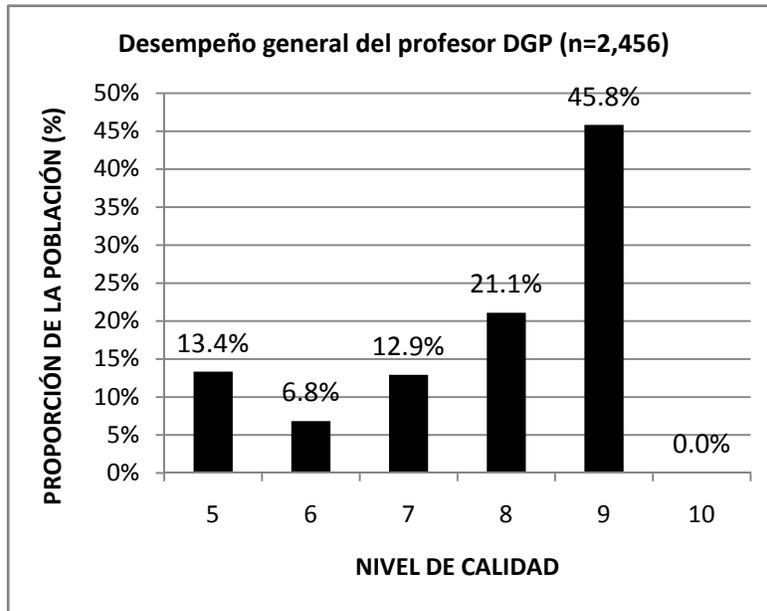


Figura 3. Del dispersograma entre las variables ICC y DGP resulta un coeficiente de determinación (R^2) de 53%. En esta proporción el DGP “explica” los valores de ICC. Para un 47% de la variación de ICC corresponde un DGP desfavorable, es decir, a mayor rigor del profesor en la asignación de notas, menor apreciación del desempeño docente por parte del alumno.

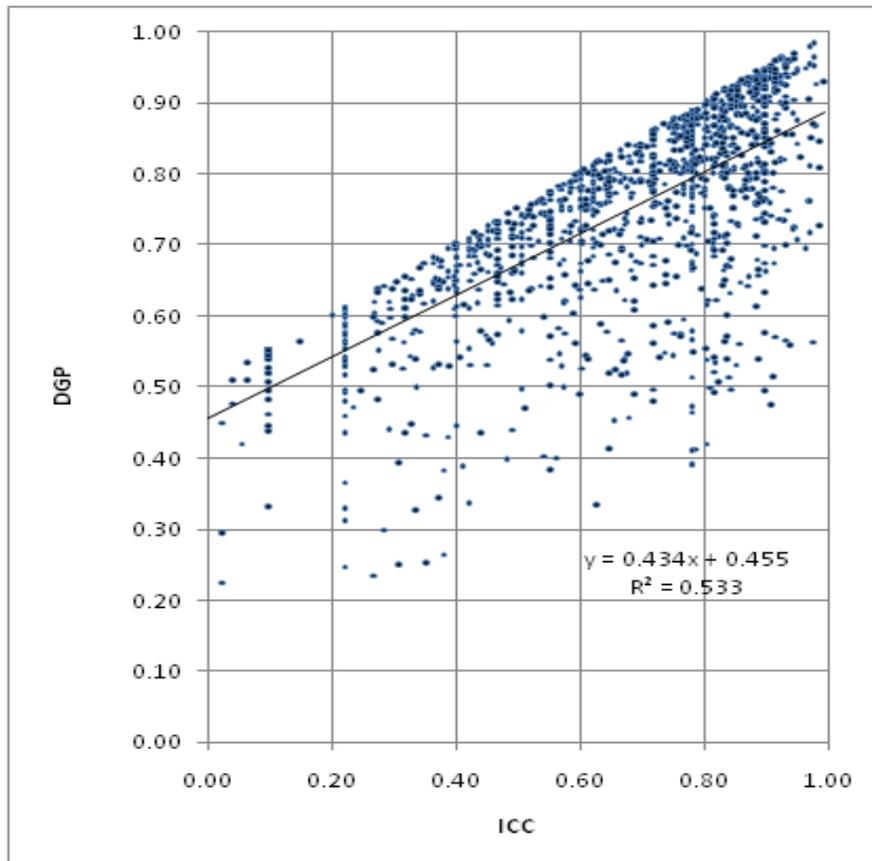


Figura 4. RG (promedio ICC y DGP) representados en la proporción de la población de profesores Solo el 9.7% resulta altamente eficiente en su asignación de notas (no produce IFN) a la par de ser altamente apreciado por sus alumnos.

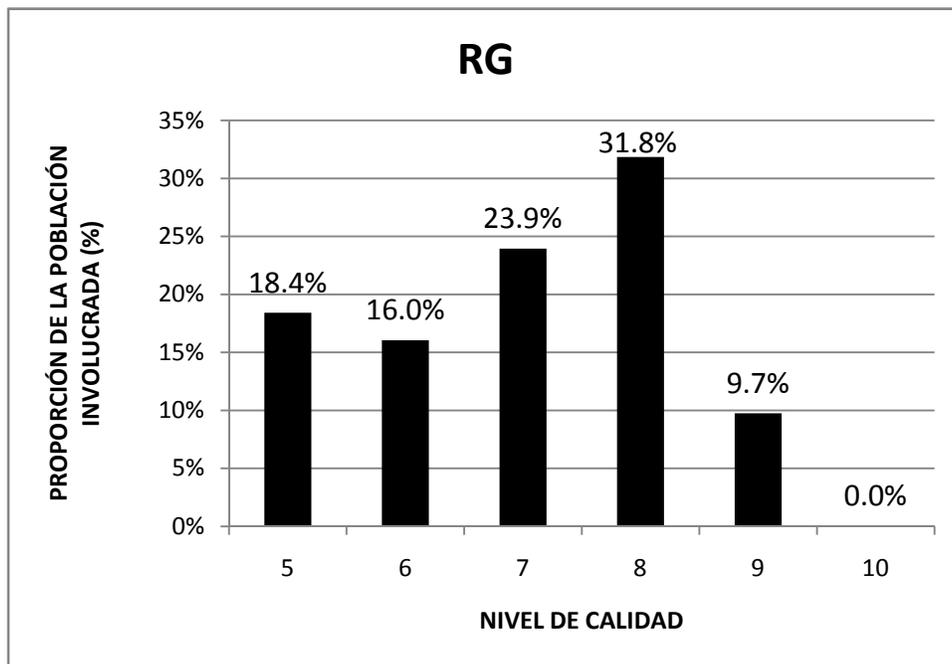


Figura 5. Comparativo entre el valor promedio Esperado (Gauss $\mu = 8.1$ y D.E. = 0.901) y el Observado de las calificaciones registradas para el periodo de estudio. El valor de la prueba de G indica una diferencia significativa entre ambas distribuciones para más de un 99% de confianza. Diferencia ésta de entre 14 y 12 puntos porcentuales en las calificaciones de nueve y diez.



Notas

1. Lo esperado correspondería a una distribución Gaussiana o normal, considerando una masiva cantidad de datos, donde los eventos extremos (tanto las notas altas, como las bajas) constituyen los menos frecuentes. En éste esquema sí la “moda” se presenta en las notas máximas 9 y/o 10, hablamos de Inflación de Notas.

2. Dimensión Didáctico-Pedagógica, Dimensión Académico-Disciplinar, Dimensión Evaluativo-Retroalimentativa y Dimensión Valorar-Formativa

3. Un profesor puede impartir más de una asignatura. Al caso cada grupo (con su asignación de notas finales) implica un evento independiente. En promedio un profesor imparte tres asignaturas (D.S. = 2.6)

Referencias

Aguilar M. (2010). “Quiero un 10”, artículo de opinión publicado en el Periódico Síntesis en 30 de Septiembre, 2010.

Díaz Barriga. Á. (1993). El Examen: un problema de historia y sociedad. En Á. Díaz Barriga, *El Examen: Textos para su uso y debate*. México: UNAM.

Edelberg, S. G. (s/f). Evaluación y Calificaciones: No cesa el debate. Artículo #102. Extraído el 14 de mayo de 2008 desde: <http://www.quillermoedelberg.com.ar/>

García, J. M. (2000). Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional. En M. Rueda, & F. Díaz Barriga (comps), *Evaluación de la Docencia: perspectivas actuales*. México: Paidós.

Gimeno, J. & Pérez, A. (2000). Las funciones de la evaluación en la práctica. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata

Matos, D. (2006). Sobre la posibilidad de inflación de notas en la Universidad de Puerto Rico en Bayamón. *Revista de Ciencias Sociales No. 15. C/S*. Obtenido el 10 de abril de 2008 desde: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/pr/cis/rcs/15/HMatosRevCS15.pdf>

Medín, M. (2004). Comentarios al ensayo ¿Inflación de Notas o Convergencia Hacia el Centro de la Distribución?: El caso de la U.P.R. Extraído el 6 de junio de 2008 desde: http://www.uprb.edu/foros/Comentarios-Prof_Joaquin_Medin.pdf

Rojstaczer, S. (2003). Where all grades are above average. *Washington Post* .

Runté, R. (2005) *Conceptual Difficulties in Establishing Whether There is Grade Inflation: Speaker Notes*. Extraído el 5 de junio de 2008 desde: <http://people.uleth.ca/~runte/inflation/confusion.pdf>

Trahtemberg, L. (2005). La inflación de Notas Universitarias. *Diario de América* .

Zar J. (1974). *Biostatistical analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.