

---

# LA MEDICIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNO, A TRAVÉS DE LA ASIGNACIÓN DE CALIFICACIONES. UN ANÁLISIS EN LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

---

MARISOL AGUILAR MIER/ ARIEL RODOLFO ALCÁNTARA-EGUREN/  
ANA LUISA MORÁN SALAZAR

## RESUMEN:

En la Universidad Iberoamericana Puebla se han realizado diversos análisis para identificar el comportamiento de la asignación de calificaciones con el propósito de diagnosticar la condición del problema de la inflación de notas. Actualmente, el estudio muestra la fase descriptiva que orientará trabajos posteriores para profundizar en la comprensión del problema y encontrar posibles soluciones que coadyuven a procesos evaluativos más integrales y formativos. Para ello, se realizan análisis en tres niveles: institucional, por programa académico y por profesor en donde se identifican tendencias en la distribución de calificaciones, en los que se observan todos los casos posibles: una concentración en las notas de “nueve” y “diez”; inflación y deflación y comportamientos sin tendencia. Estos resultados, orientarán el diseño de estrategias que permitan modificar la cultura de la evaluación del aprendizaje para resignificar el papel de la calificación.

**PALABRAS CLAVE:** asignación de notas, medición del aprendizaje, inflación de notas.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la manera en la que está formalizado el sistema educativo confiere a las instituciones la facultad de certificar un conocimiento. En este sentido, la evaluación y la medición del aprendizaje cumplen una función históricamente condicionada y muy asentada para responder a las demandas de una sociedad que exige sus usos. El medio que tradicionalmente se ha empleado para ello, es y ha sido la nota. Sin embargo, se identifican vicios y malas prácticas en los actores del proceso educativo que desvirtúan el propósito

---

de la educación, el cual se pervierte centrándose exclusivamente en la calificación, convirtiéndola en un fin por sí mismo, ajeno o lejano al aprendizaje. Esta alteración ha traído como consecuencia una relajación de la asignación de calificaciones, puesto que no se cuenta con criterios de calidad académica que sean claros, pertinentes y rigurosos.

El presente estudio analiza la asignación de notas en la Universidad Iberoamericana Puebla con el propósito de establecer mecanismos para diagnosticar si hay una inflación de éstas, permitiendo reconocer los factores que contribuyen a su resignificación para que sean el resultado de procesos evaluativos más integrales, ligadas al esfuerzo del alumno y al logro de los propósitos de aprendizaje.

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

A menudo la evaluación es un tema central en cualquier institución educativa pues constituye una función multidimensional que tiene profundos efectos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, ésta se encuentra afectada por diversos factores y muchas veces sólo se reduce a la asignación de una nota. Pero evaluar, calificar y acreditar no son lo mismo. Esta confusión ocasiona que frecuentemente las prácticas de evaluación y calificación, estén desligadas entre sí y además, sean ajenas al propio proceso educativo. Por ello, es preciso clarificar estas nociones:

- 1) Calificar:** consiste en una asignación numérica que se hace a las actividades del proceso educativo, traducándose en una expresión cuantitativa del resultado de una medición o apreciación.
- 2) Acreditar:** se refiere a que el alumno ha cumplido con ciertos criterios o requisitos básicos, que le dan derecho a aprobar un curso.

- 
- 3) **Evaluar**: es un proceso continuo, integral y consistente. Una actividad reflexiva, de acompañamiento y regulación permanente cuya finalidad es retroalimentar y **mejorar** promoviendo una mayor conciencia en los alumnos y profesores sobre los procesos, los logros y las dificultades del aprendizaje. Constituye un proceso subordinado a la enseñanza-aprendizaje, cuyo fin último es **educar a la persona** concreta.

Como puede apreciarse, “calificar” y “acreditar” son criterios académico-administrativos (ineludibles) que implican una *medición*. Sin embargo, la evaluación va más allá, implica una *valoración* y una *toma de decisiones*. Por ello, es necesario comprender que la asignación de notas debe ser el resultado de un proceso de evaluación amplio e integral en donde el calificar suceda como consecuencia de evaluar.

Este reduccionismo se agrava aún más por la certificación de “valía” que las instituciones educativas expiden a los alumnos, para cumplir con un papel social (Gimeno y Pérez, 2000) ya que con ello, se ha generado todo un sistema que deja una honda huella en quien califica y en quien es calificado. Lo anterior, resuena en el marcado afán que tiene nuestro entorno social por las jerarquías dado que se necesita que las personas se “clasifiquen” según lo que se ha concebido como “calidad”. De esta manera, a través de diversos procesos de evaluación y calificación, se valida una función selectiva que legitima el uso de ciertas prácticas exigidas por una sociedad meritocrática. Así pues, los profesores adquieren un poder sobre los individuos que son calificados, debido a la manera en la que se imponen los sistemas de evaluación y calificación, por la facultad que éstos tienen de determinar lo qué es correcto y lo qué no lo es y por la forma en la que ello condiciona la conducta del alumno. Con esto, el clima social de la enseñanza se ve contaminado por las prácticas de evaluación

---

y calificación puesto que el éxito o fracaso de los alumnos reflejado en las notas obtenidas es también el éxito o fracaso del profesor. Esto ocasiona que se burocraticen los procesos evaluativos puesto que “se debe rendir cuentas”. La evaluación entonces, se convierte en una rutina obligada que no aporta nada nuevo y que privilegia características exclusivamente normativas y formales, convirtiendo a las calificaciones un trámite.

Díaz Barriga (1993) denomina este fenómeno como la *pedagogía del examen* la cual, está articulada en función de la acreditación, descuidando los problemas de formación, los procesos cognitivos y el aprendizaje.

Esta carga social de la calificación, combinada con el sinsentido de los procesos educativos, ha influido para que la asignación de notas se esté relajando a tal punto que las calificaciones están muy lejos de reflejar el desempeño académico del alumno, lo cual, independientemente de que sea posible o no, debería ser su verdadera función. Pero al parecer, sólo demuestra la capacidad del estudiante para “responder” a lo que se le solicita o bien, su habilidad para “pasar materias”.

Esta relajación de las calificaciones, empieza a conocerse en la literatura como *inflación de notas*, lo cual se refiere a que la “tasa de crecimiento de las calificaciones exhiba una tendencia significativa y autosostenida a través del tiempo que puede atribuirse a la erosión absoluta o relativa de estándares académicos (rigor intelectual de cursos y/o criterios de asignación de notas laxos)” (Medín, 2004; Matos, 2006). A pesar de ser un tema polémico, algunos autores estadounidenses señalan que esta tendencia en el aumento de la notas altas y la disminución de las nota bajas, comenzó en los sesenta, disminuye ligeramente en los setenta y vuelve con más fuerza en los ochenta. Sin embargo, este fenómeno 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 respecto al producto que reciben. En este sentido, la educación se convierte en una mercancía, la institución en una corporación y el alumno en un consumidor.

Así pues, es preciso enfatizar que *la evaluación de los alumnos hacia sus profesores* “fue una primicia de la educación superior estadounidense que encajó dentro de la política de orientación al consumidor que tiene ese país” (García, 2000). Sin embargo, cuando se emplea con fines sumativos y se liga a la recontractación, la remuneración o la rescisión de los profesores, es muy probable que haya una tendencia a la inflación de calificaciones puesto que los docentes que se sientan inseguros o vulnerables serán más generosos con sus notas. En este sentido “un factor que influye en las evaluaciones...de los alumnos es la lenidad o blandura del profesor al otorgar las notas puesto que se dice que los instructores que son más blandos en la asignación de notas reciben mejores evaluaciones de los alumnos sobre su desempeño” (García, 2000). Esto podría denominarse como mutua complacencia.

Por otro lado, se ha generalizado la creencia de que “la adjudicación de bajas calificaciones (aunque merecidas) tiende a desalentar el esfuerzo y la dedicación de los estudiantes con deficiencias académicas previas” (Matos, 2006). Por tanto, se percibe un *marcado énfasis en el fomento de la autoestima del estudiante* ya que se considera que una nota baja puede estigmatizarlo e influir en su éxito escolar.

Finalmente, *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 del curso y, por lo tanto, al finalizar se dificulta saber quiénes los alcanzaron y en qué medida. Los mecanismos y productos empleados comúnmente son limitados y, además, no se definen los criterios de calidad que orientarán su calificación. Con ello, se da pie a una

---

negociación por la nota entre alumno y profesor que comúnmente culmina en su incremento.

Así pues, con la inflación de notas se ignoran los errores en lugar de señalarlos a través de una retroalimentación que ayude al alumno a mejorar su desempeño. Contrariamente, el estudiante se queda con la idea de que no es necesario esforzarse más, o bien, se desalienta ante la poca exigencia y rigurosidad del docente disminuyendo la calidad de su desempeño.

### **PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LA ASIGNACIÓN DE CALIFICACIONES Y RESULTADOS**

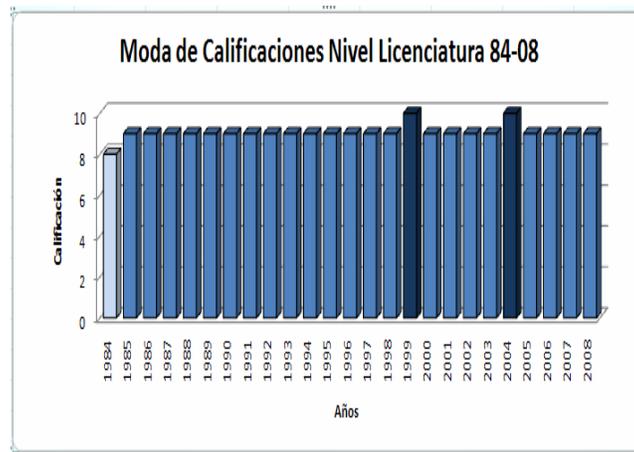
**Históricos de calificaciones:** Con el fin de identificar si en la Universidad Iberoamericana Puebla, se tiene un problema de inflación de notas y en qué medida, se han llevado a cabo diversos estudios a partir de los históricos de calificaciones asignadas al alumnado.

Para este análisis se contó con los registros históricos de calificaciones de 1984 a 2008, disponibles en el sistema de información electrónico de la institución. Se emplearon todas las calificaciones de los veintidós programas académicos de nivel licenciatura, asignadas en cada uno de los periodos académicos. A partir de estos datos, se han realizado análisis en tres niveles:

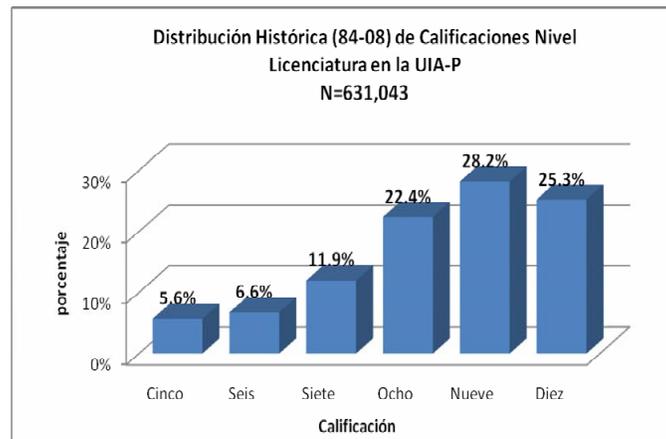
**1) Análisis institucional:** se analizó el conjunto histórico total de notas, tomando en cuenta promedio, moda y distribución de calificaciones. Se encontró que el promedio no variaba significativamente, pues este indicador resulta poco sensible para este tipo de estudio. En la gráfica 1 se aprecia el comportamiento de la moda, prevaleciendo el “nueve”. En dos años, el “diez” y sólo en uno el “ocho” (de un total de 24 años).

Igualmente la gráfica 2 muestra la distribución de calificaciones observándose una alta concentración en “nueve” y “diez” (53.5%), mientras que las calificaciones bajas presentan una mínima proporción (12.2%)

Gráfica 1.



Gráfica 2.



2) **Análisis por programa académico:** para este estudio se consideraron dos indicadores para detectar la "Inflación de notas":

Tendencia: ocurre cuando en un periodo de tiempo determinado existe una "tendencia a la alza" en la proporción de notas de 9 y 10 asignadas en un programa académico. Es decir, se observa una recta de regresión de pendiente significativa (t-student). O bien, un programa puede no presentar una tendencia

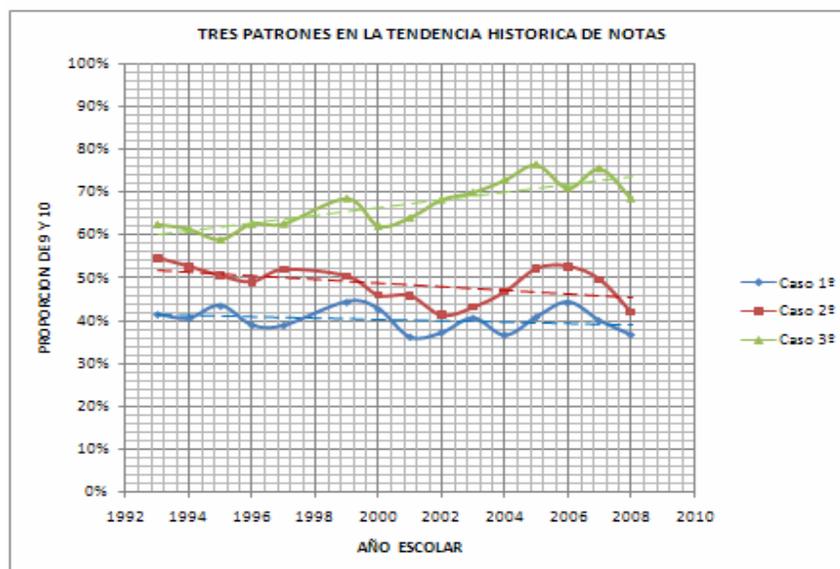
---

(estático) o incluso puede exhibir una “deflación”, es decir, una tendencia “a la baja”.

Concentración: ocurre cuando la proporción de notas de 9 y 10 asignadas en un programa académico a través del tiempo, es significativamente superior a lo esperado; valor que surge a partir de la distribución normal que se esperaría para el conjunto histórico de notas asignadas, siendo de 6% para las notas de “diez” y 16% para las de “nueve”. En total, un 22% de notas altas.

En la gráfica 3 se observa la distribución de la proporción de 9 y 10 para los años de 1993 a 2008. El primer caso muestra el programa académico que se encuentra estático, sin tendencia, es decir, la recta de regresión no presenta una pendiente significativa ( $r$  Pearson =  $-.25$ ,  $\alpha = .18$ ); a diferencia, el programa del segundo caso presenta una deflación, es decir, una pendiente de la recta de regresión negativa y significativa ( $r$  Pearson =  $-.47$ ,  $\alpha = .038$ ); y finalmente el tercer caso muestra una inflación de notas o una pendiente de la recta de regresión positiva y significativa ( $r$  Pearson =  $.88$ ,  $\alpha < .001$ ).

Gráfica 3



En todos los casos existe “concentración de notas”. Esto implica que los valores promedio históricos por programa son significativamente mayores a 22%, así: caso 1° (40.2%), caso 2° (48.5%), caso 3° (67.0%).

3) **Análisis por profesor:** se analizó la distribución de las calificaciones asignadas históricamente por un profesor. Para ello, se diseñó un indicador llamado Índice de Concentración de Calificaciones (ICC) que se basa en la comparación de la proporción de “nueves” y “dieces” asignados por el profesor con los valores esperados, mencionados anteriormente.

Si, de acuerdo con el ICC, el profesor concentró las calificaciones en el “nueve” y “diez” en más de 60% de los cursos que ha impartido, se considera como *concentrador de notas consuetudinario* (cuadro 1).

Cuadro 1

Ejemplo de **un concentrador consuetudinario**

AÑO	Periodo	5	6	7	8	9	10	Grand Total	ICC%
2000	PRIMAVERA				1	6	5	12	30%
2001	PRIMAVERA	1				7	17	25	26%
2001	PRIMAVERA	1			1	8	15	25	30%
2002	OTOÑO	2				3	3	8	47%
2004	OTOÑO				1	1	6	8	28%
2004	VERANO			1	1	5	1	8	47%
2004	OTOÑO					3	8	11	22%
2004	PRIMAVERA	1			3	3	9	16	47%
2005	OTOÑO				2	7	2	11	40%
2005	PRIMAVERA				1	5	7	13	30%
2005	PRIMAVERA	2		5	7	3		17	92%
2005	PRIMAVERA			1	2	3	16	22	31%
2005	OTOÑO				1	5	18	24	26%
2006	OTOÑO			3	2	2	1	8	85%
2006	PRIMAVERA				1	9	10	20	27%
2007	OTOÑO				1	4	2	7	36%
2008	PRIMAVERA	2	2	6		8	1	19	73%
								promedio	42.9%
								SD	0.22
								C.V.%	50.9%

$N_i = 17$   
 observaciones  
 $X_i < 60\% = \text{Inf}$   
 Numero de infracciones  
 Inf = 14  
 Proporción de infracciones ( $P_e$ )  
 $P_e = 14/17 = 82\%$

a) p-value = 0.000  
 b)  $R_i = +0.64$   
 $\therefore$   
**Concentrador consuetudinario**

$R_i = [ (\text{Inf}-d) / N_i ]$   
 Inf = 14  
 $d = 17 - 14 = 3$   
 $N_i = 17$   
 $R_i = (14-3)/17 = 0.647$

De lo contrario, si en menos de 60% de sus cursos no ha concentrado sus notas en el “nueve” y “diez” se le considera como *no concentrador de notas consuetudinario* (cuadro 2).

Cuadro 2

AÑO	Periodo	5	6	7	8	9	10	AC	BA	NA	Grand Total	ICC%
2005	PRIMAVERA					3	4				7	53%
2007	OTOÑO	1	1	3		2					7	81%
2000	OTOÑO					2	5		1		8	35%
2001	PRIMAVERA						8				8	-10%
2001	PRIMAVERA	1	2	2	3						8	60%
2005	OTOÑO							8			8	78%
2007	OTOÑO			1	5	3					9	77%
2007	VERANO		1	3	2						9	66%
2000	PRIMAVERA	2	2	2	4						10	70%
2003	PRIMAVERA	1				4	5				10	30%
2004	OTOÑO	1				1	6				10	30%
2006	PRIMAVERA							10			10	78%
2007	VERANO	1	4	3	2						10	90%
2008	PRIMAVERA							10			10	78%
2002	OTOÑO					4	7				11	22%
2003	OTOÑO						11				11	10%
2004	OTOÑO		1				2	3			11	31%
2004	OTOÑO	4	1	1			5				11	45%
2008	PRIMAVERA		4	6	1						11	87%
2000	PRIMAVERA	1	3	1	2	3	2				12	80%
2002	OTOÑO	1	2			5	4				12	47%
2002	OTOÑO	1	2			8	1				12	47%
2004	PRIMAVERA		5	6	1						12	64%
2004	OTOÑO			3	7	3					13	45%
2007	OTOÑO	1	2	10							13	78%
2007	PRIMAVERA	1	3	5	4						13	53%
2007	VERANO		4	4	5						13	53%
2004	OTOÑO	1		2	11						14	26%
2000	OTOÑO					11	3		1		15	20%
2004	OTOÑO						13				16	-10%
2005	OTOÑO						16				16	-10%
2007	OTOÑO		3	13					1		17	78%
2005	PRIMAVERA							18			18	78%
2006	OTOÑO	2	6	6	2	2					18	89%
2009	PRIMAVERA		2	19	3				1		19	94%
2004	OTOÑO							26			26	78%
2005	VERANO	1	1	2	14	12					30	70%
2005	OTOÑO		2	16	13				1		35	64%
											promedio	54.3%
											SD	0.23
											C.V.%	53.3%

$N_i = 38$   
 $X_i < 60\% \leftrightarrow \text{Inf}$   
 $\text{Inf} = 17$   
 $d = 38 - 17 = 21$   
 $P_e = 17/38 = 44.7\%$

$$R_i = [(\text{Inf} - d) / N_i]$$

a) p-value = 0.000

b)  $R_i = -0.10$

∴

No concentrador de notas consuetudinario

En el caso de cometer infracción más o menos el mismo número de veces que no la comete, se le considera como *aleatorio*.

Ahora bien, como existen diferencias en el número de cursos impartidos históricamente por cada profesor, es necesario aplicar una prueba de diferencia de proporciones para señalar que ese valor, dado el número de “infracciones” en función del número de cursos impartidos, no resulta sólo por azar.

Este análisis se replicará con el total de profesores vigentes en la institución, para identificar aquellos casos en donde se tiende históricamente a concentrar las notas de nueve y diez, a pesar de la heterogeneidad de los alumnos y de las materias impartidas. Para contar con un panorama más amplio, estos resultados se contrastarán con los comentarios abiertos que hacen los alumnos al evaluar a sus profesores, con la intención de identificar si existe una relación consistente entre la concentración de notas y la práctica evaluativa del profesor.

---

Lo anterior, permitirá focalizar de manera más adecuada los esfuerzos de formación docente, específicamente en relación con la evaluación y medición del aprendizaje.

## **CONCLUSIONES**

El presente estudio nació por la necesidad de reconocer que la evaluación es un proceso dentro de otro proceso, el de aprendizaje y enseñanza que no debe ceñirse sólo a la asignación de las notas.

Se reconoce que el proceso evaluativo es complejo y que en el nivel superior, los profesores no cuentan en la mayoría de los casos, con herramientas pedagógicas que les permitan realizarlo dado que no hay criterios de calidad claros, pertinentes y rigurosos. A este problema se añade que las notas tienen un alto impacto social, acerca del éxito o fracaso que a través de ellas se refleja. Por lo tanto alumnos y profesores centran sus propósitos en ella para justificar su actuación, provocando una serie de vicios y malas prácticas, que contribuyen a una permanente inflación de las calificaciones que desvirtúa a la evaluación y a la nota.

Por lo anterior, analizar los históricos de calificaciones en una institución permite identificar si existe inflación o tendencia a la concentración de las notas, para modificar políticas de exigencia que incrementen la calidad de los procesos educativos. Igualmente, los tres niveles de análisis descritos (institucional, por programa y por profesor) ayudan a detectar áreas de oportunidad en la evaluación y asignación de calificaciones.

Para el caso de la Universidad Iberoamericana Puebla, se encontró que todos los programas presentan concentración de notas altas, algunos tienden a la inflación, otros a la deflación y otros más, se muestran estáticos en sus comportamientos históricos. Estos resultados, orientarán el diseño de

---

estrategias que permitan modificar la cultura de la evaluación del aprendizaje para resignificar el papel de la calificación.

Aún queda mucho por hacer, dado que el estudio llega a una fase que pasa de la descripción del problema, a su comprensión y búsqueda de soluciones.

### **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos la colaboración significativa que Laura Angélica Bárcenas Pozos ha hecho, tanto a este estudio, como a la ponencia que aquí se presenta.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- 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, consultado: 14 de mayo de 2008, en [www.guillermoedelberg.com.ar/](http://www.guillermoedelberg.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 y F. Díaz Barriga (comps) *Evaluación de la Docencia: perspectivas actuales*, México: Paidós.
- Gimeno, J. y 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* núm. 15, CIS. (consultado: 10 de abril de 2008, en [www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/pr/cis/rcs/15/HMatosRevCS15.pdf](http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/pr/cis/rcs/15/HMatosRevCS15.pdf))
- Medín, M. (2004). ¿Inflación de notas o convergencia hacia el centro de la distribución? El caso de la U.P.R. *Comentarios*, (consultado: 6 de junio de 2008, en [www.uprb.edu/foros/Comentarios-Prof\\_Joaquin\\_Medin.pdf](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* (consultado: 5 de junio de 2008, en [www.people.uleth.ca/~runte/inflation/confusion.pdf](http://www.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.