

# Representación social de la evaluación en estudiantes universitarios\*

Óscar Eduardo Navarro Carrascal\*\*



## Resumen

### Representación social de la evaluación en estudiantes universitarios Social representation of evaluation among university students

*El presente artículo presenta los resultados de un estudio sobre la representación social que tienen los estudiantes del Departamento de Psicología de la Universidad de Antioquia acerca de la evaluación, con el fin de comprender qué rol cumple este objeto en su proceso de formación.*

## Abstract

*This paper presents the results of a study to find out the social representation students belonging to the Department of Psychology at the University of Antioquia have regarding evaluation. It intends to help to understand the role this has on their formation process.*

## Résumé

*L'article présente les résultats d'une étude faite à propos de la représentation sociale qui ont les étudiants du Département de Psychologie de l'Université d'Antioquia au sujet de l'évaluation, afin de comprendre le rôle de cet aspect dans leurs processus de formation.*

## Palabras clave

*Representación social, evaluación, evaluación universitaria  
Social representation, evaluation, university evaluation*

---

\* El presente artículo se nutre del trabajo de investigación "Análisis de la representación social de la evaluación en los estudiantes de psicología de la Universidad de Antioquia", desarrollado por los estudiantes Ignacio Gómez y Alejandro Moreno para optar por el título de psicólogos. Agradecemos a ellos su labor en la recolección de información.

\*\* Doctor en Psicología Social y Ambiental, profesor del Departamento de Psicología, Universidad de Antioquia.  
E-mail: osedna2001@yahoo.com

**L**a evaluación constituye uno de los aspectos más importantes de la práctica docente, en tanto ella define no sólo el carácter de la relación entre el docente y la institución con los estudiantes, sino que constituye, en muchos casos, el fin último del proceso de enseñanza-aprendizaje. Nosotros hemos querido abordar esta cuestión desde un punto de vista empírico. Partimos de algunos elementos aportados al debate sobre la evaluación entendida como práctica y como filosofía, para confrontarlos con elementos empíricos tomados de nuestro contexto académico, y establecer, desde la teoría de las representaciones sociales, cómo entienden y cómo viven (experimentan) los estudiantes de la Universidad de Antioquia la evaluación.

En primera instancia, asumimos la definición de evaluación propuesta por la profesora Salinas, en tanto aquella es entendida como

[...] un campo de tensiones en el que se dirimen un sinnúmero de posturas que se apoyan en concepciones diversas y desde las cuales toman cuerpo prácticas y análisis que dejan abierto y en alerta un lugar por construir (2006: 56).

En esta definición se expresa claramente el carácter complejo e inacabado de la evaluación, implicando diferentes dimensiones: no sólo la sola preocupación por el aprendizaje de los estudiantes, sino que abarca la "evaluación institucional", es decir, aquella que se pregunta por la pertinencia de la apuesta académica ofrecida al interior y al exterior de la institución. En este sentido, la evaluación se integra al proceso general de enseñanza-aprendizaje o de formación de personas y profesionales, permeada por las condiciones históricas, sociales y políticas en la que está inmersa la institución.

Es claro que, en la actualidad, a la evaluación, o digámoslo de manera más precisa, a la *práctica evaluativa*, se le atribuye una responsabili-

dad que va más allá de la pura medición de información retenida por el estudiante: la evaluación es para aprender (Brown y Glasner, 2003). Se espera de ella que desempeñe un rol crítico, que sustente la conciencia de los implicados con respecto al proceso formativo, a los alcances, a las deficiencias, a los logros y a las dificultades. También, que se convierta en la "alarma", en el "vigía" del proceso. Es por eso que ya no se trata de la evaluación como un estadio final acumulativo.

La evaluación debe plantearse desde el establecimiento mismo de los objetivos del curso o del proyecto académico, y debe integrar no sólo la dimensión cuantitativa, sino también la dimensión cualitativa; pero en este último aspecto, sabemos que el sistema de registro y seguimiento de las instituciones educativas aún no integran esta dimensión cualitativa y prevalece sólo el aspecto cuantitativo. Desde el punto de vista de las relaciones de los responsables, esta nueva visión de la evaluación promueve una implicación más importante tanto de los profesores como de los estudiantes, y una comunicación constante, no limitada a los "eventos" evaluativos (exámenes, trabajos, exposiciones, etc.).

Sin embargo, sabemos muy bien que aún impera la evaluación como valoración, en el sentido de la medición. Esta característica instrumentalizada de la evaluación y simplificada a los "eventos" evaluativos y su consecuencia final que es la nota, está presente en la manera como las personas —los profesores, personal administrativo y los estudiantes—, conciben la evaluación. Ésta es, justamente, la hipótesis que desde los estudiantes queremos probar.

### **Teoría de las representaciones sociales**

El término "representación" ocupa un lugar importante en psicología, así como en las ciencias sociales y humanas en general. En psicología, lo encontramos sobre todo ligado al

concepto de *percepción*, o más precisamente, a los procesos perceptivos. Por ejemplo, en la teoría genética piagetiana, la representación prolonga la percepción, ya que ella introduce un sistema de significados.

En 1961, Serge Moscovici introduce la noción de *representación social*, retomando la teoría de Durkheim sobre el conocimiento social, para aplicarla a la comprensión de fenómenos sociales específicos. Las representaciones sociales (en adelante RS) se construyen en la diferencia existente al interior de una sociedad en relación con un objeto social particular. Ellas nacen del debate, del desacuerdo entre grupos de un mismo contexto social, en función de la experiencia que tienen de un objeto de representación. En ese sentido, las representaciones sociales están íntimamente relacionadas con la experiencia (social), con las prácticas sociales, en tanto que influyen y orientan las acciones. Las RS definen la particularidad de un grupo.

La teoría de las RS parte del presupuesto de que cada grupo humano, en una época determinada, codifica y decodifica su experiencia del mundo de manera específica, llevando la marca de las relaciones sociales. En ese sentido, toda sociedad construye, de forma particular, la realidad que experimenta, en aras de apropiársela para afrontarla, dominarla o acomodarse a ella (Berger y Lucckman, citados en Flament y Rouquette, 2003). Es decir, se la presenta:

[...] no existe *a priori* una realidad objetiva. Toda realidad es representada, es decir, apropiada por los individuos y los grupos, reconstruida en sus sistemas cognitivos, integrada a sus sistemas de valores dependiendo de su historia y del contexto social e ideológico que los rodea. Y es esta realidad apropiada y reestructurada la que constituye para ellos la realidad misma (Abric, 1994: 12).

Las RS son formaciones cognitivas socialmente producidas, y por extensión, socialmente diferenciadas. De manera descriptiva, una RS es un modo de ver un aspecto del mundo, que se traduce en el juicio y en la acción. Este “modo de ver” no es propio del individuo singular, sino que reenvía al hecho social. Conceptualmente, las RS son un conjunto de conocimientos (información, saberes), actitudes (opiniones, posturas) y de creencias (convicción) concernientes a un objeto social dado. De manera operacional, una RS es un conjunto de elementos cognitivos que establecen relaciones; esos elementos y esas relaciones son propios de un grupo determinado.

Definida como un proceso cognitivo, la noción de RS marca fuertemente el carácter social del proceso de construcción del conocimiento. Para Jodelet, las RS son

[...] una forma de conocimiento, socialmente elaborado y compartido, que tiene un objetivo práctico y de construcción de una realidad común a un grupo social (1989: 36).

Esto enfatiza su condición de modalidad de pensamiento específicamente social.

En síntesis, las RS tienen las siguientes características:

1. Son un conjunto organizado, es decir, no se trata de una colección de elementos cognitivos, sino de una estructura.
2. Son colectivamente producidas por un proceso global de comunicación (intercambios interindividuales y exposición a la comunicación de masa). En este sentido, toda RS es compartida por los individuos de un mismo grupo social.
3. Son socialmente útiles. Su finalidad se define en tanto que las RS son sistemas de comprensión y de interpretación del entorno social, e intervienen en las interacciones entre los grupos con respecto a un objeto

social. De manera general, a las RS se les atribuye la función de construcción, de organización y de comunicación del conocimiento. Pero fundamentalmente, su función es la de permitir la adaptación del individuo a su contexto físico y sociocultural. En resumen, las RS permiten la comprensión del mundo, en tanto ellas son organizadoras de la experiencia, reguladoras de la conducta, dadoras de valor.

Retomando la definición operacional antes enunciada, tenemos que cuando hablamos de RS, hacemos referencia a dos componentes: los elementos constitutivos o contenido (en términos de Moscovici, de *informaciones* y *actitudes*) y las relaciones que mantienen esos elementos u organización (*campo representacional*, para Moscovici). Es la dependencia de los elementos que componen las representaciones sociales la que establece su coherencia y es a partir de ahí que se genera su significado, particular a cada grupo o categoría social. En ese sentido, el estudio de la RS implica conocer no sólo sus elementos, sino también las relaciones que ellos establecen.

A partir del trabajo de Jean-Claude Abric en 1976, aplicando una metodología experimental y manteniendo el marco teórico propuesto por Moscovici, se genera un desarrollo importante de los estudios de la RS. El principal postulado expone que las RS funcionan como una entidad organizada alrededor de un núcleo central (Abric, 1994). Moscovici había demostrado la importancia de un proceso llamado de "objetivación" dentro de la formación de las RS, según el cual el individuo privilegia ciertas informaciones en detrimento de otras, al tiempo que las descontextualiza. Esta información readaptada forma un "núcleo figurativo" de la representación, es decir, una estructura jerárquica, que contiene una imagen naturalizada del objeto representado. Abric retoma esta noción, pero no desde su aspecto procesal, sino como contenido de la representación y, así, el núcleo figurativo se convierte en "núcleo central".

Se parte aquí de la hipótesis según la cual las RS poseen una organización interna. Esta organización está marcada por la existencia de una jerarquía entre sus elementos e incluso entre las relaciones que éstos establecen. Así, reconocemos dos sistemas:

1. Un sistema central o núcleo central, que determina la organización y el significado de las RS. Este sistema tiene tres funciones: es generador de sentido; es también organizador, en tanto que determina la naturaleza del lazo existente entre los demás elementos de la RS. Además, es estabilizador de la RS y, por extensión, de la identidad grupal.
2. Un sistema periférico fuertemente relacionado al contexto inmediato de la RS. Este sistema tiene tres funciones (Bonardi y Roussiau, 1999): prescribe las conductas, permite la adaptación de la RS, es decir, la personalización, y funciona como un sistema de defensa del núcleo central frente a los cambios del contexto social.

## Objetivo y método

Teniendo en cuenta el rol fundamental que desempeñan las prácticas evaluadoras en la cotidianidad de la relación entre el docente y el estudiante, y de las tensiones que por lo general marcan estas relaciones, nos propusimos identificar cuál es la RS que de la evaluación tienen los estudiantes del programa Psicología de la Universidad de Antioquia, buscando determinar no sólo los elementos del contenido, sino también la organización subyacente que nos permita comprender el significado de dicha representación.

Develar la RS de la evaluación nos permite comprender cómo conciben o definen los estudiantes esta práctica (su valor pedagógico o su condición instrumental), así como el rol atribuido a la misma dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El método que se utilizó para explorar la RS de la evaluación fue el *análisis prototípico y categorial de representación social*, desarrollado por el profesor Pierre Vergès (1992, 1994).

Para la recolección de la información se propuso a los entrevistados una tarea de asociación libre de palabras, evocadas a partir de la palabra inductora “evaluación”. La premisa invitaba a declarar todas las palabras o expresiones que a los entrevistados se les ocurriera cuando pensaban en esta palabra inductora. La hipótesis de partida de esta técnica de recolección de información es la existencia de un funcionamiento cognitivo a partir del cual “algunos términos son inmediatamente movilizables para expresar una representación” (Vergès, 1994: 235). En efecto, el carácter espontáneo y proyectivo de esta técnica permite acceder a los elementos que hacen parte del universo semántico del objeto estudiado (Abric, 1994).

A partir de la lista de términos evocados, se realiza un análisis lexicográfico que pone en evidencia el “prototipo” de la representación, que busca descubrir la organización del contenido, cruzando dos indicadores: la frecuencia de aparición de los ítems en la población encuestada, con el rango de aparición de estos ítems (definido como el rango promedio calculado sobre el conjunto de la población); es decir, determinar si la palabra fue evocada en primer lugar, en segundo, etc. Este análisis genera un cuadro de dos entradas (véase figura 1).

La interpretación que se hace es que los elementos que tienen una alta frecuencia y débil rango promedio de aparición (porque fueron citados en los primeros lugares) son los que hipotéticamente constituyen el núcleo central de la RS. Los elementos del periférico 1 ayudan a operacionalizar o contextualizar los del núcleo central, y son importantes en tanto que

|            |        | Rango promedio |              |
|------------|--------|----------------|--------------|
|            |        | Débil          | Fuerte       |
| Frecuencia | Fuerte | Núcleo central | Periférico 1 |
|            | Débil  | Periférico 2   | Periférico 3 |

**Figura 1.** Jerarquía estructural: análisis prototípico de la representación social.

son palabras con una fuerte frecuencia de evocación (consensuales en el grupo), o fueron citadas en los primeros lugares, es decir, accesibles en el campo semántico o representacional. En el periférico 2 está la mayor cantidad de palabras que enriquecen el campo semántico de referencia del objeto.

Con base en el prototipo, se puede realizar un análisis de categorías que evidencie los temas o las unidades de sentido que organizan la RS para el grupo. Para nuestro estudio se entrevistó a 199 estudiantes de todos los semestres de Psicología de la Universidad de Antioquia del programa regular ofrecido en Ciudad Universitaria, agrupados en tres subgrupos, según su nivel (semestre): nivel 1 = 80; nivel 2 = 47 y nivel 3 = 71. Así mismo, se diferenciaron dos grupos según su promedio: normal (entre 3 y 4)  $n = 77$  y sobresaliente (superior a 4)  $n = 101$ . Veintiuno no conocen su promedio, en su mayoría por ser de primer semestre.

## Resultados

Los estudiantes evocaron 994 palabras para hacer referencia a la palabra inductora “evaluación”, es decir, un promedio de cinco palabras por persona, de las cuales 402 eran palabras diferentes. Con este primer corpus realizamos un análisis lexicográfico, que buscaba develar el prototipo de la RS de la evaluación (véase tabla 1).

**Tabla 1.** Análisis lexicográfico: prototipo de la representación de la evaluación

|                   |                | <i>Rango promedio</i> |                          |                 |       |       |
|-------------------|----------------|-----------------------|--------------------------|-----------------|-------|-------|
|                   |                | < 2,5                 |                          | ≥ 2,5           |       |       |
| <b>≥ 10</b>       | <b>Examen</b>  | <b>62<sup>a</sup></b> | <b>2,032<sup>b</sup></b> | Calificación    | 30    | 2,600 |
|                   | Prueba         | 34                    | 2,206                    | Estudio         | 26    | 2,923 |
|                   | Nota           | 26                    | 2,346                    | Conocimiento    | 26    | 3,385 |
|                   | Parcial        | 15                    | 2,000                    | Estudiar        | 19    | 2,684 |
|                   | Medición       | 12                    | 2,333                    | Trabajo         | 17    | 3,471 |
|                   | Miedo          | 11                    | 2,182                    | Ansiedad        | 16    | 2,875 |
|                   | Análisis       | 10                    | 2,200                    | Estrés          | 14    | 2,571 |
|                   |                |                       |                          | Memoria         | 13    | 3,615 |
|                   |                |                       |                          | Susto           | 11    | 2,545 |
|                   |                |                       |                          | Observación     | 11    | 3,727 |
|                   |                |                       | Promedio                 | 10              | 3,700 |       |
|                   |                |                       | Ganar                    | 10              | 3,900 |       |
| <b>Frecuencia</b> | Angustia       | 5                     | 2,200                    | Pereza          | 9     | 3,556 |
|                   | Poner-a-prueba | 5                     | 2,400                    | Presión         | 8     | 2,750 |
|                   | Temor          | 5                     | 2,400                    | Trasnochar      | 8     | 3,125 |
|                   |                |                       |                          | Aprendizaje     | 8     | 4,125 |
|                   |                |                       |                          | Profesor        | 8     | 5,000 |
|                   |                |                       |                          | Rendimiento     | 7     | 2,714 |
|                   |                |                       |                          | Tensión         | 7     | 3,286 |
|                   |                |                       |                          | Nervios         | 6     | 2,500 |
|                   |                |                       |                          | Responsabilidad | 6     | 2,500 |
|                   |                |                       |                          | Seguimiento     | 6     | 3,167 |
|                   |                |                       |                          | Preguntas       | 6     | 4,000 |
|                   |                |                       |                          | Preocupación    | 6     | 4,667 |
|                   |                |                       |                          | Cuis            | 6     | 4,667 |
|                   |                |                       |                          | Saber           | 6     | 4,667 |
|                   |                |                       |                          | Esfuerzo        | 5     | 3,400 |
|                   |                |                       |                          | Control         | 5     | 3,400 |
|                   |                |                       |                          | Valoración      | 5     | 3,600 |
|                   |                |                       |                          | Proceso         | 5     | 3,800 |
|                   |                |                       |                          | Notas           | 5     | 4,000 |
|                   |                |                       |                          | Perder          | 5     | 4,200 |
|                   |                |                       |                          | Exposición      | 5     | 4,400 |
|                   |                |                       |                          | Preparación     | 5     | 5,000 |
|                   |                |                       |                          | Examinar        | 5     | 5,200 |
|                   |                |                       | Resultado                | 5               | 5,600 |       |

*a* Frecuencia*b* Rango promedio de evocación

Como primer elemento de interés del prototipo tenemos que la palabra más importante, según los criterios definidos por el análisis (frecuencia y rango), es la palabra "examen", lo que indicaría una preocupación por el instrumento por excelencia de evaluación. Esta palabra (o imagen) objetiviza el objeto (valga la redundancia) de representación. Así mismo, encontramos palabras como "parcial" y "prueba", que van en la misma vía que la palabra "examen", y pueden constituir una categoría semántica. En segunda instancia tenemos la palabra "nota", que evoca la idea de evaluación como resultado. Una palabra que por su carácter cualitativo nos llama la atención es la palabra "miedo", que evoca la idea de relación negativa con el objeto. Esto es importante en la medida en que esta palabra indica que esa dimensión emocional negativa hace parte del núcleo central de la representación, marcando el carácter general de la misma.

### *Análisis comparativo*

Buscamos comparar algunos aspectos que nos permitieran ver el efecto de variables como el género, el nivel de formación que operacionaliza la relación con el sistema de evaluación de la Universidad (tiempo) y el promedio.

En cuanto al género (véase tabla 2), la mayoría de los entrevistados eran mujeres (64%) y ellas evocaron 293 palabras diferentes y los hombres 188, lo que equivale a un promedio de evocación similar de palabras para ambos sexos. De esas palabras, 78 eran comunes a ambos sexos, y aunque no hay diferencias significativas en cuanto a la frecuencia o importancia de las palabras, encontramos que "calificación" y "conocimiento" son más frecuentemente evocadas por las mujeres que por los hombres. Podríamos pensar, entonces, que a las mujeres les preocupa, más que a los hombres, el resultado de la evaluación (la calificación), pero también el objeto último de la misma, es decir, el "conocimiento".

Según el nivel académico, es decir, el semestre que cursan, encontramos algunas diferencias interesantes (véase tabla 3). En primer lugar, el promedio de palabras diferentes evocadas por persona es más alto en el segundo nivel (3,21) que en el nivel 1 y 3 (2,38 y 2,76 respectivamente), es decir, ellos expresan un campo semántico más amplio o diverso para referirse al objeto de representación.

Aunque existen algunas diferencias comparativas en la evocación de algunas palabras importantes según el nivel de pertenencia, sólo hallamos una diferencia significativa en la palabra "calificación" entre los niveles 1 y 3 ( $t$  de Student = 2,30). En efecto, son las personas del nivel 3 quienes proporcionalmente más evocaron esta palabra. Esto nos hace pensar que es una preocupación mayor en este grupo que en los otros, lo que define la centralidad de este aspecto en la RS de la evaluación para este grupo. Hipotéticamente, podemos atribuirle al hecho de tener una relación más prolongada con el sistema evaluativo de la Universidad, la idea que los estudiantes consideren la evaluación más desde su instrumentalización y resultado final, y menos como un elemento dentro del proceso general de formación.

Esta idea puede apoyarse con otras diferencias, que aunque no son significativas desde el punto de vista estadístico, poseen un interés cualitativo. Es el caso de la palabra "examen", evocada proporcionalmente más por las personas del nivel 3 que por los otros dos grupos, lo que apoya la idea de instrumentalización de la evaluación.

Así mismo, comparamos los grupos según el promedio ( $n = 101$  con promedio sobresaliente y  $n = 77$  con promedio normal, por debajo de 4), lo que arrojó algunas diferencias interesantes en cuanto a la distinta frecuencia de evocación de palabras referentes a la evaluación (véase tabla 4). No hay diferencia importante entre los promedios de evocación de palabras diferentes, es decir, el campo semántico es similar en tamaño, en ambos grupos.

**Tabla 2.** Comparación de frecuencias de evocación según el género

| <i>Palabras comunes importantes</i> | <i>% de evocación por sexo</i> |                |
|-------------------------------------|--------------------------------|----------------|
|                                     | <i>Mujeres</i>                 | <i>Hombres</i> |
| Calificación                        | 18                             | 10             |
| Conocimiento                        | 16                             | 8              |
| Estrés                              | 6                              | 8              |
| Estudio                             | 14                             | 11             |
| Examen                              | 31                             | 32             |
| Medición                            | 6                              | 7              |
| Nota                                | 13                             | 14             |
| Parcial                             | 8                              | 7              |
| Promedio                            | 4                              | 7              |
| Prueba                              | 17                             | 18             |
| Trabajo                             | 9                              | 7              |

**Tabla 3.** Comparación de frecuencias de evocación según nivel

| <i>Palabras comunes importantes</i>                                     | <i>% de evocación por nivel</i> |                |                |
|---|---------------------------------|----------------|----------------|
|   | <i>Nivel 1</i>                  | <i>Nivel 2</i> | <i>Nivel 3</i> |
| Conocimiento  | 16                              | 15             | 8              |
| Estudio   | 14                              | 17             | 10             |
| Examen  | 29                              | 23             | 39             |
| Nota  | 14                              | 15             | 11             |
| Prueba  | 19                              | 11             | 20             |
| Estrés  | 6                               | 11             | -*             |
| Ansiedad  | 9                               | -              | 7              |
| Estudiar  | 11                              | -              | 10             |
| Parcial   | 9                               | -              | 10             |
| Trabajo   | 10                              | -              | 11             |
| Calificación<br>(diferencia superior a 10% <i>t de Student = 2,30</i> ) | 10                              | -              | 25             |

\* No aplica

Encontramos una diferencia significativa en tres palabras importantes: por un lado, la palabra "calificación", que habíamos dicho expresa la preocupación por el resultado final de la evaluación. En este caso, son aquellos que tienen un promedio normal, que si bien parti-

mos de notas relativamente altas, no son las mejores posibles. Por otro lado, tenemos las palabras "estudio" y "prueba", que expresan la idea de evaluación como proceso, no sólo como resultado. En este caso, se trata del grupo de "sobresalientes" quien evoca propor-



**Tabla 4.** Comparación de frecuencias de evocación según promedio

| <i>Palabras comunes importantes</i>  | <i>% de evocación por promedio</i> |              |
|--|------------------------------------|--------------|
|  | <i>Sobresaliente</i>               | <i>Bueno</i> |
| Ansiedad   | 8                                  | 10           |
| <i>Calificación</i><br>(diferencia superior a 10% <i>t de Student</i> = 01,64) | 13                                 | 22           |
| Conocimiento   | 13                                 | 10           |
| Estrés   | 6                                  | 8            |
| Estudiar   | 6                                  | 10           |
| <i>Estudio</i><br>(diferencia superior a 10% <i>t de Student</i> = 1,93)       | 19                                 | 8            |
| Examen   | 29                                 | 34           |
| Nota   | 15                                 | 10           |
| <i>Prueba</i><br>(diferencia superior a 10% <i>t de Student</i> = 1,93)        | 21                                 | 9            |
| Trabajo  | 11                                 | 8            |

cionalmente más ésta idea. En síntesis, aquellos que tiene un promedio sobresaliente son quienes entienden la evaluación más como un proceso y los que logran un promedio bueno; los otros, definen la evaluación más como resultado final.

### *Análisis categorial*

Luego del análisis lexicográfico, realizamos un análisis categorial que nos permitiera reagrupar los términos alrededor de nociones prototípicas o próximas semánticamente. Con las palabras que componen el prototipo de la RS, organizamos las categorías que se muestran en la tabla 5.

En primer lugar está la *instrumentalización de la evaluación*, que comprende palabras como "examen", "parcial", "cuis", etc. La *evaluación como resultado* sería otra categoría que agruparía palabras que expresan este carácter del objeto ("calificación", "nota", etc.). Otra categoría hace referencia a la *evaluación desde su objeto último*, con palabras como "conocimien-

to", "aprendizaje", etc. La *preparación* con miras a enfrentar la exigencia de la evaluación constituye otra categoría, con términos como "estudiar", "esfuerzo", etc. Una categoría que nos parece particularmente informadora desde el punto de vista cualitativo, es la que denominamos *emociones negativas* y que agrupa expresiones como "ansiedad", "estrés", "miedo", etc., palabras salientes en el corpus del prototipo. Otro grupo de palabras hacen referencia a los *objetivos de la evaluación* atribuidos por los sujetos entrevistados. Según ellos, la evaluación sirve para "poner a prueba", para "controlar" o incluso para "examinar", etc. Por último, hay una categoría que hace alusión a lo que llamamos los *actores o responsables de la evaluación*. En este caso, un dato que llama fuertemente la atención es la ausencia de la cognición o término "estudiante" del campo representacional; sólo encontramos la palabra "profesor" como único actor presente, lo que nos hace pensar que posiblemente el nivel de implicación de los estudiantes frente al objeto es mínimo, o que el objeto es vivido como algo externo o que viene de afuera. En todo

caso, el estudiante como actor definido se encuentra fuera del campo representacional o él

se representa a través de las emociones negativas, que constituyen una importante categoría.

**Tabla 5.** Categorías de representación social de la evaluación

| <i>Instrumentos</i>   | <i>Evaluación como resultado</i>  | <i>Objeto de evaluación</i>                                | <i>Preparación</i>   | <i>Emociones</i>   | <i>Objetivo Atribuido</i>  | <i>Actor / Responsable</i> |
|---|---|--|--|--|--|----------------------------|
| Examen<br>Prueba<br>Parcial<br>Cuis<br>Preguntas<br>Exposición<br>Trabajo | Nota<br>Calificación<br>Promedio<br>Resultado<br>Rendimiento<br>Ganar<br>Perder | Conocimiento<br>Memoria<br>Aprendizaje<br>Saber<br>Proceso | Estudio<br>Estudiar<br>Observación<br>Análisis<br>Esfuerzo<br>Preparación<br>Trasnochar<br>Responsabilidad | Ansiedad<br>Estrés<br>Miedo<br>Susto<br>Pereza<br>Nervios<br>Preocupación<br>Angustia<br>Temor | Poner a prueba<br>Control<br>Seguimiento<br>Examinar<br>Medición<br>Valoración<br>Presión<br>Requisito | Profesor                   |

Para definir mejor el rol de estas categorías en la interpretación del sentido de la RS de la evaluación en el grupo, analizamos las categorías para determinar el peso de cada una de ellas y de esta manera definir cuáles son centrales

y si esta centralidad confirma las hipótesis del análisis prototípico. Para este análisis del peso de las categorías se incluyeron todas las palabras evocadas por el grupo (véase tabla 6).

**Tabla 6.** Análisis del peso de categorías

| <i>Categorías</i>          | <i>Frecuencia de palabras</i> |      | <i>Frecuencia de evocaciones</i> |      | <i>Frecuencia de evocación de palabras centrales</i> |      |
|----------------------------|-------------------------------|------|----------------------------------|------|--|------|
|                            |                               | %    |                                  | %    |  | %    |
| 1. Instrumentalización     | 69                            | 18   | 224                              | 22,5 | 145  | 65   |
| 2. Evaluación / resultado  | 36                            | 9    | 142                              | 14   | 99   | 70   |
| 3. Objeto de la evaluación | 46                            | 12   | 110                              | 11   | 59   | 54   |
| 4. Preparación             | 72                            | 18,5 | 180                              | 18   | 90   | 50   |
| 5. Emociones negativas     | 68                            | 17,5 | 158                              | 16   | 90   | 57   |
| 6. Objetivo atribuido      | 91                            | 23,4 | 165                              | 17   | 51   | 31   |
| 7. Actor / responsable     | 7                             | 1,8  | 15                               | 1,5  | 8  | 53   |
| Total                      | 389                           |      | 994                              |      | 542  | 54,5 |

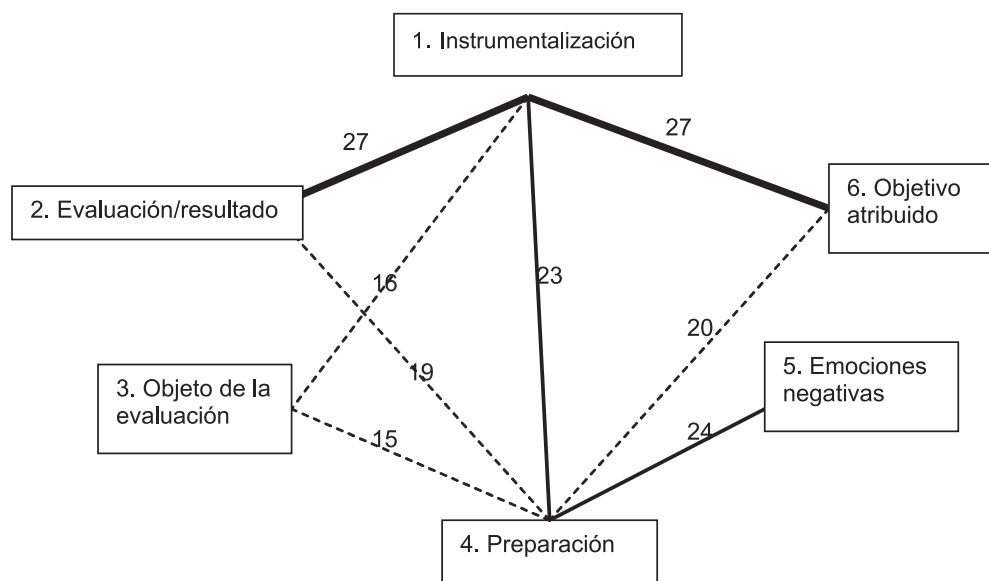
Con este análisis, lo que encontramos es que si bien la categoría *objetivo atribuido* posee el más alto porcentaje de palabras diferentes, es decir, hay una amplia gama de palabras y expresiones que hacen mención a esta idea, es la categoría *instrumentalización* de la evaluación la que posee la más alta evocación en relación con las demás categorías (frecuencia de evocaciones). Esto se explica por la presencia de la palabra "examen", que fue, ella sola, evocada por el 31% de la muestra y que es la palabra más importante, hipotéticamente central, según el análisis prototípico. Sin embargo, la categoría que contiene el mayor número de palabras frecuentes, es decir, que gozan de amplio consenso intragrupo, es la categoría que ve la evaluación como *resultado*; en la ocurrencia, éste sería un indicador de centralidad.

En síntesis, tenemos que *instrumentalización*, *evaluación / resultado* y *objetivo atribuido* son las categorías centrales de la RS de la evaluación, lo que quiere decir que es en torno a estos temas, a estas ideas, que se expresa el significado de la RS de la evaluación para este grupo: la evaluación sirve para medir, probar y con-

trolar, y se hace mediante exámenes y pruebas que buscan dar una nota o calificación. Un tema que está ausente, sin embargo, es aquel que hace referencia a la evaluación como proceso o inserto en el proceso general de formación.

A fin de comprobar esta hipótesis, realizamos un análisis de similitud que nos permitiera ver el tipo de relaciones establecidas entre las categorías. Recordemos que las RS se definen como un conjunto de elementos cognitivos que se relacionan entre sí; así que no sólo son los elementos de contenido y su jerarquía los que definen el significado de la representación, sino también las relaciones y sus jerarquías. Para este análisis, un índice de similitud es calculado sobre la base del criterio de co-ocurrencia, es decir, el número de veces en que las categorías fueron evocadas juntas. Con este índice de similitud calculado, es posible realizar un *Graph* de similitud, que exprese, gráficamente, las relaciones establecidas por los elementos de contenido de la RS. Tres rangos han sido identificados, manifestando diferentes niveles de importancia de las relaciones, representados en la figura 2 por el grosor de la línea.

Figura 2. *Graph* de similitud de la RS de la evaluación



El *Graph* de similitud corrobora la centralidad del *clique*<sup>1</sup> formado por las categorías *instrumentalización, evaluación / resultado y objetivo atribuido*. Sin embargo, encontramos un *clique* ya mencionado, y que, a nuestros ojos, constituye un elemento central de la RS de la evaluación: éste alude a las prácticas evaluativas: “instrumentalización, preparación y emociones negativas” (la evaluación es un examen que implica estudio, trabajo y esfuerzo, y que genera ansiedad, estrés y miedo).

## Conclusión

La representación social de la evaluación en los estudiantes de Psicología de la Universidad de Antioquia se organiza alrededor de la idea de que la evaluación tiene como objetivo probar, controlar y medir, a través de unos instrumentos evaluativos, que son los exámenes, las pruebas y los *cuisés*, para expresarse como resultados, concretamente en calificaciones y notas. Esta idea manifiesta una dimensión descriptiva de la práctica evaluativa. Complementariamente, enfrentar esos instrumentos evaluativos implica preparación, es decir, estudio, esfuerzo y trabajo, que generan emociones negativas, fundamentalmente temor y estrés.

La RS de la evaluación en nuestra muestra está marcada por una dimensión instrumental del objeto y ésta es vivida como una práctica amenazadora. Así mismo, la idea de evaluación como proceso o como componente articulado al proceso enseñanza-aprendizaje, es periférico, y es eventualmente un ideal que aún no logra ser central, es decir, organizador de la RS o dador de sentido. En esta medida, comprendemos que el estudiante no se implica como responsable o actor de la evaluación. Esta categoría es muy periférica, al punto que desaparece del análisis de similitud.

El sentido de la RS de la evaluación genera diversas preocupaciones que deben inspirar el desarrollo de reflexiones en torno a este tema, pero no sólo limitadas a la relación entre el docente y los estudiantes, sino que implique el sistema de evaluación, o de registro de la evaluación en la institución. Vimos cómo los estudiantes que incluyen el objeto último de la evaluación (conocimiento, saber) son quienes tienen una relación nueva con la institución y su sistema evaluativo. Entre más se avanza en los semestres, es decir, más se familiarizan con el sistema evaluativo, menos el objeto de la evaluación, en términos de conocimiento y aprendizaje, será un componente de la representación. Dicho de otra manera: de nada vale que los docentes y los programas se interesen en hacerle entender al estudiante que la evaluación hace parte del proceso general de formación, si la institución se va a encargar de mostrarle que todo se resume a la nota final registrada en un sistema.

Es lo que ha surgido de los resultados de nuestro estudio. Parece que el discurso que se impone de la evaluación en los estudiantes universitarios es el técnico, es decir, aquel que se refiere a los procedimientos y las herramientas de la evaluación (Salinas, 2006).

Por último, recomendamos la realización de estudios similares en otros programas de formación, de otras áreas de conocimiento y de otros actores (profesores y administradores), para ver si eventualmente hay un efecto de esta variable. En todo caso creemos que nuestras hipótesis con respecto a la representación instrumentalizada de la evaluación, así como la idea de una experiencia negativa de una práctica que se vive como una amenaza constante, se confirmarían.

## Referencias bibliográficas

Abric, J-C., 1994, *Pratiques sociales et représentations*, París, PUG.

1 Término técnico utilizado en francés, no traducido.

Bonardi, Ch. y N. Roussiau, 1999, *Les représentations sociales*, París: Dunod.

Brown, S. y A. Glasner, eds., 2003, *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*, Madrid, Nancea.

Flament, C. y M. L. Rouquette, 2003, *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*, París, Armand Colin.

Jodelet, D., 1989, *Les représentations sociales*, París, PUF

Salinas, Marta, 2006, "La evaluación educativa una práctica para reconfigurar", en: Vicerrectoría de

Docencia, Facultad de Educación, *Diploma en fundamentación pedagógica y didáctica universitaria*, Universidad de Antioquia, Medellín.

Vergès, P., 1992, "L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation", *Bulletin de psychologie*, vol. XLV, núm. 405, pp. 203-209.

\_, 1994, "Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales", en : C. Guimelli, ed., *Structures et transformations des représentations sociales*, Genève, Université de Lausanne et de Genève, pp. 233-253.

---

## Referencia

Navarro Carrascal, Óscar Eduardo, "Representación social de la evaluación en estudiantes universitarios", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 50, (enero-abril), 2008, pp. 141-153.

Original recibido: octubre 2007

Aceptado: febrero 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---

