

# Una exploración a la intrincada experiencia de calificar el desempeño estudiantil

*Andrés A. Collazo*

## RESUMEN

En esta investigación cualitativa se exploró la calificación del desempeño estudiantil desde una perspectiva integral. Una muestra de 32 maestros de los niveles elemental e intermedio de escuelas públicas contestaron un instrumento autoadministrable y luego participaron en grupos focales. Los maestros describen la asignación de calificaciones como un proceso complejo y difícil. Sus narrativas revelan varias facetas interrelacionadas, que facilitan la comprensión del intrincado proceso que siguen y ayudan a explicar las diferencias entre maestros al calificar. Las facetas fueron: (1) el significado que tienen las notas para el maestro; (2) los juicios que hace al calificar; (3) las consecuencias percibidas de las notas; (4) la percepción de su rol; (5) las ideas sobre la naturaleza de los niños y su conducta, el aprendizaje y la evaluación en la sala de clases, y (6) el conocimiento subjetivo de los estudiantes. Estos resultados sugieren un modelo teórico para comprender e investigar la asignación de las calificaciones en la sala de clases.

**Descriptor:** asignación de calificaciones, maestros, análisis cualitativo, teoría emergente

## ABSTRACT

This qualitative research explored students grading from a holistic perspective. A sample of 32 teachers from elementary and middle public schools answered a self-administered instrument and participated subsequently in focus groups. Teachers describe grading as a complex and difficult process. Their narratives revealed several interrelated facets that help to understand this intricate process and to explain grading differences among teachers. Facets were: (1) teacher's grade meaning; (2) value judgments made while grading; (3) perceived consequences of grades; (4) teacher's perceived role; (5) ideas about children's nature and their behavior, learning, and classroom evaluation; and (6) students subjective knowledge. These results suggest a theoretical model for understanding and investigating classroom grading.

**Key words:** grading, teachers, qualitative analysis, grounded theory

La asignación de las notas o calificaciones es una función de todo maestro a partir del primer grado. Esta función ha sido objeto de debate y controversia, y tanto los maestros como los administradores académicos demuestran insatisfacción con los sistemas de calificación e información del desempeño estudiantil. Guskey y Bailey (2001) señalan que estos sistemas son generalmente inadecuados y que forman parte de una tradición que ha permanecido muy poco alterada a lo largo de los años. Esto es así aún cuando hay disponibles miles de publicaciones sobre este asunto.

La mayoría de las publicaciones acerca de la asignación de calificaciones son ensayos sobre los problemas asociados con las notas y lo que debe hacerse al respecto (Guskey & Bailey, 2001). Las investigaciones publicadas sobre el asunto son mayormente encuestas a maestros (Collazo & López de Méndez, 1994; Collazo, 1998; Guskey y Bailey, 2001) que revelan las prácticas asociadas con la asignación de notas y algunas creencias asociadas con este asunto (por ejemplo: Collazo & López de Méndez, 1994; Collazo, 1998; Frary, Cross & Weber, 1993; Gullickson, 1985; Gustafson, 2005; McMillan, 2001; Morrow, 2000; Stiggins & Conklin, 1992). Las investigaciones cualitativas de Brookhart (1993), mediante el análisis de respuestas escritas a preguntas abiertas, y de Pilcher (1994), mediante entrevistas individuales y análisis de documentos, confirman algunos hallazgos de las investigaciones cuantitativas a través de encuestas; aportan, además, unos elementos asociados con el significado de las notas, la consideración de las consecuencias al asignarlas y el valor percibido de ellas.

Aunque se han acumulado datos que ayudan a esclarecer cómo los maestros asignan las notas y los problemas asociados con este proceso, existe la necesidad de estudiar algunos aspectos adicionales, como la lógica y las reglas que siguen los maestros, las razones para sus decisiones; las ideas que subyacen sus determinaciones y otros elementos del contexto total que utilizan en esas decisiones. Es importante, también, considerar todos estos aspectos a la vez y de forma integral, con el fin de desarrollar, eventualmente, un modelo teórico que explique el proceso y sirva de fundamento para futuras investigaciones.

La investigación que se presenta responde a esta necesidad: se propuso comprender, desde la perspectiva de los maestros, cómo toman las decisiones al asignar las notas a los estudiantes al finalizar un semestre o ciclo del año escolar. El foco de atención fue el proceso total, sus componentes y sus interconexiones. Específicamente, se pretendió conocer cómo ocurre este proceso en tres contextos diferentes: a) cuando hay incongruencia entre el esfuerzo del estudiante y su habilidad, b) cuando éste no ha realizado o entregado algún trabajo requerido para su evaluación y c) cuando ha habido disminución en la calidad de su trabajo. Estos contextos fueron los mismos que utilizó Brookhart (1993) en su estudio. No obstante, los casos incluidos en el presente trabajo fueron distintos a los que utilizó dicha investigadora, y se diferenciaron de los mismos en que el estudiante presentado tenía una puntuación promedio, que lo ubicaba cerca y por debajo del borde inferior de una nota.

### Resultados de investigaciones previas

A pesar de que las investigaciones divulgadas acerca del proceso de calificar varían en su naturaleza, los aspectos específicos considerados, el rigor metodológico, la localización geográfica de los participantes y el acercamiento analítico a los datos obtenidos, se observa una consistencia en ciertos hallazgos. Los maestros tratan de ser justos con los estudiantes, y una de las formas de hacerlo es informándoles, con antelación, los factores que considerarán al calificar (Brookhart, 1993; Stiggins & Conklin, 1992). El aprovechamiento, medido mayormente por los exámenes y otros trabajos escritos, constituyen el atributo principal que los maestros utilizan para calificar, pero otros atributos, como el esfuerzo, la habilidad, el mejoramiento observado y la participación en clase, entre otros, se consideran también (Brookhart, 1993; Collazo & López de Méndez, 1994; Collazo, 1998; Gustafson, 2005; Manke & Loyd, 1990; McMillan, 2001; Morrow, 2000; Rich, 2001; Stiggins & Conklin, 1992). Esto se ha observado, tanto en maestros que no han tomado algún curso de evaluación en la sala de clase como los que lo han tomado. El uso de estos atributos al calificar tiende a observarse con mayor frecuencia cuando hay estudiantes que están cercanos al borde de una nota (Brookhart, 1993; McMillan, 2001). Estos hallazgos sugieren que los maestros no siguen las recomendaciones que, sobre la asignación de notas, hacen los especialistas en medición y evaluación. Estos señalan que, al calificar, no se debe mezclar el aprovechamiento con otros atributos del estudiante.

Se ha observado un efecto del nivel escolar en las prácticas de calificar: los maestros del nivel elemental tienden a usar la evidencia informal y la observación con mayor frecuencia, mientras que los maestros del nivel secundario dependen más de los exámenes y otros trabajos escritos (Bateson, 1990; Gullickson, 1985; Wilson, 1990). Por último, se observan diferencias individuales en el significado que los maestros les dan a las notas, el uso que les atribuyen y la importancia que les dan al calificar otros factores que no son medidas del aprovechamiento (Brookhart, 1993; Frary, Cross & Weber, 1993).

### Preguntas de investigación

A los fines de facilitar la estructuración de la investigación y la recopilación de los datos, se formularon varias preguntas de investigación iniciales. No obstante, en el proceso de recopilación de los datos, se incorporaron otras preguntas que ayudaron a comprender el fenómeno bajo estudio. Esto es típico en una investigación cualitativa de naturaleza inductiva. El investigador toma decisiones acerca de la búsqueda del conocimiento durante el proceso mismo de la investigación (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993; Krueger, 1994; Maykut & Morehouse, 1994; Patton, 1990).

Las preguntas con las que se inició este trabajo se fundamentaron en los resultados de investigaciones previas sobre el asunto (por ejemplo: Brookhart, 1993; Collazo & López de Méndez, 1994; Pilcher, 1994) y en los resultados de un estudio piloto con dos grupos focales de maestros de escuelas públicas, uno del nivel elemental (cuarto a sexto) y otro grupo del nivel intermedio (séptimo a noveno). El estudio piloto se llevó a cabo con el propósito de completar la construcción del instrumento para recopilar los datos de esta investigación y de refinar el método de inquirir. Las preguntas de investigación fueron:

1. ¿Cuál es el significado del concepto *nota* que tienen los maestros?
2. ¿Cuáles son las ideas de las cuales parten los maestros al asignar las notas a los estudiantes?
3. ¿Qué juicios de valor efectúan los maestros al asignar las notas?
4. ¿En qué medida los maestros consideran las consecuencias de las notas al asignarlas?
5. ¿Cuáles son las consecuencias que consideran al tomar las decisiones?

6. ¿Qué conocimiento subjetivo del estudiante toman en consideración los maestros al asignar las notas (conocimiento adicional a los resultados específicos del trabajo de los estudiantes considerados para nota)?
7. ¿Qué mecanismos específicos utilizan los maestros para asignar las notas en los contextos considerados en el estudio?

## Método

La investigación fue de naturaleza cualitativa inductiva. Los datos se recopilaron en un momento dado a través de un instrumento autoadministrable y mediante cuatro grupos focales. Se utilizaron los grupos focales porque proveían la oportunidad de profundizar en las respuestas al instrumento autoadministrable y de obtener otra información a partir de las experiencias reales.

## Participantes

Los participantes de esta investigación fueron 32 maestros de escuelas públicas, mayormente mujeres ( $n = 23$  ó 72%). Dieciocho (56%) enseñaban en los grados superiores del nivel elemental (cuarto a sexto) y 14 (44%) enseñaban en el nivel intermedio. La experiencia en el magisterio de los maestros fluctuó entre 5 y 28 años (media = 15 años, desviación estándar = 1.09 años). La mayoría de los maestros ( $n = 22$  o 69%) tenía el grado de bachillerato o bachillerato con algunos créditos subgraduados adicionales; un 19% ( $n = 6$ ) tenía aprobados créditos hacia una maestría y un 12% ( $n = 4$ ) había alcanzado este grado. Sólo 10 maestros (31%) tenían aprobado algún curso universitario dedicado exclusivamente a la evaluación. La gran mayoría de los participantes enseñaba una sola asignatura (84%), pero de dos o más grados (75%).

La selección de los participantes se hizo en dos etapas. En la primera, se seleccionaron dos distritos escolares: uno del área metropolitana de San Juan y otro de un área del interior del País. Esta selección se basó en la disponibilidad del personal administrativo para facilitar y apoyar la investigación. En cada distrito, se seleccionaron, aleatoriamente, dos grupos de maestros —uno del nivel superior de la escuela elemental y otro del nivel intermedio— a partir de las listas de maestros que tuvimos disponibles. En cada escuela elemental de los dos distritos se seleccionó un maestro/a que enseñara cualquiera de los grados cuarto a sexto y un suplente, que sería el participante en caso

de que la persona seleccionada no pudiera o quisiera participar. En el nivel intermedio, se seleccionaron dos participantes y dos suplentes por cada escuela. Esta diferencia se debió a que el número de escuelas con nivel intermedio es significativamente menor que el número de escuelas con el nivel superior elemental.

Cada participante se asignó a uno de cuatro grupos focales, organizados por el nivel escolar debido a que se han informado diferencias en las prácticas de calificación en función del grado o nivel escolar (Collazo 1998; McMillan, 2001; Stiggins & Conklin, 1992). Además, los grupos se organizaron por el distrito escolar en que trabajaba el maestro para facilitar la participación. Uno de los distritos escolares era de la Región Educativa de San Juan (escuelas en áreas urbanas) y el otro era de una ciudad del interior de la Isla (escuelas tanto en áreas urbanas como rurales). Los cuatro grupos fueron: nivel elemental de San Juan, nivel intermedio de San Juan, nivel elemental del interior del país y nivel intermedio del interior del país.

Cada grupo tenía de 5 a 9 maestros, que es un tamaño apropiado de acuerdo con la literatura (Krueger, 1994; Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996). Con esto se logró la participación de todos sus integrantes y se facilitó la respuesta del moderador a cada uno de ellos.

## Instrumento

La recopilación de los datos comenzó con la administración de un instrumento autoadministrable dividido en dos secciones. La primera incluyó seis preguntas acerca de ciertas características de los participantes: el género, los grado(s) y las asignatura(s) que enseñaba, los años de experiencia en el magisterio, la preparación académica y si había aprobado un curso exclusivamente de evaluación. En la segunda, se incluyeron tres casos de estudiantes ficticios sobre los cuales los maestros debían contestar tres preguntas abiertas. La tarea de la segunda sección fue como sigue.

Supongamos que usted tiene un grupo de estudiantes con distintos niveles de aprovechamiento académico y va a asignar las notas al finalizar un ciclo o semestre escolar. A continuación aparecen descritos tres casos de los estudiantes del grupo. Indique para cada uno lo siguiente: la nota que le asignaría; cómo llegó a esa decisión; y la razón o las razones para tomar esa decisión.

### *Caso 1*

Miguel tiene un aprovechamiento académico bajo. Durante el ciclo escolar actual él ha trabajado duro. Ha entregado sus asignaciones a tiempo y, con frecuencia, se ha acercado a usted para pedirle que le explique algo que no entiende. Al calcular su promedio a base de las notas obtenidas en los exámenes, pruebas cortas y otros trabajos encuentra que es .75 (F).

### *Caso 2*

La nota que reciben los estudiantes se basa en 2 notas de pruebas cortas o quizzes, 6 notas de exámenes y un proyecto de larga duración que tiene un peso de 2 notas (20%). Carlos tiene un promedio de A en las pruebas cortas y en los exámenes, pero no entregó el proyecto, a pesar que usted se lo recordó en varias ocasiones.

### *Caso 3*

Raquel obtuvo las siguientes notas durante el ciclo escolar para el cual se le asignará la nota. El promedio de estas notas es 3.45.

Examen 1	A	Examen 5	B
Examen 2	A	Pruebas cortas	B
Examen 3	A	Examen final	B, B (peso de 2 notas)
Pruebas cortas	A	Clase diaria	A
Examen 4	B	Libreta	B

Estos tres casos se seleccionaron de un total de siete que se incluyeron en el estudio piloto. Estos fueron los que arrojaron más información para comprender el fenómeno bajo investigación.

## Procedimiento de trabajo en los grupos

A los maestros seleccionados se les envió una carta en la que se incluyó el propósito del estudio, la forma en que fueron seleccionados, la naturaleza de su participación, además del día, la hora y el lugar en que se efectuaría la discusión grupal. También, recibieron una hoja de consentimiento informado, que devolvieron debidamente firmada antes de participar en la investigación.

Los dos grupos focales de un mismo distrito se reunieron el mismo día. Conforme a la sugerencia de los administradores de los distritos, los grupos del nivel intermedio se reunieron por la mañana, y los grupos del nivel elemental, por la tarde, con una duración promedio de dos horas. Las reuniones de los grupos del distrito del Área Metropolitana de San Juan se efectuaron en una sala de reuniones de la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Los grupos del distrito del interior del país se reunieron en la Oficina del Distrito Escolar correspondiente.

El investigador principal de este estudio moderó el trabajo de los grupos. Dos ayudantes (una investigadora del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico y un estudiante graduado de la Facultad de Educación de la misma institución) tomaron notas durante las discusiones, en unas tablas preparadas para dicho fin, pero no intervinieron en las discusiones. Ambos fueron adiestrados para llevar a cabo sus funciones en los grupos focales. En las notas que tomaron resumieron los aspectos principales que surgían en la discusión y que ayudaban a contestar las preguntas de investigación. Las sesiones se grabaron en cinta de audio para luego transcribirlas.

El moderador utilizó una guía escrita para dirigir los trabajos en los grupos. Cada reunión comenzó con una introducción, luego de la cual cada una de las personas se presentó. La discusión grupal comenzó a partir de dos preguntas que formuló el moderador:

Ustedes tienen la responsabilidad de asignar notas a los estudiantes al finalizar un semestre o ciclo del año escolar. ¿Cómo describen ustedes ese momento? ¿Qué representa o significa la nota que le asignan a sus estudiantes?

La discusión que se produjo a partir de estas preguntas se prolongó por un periodo aproximado de 15 minutos. Luego, el moderador distribuyó el instrumento de la investigación. Cada maestro lo contestó individualmente y por escrito. Terminada la tarea de cada sesión, los participantes tomaban un receso y disfrutaban de una merienda.

Después de la merienda, comenzó la discusión fundamentada en los casos incluidos en el instrumento. El moderador propició el flujo de la información necesaria para contestar las preguntas. Esto se logró mediante las que formulaba al grupo según progresaba la discusión. En los últimos 10 minutos de cada sesión, el ayudante del moderador presentó al grupo un resumen de los puntos principales de la dis-



cusión, organizado de acuerdo con las preguntas de la investigación. Luego de presentarse el resumen, se ofreció la oportunidad a los participantes de aclarar, ampliar o refutar cualquier aspecto del mismo. Esta acción tuvo la intención de validar las construcciones que había hecho el ayudante del contenido de las discusiones. Como resultado, se aclararon y ampliaron algunos aspectos traídos en el resumen. Al finalizar la constatación del conocimiento construido, el moderador clausuró la actividad y extendió las gracias a los participantes por su contribución.

### Análisis de los datos

El investigador principal analizó los datos. El análisis se fundamentó en el examen detallado y repetido de los documentos generados en la investigación con los grupos, desde una perspectiva científica social (Knodel, 1993) partiendo de las seis preguntas de la investigación. En el proceso se incorporó información obtenida que no respondía directamente a dichas preguntas y que ayudaba a comprender el fenómeno bajo estudio.

El examen se fundamentó en los principios del análisis de los resultados de los grupos focales, según descritos por Krueger (1994, 1998) mediante el *método comparativo continuo* expuesto por Maykut y Morehouse (1994) y Vaughn, Schumm y Sinagub (1996), cuya base es el trabajo de Glaser y Strauss (1967) y Lincoln y Guba (1985). En el análisis se incorporaron, además, algunas sugerencias metodológicas de Knodel (1993) y Patton (1990).

### Preparación de la información para el análisis

El análisis de la información obtenida en la discusión de los grupos partió de tres tipos de documentos: las respuestas escritas de los participantes en el instrumento autoadministrable, el resumen preparado por el ayudante del moderador durante la discusión de los grupos y las transcripciones de las discusiones. Las respuestas escritas de los participantes se incorporaron en un sólo documento por grupo mediante un procesador de texto computarizado. Los resúmenes preparados por los ayudantes del moderador se pasaron, también, en un procesador de texto computarizado. Finalmente, se preparó un documento separado por cada grupo.

Dos ayudantes de investigación (estudiantes graduados) transcribieron las grabaciones de los grupos focales con la ayuda de un

programa computarizado de procesamiento de texto. Cada ayudante transcribió las sesiones de dos grupos focales y luego se intercambiaron las transcripciones para verificar su exactitud y corrección. En la verificación, cada ayudante leía el texto, mientras oía la grabación y anotaba en las transcripciones las inconsistencias, para luego corregirlas. Todas las páginas de los documentos se codificaron para facilitar el proceso posterior de análisis. El código incluyó la identificación del grupo focal, el tipo de documento, el caso y la página del documento.

### Examen integral de los documentos

En este paso del análisis, se esperaba obtener una visión general e integrada del fenómeno desde la perspectiva de los participantes. Con este fin, se consideraron los aspectos esenciales indicados por Krueger (1994), a saber: (1) buscar las grandes ideas, (2) determinar las principales palabras usadas, (3) examinar las respuestas de los participantes en su contexto amplio dentro de la discusión y (4) determinar la consistencia en las respuestas de los participantes a lo largo de la discusión.

En esta etapa del análisis, se buscaron las regularidades o ideas que se repetían. El fin era determinar si se presentaban comentarios similares o de la misma clase en diferentes momentos de la discusión, por diferentes participantes y en contextos que tuvieran algún grado de diferencia. El analista escribió *memos* a partir de esta etapa del análisis y continuó haciéndolo durante todo el proceso. Un *memo* es cualquier escrito que el investigador prepara relacionado con la investigación, que no sean las notas de observación del fenómeno, las transcripciones de entrevistas o la codificación de la información (Maxwell, 1996). La intención principal del memo es conceptual (Miles y Huberman, 1994), y es una herramienta que se utiliza mayormente para pensar (Maxwell, 1996).

### Segmentación de la información

La información de los documentos se dividió en unidades, que constituyeron la base para categorizar, posteriormente, la información obtenida acerca del fenómeno bajo estudio. La identificación de las unidades con significado se fundamentó en una adaptación de los criterios señalados por: Erlandson, Harris, Skipper y Allen (1993); Maykut y Morehouse (1994); Miles y Huberman (1994); Vaughn, Schumm y Sinagub (1996). Cada segmento de información contenía una sola

idea, expresada mediante una frase, una oración o un párrafo. Esta era la porción de información más pequeña acerca del asunto tratado. La mayor parte de las unidades que se identificaron respondieron a las preguntas de esta investigación. Sin embargo, se identificaron y consideraron otras unidades que contenían ideas, preocupaciones o puntos de vista de los participantes de los grupos, que no se habían contemplado originalmente al planificar la investigación, pero que ayudaban a comprender el fenómeno.

### Categorización de las unidades de significado por asunto o pregunta

En esta etapa del proceso, el analista agrupó las unidades que eran de un mismo asunto y un mismo caso. Al agrupar las unidades en términos de su contenido, se podía descubrir los significados del texto escrito de los participantes respecto a los casos que se le presentaron y del diálogo transcrito de la discusión grupal. Para efectuar la categorización de las unidades, se utilizó el *método comparativo continuo* (Glaser, 1965; Glaser y Strauss, 1967), con extensiones de Lincoln y Guba (1985). Además, se incorporaron algunos aspectos de este método, según fueron adaptados por Maykut y Morehouse (1994) y Vaughn, Schumm y Sinagub (1996). En este segundo nivel de análisis, se derivaron, inductivamente, categorías y códigos a partir de la información obtenida. Este análisis partió de los términos o frases utilizados por los maestros, tanto en el texto que ellos escribieron, como en las discusiones, según transcritas. Patton (1990) se refiere a estas categorías desarrolladas y articuladas por la gente como *conceptos autóctonos*. Si el analista observaba que había categorías o patrones de información para los cuales los maestros no usaban términos particulares, éste les asignaba los términos que juzgara apropiados.

### Hallazgos

#### *Percepciones generales sobre el proceso de asignar notas*

Los participantes describieron la asignación de notas como un proceso complejo, difícil de realizar y de mucha responsabilidad. Este proceso se visualizaba como complejo debido a que, al asignar las notas, consideraban una multiplicidad de aspectos del estudiante que incluían: el dominio de destrezas y contenido (aprovechamiento académico); el interés, la responsabilidad y el esfuerzo demostrado en clase; las dife-

rencias individuales, particularmente en la capacidad para aprender; el crecimiento del estudiante en la clase; los factores externos al salón de clases, como la situación familiar; entre otros. En las expresiones de los maestros que aparecen a continuación, se ilustra esta visión compleja de la asignación de las notas que tenían.

... cuando yo evalué a los estudiantes, sí veo otros factores, la totalidad de la persona. Este... se tiene que tomar en cuenta el proceso, además de la ejecución final. El proceso de ese estudiante, cómo va evolucionando en el transcurso de, del curso escolar.

Entonces pienso yo en las notas. Ese sistema de clasificar estudiantes de cuatro puntos hasta cero, con unas letras de la A hasta la F. ¿Cómo nosotros traducimos la vida de una persona en unas letras y unos números? ¿Cómo yo maestra traduzco la vivencia dentro del salón a una nota?

Además de incluir diversidad de factores al calificar, algunos maestros conciben la asignación de notas como un proceso individualizado. En vista de que existen diferencias individuales y de que los estudiantes provienen de ambientes diversos, con recursos, problemas o limitaciones distintas, se debe considerar cada estudiante individualmente al asignar las notas. Esto complica aún más el proceso debido a la cantidad de estudiantes que hay en cada grupo. Las siguientes expresiones de algunos maestros reflejan esta visión.

Este, en el momento de evaluar, yo creo que evaluar es mucho y acapara muchas cosas, este, yo me doy el caso, los míos son de ...[área residencial omitida], área bien marginada socialmente, económicamente, y cuando voy a poner una nota yo como que me presentan la cara del niño y yo le estoy poniendo esa nota. Este... se me hace bien difícil. Le estaba comentando al señor [omitido el nombre], porque yo he tenido que bajar tantas y tantas veces esa curva, porque yo sé que ese niño bajo vino a trabajar con un montón de problemas, con un montón de situaciones, más las que yo le estoy imponiendo en mi salón: unas normas, una disciplina, una materia que ellos a veces no tienen interés ninguno. Porque ellos todavía no pueden comprender que esas materias, que es funcional en su ambiente. Pues, esa nota para mí, entonces, es bien importante.

También, una cosa que nos limita, por ejemplo en mi caso, es la cantidad de estudiantes que tenemos por grupo. Yo tengo treinta

y cinco. Con treinta y cinco estudiantes ustedes comprenderán, pues, que hay un grupo, un sector, que es la mayoría, que se queda rezagado. Que aunque tenemos programas de Título I en la escuela, programa de educación especial, pero no hay manera de que el maestro, que está en el salón de clase, sin ayuda de ningún tipo, como dice el profesor, llegar a ese estudiante a individualizar...

Toda esta concepción compleja de la asignación de notas demanda una gran responsabilidad en el maestro o la maestra.

Bueno, en ese momento, [momento de asignar las notas] pues, yo siento una responsabilidad muy grande, dado el caso que donde trabajo hay estudiantes de diferentes niveles socio-económicos, culturales, de educación especial.

El descargue de la responsabilidad de asignar notas, dentro de esa concepción compleja y difícil del proceso, resulta en sentimientos de frustración, ansiedad y tristeza en ellos.

Yo cuando doy la nota me siento frustrado en mi caso. Digo, le doy esto, le doy lo otro, le doy el mismo examen de repaso, se lo doy en el examen y fracasa. Con X tengo tal resultado; con otro me encuentro bien, me saca A todo el tiempo. ¿Qué es lo que pasa? ¿Cuál es la diferencia entre éste y éste, si yo le doy lo mismo a este que al otro?

Ansiosa. Uno se pone un poquito ansiosa, a veces triste, porque uno espera... espera de algunos estudiantes poner una nota de acuerdo con el trabajo que ha hecho. Cuando uno va al final se da cuenta que el alumno no está... y ahí uno se siente muy preocupado porque no ha sido así. ¿Qué le ha pasado al niño? ¿Qué se ha hecho durante ese tiempo con el niño? Tú sabes... es un enojo... de sentimiento, preocupado.

Algunos maestros señalaron medidas o mecanismos para evitar complicaciones mayores en ese momento difícil y para asignar las notas en la forma más apropiada. Una de las medidas es tratar de estar relajado(a), sin sentimientos negativos, en el momento de asignar las notas. A esos efectos, una maestra indicó:

Yo, exacto, en ese momento, o sea, busco estar lo más relax posible. Eh, porque si yo fuera a dar nota en un momento que he tenido un encontronazo con un estudiante, pues yo trato de echar a un lado esa cuestión de venganza...

Otros maestros señalaron que consideran los factores de naturaleza social o emocional de los estudiantes al ofrecerles ayuda durante el semestre, pero no al asignar notas. Algunos plantearon la objetividad como característica necesaria del proceso de asignar notas y especificaron algunas medidas para lograrlo, entre ellas están el uso de instrumentos, el uso de criterios específicos y la asignación de las notas sin considerar los nombres de los estudiantes, partiendo de las notas o puntuaciones que tiene cada cual en el registro de notas.

Sabe, yo trato de ser lo más objetivo posible, eh, a la hora de dar la nota, pues yo establezco unos instrumentos, como se enseñó en la universidad. Tú tienes que establecer unos instrumentos para tú poder dar esa nota. O sea, que lo sustentas, no que no te la puedes inventar.

Como en el registro tenemos una, en el sentido de que la página no podemos ver los nombres, solamente tengo números, yo pues, saco mi promedio completo, como tenemos que hacer a lápiz para poder cotejar... pues lo hago. Una vez termino de verificar, de hacer el promedio, entonces yo verifico qué estudiante sacó A, B, o C. No estoy mirando primero quién es fulano, sino saco con números y luego es que cotejo qué estudiante sacó X nota.

Pero ese último día, [momento de asignar las notas] yo saco las notas lo que tú trabajaste, aquí tienes, porque ya no hay oportunidades. [El maestro ha indicado previamente que da oportunidades de ayuda al estudiante, incluyendo usar dibujos cuando tiene dificultad para comunicar por escrito] O sea, se acabaron las oportunidades y de acuerdo con esas estrategias que he utilizado, pues, se evalúa el estudiante... Es como lo dije, mister, es que yo trato de no mirar nombres. Sabe, en ese momento estoy bregando con números y trato de que ... porque a veces pienso que puedo ser injusto con otros.

### *El significado de las notas*

Los comentarios o expresiones de los maestros acerca del significado de las notas se agruparon en tres categorías, que incluían concepciones distintas, aunque relacionadas: (1) la nota como indicador del trabajo realizado, (2) la nota como indicador del dominio o aprovechamiento académico y (3) la nota como evaluación integral del estudiante. Las

expresiones o comentarios de los maestros con mucha frecuencia se referían a la nota como indicador del trabajo que el estudiante realiza en la clase. Dentro de esta concepción, la nota depende de muchos elementos: los resultados de los exámenes y las pruebas cortas, las tareas en clase y las asignaciones realizadas, la asistencia, el esfuerzo realizado, el interés y la responsabilidad demostrados. Debido a que estos maestros consideran que esos elementos adicionales al aprovechamiento son importantes en la persona y están íntimamente ligadas a éste, deben incluirse en la evaluación del trabajo realizado. En esta concepción de la nota, el énfasis es en lo que hace el estudiante (trabajo) y no en el significado teórico de constructos del aprovechamiento.

Yo siempre estoy bus..., estoy dando lo que se... lo que el estudiante trabajó. O sea, por exámenes, libreta, asistencia, proyecto. Eso sí, dependiendo del tipo de proyecto le doy uno o dos, dos notas.

... trabajaste para eso, eso fue lo que tuviste, ahora tú dime cómo tú puedes mejorar en un trabajo especial en un momento dado.

El estudiante obtiene la nota que él trabajó.

Como parte de esta conceptualización de la nota, a ésta se le refiere como lo que un estudiante se ganó o se merece.

Por otra parte, algunos maestros, aunque en menor frecuencia, aludían a la nota como indicador del aprovechamiento. Específicamente, se referían a los constructos de *dominio de las destrezas* y *dominio del material o el conocimiento*. Estos maestros parten de la idea de que, en la nota, lo que se debe reflejar es el nivel en que los estudiantes han logrado dominar las destrezas que se esperan de su grado. A continuación, se presenta un ejemplo en el que se refleja esta visión.

Por lo tanto, en ese momento [al asignar la nota del ciclo o semestre] mi responsabilidad es evaluarlo bien con relación a lo que realmente él conoce y sabe. De ahí si alcanza mis expectativas, pues esa persona va a dominar...

Hubo maestros que, al expresarse sobre las notas, hacían alusión a construcciones teóricas amplias, más allá del aprovechamiento: la nota como una evaluación de la totalidad del estudiante en sus aspectos académicos, sociales y emocionales. En algunos casos, se conceptualaba

la nota en términos evolutivos integrales. Las citas que siguen ilustran esta concepción de la nota.

O sea, cuando yo evalúo a los estudiantes sí veo otros factores, la totalidad de la persona. Este... se tiene que tomar en cuenta el proceso, además de la ejecución final. El proceso del estudiante, cómo va evolucionando en el transcurso de, del curso escolar.

¿Cómo nosotros traducimos la vida de una persona en unas letras y unos números? ¿Cómo yo maestra traduzco la vivencia dentro del salón de clase a una nota?

La dificultad para comprender el significado de las notas asignadas por otros maestros fue planteada por algunos de ellos, particularmente, los que esperaban que las notas sean indicadoras del aprovechamiento de los alumnos. Estos señalaron la falta de correspondencia entre las notas que traen algunos estudiantes y el nivel de las destrezas demostrado en su salón de clase. Estos maestros, sin embargo, no reconocían explícitamente que, en gran parte, este problema es el resultado de las combinaciones idiosincráticas de diversos aspectos, además del aprovechamiento, que hacen al asignar las notas. Como se observará más adelante en este análisis, esas combinaciones se efectúan en formas particulares, de acuerdo con la situación de cada caso, lo que dificulta el significado que se pueda extraer de una nota. En las expresiones de algunos maestros que se citan a continuación, se plantea este problema de la validez del constructo de las notas.

... niños pasan de tercero a cuarto con A's o con B's cuando yo los cojo en mi salón esos niños no dominan unas destrezas básicas que deben conocer todo niño. O sea, ellos están bien rezagados, sin embargo vienen con una A o con una B. Entonces, tenemos que tener mucho cuidado. ¿Qué criterios se usaron? ¿Qué curva? ¿Qué exámenes? ¿Qué destrezas se usaron para evaluar esos niños con A o con B o con F o con D? O sea, no se están usando los mismos criterios de exámenes en general.

En algunos casos, yo he tenido la experiencia de que vienen estudiantes de otras escuelas a nuestra escuela con A, con 4.0 y cuando nosotros empezamos a evaluarlos en comparación con lo que nosotros tenemos, no es la realidad. A veces son estudiantes hasta de C y los papás "no pero en la otra escuela tenía tal promedio, tal nota". Entonces, cuando nosotros estamos evaluando no es la realidad.



### *Ideas de que parten los maestros al asignar las notas*

Los maestros hacían referencia a ciertas ideas para apoyar las decisiones relacionadas con las notas. Para los efectos de este análisis, sólo se consideraron aquellas ideas que los participantes expresaban explícitamente. Éstas se relacionaban con: el proceso de evaluación en el salón de clases, la naturaleza de los estudiantes y su conducta, la naturaleza del aprendizaje y el papel y las responsabilidades del maestro.

### *Ideas sobre el proceso de evaluación*

Respecto a la evaluación, se señaló que, si se presentan claramente los criterios que se utilizarán en este proceso al iniciarse el semestre, las decisiones finales que toma el maestro respecto a las notas se facilitan y justifican. De esta forma, se establece un acuerdo entre el maestro y los estudiantes y, por lo tanto, éstos serán responsables de cumplir con el mismo. Algunos maestros piensan que los criterios de evaluación deben variar dependiendo del nivel de aprovechamiento de los estudiantes, tanto entre grupos, como en un mismo grupo. Se afirmó, en diversas ocasiones, que, en la evaluación y asignación de calificaciones, el maestro debe ser objetivo. Así se logra justicia con los estudiantes.

Una idea que se presentó frecuentemente en todos los grupos fue la deseabilidad de usar diversas fuentes de información sobre los estudiantes al asignar las notas. Esta idea se fundamentó en las limitaciones de los exámenes, los diversos aspectos del estudiante que se deben evaluar y las diferencias individuales. Además, algunos maestros recalcaron que, al evaluar, no se deben utilizar exclusivamente datos cuantitativos. Por último, se planteó la observación de la clase diaria como la fuente principal para conocer el estudiante. Algunas citas que ilustran estas ideas se presentan a continuación.

### *Los criterios para evaluar*

Hay un acuerdo entre el maestro y el estudiante de cómo se va a evaluar el trabajo académico y por el cual se da una nota final, la cual indica la promoción al grado siguiente. El compromiso del estudiante es cumplir con lo acordado, sin necesidad de que el maestro tenga que recordarlo constantemente.

Si antes de comenzar el año escolar se le indica al estudiante los criterios que serán evaluados, el estudiante debe ser responsable por su trabajo ya que se le ha dado tiempo y se le ha explicado todo. Se le exige de acuerdo a los objetivos que se esperan durante el año.

### *La objetividad y la justicia*

En mi opinión personal no creo en notas de libreta porque es una nota subjetiva. Se tendría que establecer previamente los criterios (lo más objetivamente posibles) que fueran uniformes para el resto de los grupos.

¿Qué voy a hacer yo, entonces, con esa estudiante? ¿Qué le voy a dar? ¿Le voy a dar una A o voy a tratar de traducir ese lenguaje dentro del salón a lo más justo dentro de la nota más justa?

### *Las fuentes de información*

Okey, que vamos a depender, yo diría, que un cuarenta por ciento de las notas van a ser a base de exámenes; un sesenta de lo que ellos están allí van a hacer en el salón de los distintos laboratorios y actividades que se desarrollan en la sala de clase... Y buscamos otras estrategias donde, por ejemplo, yo tengo un estudiante que a la hora de escribir para tratar de explicarme algo no puede, pero me lo dibuja y al dibujarlo me lo explica, y así hay aprendizaje...

Para mí la clase diaria es muy indicativa de lo que un estudiante académicamente puede lograr más que un examen.

... La interacción con el estudiante obviamente da un insumo que muchas veces un papel en examen no provee, o sea, el factor humano. O sea, yo tengo que ir más allá de lo que me dice aquí.

Algunos de los participantes utilizaban sus ideas acerca de la naturaleza de los niños y su conducta como argumentos para sostener sus posiciones al asignar las notas. Una de las presentada por varios maestros en uno de los grupos de escuela elemental fue la esencial igualdad de los niños. La mayoría de estos maestros trabajaban con poblaciones estudiantiles de áreas de niveles socioeconómicos bajos. Para estos participantes, todos los niños tienen los mismos deseos de aprender, las mismas necesidades y las mismas conductas negativas o de resistencia para hacer las tareas. Según ellos, estas características se observan, tanto en los niños que asisten a escuelas públicas, como a las privadas. En lo que varían es en sus ambientes, en sus hogares, en los problemas que tienen, en el respaldo y la ayuda que tienen de los padres en sus tareas escolares y en las demandas a que son sometidos. Los niños que presentan problemas educativos se ven como productos de su ambiente, principalmente de sus hogares, en los que prevale-

cen ciertos males sociales característicos de las áreas urbanas actuales. Algunos maestros que apoyaban estas ideas planteaban opciones para atender los niños que presentaban necesidades educativas especiales.

...Pero los niños no son diferentes; tienen los mismos deseos de aprender como todo ser humano, las mismas necesidades, aunque en situaciones sociales y económicas distintas, valores, cultura. Pues, unos problemas, pues, que pueden ser unas diferencias. Pero las ganas y deseos de aprender, de hacer maldades, de molestar, de no hacer la tarea, lo mismo es en la escuela privada que en la pública.

¿Cuál es la diferencia entre la escuela pública y la privada? Yo le contesto a mis amigos: la diferencia es básica, que el padre estudia. En la privada el pai paga, porque el niño estudie y exige y estudia con él, tiene que estudiar. En la pública el pai no paga, le importa un pepino si ese niño estudia o no estudia. Por lo menos en el área que estamos muchos de nosotros, que son áreas bien conocidas en cuestiones, de mucho conocimiento por los papás, de mucha criminalidad, pues, pues, ya no existen esos problemas pero tenemos otros muy buenos.

En uno de los grupos de maestros del nivel intermedio, se aludió a la existencia de diferencias entre los estudiantes en su capacidad intelectual y aprovechamiento académico. No obstante, quienes señalaron estas diferencias plantearon que éstas no son las únicas características que se debe valorar en el ser humano. Según ellos, hay cualidades que ayudan a que los seres humanos superen las limitaciones intelectuales y facilitan su éxito en la vida. Por esta razón, los maestros deben tratar de desarrollar estas cualidades en sus estudiantes y deben considerarlas en la evaluación de su progreso. Entre las cualidades mencionadas están el interés por las labores escolares, los hábitos de estudio, la responsabilidad y el esfuerzo. Los siguientes comentarios, que hacen referencia a uno de los casos considerados en la discusión, ilustran estas ideas.

No todos tienen la capacidad intelectual para académicamente sacar buenas notas. Hay que tomar en consideración todos los aspectos de forma integral para evaluar al estudiante y proyectarse al futuro.

Un buen ser humano no solamente tiene que tener puro dominio en esa materia específica; puede que más adelante pueda adquirir ese conocimiento, ya que demuestra tener cualidades que lo van a ayudar a tratar de romper esa barrera.

Respecto a la naturaleza del aprendizaje como fundamento para la toma de decisiones sobre las notas, fue poco lo que se planteó y elaboró. Este hecho es cónsono con la poca referencia que se hizo a construcciones teóricas sobre el aprovechamiento académico al considerar el significado de las notas. La idea acerca del aprendizaje escolar que se presentó en diversas formas y en pocas instancias fue el efecto de unos factores de naturaleza interna y externa en este proceso. De particular importancia para quienes hicieron comentarios relacionados con esta idea eran los factores sobre los cuales el maestro no tiene control. Dichos factores no se precisaron, ni tampoco se esclareció la forma en que afectaban el aprendizaje. En la siguiente cita se refleja este asunto.

Hay factores externos e internos fuera de nuestro control que afectan el aprendizaje, lo cual no implica incapacidad de aprender. Son dos cosas distintas, a mi entender.

Varias de las ideas utilizadas por los maestros al justificar las notas que asignaban se relacionaban con su papel y responsabilidades en la escuela. La misión del maestro, según se expuso, es ayudar a los estudiantes en su desarrollo en los diversos aspectos académicos y afectivos. Esta misión conlleva una alta responsabilidad con los seres humanos y un sentido de justicia. La frecuente alusión a la consideración de las posibles consecuencias antes de asignar una nota, se explica por la aceptación de esta misión. Las citas que aparecen a continuación ilustran la concepción de la misión principal del maestro y su responsabilidad según se trajeron en los grupos.

Tomo en cuenta que mi misión es ayudar al estudiante a lograr hacer, de que tiene potencial, de creer en sí mismo.

Mi deber es ayudar, aunque mi ayuda lo pueda afectar.

Mi gran sentido de responsabilidad con un ser humano que tiene el deseo de superación pero por otras razones no ha podido superar su promedio.

### *Juicios de valor*

Al tomar decisiones sobre las notas, los participantes hacían juicios de valor, que partían de dos valores que guían su misión como maestros: ser justos y compasivos. Al asignar las notas, se referían al logro de decisiones justas y con un sentido de comprensión de las dificultades con que se enfrentan los estudiantes. De acuerdo con los participantes, la justicia se logra al tratar por igual a los estudiantes, al hacer cum-

plir los deberes y tareas asignadas, y al tratar, de forma consistente, a los estudiantes. Los maestros se expresaban en términos empáticos y sentimentales respecto a las dificultades con que se confrontan los estudiantes y los esfuerzos que algunos de ellos realizan.

Hubo maestros que se regían más por el valor de la justicia, algunos se regía principalmente por la compasión, y otros, por ambos valores. En la citas que siguen, se ilustra la importancia de estos valores al asignar las notas.

### *La justicia como guía*

No le daría A, pues si no entregó el proyecto y no lo penalizo estaría siendo injusta con los demás.

Entiendo que del 5to. examen en adelante ella bajó un poco las notas pero aún así le daría la oportunidad de eliminar una nota a todos los estudiantes (la más baja). De esta manera trataría de ser más justo.

### *La compasión como guía*

Además, la filosofía de uno de que el estudiante sí puede hacer, que sí tiene potencial, pues, eh... grande, de que ... un intento de creer en sí mismo y, pues, hay que darle la mano.

Pienso que si el estudiante trabajó duro, ha entregado sus asignaciones y siempre tiene el interés de pedir ayuda merece que se le de la oportunidad de ser promovido.

### *La justicia y la compasión combinados*

Yo también le daría B por, o sea, aunque él lleva A si no me entregó el proyecto, y aquí dice que se le recordó en varias ocasiones. O sea, se le está dando la oportunidad. Tal vez yo le puedo dar el tiempo que lo haga en el salón si no lo puede hacer en la casa. Si yo le doy A, pues, estaría siendo injusta con los demás, también.

Los juicios de valor que los maestros hacían acerca de los estudiantes en el momento de asignar las notas se relacionaban con el dominio de unas destrezas y un contenido (aprovechamiento), el cumplimiento de las tareas o deberes escolares (responsabilidad), el esfuerzo y los

atributos afectivos de interés, motivación y compromiso por aprender. En la mayoría de las expresiones escritas y orales que incluían juicios de valor se consideraban, además del aprovechamiento, uno o más de los otros atributos. Las citas que siguen ilustran los juicios de valor que, con mayor frecuencia los maestros hacían al asignar las notas.

#### *Acerca del aprovechamiento*

La estudiante demuestra haber dominado más de las expectativas establecidas por el maestro en su plan de trabajo anual.

La estudiante demostró a través de sus exámenes y pruebas cortas el dominio de la clase era un 3.50 de promedio (A).

#### *Acerca de la responsabilidad*

Eh, entiendo que el estudiante ha dado el máximo durante el ciclo escolar al entregar sus asignaciones a tiempo.

Fui bien objetiva, porque el niño no me hizo el proyecto y hay que crearle responsabilidad, ya que los trabajos especiales, también, son importantes.

#### *Acerca de los atributos afectivos asociados con el aprovechamiento escolar*

El comportamiento del estudiante demuestra una actitud de compromiso con los estudios, un deseo de superarse.

Le asigné la nota D [en este caso el promedio le daba F]. ¿Por qué le asigné esa nota? Porque el estudiante demostró interés. Al demostrar interés quiere decir que participó en clase diaria, se merece una puntuación por clase diaria. Hace sus asignaciones.

#### *Acerca del aprovechamiento combinado con otros atributos*

Se me hace bien difícil a un estudiante responsable y que domine destrezas evaluarlo de B si está bien cerca de la A.

Indaga cuando tiene duda. Realizó un trabajo arduo. Cumplió con lo cometido pero no pudo hacerlo mejor.

## Consecuencias de las notas

Los maestros consideraban las consecuencias de las notas al calificar. Estas podían ser positivas o negativas, y dependían del estudiante y su contexto particular. Las consecuencias presentadas fueron de dos tipos, a saber: las escolares y las personales. Las escolares se referían al esfuerzo posterior del estudiante y su preparación para realizar el trabajo escolar en otros grados, el desarrollo de conductas inapropiadas en el salón de clases, el desarrollo de etiquetas, el desarrollo de falsas expectativas y la admisión a escuelas particulares en el próximo nivel escolar. Las personales se relacionaban con los efectos detrimentales en la persona del estudiante, el incentivo para seguir esforzándose, su éxito o fracaso en la vida y el impacto en la relación con sus padres. La mayor parte de las consecuencias señaladas fueron las escolares. A continuación se incluyen algunas expresiones que ilustran las consecuencias escolares.

Además esto lo estimulará a seguir esforzándose para lograr una buena calificación por sí solo.

..., una F sería un ancla y un agente desmotivador para este estudiante.

Yo pienso que eso es un arma de doble filo porque estamos midiendo el estudiante desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo. O sea, Miguel en los listados es F y el hecho que se le ayude a dar una D no lo ayuda de ninguna manera, viéndolo desde el punto de vista del papel. Pero la F sigue ahí y, entonces, el año que viene si pasa con D, quizás al profesor le de la misma pena y lo pase con C, y pienso “quizás si se va a otra escuela ocurra un problema igual o peor y se le estaría haciendo un daño, en vez de ayudarlo”.

En este caso, porque yo ubicaría al estudiante, por ejemplo, ya me estás planteando que serían estudiantes que están en 1.59. Sí, yo le daría la C, pues, ya en este caso sí le daría la C, pero tendría mucho cuidado en no crearle falsas expectativas en cuánto, cuánto él puede lograr...

A continuación aparecen algunas expresiones que ilustran las consecuencias personales expuestas por los participantes.

Para este estudiante plantarle una F podría ser detrimental máxime si hizo un esfuerzo grande.

Si yo a ese estudiante le doy F puede que lo fracase para toda la vida.

Bueno, por lo menos, eh, cuando de nota se trata, pues yo tengo que recordar que yo fui estudiante y una preocupación por si sacaba una mala nota... porque, eh, pensaba en mis padres. O sea, si yo sacaba una mala nota en mi casa me iban a regañar. No pensaba cómo esa nota me iba a afectar posteriormente. Lo que yo pensaba era el, el impacto en el hogar y luego el impacto a largo plazo que tendría esa...

### *El conocimiento subjetivo del estudiante*

Tanto en los textos escritos, como en los grupos focales, se reflejó la tendencia de los participantes de dar significación individual a las evaluaciones formales del progreso de los estudiantes (e.g., los resultados de las pruebas, el incumplimiento de tareas y el cambio en el progreso demostrado por el estudiante) mediante la utilización de su conocimiento sobre el estudiante. Este conocimiento, que era, generalmente, subjetivo, se refería a construcciones cognitivas del maestro derivadas de su contacto directo con el estudiante en el salón de clases y de los datos que tenían de su trasfondo socioeconómico y el ambiente familiar. Dicha tendencia se observó, tanto cuando los maestros se referían a situaciones reales, como al referirse a los tres casos ficticios considerados en esta investigación. En ocasiones, algunos maestros planteaban la necesidad de información adicional del trasfondo del estudiante para tomar la decisión en cada caso ficticio. En las expresiones que siguen, se observa esa tendencia a dar significación a las evaluaciones formales mediante la utilización del conocimiento subjetivo del estudiante.

Exacto, fíjese, no es que sea dura, sino que , fíjese, se le recordó y no lo hizo. Lo vi como un engreído que como quiera iba a sacar A. “Yo llevo tantas Aes, no entrego el proyecto, la maestra no me va a dar B, mala nota”. Para él sería B mala nota.

O sea, entiendo que es .75, en términos numéricos, pues, se está encasillando un estudiante con un número. O, pues, es claro, verdad, pero el estudiante toma la decisión de pedir ayuda. ¿Cómo es que él sabe que no entiende? Claro, aquí falta un montón de información: la edad del nene, qué cosas hace la maestra, su grado, este, vamos, este, cuál es su área socioeconómica...



Viene un niño que tiene un problema en el hogar, lo que sea, alcoholismo, droga, lo que sea. El maestro sabe que el niño tiene un problema; el niño, usted lo ve, este, encerrado en sí mismo. Uno en ese momento, pues, toma la decisión: darle la prueba o no dársela en ese momento o esperar el momento más adecuado. Eso son las variables que nosotros tenemos y podemos utilizar.

### *Mecanismos para asignar las notas*

Los participantes indicaron que utilizan el procedimiento cuantitativo (cómputo de la nota promedio), según reglamentado por el Departamento de Educación, para asignar las notas. No obstante, muchos utilizan diversos mecanismos para ajustar las notas obtenidas con dicho procedimiento. Estos ajustes se hacen, mayormente, cuando hay una discrepancia entre el promedio obtenido por el estudiante y la visión que tiene el maestro de la nota que se le debe asignar, a partir de las consideraciones expuestas en este artículo. En la situación típica de ajuste, el promedio se encuentra por debajo de cierta nota y el maestro juzga que debe asignársele una superior. Los mecanismos de ajuste mencionados fueron: el redondeo matemático, la nota de clase diaria/libreta/asignaciones, las oportunidades adicionales, la eliminación de notas, la nota pendiente y la “trampa”.

El redondeo se utiliza particularmente cuando el promedio del estudiante es bien cercano a la nota superior, como se observa en el caso que se cita a continuación.

Yo redondeo. Yo le doy A. Treinta y ocho puntos es lo que tiene, once notas, da 3.45. Pero sobran cinco abajo, y la regla dice que si son cuatro o menos se queda igual, pero si es cinco o más se le añade.

Uno de los mecanismos de ajuste de la nota que con mayor frecuencia presentaban los participantes fue a través de la nota por clase diaria. Mediante este mecanismo, un estudiante que se esfuerza, muestra interés y asiste con regularidad, pero que no aprueba los exámenes y otros trabajos formales, puede obtener una D o hasta una C al recibir A o B en clase diaria. Debido a que su uso aparenta estar bastante generalizado en Puerto Rico y no está debidamente documentado, amerita que se considere en forma más extensa que los demás mecanismos.

El significado de la nota por clase diaria varía mucho entre los maestros. Para unos ésta representa si el estudiante cumple con sus trabajos, tal y como se ilustra en la siguiente expresión.

Yo le doy a ellos, por lo menos yo en mi grupo lo que uso son puntos diarios. Yo le llamo trabajos diarios, y les doy tres puntos todos los días del trabajo que se ha escrito. Eso, al final, pues, lo sumo y eso constituye una nota. No le pongo, si no me contestó bien las preguntas, cero. O sea, ellos siempre van a tener sus tres puntos y después se discute el trabajo y ellos, pues, después lo suman y, entonces, ahí yo lo tengo por escrito y en su libreta. El que no hizo nada, pues obviamente no tiene tres puntos.

Para otros maestros, la nota de clase diaria indica, tanto el cumplimiento con el trabajo, como la calidad de éste o el dominio demostrado.

Sí, pero en ésta no lo creo, porque, entonces, nos preguntamos si en clase diaria tiene A y la clase diaria la tomamos a base de lo que él, no es porque le dimos un examen, sino después de recopilar en ese día y ese niño contestó lo que se le dio y entendió lo que se dio en clase lleva A. Por lo tanto, sabemos que sabe, entonces, eso que está ahí, y, entonces, una nota de dos...

Por otra parte, hay maestros que conciben la nota de clase diaria como un indicador de los diversos aspectos del estudiante que no son manifestaciones del aprovechamiento académico, como son la interacción en clase, la cooperación, la realización de los trabajos y, para algunos, también la asistencia. Las siguientes expresiones reflejan esta visión de la nota de clase diaria.

Clase diaria, pues, participación, la dinámica en pequeños subgrupos, en la interacción entre maestro-estudiante y entre estudiante con sus mismos compañeros; y esa dinámica, porque hay veces que a uno el estudiante tú lo pones a trabajar en pequeños grupos y no quieren. Quieren estar aislados, quieren estar solitos; no quieren compartir su trabajo o no quieren compartir los libros. A veces, le tengo que decir: “es obligatorio, no tengo más material y no podemos bregar uno para cada uno”. No no daría el material. Pues, trato de ubicarlo. Si el estudiante se me acerca y necesita ayuda, pues, le he prestado el libro. Ves, esa forma de que sí, el estudiante está motivado, está interesado, quiere sacar lo mejor de sí, quiere tener un mejor aprovechamiento académico.

Siempre acostumbro dar una nota de clase diaria que incluye otros criterios: participación, asistencia, asignaciones, libreta, etc.

Algunos maestros indicaron que no asignan nota por clase diaria, y sustentaron su oposición a esta práctica. La argumentación básica es que esta nota se asigna sin tener criterios claros, medibles y que se juega con ella.

Yo, por lo menos, la nota de clase diaria yo no la doy. ¿Sabes por qué? Porque tú tienes que ver qué es lo que tú vas a medir en clase diaria y tú no estás todo el tiempo marcando si aquel hizo esto, si aquel hizo lo otro; los criterios que tú tienes para evaluar; y eso tiene que ser en la misma clase, no cuando yo me siento después, tú sabes.

Cuando yo pregunto, esto, en mi escuela, estoy hablando de mi escuela, a los maestros que dan clase diaria, “no, yo le di la clase diaria, es la conducta de él”; y yo, pero, “¿qué es eso? Tú no tienes medidor de conducta. ¿Cómo tú sabes de conducta? Hoy vino nervioso y mañana vino bien. ¿Qué tú le das a ese que hoy vino nervioso y mañana vino bien? ¿Qué nota tú le das, dime?

El uso de la nota de clase diaria para hacer ajustes al promedio al asignar las notas a los estudiantes se señaló en varias ocasiones en los grupos focales.

M - Yo busco, obviamente, cuando empiezan las clases yo pongo en la pizarra: “La nota se saca a base de ésto: tareas, exámenes, bla, bla, bla, bla”; y yo busco, ahí hay unas notas que yo las puedo ajustar al final.

E - ¿Cuáles son esas notas?

M - Nota diaria, eh... libreta...

Pero cuando es el caso de Miguel, que es un niño responsable y de buena conducta, pues, ahí no le daría F. Yo le daría D porque le daría una buena nota en clase diaria y en responsabilidad.

Ajustes a las notas, similares a los que se hacen por medio de la nota de clase diaria, se hacen también mediante la nota de asignaciones y de libreta.

Otro de los mecanismos que utilizan algunos maestros para resolver el problema de la discrepancia entre el promedio obtenido y la nota que se merece el estudiante lo constituyen las oportunidades adicio-

nales. Entre éstas oportunidades están: repetir algún examen (el final, particularmente), recurrir a exámenes orales y asignar trabajos especiales.

M - En el caso de Raquel, por ejemplo, yo evalué... no veo de qué forma es posible dar dos notas para un examen. En este caso yo le daría la oportunidad de repetir el examen.

E - Y si sacara B en el examen final, ¿pues le daría B?

M - Pues le daría B.

Le haría una evaluación a base de su conocimiento en forma oral y escrita [adicional].

Le eliminación de notas es otro de los mecanismos empleados por los maestros. Algunos de ellos tienen la práctica de eliminar la nota más baja a todos los estudiantes. Otros optan por hacerlo en casos que consideran meritorios.

Eliminar la nota de la libreta [en este caso tenía B en ésta]. Así obtengo 5A y 5B, lo cual me da como resultado 3.50A.

Entiendo que del 5to examen en adelante ella [se refiere al tercer caso del instrumento] bajó un poco las notas pero aún así se daría la oportunidad de eliminar una nota a todos los estudiantes (la más baja).

Algunos maestros utilizan dos o más de los mecanismos de ajuste de las notas, dependiendo del contexto del estudiante particular.

Al demostrar interés quiere decir que participó en clase diaria, se merece una puntuación por clase diaria [lo repite]. Hace sus asignaciones... y demuestra interés y que tenía algo que estaba afectando en sus exámenes y pruebas cortas. Y con lo que está aquí establecido, me dice que el estudiante hizo sus asignaciones, trabajó con interés, participó en clase, pues se cuantifica ese mínimo de puntuación... un trabajo adicional.

Aquí se le puede dar peso a la nota diaria, quiere decir que algo pasó desde que comenzaron las clases, que ella era una estudiante... se esforzaba, era dedicada, luego a mitad del ciclo fue que, verdad... hay que ver si el peso de las demás clases, el trabajo de las demás clases, qué tipo de estudiante es en particular; mirando, analizando, por el redondeo, pues, yo le daría el promedio de A; y, más, se nota que durante todo el ciclo, pues, su participación fue muy activa... sí, se destacó algo. Es como uno

mira, básicamente, nosotros al final nos dejamos llevar por lo afectivo. Lo afectivo en unas partes y, verdad, el análisis concienzudo de cada situación en particular, si conocemos, verdad, de los estudiantes.

Cuando, al finalizar el primer ciclo escolar, el promedio obtenido por un estudiante corresponde a F y el maestro tiene dudas sobre la nota que le debe asignar, existe la posibilidad de dejar la nota pendiente o escribirla en lápiz. De acuerdo con los participantes, hay escuelas en que esta práctica está institucionalizada. Otros maestros lo hacen voluntariamente.

En el caso de nosotros en la escuela, esto, nos reunimos el equipo de quinto y sexto con las dos trabajadoras sociales y la directora. Si es F en el primer ciclo en el informe va pendiente en diciembre y nos quedamos trabajando, en equipo hasta mayo.

No me voy a martirizar, la dejo en lápiz al final. Entonces, pues yo digo esa F la vuelvo a evaluar. ¿Qué es lo que el estudiante me está dando al final del curso? Y ahí es que, o sea, las F's yo las tiendo a dejar en lápiz ...

Por último, algunos maestros señalaron ocasiones en que tienen que recurrir a lo que denominaron la "trampa" para asignar la nota que creen que es la justa o que se merece algún estudiante. Mediante este mecanismo, se altera alguna nota, se incluye una en caso de faltarle algún examen o algún otro trabajo, o se comete, intencionalmente, un error de cómputo. Este mecanismo se presentó en referencia a situaciones en que el promedio del estudiante daba F, pero se puede utilizar con otras notas.

E - Vamos a poner la siguiente situación. Supongamos que la, la situación fuera que ya tú le has dado, por ejemplo, en nota diaria le has dado A y en la libreta ha sacado A y aún así saca .75. ¿Cómo tú manejarías eso?

M - Ahí yo tendría que hacer trampa. Te lo digo con toda sinceridad. Haría la trampa en el registro, como el papel aguanta lo que le pongan y nadie va a venir a buscar ese registro...

E - ¿Qué trampita harías? M - Me equivoqué al dividir.

También puede ser la nota de algún examen que no haya tomado; también se le puede poner una nota ahí. Sabe, uno trabaja con lo que uno tiene porque eso es de uno.

Yo no estoy llevando ningún criterio distinto, pues, yo voy a utilizar, pues, mira Miguel, pues, entonces, yo puedo poner, y ayudar, esos puntitos aquí, para llevarlo a punto ochenta, la D de Miguel, que tengo aquí y lo puedo hacer porque el roll book es mío, nadie investiga mis notas.

## Resumen y discusión de los hallazgos

En esta investigación cualitativa se obtuvo información de una muestra de maestros que ayuda a comprender el intrincado proceso de calificar el desempeño de los estudiantes en la sala de clases. Al analizar dicha información, emergió un modelo teórico para explicar la asignación de calificaciones. Este modelo consta de, por lo menos, seis componentes, o facetas, del proceso que están interrelacionados: (1) el significado de las notas para el maestro, (2) las ideas de las cuales parte al asignar las notas, (3) los juicios de valor que hace, (4) las consecuencias de las notas que considera, (5) el conocimiento subjetivo que tiene del estudiante y (6) los mecanismos específicos que utiliza al calificar. Este modelo puede utilizarse como fundamento para desarrollar futuras investigaciones sobre el fenómeno que nos ocupa, para reformar el sistema de calificaciones vigente en nuestras escuelas y para desarrollar experiencias educativas para los maestros y futuros maestros con el fin de mejorar sus prácticas de calificación.

Los maestros perciben la asignación de notas como un proceso complejo, que implica mucha responsabilidad y que es difícil de realizar. Este último aspecto es cónsono con uno de los hallazgos de Barnes (1985) en un grupo de maestros cooperadores y de estudiantes en práctica docente en Estados Unidos. Esta visión compleja y difícil del proceso puede ser producto de distintos factores, entre los que se encuentran la pretensión de integrar en una sola nota varios atributos que son de naturaleza diversa; la informalidad y falta de sistematización al obtener información del estudiante, adicional a los resultados de las pruebas y otros trabajos; las limitaciones de recursos y de apoyo técnico que tienen los maestros; la limitada preparación formal en evaluación de muchos maestros, y la atención limitada que posiblemente se da a este asunto en los cursos y adiestramientos de evaluación.

De acuerdo con la mayoría de los participantes, cuando califican consideran diversos atributos del estudiante adicionales al aprovechamiento académico, además de los factores que afectan esos atributos. Este hallazgo está en armonía con los resultados de otras investigaciones en diversos países (Allal, 1988; Brookhart, 1993; Collazo & López

de Méndez, 1994; Gustafson, 2005; Manke & Loyd, 1990; McMillan, 2001; Pilcher, 1994; Rich, 2001; Stiggins & Conklin, 1992). Algunos de estos atributos son el esfuerzo, la responsabilidad, el interés. Esta práctica de considerar atributos adicionales al calificar va en contra de las recomendaciones de los expertos en medición y evaluación (Brookhart, 2004; Frisbie & Waltman, 1992; Lin & Gronlund, 1995; Stiggins (1997); Guskey & Bailey, 2001).

La combinación de diversos atributos del estudiante al calificar es una tarea muy difícil o muy pretenciosa, que tiene que generar preocupación e inseguridad. Ligada a esta pretensión, está la naturaleza de la información que se utiliza para hacer las inferencias de dichos atributos y los factores que los afectan. Esta es informal, se obtiene en forma no sistemática y depende del mejor recuerdo que tiene el maestro de cada estudiante al momento de tomar las decisiones sobre las notas. Este hecho, también, tiene que producir inseguridad en el maestro.

Los participantes del estudio plantearon, en diversas ocasiones, algunas limitaciones bajo las cuales enseñaban y que afectaban lo que podían hacer a partir de los resultados de las evaluaciones que hacían de los estudiantes. Entre éstas, se indicaron el tamaño —grande— de sus grupos, la ausencia de diversidad de opciones programáticas para atender las diferencias y necesidades especiales, y la falta de interés, cooperación y ayuda de los padres. Estas condiciones del contexto escolar aumentan las dificultades del maestro al calificar, pues, aunque sepan lo que deben hacer y tengan el mayor deseo de hacerlo, muchas veces se sienten imposibilitados. Esta situación los lleva a esos sentimientos de frustración y tristeza que señalaron. Por último, en las discusiones, el investigador notó que algunas de las dificultades de los maestros pueden estar asociadas con la preparación que tienen para llevar a cabo el proceso de calificación de forma más apropiada. Estas limitaciones se manifestaron en la visión complicada y confusa de lo que es una nota, la dificultad para proponer o tratar procedimientos para mejorar el proceso de asignarla y la inclusión en el proceso de algunas prácticas muy informales.

La nota se concibe en tres formas distintas: como indicador del trabajo realizado por el estudiante, como indicador del aprovechamiento —expresado por los maestros como dominio de destrezas y contenido— o como indicador de la evaluación integral del estudiante. De estas construcciones, a la que con más frecuencia se referían los maestros era la visión de la nota como indicador del trabajo realizado; lo que el estudiante se merece o ganó. Dentro de esta concepción,

se incluye el aprovechamiento, pero el cumplimiento de las tareas es primordial. Esto se reflejaba en la alusión frecuente que hacían los participantes a la responsabilidad, tanto en sus escritos, como en sus discusiones. Este significado del constructo nota es cónsono con el que observó Brookhart (1993) en su estudio cualitativo con un grupo de maestros de un programa de maestría en educación, y que denomina el pago que reciben los estudiantes por el trabajo realizado. Esta investigadora encontró, igual que en la presente investigación, que este significado era más frecuente que el de la nota como indicador del aprovechamiento académico. Creemos, igual que dicha investigadora, que esta visión de la nota lleva al maestro a funcionar como un juez de la ejecución del estudiante. En su papel de juez, debe actuar en forma justa. Esta consideración de la justicia permeó mucha de la argumentación en los grupos focales.

Por otra parte, en la presente investigación se halló una concepción del constructo nota en algunos maestros que no fue observada en el trabajo de Brookhart (1993). Esta fue la construcción de la nota como indicador de una evaluación integral del estudiante. Es posible que los maestros que así concebían la nota respondan a la visión de educación integral que se prescribe en la Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico (1990) y que se fomenta en muchos cursos universitarios de educación. Este es un asunto que amerita aclararse en futuras indagaciones con los maestros que tienen esta visión.

En esta investigación se exploró el contexto de las ideas en que se fundamentan los maestros para llevar a cabo el proceso de calificación, aspecto que se ha estudiado en otros trabajos de forma limitada. Se encontraron cuatro categorías de ideas que tenían diferentes grados de prominencia en las discusiones y que se relacionaban con: (1) el proceso de evaluación en el salón de clases, (2) la naturaleza de los estudiantes y su conducta, (3) la naturaleza del aprendizaje y (4) el papel y las responsabilidades del maestro. Respecto al proceso de evaluación, se indicaron ideas asociadas con la comunicación clara a los estudiantes de los criterios a considerar, el momento de hacerlo, la objetividad de los procedimientos, la justicia al evaluar y las fuentes de la información. Hasta cierto punto, en esas ideas se refleja el modelo psicométrico convencional de enfoque positivista, particularmente en lo referente a la pretensión de que los procedimientos de recopilación de información sean objetivos y que la información sea cuantificada. No obstante, a pesar de dicha influencia, las ideas que tienen los maestros acerca de la niñez y su misión de ayuda hacen que adopten una



posición más bien interpretativa del conocimiento acerca del progreso del estudiante. Según Johnston (1989), esto se debe a que la psicometría se fundamenta en una visión de la ciencia que es “poco amistosa” con la enseñanza y el aprendizaje. Estos procesos son altamente personales y culturales, y su tratamiento, en forma objetiva resulta incompatible con esta naturaleza. Dicho autor plantea, además, que al reducir las acciones subjetivas (responsivas y reflexivas) en su esfuerzo por la objetividad, el maestro entraría en conflicto con la meta de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Es, mediante la respuesta personal, que el maestro ayuda al estudiante en su aprendizaje.

Además de las ideas acerca del proceso de evaluación, los participantes hacían referencia a sus ideas sobre el niño y su conducta para justificar sus decisiones al asignar las notas. Algunas de esas ideas tenían que ver con la esencial igualdad de los niños, el efecto de su ambiente social y económico, las diferencias en su capacidad intelectual y aprovechamiento académico, además de la importancia que tienen otros atributos no intelectuales. Estas ideas explican, en parte, la incorporación de atributos como el esfuerzo, la responsabilidad y el interés del estudiante, así como su trasfondo social y económico, en la decisión de la nota. Junto a las ideas en torno a la niñez, los maestros exponían ideas relacionadas con su misión y sus responsabilidades. Se visualizaban, generalmente, en una misión de ayuda al estudiante en su desarrollo, tanto académico, como afectivo, con una gran responsabilidad ante los seres humanos y un sentido de justicia como guía. Según Brookhart (1993), las ideas de la niñez como centro y el altruismo es lo que lleva a las personas a ingresar al magisterio. Si la misión principal del maestro es ayudar al estudiante, éste se convierte en su defensor. El desempeño de este papel junto al papel de juez de la ejecución del estudiante contribuye a que los maestros vean la asignación de notas como un proceso difícil y complejo (Brookhart, 1993); se enfrentan a un conflicto de roles.

En su papel de defensor del estudiante, es de esperarse que los maestros se preocupen más por las consecuencias de determinadas notas que por la posible interpretación que se pueda hacer de éstas (Brookhart, 1993). Esto explica, en gran medida, por qué los participantes de esta investigación consideraban, con mucha frecuencia, las consecuencias al justificar las notas. Las principales consecuencias a las que aludían se relacionaban con la escuela o el trabajo escolar y con aspectos personales de los estudiantes. En estas consideraciones, se reflejaba la misión de ayuda que asumían los maestros y el papel de

defensor del estudiante. La importancia de las consecuencias de las notas resultó central para comprender el proceso de calificar el desempeño estudiantil. Es necesario aclarar que el papel de defensor no se observó en la misma forma ni la misma intensidad en los participantes de esta investigación. Este papel se observó más en los maestros que concebían las notas como indicadoras del trabajo o como indicadoras de una evaluación total del estudiante. Los participantes que veían la nota como indicador del aprovechamiento, que era una proporción pequeña, funcionaban mayormente en el papel de juez al asignar las notas.

Al calificar, los maestros hacían juicios de valor. Dos valores fueron centrales en el proceso: la justicia y la compasión. Según se señaló, en su papel de jueces de la labor de los estudiantes, los maestros tratan de ser justos. No obstante, en su misión de ayuda, se ven precisados a considerar, también, las dificultades que confrontan los estudiantes. Esto los lleva a conflictos que resuelven, mayormente, tomando decisiones guiadas principalmente por la compasión. Así se observó en la discusión del caso del estudiante con aprovechamiento muy pobre, pero que se esforzaba. Al discutir este caso, los maestros presentaban situaciones parecidas con las que se han enfrentado en su quehacer y en las cuales se ilustraba el impacto de su compasión al tomar la decisión de la nota. Estos dos valores de la justicia y la compasión fueron también observados por Brookhart (1993) en los comentarios escritos de los maestros. No obstante, hubo una diferencia en la naturaleza de los comentarios asociados con la compasión informados por esta investigadora y las expresiones compasivas de los maestros del presente estudio. Según dicha investigadora, los participantes de su estudio expresaban estos juicios mayormente en términos legalistas, mientras que en nuestro trabajo, los maestros se expresaban más en términos empáticos y sentimentales. En las discusiones de los grupos focales, el alto nivel emotivo de pena que se generaba en ciertos momentos se reflejaba, tanto en las palabras de los participantes, como en su tono de voz y sus expresiones faciales.

Un aspecto que se analizó en este trabajo y que no ha sido claramente expuesto en investigaciones previas es el contenido específico de los juicios de valor acerca del estudiante que hacen los maestros al asignarle una nota. Se encontró que estos juicios se relacionaban con el dominio de destrezas y contenido, el cumplimiento de los deberes y las tareas escolares, el esfuerzo demostrado y los atributos afectivos de interés, motivación y compromiso con los estudios. Con mucha menor

frecuencia, se mencionaron juicios sobre la conducta al tomar la decisión de la nota.

Aparentemente, hay dos razones por las cuales muchos maestros incluyen estos atributos como parte de la nota del estudiante, a pesar de que éstos no son indicadores del aprovechamiento. Primero, los maestros creen que los estudiantes deben desarrollar estos rasgos para poder tener éxito en la escuela y en la vida en general. Por lo tanto, los consideran logros que se deben evaluar. Segundo, al incluir esos atributos como parte de la nota, se pueden mitigar las consecuencias negativas, particularmente en los estudiantes de bajo aprovechamiento. Esta segunda razón fue presentada, también, por Brookhart (1993).

Para hacer estos juicios de valor, los maestros utilizaban los datos que tenían de las evaluaciones formales de los estudiantes (exámenes y otros trabajos) y el conocimiento mayormente subjetivo acerca de ellos. Estas construcciones cognitivas sobre los estudiantes son producto del contacto directo de los maestros con ellos y de los datos que tienen acerca de su trasfondo socioeconómico y su ambiente familiar. Los maestros tenían en cuenta, además, las limitaciones de las técnicas de evaluación que utilizan, al comprender cada caso, al pasar juicio, al considerar las consecuencias de notas particulares y al tomar la decisión final.

Por último, en esta investigación se analizaron los mecanismos que utilizan los maestros para asignar las calificaciones. De acuerdo con los participantes, la nota se obtiene mediante el cómputo del promedio de las notas acumuladas por los estudiantes a partir de las distintas técnicas de avalúo utilizadas. Cuando un estudiante está por debajo del borde inferior de una nota o existe discrepancia entre el promedio obtenido por éste y la visión que tiene el maestro de la nota que se merece, el maestro considera sus juicios valorativos acerca del estudiante y su percepción de las consecuencias de determinada nota. Los juicios y el análisis de las consecuencias, a su vez, se fundamentan en los datos obtenidos con las técnicas de evaluación y su conocimiento subjetivo del estudiante. Si decide que éste debe tener una nota superior a la que indica el promedio, utiliza alguno de los mecanismos de ajuste. Estos son: el redondeo matemático; el cambio de la nota de clase diaria, libreta o asignaciones; las oportunidades adicionales; la eliminación de notas; la nota pendiente y la "trampa". Regularmente, si la discrepancia consiste en que el estudiante tiene un promedio por encima de lo que el maestro cree que éste se merece, no se produce el ajuste. La práctica de ajustar las notas después de seguir un pro-

cedimiento cuantitativo ha sido observada, también, en otros países (Stiggins, Frisbie & Griswold, 1989; Allal, 1988).

Esta investigación tuvo dos limitaciones que son características de las investigaciones cualitativas: el grado en que se pueden generalizar sus resultados y la imposibilidad de establecer relaciones causales. No se sabe hasta dónde las relaciones contempladas entre las facetas del proceso estudiado se observan en la población de maestros. Tampoco sabemos cuáles de dichas relaciones son causales. No obstante, los resultados obtenidos sugieren posibles hipótesis que pueden someterse a prueba en futuras investigaciones. El modelo teórico que emerge de esta investigación puede ayudar a la estructuración de esas nuevas investigaciones sobre el fenómeno considerado.

## REFERENCIAS

- Allal, L.K. (1988). Quantitative and qualitative components of teacher's evaluation strategies. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 41-51.
- Barnes, S. (1985). A study of classroom pupil evaluation: The missing link in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(4), 46-49.
- Bateson, D.J. (1990). Measurement and evaluation practices in British Columbia science teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 36, 45-51.
- Boston, C. (2003). *High school report cards*. ERIC Reproduction Service No. ED 481 815.
- Brookhart, S.M. (1993). Teachers' grading practices: Meaning and values. *Journal of Educational Measurement*, 30, 123-142.
- Brookhart, S.M. (1994). Teachers' grading: Practice and theory. *Applied Measurement in Education*, 7, 279-301.
- Brookhart, S.M. (2001). *The standards and classroom assessment research*. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges of Teacher Education. ERIC Document Reproduction Service No. ED 451 189.
- Brookhart, S. M. (2004). *Grading*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Collazo, A. (1998). *Investigación evaluativa de los métodos de evaluación y calificación en los niveles elemental e intermedio de las escuelas públicas de Puerto Rico (Informe Final)*. Río Piedras, PR: Universidad de Puerto Rico.
- Collazo, A. y López de Méndez, A. (1994). *Investigación evaluativa de los métodos de evaluación y calificación en el nivel primario de las escuelas públicas de Puerto Rico (Informe Final)*. Río Piedras, PR: Universidad de Puerto Rico.

- Erlandson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B. L. y Allen, S.D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Frery, R.B., Cross, L.H. & Weber, L.J. (1993). Testing and grading practices and opinions of secondary teachers of academic subjects: Implications for instruction in measurement. *Educational measurement: Issues and Practice*, 12 (3), 23-30.
- Frisbie, D. A. & Waltman, K. K. (1992). Developing a personal grading plan. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(3), 35-42.
- Glaser, B.G. (1965). The constant comparative method. *Social Problems*, 12, 436-445.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory strategy for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Gullickson, A.R. (1985). Student evaluation techniques and their relationship to grade and curriculum. *Journal of Educational Research*, 79, 96-100.
- Guskey, T. R. & Bailey, J. M. (2001). *Developing grading and reporting systems for student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gustafson, K. H. (2005). *Beliefs and values of K-12 teachers underlying the grading process in North Dakota small rural schools*. Doctoral Dissertation, The University of North Dakota.
- Johnston, P. (1989). Constructive evaluation and the improvement of teaching and learning. *Teachers College Record*, 90(4), 509-528.
- Knodel, J. (1993). The design and analysis of focus group studies. En D.L. Morgan (Ed.) *Successful focus groups: Advancing the state of the art*. Newbury Park, CA: Sage
- Krueger, R.A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico, Ley Núm. 68 (1990).
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assessment in teaching*. Enlewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Manke, M.P. & Loyd, B.H. (1990). *An investigation of non-achievement-related factors influencing teachers' grading practices*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, Boston, MA.
- McMillan, J. H. (2001). Secondary teachers' classroom assessment and grading practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20 (1), 20-32.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interpretative approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide*. Bristol, PA: The Falmer Press.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Morrow, E. C. Sr. (2000). *A study of the grading practices of middle grades teachers in Henry County, Georgia*. Doctoral Dissertation, South Carolina State University.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage
- Pilcher, J.K. (1994). The value-driven meaning of grades. *Educational Assessment*, 2, 69-88.
- Rich, R. H. (2001). *Hidden factors in teachers' secondary grading practices*. Doctoral Dissertation, Seton Hall University.
- Stiggins, R.J. (1997). *Student-centered classroom assessment*. NY: Macmillan College Publishing.
- Stiggins, R.J., Conklin, N.F., & Bridgford, N. J. (1986). Classroom assessment: A key to effective education. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 5(2), 5-17.
- Stiggins, R.J., Frisbie, D.A. & Griswold, P.A. (1989). Inside high school grading practices: Building a research agenda. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 8 (2), 5-14.
- Stiggins, R.J. & Conklin, N.F. (1992). *In teacher's hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews for education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wilson, R.J. (1990). Classroom processes in evaluating student achievement. *The Alberta Journal of Educational Research*, 36, 4-17.

Este artículo se recibió en la Redacción de Pedagogía en enero de 2007 y aceptado para su publicación en mayo del mismo año.