

## ASIGNACION DE NOTAS EN LA EDUCACION SUPERIOR

*Mirta González Suárez*

### Antecedentes

La asignación de notas es un elemento cotidiano del proceso enseñanza-aprendizaje, aunque si bien es frecuente escuchar comentarios sobre el tema, se observa la carencia de estudios sistemáticos.

La asignación de notas es un tema que incita a la controversia y a la discusión, ya que, frecuentemente se le asocia con el nivel académico.

De acuerdo con comentarios informales pareciera existir una creencia interuniversitaria sobre la diferenciación en la manera y criterios de evaluar entre las diversas escuelas. Hay escuelas que se consideran estrictas y duras, mientras que otras tienen fama de ser laxas en sus requerimientos. Por supuesto, estas constituyen observaciones que no han recibido un tratamiento científico.

En EEUU, los estudios realizados durante la década de los sesenta indicaron una preocupación por el aumento en el rigor evaluativo (ver Aiken, 1963; Hills, 1964; Hills, 1967; Hills & Gladney, 1968; Hills & Klock, 1965; Miller, 1966; Webb, 1959; Wilson, 1970). En los últimos años, sin embargo, la preocupación se refiere más bien al aumento en las notas promedio (ver Bejar & Blew, 1981; Etzioni, 1975; Juola, 1974; Milton, Pollio & Eison, 1986; Summerville, Ridley & Maris, 1988 y Suslow, 1977)

En EEUU, se han presentado diversos argumentos para explicar las variaciones en la asignación de notas.

Uno de estos argumentos es que los profesores tienen diferentes filosofías sobre el tema, lo que afecta necesariamente su valoración del rendimiento.

Geisinger y Rabinowitz (1979), basándose en el trabajo previo de Thorndike (1969)

identificaron tres orientaciones hacia la asignación de notas: orientación hacia normas, hacia criterios y hacia sí mismo. Los profesores que utilizan fundamentalmente la primera orientación (normas) evalúan a los estudiantes con respecto al rendimiento de sus compañeros de clase. Los que se guían por criterios, lo hacen en relación con un patrón previo (apriorístico) de rendimiento. El último grupo se refiere a aquellos que evalúan de acuerdo con el rendimiento de cada estudiante, incluyendo aspectos tales como nivel de habilidad, motivación y rendimiento pasado.

Juola (1976), Carney, Isakson and Ellsworth (1978) y Bellot (1981) indican que al final de los setenta los profesores tendían a evaluar fundamentalmente por criterios previos. El énfasis también se observaba en la forma de instrucción, con módulos de aprendizaje, pautas objetivas y proyectos específicos. Posteriormente Geisinger y Rabinowitz (1979) identificaron una tendencia a evaluar con normas.

Otro punto a considerar es la creencia que la carrera tiene un fuerte impacto en la forma en que se asignan las notas.

Estas diferencias se han documentado en numerosos estudios (Ver Elliott & Strenta, 1988; Goldman, Schmidt, Hewitt & Fisher, 1974; Goldman & Slaughter, 1976; Prather, Smith & Kodras, 1979; Summerville, Ridley & Maris, 1988 y Willingham, 1985). Los resultados indican que los cursos de matemática y ciencias presentan promedios más bajos que las humanidades y ciencias sociales. Acerca de las causas de esta diferenciación Oh (1976) y Kodras & Prather (1978) sugieren que lo anterior puede relacionarse con el énfasis de los primeros en pruebas escritas, sin considerar las características de los estudiantes. Etzioni (1975),

por otro lado indica que percibir la educación como un sistema formal y objetivo tiende a otorgar notas más bajas comparadas con aquellos que lo perciben como un sistema en construcción, con conocimientos relativos.

Por otro lado Aiken (1963), Hills & Gladney (1968), Goldman & Slaughter (1976) y Gallini (1982) afirman que el profesorado tiende a adaptar sus notas al nivel de rendimiento promedio de los estudiantes. La teoría de la adaptabilidad normativa indica que si el nivel general de los estudiantes es alto existirá una tendencia a evaluar más severamente. Por otro lado, si se presenta lo contrario, existirá la tendencia a disminuir los requisitos. Mc Kenzie y Tullock (1981) indican que al bajar los requisitos de admisión a la universidad, el profesorado tiende a poner notas en forma más laxa.

Otro aspecto relacionado con la evaluación es el número de estudiantes por clase. Boozer (1977) indica que a medida que el número de estudiantes aumenta, disminuye el número de notas altas. Geisinger & Rabinowits (1979) explican lo anterior indicando que un número alto de estudiantes impide el contacto entre profesor/a-alumno/a, por lo que se tiende a evaluar con criterio de norma y no de progreso personal.

Las características del profesorado es otra de las variables consideradas importantes en la evaluación. Boozer (1977) reporta una relación entre las características del profesorado, tales como interinazgo o en propiedad, edad, etc. y las notas otorgadas. Según este estudio los profesores en propiedad, de más edad y experiencia tienden a otorgar notas más bajas en comparación con los interinos, jóvenes y de menor experiencia.

Un aspecto relacionado con el anterior es hasta qué punto la evaluación de los estudiantes puede intervenir para lograr ascensos en los profesores. Carney et al (1978), Johnson & Beck (1988), Rasbow & Hernández (1988) y Zangenehzadeh (1988) reportaron que profesores que otorgaban buenas notas tendían a recibir evaluaciones más favorables de sus estudiantes.

Resumiendo, las principales variables consideradas importantes por las investigaciones de referencia, son:

- La orientación hacia la asignación de notas
- Las creencias del profesorado sobre el conocimiento y sus disciplinas
- Rendimiento promedio
- Status del profesorado
- Número de estudiantes por clase
- Evaluación del profesorado por parte del estudiantado.

La asignación de notas puede afectarse por aspectos tan amplios como los cambios de políticas institucionales, de las escuelas y departamentos, por las actitudes de los profesores, sus creencias y valoraciones, así como por las características del estudiantado de cada unidad académica. El presente estudio toma en consideración aspectos relacionados con los puntos antes señalados.

Cabe señalar que la asignación de notas no es un elemento estático dentro de las prácticas evaluativas. Las referencias presentadas en el punto anterior indican que existe una relación entre la asignación de notas y la ideología general de la sociedad, así como de las instituciones de educación superior en particular. Así, durante la década de los sesenta, se presentó una tendencia en EEUU a centrar las evaluaciones en el estudiantado, coincidente con un proceso de cuestionamiento del poder del profesorado y de su influencia para imponer sus puntos de vista. Posteriormente la influencia de los módulos y modelos objetivos modificaron nuevamente los modelos evaluativos (Carney, Isakson & Ellsworth (1978), Bellot (1981)).

En Costa Rica no contamos con información previa al respecto, sin embargo, un punto tan importante y que tantas horas de discusión informal ha requerido, merece un estudio básico que nos provea de un análisis global sobre la situación. Cabe señalar que el presente proyecto se elaboró conjuntamente con investigadoras del Educational Testing Service (Ruth Ekstrom y Ana María Villegas) para efectos de que el instrumento elaborado pudiera compararse posteriormente entre dos países: Costa Rica y Estados Unidos. El presente artículo no incluirá este aspecto sino que se centrará en los datos obtenidos en nuestro país.

## Procedimiento

### Instrumento

El procedimiento utilizado partió de un cuestionario cuya elaboración se basó en el modelo utilizado en Estados Unidos por Ruth Ekstrom y Ana María Villegas en el Educational Testing Service, Princeton. Dicho instrumento, que cubría los puntos más importantes referidos, fue modificado a efectos de adaptarlo a las condiciones propias de Costa Rica.

Los aspectos más importantes considerados son: filosofía sobre el papel que desempeñan las notas en la educación superior, las creencias de los profesores sobre las formas y criterios de evaluación, el estatus del profesorado, el número de estudiantes por clase y la evaluación de los profesores por parte de los alumnos.

La información anterior se desglosa en los siguientes puntos generales:

- Información sobre la unidad académica
- Políticas oficiales y práctica esperada de evaluación
- Filosofía y creencias sobre la evaluación
- Apreciación sobre filosofía y creencias en otras unidades
- Prácticas evaluativas
- Evaluación del profesorado
- Características del profesorado
- Datos socioeconómicos del profesorado

El cuestionario fue sometido al análisis de cinco académicos de diversas disciplinas, solicitándoles observaciones al respecto. Posteriormente, el cuestionario revisado se envió a todos los profesores de dos unidades académicas de Ciencias Básicas (CB) y Ciencias Sociales (CS).

El índice de respuestas es considerado bajo, a saber:

Cuestionarios:	Enviados (Total de profesores)	Recibidos
C. Básicas	120 24	20,00%
C. Sociales	82 13	15,85%

Debido a lo anterior consideramos importante señalar que no se considera aconsejable hacer generalizaciones con los datos obtenidos, si bien éstos constituyen un indicio

exploratorio interesante sobre la materia en cuestión.

### Resultados

A continuación se presentan las respuestas más relevantes separadas en Ciencias Básicas (CB) y Ciencias Sociales (CS). Para efectos de una rápida visualización la referencia se realizará en relación con los porcentajes válidos redondeados.

Las características del profesorado (ver Cuadro 1) presentan variaciones por género, atribuible a la división social del trabajo (ver González Suárez, 1990), edad (mayor en CS), títulos (más avanzados en CS), rango académico (mayor en CS), años de enseñanza (mayor en CS) y número de cursos por semestre (menor en CS). Con excepción del primer punto, el resto de las diferencias pueden explicarse tomando en cuenta la cantidad de cursos de servicio que se imparten en esta escuela de CB. Si se toma en cuenta que alrededor de tres mil estudiantes de otras carreras se matriculan en cursos básicos, es comprensible la alta demanda de profesores para éstos, lo que aunado al bajo número de graduados en esta materia, requiere del nombramiento de profesores que aún no han terminado su carrera.

El profesorado de la Escuela de CS presenta una visión más positiva en lo que respecta a sus estudiantes, ya que no consideran que éstos tuvieran una preparación menor al resto del estudiantado promedio, mientras que en CB la apreciación es más crítica. Relacionando este aspecto con el punto anterior sería importante considerar en qué medida los primeros se refieren a estudiantes de su propia carrera mientras que los segundos se refieren a los de otras, es decir a los que toman cursos de servicio.

La iniciativa de elevación de nivel académico por parte de la escuela de CS es respondida afirmativamente en un 100%, posiblemente debido a que esta escuela se hallaba concentrada en un proceso de cambio curricular al administrarse el cuestionario, mientras que la de CB comenzó este proceso con posterioridad.

El conocimiento de la política oficial es variable. Un porcentaje mayor al 84 % en ambas unidades es conciente de que el profe-

sorado debe basar sus notas en criterios pre-establecidos. Pareciera, sin embargo, que existe una carencia en la difusión de otros aspectos de la reglamentación institucional, la que se manifiesta en disparidad de criterios con respecto a si las afirmaciones siguientes son o no parte de una política oficial:

- "La asistencia es parte de la nota final"

CB: NO= 93%

SI= 7%

CS: NO= 50%

SI= 50%

- "La actitud y el comportamiento forman parte de la nota"

CB: NO= 93

SI= 7%

CS: NO= 33

SI= 67%

Igualmente se presentan diferencias en considerar el esfuerzo realizado (No: 67% en CS y 91% en CB), así como tomar el rendimiento general como parámetro (No: 94% CB y 67% en CS). Los puntos anteriores parecieran señalar una tendencia a valorar más la interacción en clase por parte de los profesores de CS, con una opción de medición independiente de ésta de parte de los de CB, hecho que se refuerza en la afirmación siguiente donde éstos últimos enfatizan en mayor medida la medición objetiva de conocimientos (91% de acuerdo o completamente de acuerdo en CB y 54% en CS) y consideran la evaluación no objetiva de baja calidad académica (62% en CB y 31% en CS). (Cuadro 2)

Por otro lado el Cuadro 3 señala que las notas son importantes en cuanto proveen a los estudiantes con retroalimentación (54% en CS y 52% en CB), los motivan a realizar un buen trabajo (54% en CS y 34% en CB) y además proveen a los docentes con información sobre la efectividad de la enseñanza impartida (31% CS y 54% CB).

Aparentemente cada unidad considera que los criterios para poner notas varían entre las diversas unidades de la universidad, tema que sería importante profundizar, ya que el tipo de opción (escogencia múltiple) no permite visualizar en qué sentido.

La mayoría de profesores de CB opta por evaluar a los estudiantes comparando su nivel de rendimiento con un estándar absoluto, aunque también toman en cuenta el esfuerzo y la capacidad individual. En CS se considera más relevante la comparación con el resto del grupo, sin descartar las otras opciones. Otro aspecto que amerita profundización se refiere a las excepciones sobre la forma usual de evaluar, la que es afirmativa en 50% en CB y sube a 77% en CS.

En ambas escuelas la mayoría autodefine sus notas como parecidas a las del resto del profesorado de su misma escuela. Con respecto a la comparación con otras unidades académicas de la universidad en CB el 29% considera que sus notas son más bajas y el 25% parecidas, mientras que en CS el 50% las considera parecidas y el 33% como más bajas. Esta diferencia en cuanto a rigurosidad contrasta con la percepción informal señalada anteriormente. Cabe señalar que el grupo de CB incluye un elemento nuevo en el sentido que el 42% responde que no sabe, es decir no tiene pautas comparativas con el resto de la universidad. Por otro lado lo anterior entra en contradicción con el porcentaje de estudiantes aprobados, ya que en CB la dispersión es mayor y solo un 12% indica aprobar de 81 a 100% de sus alumnos, cifra que asciende a 85% en CS. La aceptación de notas sin cuestionamiento es paradójicamente más alto en CB, donde asciende al 79% (46% en CS). Este punto probablemente se encuentra relacionado con el tipo de evaluaciones realizadas. En cuanto a la respuesta ante el cuestionamiento el 27% de CS y el 32% indica que cambia la nota, lo que revela una cierta flexibilidad.

Los elementos más importantes (de mayor a menor porcentaje) para la asignación de notas en CB, son los siguientes:

<i>Bachillerato:</i>	%
Desarrollo de habilidades y técnicas	65
Creatividad	65
Cumplimiento con fechas establecidas	57
Exámenes escritos	52
Actitud y esfuerzo	43
Nivel de habilidad	42

**Licenciatura:**

Creatividad	78
Actitud y esfuerzo	65
Mejoría individual	65
Desarrollo de habilidades y técnicas	57
Nivel de habilidad	56
Trabajos escritos	54
Cumplimiento de fechas establecidas	52

Los puntos con menores puntajes en este área son reportes orales, proyectos grupales, asistencia, participación en clase, antecedentes (estatus socioeconómico, circunstancias personales que pudieran afectar el rendimiento y las normas y estándares de la escuela).

La diferencia entre niveles educativos - bachillerato y licenciatura- pareciera estar relacionada con un mayor acercamiento personal al estudiante en los niveles superiores y una tendencia a solicitar más creatividad y esfuerzo a nivel individual.

La escuela de CS, por otro lado, enfatiza:

<b>Bachillerato:</b>	%
Actitud y esfuerzo	75
Mejoría individual	67
Trabajos escritos	58
Creatividad	58
Participación en clases	58
Desarrollo de habilidades y técnicas	58
Exámenes escritos	50
Cumplimiento de fechas establecidas	50
Asistencia	50
Normas y estándares de la escuela	50

**Licenciatura:**

Participación en clases	83
Actitud y esfuerzo	75
Desarrollo de habilidades y técnicas	67
Mejoría individual	67
Trabajos escritos	67
Proyectos grupales	58
Creatividad	58
Normas y estándares de la escuela	50
Reportes orales	50
Nivel de habilidad	42
Antecedentes	42

El punto central es una valoración mayor de las relaciones humanas establecidas, aunque cabe destacar que a nivel de licenciatura baja el porcentaje con respecto a cumplimiento con fechas establecidas, asistencia y circunstancias personales que pudieran afectar el rendimiento.

La diferencia entre ambos grupos se centra en una mayor diversidad en CS, especialmente en lo que respecta a la interacción personal, así como en un mayor reconocimiento en este grupo de las normas y estándares de parte de su escuela.

El tipo de evaluación para años introductorios en CB se centra en tres modalidades, a saber:

Demostraciones prácticas de habilidades  
Escogencia múltiple y  
Seminarios o presentaciones en clase  
En CS, las formas más usadas a este nivel son:  
Respuestas cortas  
Ensayos  
Seminarios o presentaciones en clase

La mayoría prepara los exámenes para los cursos introductorios solos o como parte de una cátedra colegiada. El 17% de CS indica participación de asistente. Las fuentes principales son libros, materiales escritos y ejemplos previos.

En relación con los sentimientos que motiva el poner una nota baja en CS el 62% manifiesta haberse sentido mal o muy mal, suma que desciende a 39% en CB. Podría profundizarse más esta diferenciación, la cual puede relacionarse ya sea con el tipo de evaluación realizada o con la valoración de conocimientos objetivos, en forma tal que el resultado obtenido se encontraría más distanciado de la responsabilidad específica del profesor. Por otro lado también se podría relacionar con una mayor identificación de parte de los profesores de CS con sus alumnos. Un dato interesante es que, en aparente contradicción con la afirmación anterior solo el 17% de los alumnos de este grupo son señalados con reacciones de tristeza, mientras que este sentimiento asciende a 33% en CB.

En la Escuela de CS el 100% del profesorado indica que sus cursos son evaluados sistemáticamente (lo cual es afirmado por solo el

52% de CB), lo que constituye una larga tradición, aunque no pareciera haber un consenso en relación con las consecuencias de tales evaluaciones. De acuerdo con lo anterior, el 38% de los profesores de CS indican alguna preocupación sobre la evaluación de los estudiantes. La mayoría en ambos grupos indica que no le preocupa (nada o mucho) CS: 62% y CB 83%

### Comentarios finales

Los resultados de este estudio exploratorio revelan algunas diferencias entre las escuelas de Ciencias Básicas y Ciencias Sociales con respecto a las políticas y prácticas evaluativas.

En el grupo de CS es una práctica esperada considerar aspectos relacionales e individuales del estudiantado. De acuerdo con lo anterior las notas se establecen tomando en cuenta el rendimiento general de la clase, el esfuerzo realizado por cada estudiante, la actitud y el comportamiento así como la asistencia a clases. En las CB se observa una tendencia hacia la evaluación objetiva de conocimientos adquiridos durante el curso. Esta diferenciación pudiera estar relacionada con el tipo de contenidos de los currícula, donde en CS se considera importante el aspecto relacional y comprensivo de las relaciones humanas y en CB la adquisición de conocimientos teóricos propios de la disciplina. Así, según el cuestionario que sirve de base a este estudio, en CB el porcentaje de acuerdo o completamente de acuerdo con la afirmación "No comparto que se realicen evaluaciones no objetivas, ya que no corresponden a una buena calidad académica" es 31% mayor al de CS, y con respecto a "Yo enfatizo la medición de conocimiento de manera objetiva" esta diferencia asciende a 37%.

La apreciación anterior se reitera en la práctica evaluativa, donde en CS se enfatiza la orientación hacia normas y hacia sí mismo, mientras que en CB hacia criterios y hacia sí mismos.

El resultado real en cuanto a la asignación de notas es particularmente diferenciado por grupo, siendo según las respuestas obtenidas el porcentaje de estudiantes aprobados por curso mayor al 81% del total de la clase, es más alto en CS: 85% vrs. 12% en CB.

Es interesante destacar que si bien el porcentaje de aceptación de las notas es infe-

rior entre los estudiantes de CB (58%) ante CS (67%), es el profesorado de CS el que reporta un mayor porcentaje de sentimientos desagradables al tener que poner una nota baja (Se siente muy mal o mal: 62%). Relacionado con lo anterior se podría considerar aspectos relacionados con los contenidos de las materias, mayor despersonalización de la evaluación en CB, menor culpabilización ante el fracaso, o, tal vez, menor tendencia a involucrarse en los aspectos afectivos y sociales relacionados.

Para terminar, cabe señalar que numerosos respondientes comentaron informalmente que el cuestionario les había puesto a meditar sobre los procesos evaluativos, tema que era frecuentemente ignorado a nivel universitario.

Los resultados obtenidos así como los comentarios informales al respecto permiten concluir que la asignación de notas es un tema complejo que incluye numerosos elementos, los cuales merecen una mayor profundización en estudios posteriores.

Cuadro 1

Características de profesorado

		(n:24) % Básicas	(n:13) % Sociales
Sexo:	M	77	42
	F	23	58
Edad: 29 o menor	30-39	25	8
	40-49	46	42
	50-59	29	42
	60 o más	0	8
		0	0
Titulo más alto:	Doctorado	9	23
	Maestría	13	7
	Licenciatura	26	69
	Bachillerato	9	0
	Otro	43	0
Tiempo laboral:	Tiempo completo	55	77
	Tiempo parcial	44	23
Rango Académico:	Catedrático	4	23
	Asociado	17	23
	Adjunto	0	15
	Instructor	35	23
	Interino	44	15
Número de cursos que enseña por semestre	1	42	69
	2	46	31
	3	12	0
Años de enseñanza	Menos de un año	0	0
	1-3	4	20
	4-7	32	0
	8-15	41	50
	16 o más	23	30

## Características de la asignación de notas

	Ciencias Básicas				Ciencias Sociales			
	Política oficial		Práctica esperada		Política oficial		Práctica esperada	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
a. Las notas se ponen de acuerdo con criterios establecidos	84	16	71	29	90	10	100	0
b. Las notas se establecen de acuerdo con el rendimiento general de la clase	6	94	40	60	33	67	83	17
c. Las notas se ponen de acuerdo con el progreso que tengan en relación con objetivos individuales	65	35	45	55	29	71	20	80
d. El esfuerzo que realice cada estudiante por aprender se incluye en la nota del curso	9	91	23	77	67	33	80	20
e. La actitud y el comportamiento forman parte de la nota del curso	7	93	8	92	50	50	80	20
f. La asistencia forma parte de la nota final	7	93	8	92	50	50	80	20
g. Las notas se ponen de acuerdo con una curva	0	100	14	86	0	100	40	60
h/i/En caso de que sequen una nota baja se les permite presentar trabajos extras para aumentarlas	23	77	50	50	0	100	86	14
i/ Si el/la estudiante entrega trabajos tarde, estos reciben una nota inferior a los entregados a tiempo.	22	78	56	44	66	33	100	0
j/mSi faltan muchas clases esto se toma en cuenta para la nota final	7	93	8	92	67	33	86	14
k. Los estudiantes que obtienen la nota de 60 a 69 pueden hacer un examen de ampliación	100	0	88	11	100	0	67	33

Cuadro 3  
Utilidad de las notas

Escala:		Ciencias Básicas				Ciencias Sociales				
		Importancia				Importancia				
		1	2	3	4	1	2	3	4	
1. Sin importancia										
2. Levemente importante										
3. De importancia moderada										
4. Muy importante										
a.	Proveen a los/as estudiantes con retroalimentación sobre su rendimiento	4%	13%	34%	52%	0%	8%	38%	54%	
b.	Proveen a los estudiantes con información para sus decisiones educativas y vocacionales	12%	21%	42%	25%	0%	31%	31%	38%	
c.	Proveen a los docentes con información sobre la efectividad de su enseñanza	0%	13%	33%	54%	0%	15%	54%	31%	
d.	Ayuda a la universidad/escuela a tomar decisiones sobre los estudiantes (por ej. admisión a cursos o programas especiales, honores académicos, becas, etc.)	4%	12%	38%	48%	0%	23%	38%	38%	
e.	Ayuda a otras instituciones educativas a tomar decisiones sobre los estudiantes	12%	12%	46%	29%	15%	46%	15%	23%	
f.	Proveen a empleadores potenciales con información sobre los estudiantes	17%	44%	30%	9%	31%	23%	31%	15%	
g.	Motivan al estudiantado a hacer un buen trabajo	4%	4%	56%	34%	0%	0%	46%	54%	
h.	Ayudan al estudiantado a prepararse para la competencia requerida al salir de la universidad	4%	33%	42%	21%	15%	23%	31%	31%	
i.	Ayudan al estudiantado a aprender la disciplina requerida en su futuro trabajo	4%	25%	46%	25%	15%	15%	31%	39%	
j.	Ayudan a mantener el nivel académico	8%	25%	33%	33%	0%	38%	38%	23%	

**Bibliografía**

- Aiken, L.R. (1963). The grading behavior of a college faculty. *Educational and Psychological Measurement*, 23, 319-322.
- Bejar, I.I. & Blew, E.O. (1981). Grade inflation and the validity of the Scholastic Aptitude Test. *American Educational Research Journal*, 10(2), 143-156.
- Bellot, F.K. (1981) Relationships of declining test scores and grade inflation. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association. (ERIC Document ED 304 449).
- Boozer, B. (1977). *Grades and teacher characteristics*. Washington, DC: U.S. Educational Resources Information Center. (ERIC Document ED163 064).
- Carney, P., Isakson, R.L., & Ellsworth, R. (1978). An exploration of grade inflation and some related factors in higher education. *College and University*, 53 (2), 217-230.
- Elliott, R. & Strenta, A.C. (1988). Effects of improving the reliability of the GPA on prediction generally and on comparative predictions for gender and race particularly. *Journal of Educational Measurement*, 25(4), 333-347.
- Etzioni, A. (1975). Grade inflation. *Science*, 190, 101.
- Gallini, J. (1982). Evidence of an adaptive level grading practice through a causal approach. *Journal of Experimental Psychology*, 111(2), 188-194.
- Geisinger, K.F. & Rabinowitz, W. (1979). Grading attitudes and practices among college faculty members. In H. Dahl, A. Lyshe, & P. Rand (Eds.), *A spotlight on educational problems*, (pp. 92-105). Oslo, Norway: Universitetsforlaget.
- Goldman, R.D., Schmidt, D.E., Hewitt, B.N., & Fisher, R. (1974). Grading practices in different major fields. *American Educational Research*, 11 343-357.
- Goldman, R.D. & Slaughterr, R.E. (1976). Why college grade point average is difficult to predict. *Journal of Educational Psychology*, 68, 9-14.
- Hills, J.R. (1964). The effect of admissions policy on college grading standards. *Journal of Educational measurement*, 2, 115-118.
- Hills, J.R. (1967). Housing and grading practices. *Florida Journal of Educational Research*, 9, 57-60.
- Hills, J.R. & Gladney, M.B. (1968). Factors influencing college grading standards. *Journal of Educational Measurement*, 5, 31-39.
- Hills, J.R. & Klock, J.A. (1965). Predicting grades for all schools in a large university. *American Educational Research Journal*, 2, 145-150.
- Johnson, B.G. & Beck, H.P. (1968). Strict and lenient grading scales: How do they affect the performance of college students with high and low SAT scores? *Teaching of Psychology*, 15(3), 127-131.
- Juola, A.E. (1974). Grade inflation (1960-11973). A preliminary report. Ann Arbor: Office of Educational Services, Michigan State University.
- Kodras, J.E. & Prather, J.E. (1978). *Faculty opinion on grading standards and practices*. Atlanta: Georgia State University, Report N° 78-22, Office of Institutional Planning (ERIC Document ED 160 014).
- McKenzie, R.B. & Tullock, G. (1981). *The new world economics* Homewood, IL: Richard D. Irwin.

- Miller, O., Pollio, H.R., & Eison, J. (1986). Making sense of college grades. San Francisco: Jossey-Bass.
- Oh, E.K. (1976). A study instructor grading philosophies and practices at Western Michigan University. (Doctoral dissertation, Western Michigan University).
- Poschner, M.T. (1991). Educational research at the National Autonomous University of Mexico. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Praher, J.E. Smith G. & Kodras, J.E. (1979). A longitudinal study of grades in 144 undergraduate courses. *Research in Higher Education*, 10, 11-24.
- Rasbow, J. & Hernández, A. (1988). The price of the "GPA perspective": An empirical study of "making the grade". *Youth and Society*, 19 (4), 363-367.
- Summerville, R.M., Ridley, D.R., & Maris, T.L. (1988). Grade inflation in the eighties: The case of urban colleges and universities. Paper presented at the Forum of the Association for Institutional Research, Phoenix, AZ (ERIC Document ED 298 869).
- Suslow, S. (1977). Grade inflation: End of a trend? *Change*, 9 (3), 44-45.
- Thorndike, E.L. (1969). Marks and marking systems. In R. Ebel (Ed.) *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 765-766). New York: McMillan.
- Webb, S.C. (1959). Measured changes in college grading standards. *College Board Review*, 39, 27-30.
- Williamson, L.K. & Pier, J. (1985). Relationship between instructor degree status and student grades in basic speech: A research report. Paper presented at the annual meeting of the Speech communication Association, Denver, CO (ERIC Document ED 264 632).
- Wilson, K.M. (1970). Increased selectivity and institutional grading standards. *College and University*, 46, 46-53.
- Willingham, W. (1985). *Success in college: The role of personal qualities and academic abilities*. New York: College Board.
- Zangenehzadeh, H. (1988). Grade inflation: A way out. *Journal of Economic Education*, 19 (3), 217-230.