



Representación escolarizada de la evaluación: Un aprendizaje social profesional

Representation of evaluation at school: a professional social learning

 **Dra. Ana Carolina Maldonado-Fuentes**, académica en la Universidad del Bío-Bío (Chile)
(amaldonado@ubiobio.cl) (<http://www.orcid.org/0000-0002-9198-5882>)

Recibido: 2021-03-30 / **Revisado:** 2021-06-08 / **Aceptado:** 2021-06-11 / **Publicado:** 2021-07-01

Resumen

La formación del profesorado como evaluador constituye un desafío de la docencia, al ser la evaluación un constructo polisémico que está ligado a las relaciones de poder y a la cultura escolar. Esto invita a su estudio como objeto de aprendizaje específico en la Formación Inicial Docente, más aún si desde las normativas se alberga la expectativa de superar el enfoque técnico-instrumental. Esta investigación, de tipo cualitativa, indaga en la tarea de evaluar como objeto representado por docentes de Educación Básica, en cuyo nivel hay amplia cobertura, con el objetivo de caracterizar las representaciones sociales sobre la evaluación del profesorado en formación. Bajo el supuesto de que las representaciones sociales se construyen en distintos momentos del itinerario formativo, se implementó un diseño seccional cruzado, contando con 18 estudiantes en formación inicial y 13 egresados/nóveles de dos universidades regionales del Consejo de Rectores de Chile. La recolección de información se basó en entrevistas focalizadas aplicadas entre abril y octubre de 2019. El análisis de contenido se desarrolló en cinco etapas y los datos fueron categorizados con un libro consolidado de códigos teórico-emergentes. Los hallazgos revelan que las representaciones sobre la tarea de evaluar y el sistema de evaluación escolar son dinámicas, producto del autoaprendizaje social profesional en los centros educativos. Así, se interfiere la incidencia de distintos actores de las comunidades escolares en la alfabetización del profesorado sobre evaluación.

Descriptor: Formación Inicial Docente, formación de docentes de primaria, evaluación escolar, evaluación del aprendizaje, representaciones sociales, cultura escolar.

Abstract

Training teachers as evaluators is a challenging task, as evaluation is a polysemous construct linked to power relations and school culture. It becomes an interesting study object as a specific learning during Initial Teaching Training, particularly when school communities expect to overcome the technical-instrumental approach. This qualitative study inquiry into the evaluation task as object of representation by primary education teachers, an educational level with a high number of enrolled students, with the objective of characterizing the social representations on the evaluation of the teaching staff in training. Based on the assumption that social representations are built at different moments during the training route, a cross-sectional study design was implemented involving 18 students undergoing initial teaching training and 13 recently graduated students from two regional universities that are members of the Chilean Council of University Presidents. The collection of data was based on focused interviews conducted from April to October 2019. The content analysis was carried out in five stages and data were organized in a consolidated sheet of emerging theoretical codes. The findings show dynamic representations about the evaluation task and the school evaluation system, as a result of social and professional self-learning at educational institutions. These results suggest that various actors from school communities have an influence on teachers' development of literacy in the area of educational evaluation.

Keywords: Initial Teaching Training, primary school teachers training, school evaluation, assessment of learning, social representations, school culture.

1. Introducción y estado de la cuestión

Evaluar es una de las tareas comúnmente asociadas a la función docente ejercida por el profesorado. Es constitutiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, “a la vez, una actividad reguladora imprescindible y una vía para mejorar el aprendizaje del estudiantado” (Hernández-Nodarse, 2017, p. 2). Esta acción de valoración y elaboración de juicios es connatural al ser humano y se vincula a fines diversos (diagnóstico, medición, certificación, clasificación o segregación), no siempre de carácter educacionales. De allí que sea un objeto de interés en varias disciplinas, como las Ciencias de la Educación.

Asimismo, es sabido que “las relaciones entre educación y evaluación han sido marcadas por relaciones de poder, a través de la evaluación, el examen y el castigo” (Londoño-Restrepo, 2015, p. 157), de lo que se desprende su carácter sancionador. Dicha representación se originó en China (alrededor del siglo II a. C.) y se vincula a las escuelas modernas (siglo XIX); en que prevalece un interés en los resultados por sobre una valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta situación, expresa disonancia con los principios de la definición tyleriana de Evaluación Educativa (década 1950), cuyo propósito era determinar cuánto se ha logrado de los programas curriculares en forma articulada con una revisión permanente de las acciones pedagógicas y de los recursos disponibles.

Otro elemento a considerar es el consenso en torno a la imagen de que evaluar es una actividad de difícil comprensión para un educador. Por un lado, ya que coexisten distintas definiciones, enfoques o paradigmas de evaluación a nivel de discurso educativo. Es decir, es un constructo polisémico que puede tener bases conceptuales diversas, como la lógica técnico-instrumental, la perspectiva práctica o una visión crítico-transformadora (Saul, 2001; Escudero, 2003, Moreno-Olivos, 2014). Por otro, la evaluación es un ámbito presente en la cultura de las escuelas,

cuyas premisas no necesariamente se encuentran explícitas. Por ejemplo, se ha naturalizado una visión compartida sobre el aprendizaje como principal objeto a evaluar, cuya idea se ha acrecentado con la incidencia de la psicometría para medir logros individuales. En consecuencia, los resultados académicos son una preocupación para el estudiantado como para las familias, directivos y agentes institucionales responsables de la escolarización. Se suma a esto el rol asignado al docente como el principal agente educativo responsable de la acreditación de los aprendizajes a nivel de aula. Es así como “el/la docente, en su papel de evaluador goza de una destacada relevancia en el desarrollo de este proceso y en ocasiones ... detenta un poder desmedido que resulta amenazante” (Perassi, 2014, p. 48), realizándose su posición jerárquica y controladora.

En otras palabras, la evaluación tiende a reducirse a un proceso técnico de verificación de resultados según objetivos predeterminados, sin mayor reflexión de los procesos formativos, lo que incide en su conceptualización, aun sabiendo que la evaluación educativa responde a un compromiso ético y político, de vital importancia para transformar la educación y la sociedad (Calderón & Borges, 2013). Desde nuestro punto de vista, atender dichas representaciones resulta de interés investigativo, ya que podría contribuir a visualizar la evaluación más allá de la práctica instruccional; a partir de lo cual es posible (re)orientar la formación docente, línea investigativa de interés en este estudio.

1.1. De estudiante evaluado a profesor evaluador

Uno de los desafíos de las Instituciones de Educación Superior encargadas de la Formación Inicial Docente (en adelante FID) es contribuir a la preparación de profesores alfabetizados en evaluación, acorde a las expectativas del sistema escolar (Boyles, 2005; Brookhart, 2011; Charteris & Dargusch, 2018). Sin embargo, la evidencia empírica ha revelado que los itinerarios formativos del estudiantado de Pedagogía son comple-



jos, al ser múltiples los factores que intervienen en la construcción de su rol: desde ser estudiantes a ser profesores.

Su particularidad radica en que, junto con la vocación y la motivación hacia la docencia, este trayecto se encuentra mediatizado por un conjunto de conceptualizaciones, representaciones e intereses previos que operan como elementos tácitos de la práctica y que inciden en la construcción de su identidad profesional (Xu & Liu, 2009; Guerra & Montenegro, 2017; Hernández-Nodarse, 2017). De esta forma, no es extraño constatar que los futuros profesores, tras cuatro o cinco años de formación institucionalizada, tienden a repetir los modelos de actuación docente observados durante su experiencia escolar previa, dejando en evidencia lo complejo que resulta el cambio de estudiante evaluado a docente evaluador.

Ligado a lo anterior, es posible afirmar que la inserción profesional de los docentes está influida o formateada por todo lo que aprendieron en las instituciones escolares en el trayecto previo a la FID (Lortie, 1975; Allaiud, 2004); a cuyo lugar regresan o se reinsertan sin darse cuenta —necesariamente— de que las decisiones al interior del aula están vinculadas a concepciones de los docentes y del grupo de profesores. Así, por ejemplo, está la creencia en la objetividad como una cualidad esperada de la evaluación o la necesidad de controlar en las pruebas, dado que sus resultados se asocian a la aprobación o reprobación de las asignaturas. Dichos aspectos dan sentido a la función acreditadora de la evaluación, cuyos fines son socioculturalmente compartidos.

Más aún, la visión de la evaluación centrada en el resultado se encuentra alineada con ideas fuerza de la Reforma Educativa, presente en Latinoamérica a contar de 1990. Inzunza et al. (2011) ya han advertido sobre el particular, afirmando que una visión técnica de la formación ha caracterizado a las políticas educativas sobre la escuela y los maestros, logrando que el profesorado se encuentre “atrapado en la tecnología educativa” sin ser “convocados profesionalmen-

te”. En este contexto, cabe destacar cómo a nivel de escuela han prevalecido posturas que conciben la docencia como un oficio fundamentalmente de tipo instruccional y técnico, generándose fuertes presiones sobre el profesorado para mejorar los niveles de logro del alumnado. Según Cornejo et al. (2015), en el caso de Chile, dicho fenómeno encuentra un correlato en el marco regulatorio, cuyos documentos y normativas están fuertemente articulados entre sí. Es decir, la práctica evaluativa en la escolarización estaría amparada en una política basada en un conjunto de criterios, tales como la eficacia-eficiencia, que podrían ser objeto de análisis durante la formación del evaluador.

1.2. Formación docente en evaluación

Al revisar la evaluación como objeto de conocimiento del profesorado, un primer punto a considerar es la trayectoria escolar de los ingresantes a Pedagogía. La literatura especializada sobre Formación Inicial Docente ofrece evidencia acerca de cómo las experiencias previas que han tenido dichos estudiantes durante la escolarización, inciden en la representación de su rol (Marcelo & Vaillant, 2018). Esto atañe tanto a la vivencia en la escuela/liceo como a aquella que sucede en la institución de formación pedagógica; por lo que resulta de interés relacionar ambas etapas.

En segundo lugar, autores como Sureda-Negre et al. (2016), hacen notar el valor del trabajo docente en contextos reales, bajo el supuesto de que el aprendizaje se construye mediante la participación del individuo en prácticas sociales. Dicho planteamiento invita a revisar la comprensión que puedan tener los futuros profesores de la organización educativa, dado que incide en la toma de decisiones evaluativas de los maestros principiantes (Edwards, 2020). En particular, bajo la premisa de que la evaluación está determinada por el sistema educativo (Remolina-Caviedes (2012), y, al mismo tiempo, la escolarización se encuentra tamizada social y culturalmente (Ferrière & Morin-Messabel, 2012).



Otro elemento a tener en cuenta es la configuración curricular de los planes de estudio de Pedagogía. Los antecedentes disponibles evidencian que los futuros profesores se van aproximando al ejercicio profesional en la línea de formación práctica. Generalmente esto ocurre en etapas sucesivas de acceso a las escuelas, luego de un primer ciclo de asignaturas introductorias. Nos parece pertinente profundizar en dicha etapa, toda vez que los futuros/as profesores/as, se enfrentan al desafío de ir descubriendo en qué consiste realmente ser profesor en el transcurso de la FID (Jarauta, 2017). Este proceso, en muchas ocasiones implica enfrentarse a disonancias, que llevan a cambiar las ideas iniciales acerca de la profesión y el puesto de trabajo. En relación con ello, De Oliveira-Chamon (2014) informa que existe una tensión entre el énfasis dado a la teoría (conocimientos) y aquel otorgado a la práctica (trabajo en aula) en la preparación del profesorado de Educación Básica; puesto que la formación docente ocurre como un tránsito desde un esfuerzo individual hacia una lógica de actuación más compleja como profesores en ejercicio, confirmando la necesidad de una temprana vinculación al sistema escolar. Además, Hirmas-Ready (2014) puntualiza que predomina en Chile un enfoque basado en una lógica técnica, caracterizada porque la teoría precede a la práctica; de lo que se desprende que es posible que prevalezcan modelos y principios conceptuales por sobre una comprensión situada de la realidad escolar, lo que invita a desarrollar nuevos estudios al respecto.

En esta misma línea argumental, cabe destacar la pesquisa de Mendes y Rinaldi (2019) realizada con docentes de Educación Física para la Educación Básica que se capacitan en una fase pos graduación. En este texto se informa cómo algunos de algunos participantes, luego de tomar contacto con las tensiones propias de la escuela y de asumir una postura crítica de la enseñanza, logran transitar desde un *habitus* profesional incorporado basado en el capital simbólico de la evaluación como resultado y selección, hacia

uno reestructurado, que comprende las prácticas de evaluación como proceso y compromiso. Dicho hallazgo, siguiendo la tradición bourdiana, se explica por la naturaleza del *habitus* profesional, construido de manera intrínseca y relacional en las distintas etapas de la carrera docente. Otro ejemplo es el estudio de Jiang et al. (2020), quienes haciendo uso de la Teoría de las Representaciones Sociales estudiaron el paso de docentes pre-servicio a novato en profesores de inglés/LE. Dichos autores plantean la tesis que los imaginarios profesionales del futuro profesor son provisionales durante la FID, dado que estos pueden cambiar cuando los aspirantes a profesor son expuestos a factores como la dinámica del aula, los entornos escolares y los requisitos de las políticas educacionales. Es decir, las representaciones acerca de la profesión se van construyendo en forma mediada por creencias personales, experiencias de aprendizaje previas, la propia práctica docente y la cultura institucional de las escuelas. De allí que sea interesante indagar en la formación del futuro profesor como evaluador desde una mirada diacrónica, que se proyecte más allá de la etapa de formación inicial.

1.3. Hacia nuevas prácticas evaluativas

Palacios-Picos y López-Pastor (2013) identifican tres perfiles de docentes (formadores de formadores) en la FID. En primer lugar, tenemos el “Profesor Evaluador Tradicional”. Este se caracteriza por el uso de sistemas de evaluación sumativa y final, obteniendo la calificación de un examen y/o un trabajo, sin implicar al alumnado en dichos procesos. A diferencia del anterior, el “Profesor Evaluador Innovador” suele utilizar procesos de evaluación formativa y continua, diversifica los instrumentos para calificar y tiende a implicar al estudiantado en las evaluaciones. Y, en tercer lugar, se encuentra el “Profesor Evaluador Eclético”. Este suele realizar procesos de evaluación formativa, combina examen con otras actividades de aprendizaje y evaluación, pudiendo implicar al alumnado. Los mayores casos se reportan en el primer y tercer perfil, de



lo que se infiere que es complejo modificar las prácticas evaluativas observadas en la FID.

Sin embargo, Murillo e Hidalgo (2018) revelan que cambiar la forma de concebir la evaluación es una de las ideas reiteradamente señalada por los docentes. En este caso, se identifican aspectos alusivos a la evaluación socialmente justa (transparencia, uso de pruebas cualitativas junto al examen, evaluación de actitudes y valores), dando cuenta de la multidimensionalidad del concepto. En complemento, Kelly et al. (2020) incorporan antecedentes históricos sobre la evaluación de desempeño docente y proponen una escala Likert para evaluar cinco dimensiones claves de la alfabetización en evaluación: diseño válido, calificación confiable, análisis de datos, evaluación justa, voz y elección de los estudiantes. Desde nuestro punto de vista, lo interesante de estas investigaciones es que exponen con claridad algunos marcos conceptuales ligados a visiones democratizadoras o más integrales de la educación, que podrían incidir en la (re)elaboración de las representaciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, en coherencia con la expectativa de avanzar hacia una mirada pedagógica del proceso evaluativo (MINEDUC, 2018).

1.4. La teoría de las representaciones sociales

El concepto de representaciones sociales fue acuñado por Moscovici (1925-2014) en la década de 1960 para distinguir el conocimiento científico de aquel basado en el conocimiento común. Epistemológicamente, es un constructo que retoma la tradición dukhiana para dar sentido a un tipo de representación de carácter dinámico que al mismo tiempo es individual y colectiva. Es así cómo las representaciones “constituyen un lazo profundo entre cognición y comunicación, entre información y significación” (Remolina-Caviedes, 2012, p. 99), brindando a los sujetos la posibilidad de construir y reconstruir socioculturalmente la realidad.

Desde su origen, la distinción de tres elementos constitutivos ha sido uno de los principa-

les aportes para su indagación empírica: actitud, información y campo de representación. Esta composición tridimensional permite dar cuenta del contenido y de la estructura en su conjunto, lo que ha favorecido su aplicabilidad a lo largo del tiempo en variadas disciplinas, dando estabilidad y robustez al constructo. Otra de las ventajas en términos metodológicos son los distintos enfoques para abordar e interpretar los hallazgos: procesual, estructural, psicosocial y cultural. De ellos, los dos primeros acaparan mayor cantidad de estudios empíricos en Latinoamérica (en Brasil, México, Venezuela y Argentina) y Europa (Urbina-Cárdenas & Ovalles-Rodríguez, 2018). En general, se privilegia la metodología cualitativa y hay una tendencia al uso de técnicas de tipo interrogativas, orientadas hacia la comprensión de los significados, derivados a partir de las verbalizaciones de los participantes (Cuevas & Mireles-Vargas, 2016).

En este contexto, Castorina (2017) señala que el estudio de las representaciones sociales ha sido atractivo para la indagación de diversos temas en el campo de la Educación, tales como la identidad del profesional docente o los saberes docentes. En el caso de este estudio, se destaca el trabajo de Gil-Rojas (2019) quien reconoce a la evaluación del aprendizaje como un objeto representacional, puesto que corresponde a una forma de conocimiento social, es una construcción social e histórica y toma como base conocimientos colectivos. De este modo, la evaluación puede ser descrita como práctica social y como juicio de valor sobre un proceso educativo, desde cuya mirada se abordó esta investigación.

2. Metodología

Acorde al objetivo de caracterizar las representaciones sociales sobre la evaluación del profesorado, se efectuó una investigación de paradigma cualitativo, de tipo interpretativo (Flick, 2007). Para ello, se implementó un diseño seccional-cruzado, cuya ventaja radica en recoger información en distintos estadios de interés dentro de



un mismo programa formativo, sin la exigencia de un diseño longitudinal (Gewerc & Montero, 2015). En este caso los estadios son: estudiantes FID, egresados y docentes nóveles de la carrera de Educación Básica formados en dos universidades regionales del Consejo de Rectores de Chile (CRUCH), cuyas instituciones cuentan con altos índices de calidad según la Comisión Nacional de Acreditación.

Se realizó un muestreo no probabilístico de tipo intencionado y por disposición, ya que permite brindar mayor control del proceso (McMillan & Schumacher, 2011). La participación fue voluntaria y con consentimiento informado. El grupo correspondió a 18 estudiantes FID (cohorte 2017) que han cursado la mitad del plan curricular y 13 egresados o nóveles (cohorte 2015 o anterior). Estos últimos cuentan con habilitación para el ejercicio profesional y/o han trabajado como docentes de aula en centros educativos reconocidos por el Estado durante los últimos cinco años.

En la recolección de información se ocuparon entrevistas focalizadas de tipo biográficas (Flick, 2007). Estas fueron realizadas en forma presencial por la investigadora, con un guion básico que incluyó pregunta generadora, de seguimiento y de cierre. Tanto el contenido

como la estructura del guion fueron revisados por jueces expertos. Tras un pilotaje del proceso, se procedió a la toma de entrevistas entre abril y octubre de 2019, con una duración promedio de 42 minutos (D.E.12,8). Posteriormente, las entrevistas fueron grabadas y su transliteración se realizó en un proceso de doble revisión de la correspondencia entre el audio y texto; dando origen de 10 a 12 páginas por entrevista. Cada uno de los textos (casos únicos) fue codificado según nomenclaturas predefinidas, en orden correlativo de los números y por fecha. De esta forma, la E1 es la Entrevista 1 (primera) y la E31 es la Entrevista 31 (última). Para el levantamiento de los datos, se identificaron segmentos temáticos como unidades de análisis; a saber, trozos de discurso de los participantes que estuviesen ligados a los focos de la investigación. En todos los textos, se respetaron normas ortográficas y se editaron las expresiones coloquiales a fin de normalizar el lenguaje a una expresión formal.

El análisis de contenido se realizó desde el enfoque procesual de las representaciones sociales, en distintas fases de trabajo, cuya nominación y sentido fueron adaptados de Cuevas (2016). A continuación, se describen las cuatro primeras etapas,¹ sus procesos de análisis y principales resultados:

Tabla 1. Fases en el análisis de contenido

Etapa	Procesos de análisis	Principales resultados
Develamiento	Lectura inicial del corpus e identificación de temas recurrentes	Ideas globales y terminología compartida
Registro	Lectura iterativa del corpus. Delimitación de códigos unificados y revisión con jueces expertos. Etiquetado de códigos emergentes y teóricos. Auditoría para análisis de consistencia en la codificación	Códigos Iniciales, Códigos Ajustados, Códigos Consolidados
Categorización	Organización de datos en función de las dimensiones teóricas de una representación social. Etiquetado y codificación final	Categorías de análisis aplicadas
Integración	Elaboración de matriz analítica por categoría y tipo de informante. Ejemplificación en segmentos de la entrevista.	Matriz Analítica Segmentos temáticos

Fuente: Elaboración propia con base en la tesis doctoral, adaptado de Cuevas (2016).

Tal como se desprende de la tabla anterior, la investigación siguió un proceso inductivo-deductivo para la interpretación de material

empírico. Se contó con varias etapas de aproximación a los datos, vigilando aspectos de credibilidad y consistencia mediante revisiones interjueces



en auditorías externas (Guba, 1989), lo que dio como resultado un corpus organizado de datos. En la siguiente tabla se documentan las etiquetas, acrónimos y definiciones operacionales para cada una de las catorce categorías definitivas, cuya distribución se efectuó en las dimensiones teóricas de una representación social: actitud, información y campo de representación.

Tabla 2. Categorías de análisis de la evaluación como objeto representado

Actitud hacia la evaluación		Se conforma por expresiones de carácter evaluativo en relación con el objeto de representación (Moscovici, 1979; citado por Cuevas, 2016, p. 122)
Emociones negativas	En	Estados de ánimo negativos que se experimentan cuando se es partícipe de una evaluación, sea como sujeto evaluador o sujeto evaluado.
Emociones positivas	Ep	Estados de ánimo positivos, como resultado de atribuir o asignar importancia a algo o alguien, en relación con la evaluación o la práctica evaluativa.
Disposiciones	Di	Inclinación o propensión para actuar de un modo determinado ante situaciones evaluativas y/o afrontar la tarea de la evaluación.
Expectativas	Ex	Deseos o esperanzas que se originan en torno al sistema evaluativo, por el hecho de ser evaluado o ser evaluador.
Quejas	Qu	Reclamo, disgusto o resentimiento en virtud de la actuación o comportamiento de alguien vinculado a la evaluación y su puesta en práctica.
Información hacia la evaluación		Se relaciona con la organización de conocimiento que posee un grupo con respecto a un objeto social (Moscovici, 1979; citado por Cuevas, 2016, p. 121)
Aprendizaje Formal	Af	Aprendizajes sobre la evaluación que se disponen en planes curriculares o de formación, tanto inicial como continua.
Autoaprendizaje social profesional	Asp	Valoración de la comunicación con los pares y la cooperación de los demás actores del sistema educativo para informarse o refrendar lo que se sabe sobre evaluación.
Documentos y normativas	DyN	Aprendizaje acerca de la evaluación basado en textos y/o fuentes reconocidas como referentes oficiales de la política educativa a nivel país.
Campo de representación de la evaluación		Remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones referentes a un objeto (Moscovici, 1979; citado por Cuevas, 2016, p. 121)
Relaciones de poder	RdP	Actuaciones de obediencia y control en la interacción social, en coherencia con la disposición a seguir órdenes o acatar instrucciones, sin necesariamente cuestionarlas.
Cultura evaluativa	Ce	Seguimiento de rutinas y/o criterios de actuación profesional externos al aula, generalmente basados en argumentos de autoridad o costumbre, que inciden en la toma de decisiones del profesorado como evaluador.
Práctica en aula	Pa	Actuación individual del profesorado como agente evaluador. Se vincula a la construcción y aplicación de instrumentos/procedimientos de evaluación a nivel de aula.
Tipos de Evaluación	TdE	Dominio que tiene el profesorado de los diferentes tipos y clasificaciones de la evaluación, además de pruebas, test o exámenes.
Obstáculos de la Evaluación	OdE	Aspectos contextuales que son barrera de la práctica evaluativa y que inciden en la toma de decisiones evaluativas a nivel de aula.
Soluciones de la Evaluación	SdE	Conocimientos profesionales adecuados para resolver problemas o dar respuesta a cuestionamientos relacionados con tareas evaluativas, siendo facilitadores de la evaluación.

Fuente: Elaboración propia con base en la tesis doctoral (2021).



3. Análisis de resultados

Un resultado clave consistió en la definición operacional de la Evaluación como tarea docente:

El profesorado, dentro de la función docente, es evaluador de los aprendizajes de los estudiantes a nivel de aula. Dicho ejercicio se contextualiza en función de la cultura evaluativa y de marcos normativos propios del sistema escolar.

Esta glosa sintetiza la figura del profesor evaluador presente tanto en la literatura como las

entrevistas, dando cuenta que, por lo general, el profesorado es quien evalúa y califica.

3.1. Matriz de resultados

En un segundo momento, se procedió a la clasificación de los segmentos de relatos según las dimensiones de una Representación Social (actitud, información y campo de representación), como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3. Matriz Analítica Tarea de Evaluar

Dimensión	Acronimo	Estudiante FID	Egresado-Novel	Total	
Actitud hacia la Evaluación	En	05	06	11	13.1
	Ep	06	00	06	07.1
	Di	18	11	29	34.5
	Ex	15	08	23	27.4
	Qu	03	12	15	17.9
	Subtotal	47	37	84	27.0
Información sobre la Evaluación	Af	28	22	50	58.8
	Asp	07	11	18	21.2
	DyN	02	15	17	20.0
	Subtotal	37	48	85	27.3
Campo de Representación de la Evaluación	RdP	00	07	07	04.9
	Ce	16	12	28	19.7
	Pa	01	14	15	10.6
	TdE	12	17	29	20.4
	OdE	05	34	39	27.5
	SdE	14	10	24	16.9
	Subtotal	48	94	142	45.7
Total		132	179	311	100.0
		42.4	57.6		

Fuente: Elaboración propia con base en la tesis doctoral.

El análisis de datos numéricos demostró que gran parte de los segmentos de las entrevistas se concentró en la dimensión Campo

de Representación, con un 45.7 % de las frecuencias observadas. Le siguen las dimensiones Información sobre la Evaluación y Actitud hacia



la Evaluación, con menores casos. La mayoría de estos provienen de Egresado/Novel, excepto en la dimensión actitudinal donde resalta la cantidad de observaciones de Estudiante FID. Así se constata que, a nivel grupal, los focos temáticos de los segmentos diferían entre los distintos tipos de participantes. Esto se relaciona con la premisa de que es posible prever ciertos dinamismos en el contenido de la representación de la evaluación a medida que avanzan en la trayectoria formativa, lo que coincide con estudios previos (Mendes & Rinaldi, 2019; Jiang et al., 2020).

3.2. Segmentos temáticos por dimensión de la RS

Dentro de las Actitudes hacia la Evaluación, resaltan disposiciones y expectativas en el grupo Estudiante FID. Estas aluden a la consideración de elementos personales en la evaluación, apostando por un nuevo trato y/o cambio paradigmático. Por ejemplo:

La evaluación tiene que considerar el lado subjetivo del que está siendo evaluado, porque un ser humano tiene un ser interior. Y eso es lo que uno tiene que estar al tanto al momento de evaluar. (E12-Estudiante FID)

Los niños toman todas las actividades de evaluación como competencia. Creo que es un gran desafío como profesor tratar de cambiar un poco ese paradigma que hay, ese modelo que no lo veo como algo positivo para todo niño. Sino que hay que fomentar el compañerismo, el hecho de que exista empatía entre ellos mismos. (E9-Estudiante FID)

Cabe desatacar el tono afectivo y la omisión de conocimientos precisos sobre modelos o concepciones históricas de la Evaluación, propias del campo de estudio.

Así también, entre el grupo de estudiantes FID se observan emociones positivas o negativas que dan cuenta de una implicancia afectiva del entrevistado. Es el caso de:

Evaluar es un proceso difícil que puede afectar a ese niño. He visto que a veces los alumnos ven su nota y se ponen a llorar. (E29-Estudiante FID)

Otro elemento que resalta es la percepción de cambio respecto de lo fácil o difícil que resulta el diseño de instrumentos de evaluación, lo que podría estar relacionado con la adquisición de nuevos contenidos, tal como se comenta en el siguiente relato:

En el colegio yo pensaba que era súper fácil hacer prueba, revisarla, ponerle puntaje y se entregaba. Pero luego llego acá a la universidad me entero que tiene todo un trasfondo. Que hay que saber evaluar, hay que tener rúbricas, tablas de evaluación, de especificaciones. (E28-Estudiante FID)

En la dimensión Información, la mayoría de los testimonios del estudiante FID alude a un aprendizaje formal de la Evaluación en la formación docente. A modo de ejemplo:

En la universidad uno va aprendiendo lo que es evaluación. Y uno siempre piensa que evaluación es una nota, pero evaluar es ver cuánto uno va avanzando. (E10-Estudiante FID)

He tenido ya dos asignaturas de evaluación. La primera fue la teoría de la evaluación y ahora estoy en la segunda que es el diseño de la evaluación. (E27-Estudiante FID)

Pese a lo anterior, a diferencia de los FID, en el colectivo egresado/novel sobresalen las quejas, tal como se observa en:

Los niños en las pruebas solamente quieren marcar alternativas. Lo encuentran aburrido, quieren terminar rápido con la evaluación porque no les anima evaluarse. (E31-Egresada)

A nosotros nos complica que todas las clases tengan una evaluación. Porque la cantidad de niños es relativa. Entonces es difícil evaluar niño por niño. Pero se nos pide que ojalá todas las clases tengan una evaluación. (E15-Novela)



De estos relatos se infiere un cierto desacuerdo con el trabajo evaluativo que se exige en las escuelas, así como incomodidad frente a las dificultades asociadas a la aplicación de las pruebas, sin alusiones a emociones positivas.

Al mismo tiempo, los entrevistados novel reconocen que la inserción en las instituciones educativas les ha permitido comprender mejor los aspectos contextuales y normativos de la evaluación, dando cuenta de un aprendizaje social profesional. Algunos relatos son:

El tema de la evaluación se fue dando más entre pares. Igual que muchas otras cosas técnicas. Hubo allí un asesoramiento muy importante por parte de los colegas. (E1-Novel)

Hicimos una jornada antes de salir de vacaciones de invierno. Presentamos y vimos los principios orientadores para aplicar ese decreto de evaluación. (E18-Novel)

En los Consejos de Profesores es donde tenemos la posibilidad de compartir experiencias, donde hemos desarrollado evaluaciones para todos los estudiantes, una evaluación más integral. (E16-Novel)

Finalmente, en el Campo de Representación sobre la Evaluación, el grupo de FID tiende a asociar la cultura escolar al diseño de instrumentos, fundamentalmente de tipo prueba, lo que coincide con otros estudios de RS en poblaciones similares (Maldonado-Fuentes et al., 2020). Es el caso de: “Cuando comencé a evaluar era muy de prueba formal, incluyendo distintos tipos de ítems” (E10-Estudiante FID).

Este hallazgo podría explicarse por la trayectoria escolar de los sujetos, dado que según Perassi (2010) hay instrumentos que poseen mayor tradición de uso en el aula (pruebas, pautas o rúbricas), en desmedro de aquellos que pueden generarse en las propias instituciones (proyectos, portafolios, entre otros).

Cabe destacar la mención explícita que realizan Estudiante FID al uso de números al calificar:

Creo que lo más fácil de hacer es que la evaluación se transforme en un número. Esto lo puedo calificar en un 3.0 o un 4.0 y después lo pongo en un rango. (E30-Estudiante FID)

Esta situación según Mau (2020) puede ser explicada por un modelo de cuantificación imperante en la actual sociedad —una “sociedad métrica”— que, lejos de ser neutral, desarrolla una forma de gobernanza basada en datos, con impacto la valorización del desempeño y la comparabilidad.

Cosa distinta sucede con Egresado/Novel, quienes hacen mención a otros tipos de evaluación, informando que en el ámbito de ‘lo escolar’, además de las pruebas, es necesario resolver dilemas *in situ*. Es el caso de:

Uno conoce instrumentos para hacer una evaluación formativa, una evaluación de proceso. (E17) [U1-Novel]

Hoy día tuve que interrogar a un niño porque no llevó el esquema. Tuve que aplicar otra estrategia de evaluación. (E3) [Novel]

Al mismo tiempo, estos participantes incorporan relatos alusivos a las relaciones de poder y a la intervención de distintos agentes en el control de las evaluaciones, cuyas ideas están ausentes en los casos FID. Por ejemplo:

Los Jefes de UTP prefieren que les hagan todo simple a los niños para que los apoderados no vengan a alegar, en vez de explicarles que los niños lean las instrucciones. (E31-Egresado)

Mi experiencia para evaluar es muy de Pautas de Evaluación donde pueda describir lo mayor posible al papá qué es lo que yo estoy evaluando de su hijo. (E6-Novel)

Dicho aspecto se relaciona con la afirmación que “la evaluación como elemento educativo tiene carácter político, por eso, se puede abordar desde perspectivas diferentes como la conservadora (el docente tiene el poder abso-



luto) o progresista (el poder se distribuye entre profesor y estudiante)” (Maureira-Cabrera, et al, 2020, p.194), a lo que podríamos añadir el impacto que pueden tener las intervenciones de otros agentes como la familia o el equipo de gestión escolar.

4. Discusión y conclusiones

De los resultados se desprende que la tarea de evaluar representa una función directamente ligada al quehacer del profesorado en el aula, en cuya práctica convergen emociones negativas y positivas, así como expectativas y quejas. Dependiendo del tipo de entrevistado, los segmentos tienden a concentrarse en las condiciones que dificultarían o facilitarían la práctica evaluativa. Es decir, se pasa de una imagen simplista de la Evaluación basada fundamentalmente en el diseño de instrumentos (Estudiantes FID), a una imagen más elaborada y compleja de la misma. Dicha apertura incluye la entrega de resultados y la interacción con otros (padres, madres, apoderados/as, colegas o jefaturas técnicas), cuya experiencia pareciera ser más visible en la inserción laboral. En este sentido, coincidimos con Gil-Rojas (2019) en la idea de que, durante la Formación Inicial, además de analizar modelos formales teóricos de la evaluación, es necesario vincular estos conocimientos con los que provienen de las necesidades y dinámicas propias de las comunidades escolares.

Asimismo, los datos evidencian que la función de evaluar es difícil de comprender en el campo escolar, pues requiere preparación y conocimiento especializado, junto con un sentido más amplio construido en interacción con otros durante la FID. De hecho, una de las principales contribuciones del estudio es que dicho aprendizaje se encuentra matizado transversalmente por el aprendizaje social profesional. Es decir, a medida que el futuro profesor interactúa con otros actores educativos, comprende la cultura evaluativa institucional y toma contacto con la realidad de la escuela, a partir de lo cual va com-

plejizando su representación de la Evaluación como objeto de conocimiento profesional.

Un hallazgo específico es la emocionalidad asociada al impacto de las evaluaciones sobre el alumnado o los apoderados, cuya evidencia despierta cierta inquietud en los participantes. A nivel interpretativo, esta complejidad en la comprensión de las consecuencias del acto de evaluar se vincula al hecho que el profesorado es el actor social que ostenta poder en el aula. Dicha premisa recuerda el ensayo de Lumby (2013) quien documenta cómo toda organización social, en tanto asociación humana, puede ser entendida como “campos de poder”, con instrucciones y normas que regulan los comportamientos a seguir; asunto que, al parecer, es innegable.

Por último, la definición tridimensional de las RS hizo posible comprender que existe dinamismo en la elaboración de las RS, ya que los elementos del campo de representación están mayormente visibles al momento terminal de la FID. Esto sería coincidente con otras indagaciones que han optado por tener como participantes a docentes en servicio, ya que las tareas de evaluar y calificar operan como acciones docentes en el puesto de trabajo. Sin embargo, en este caso, se ha partido de la premisa que existe una relación entre la experiencia de escolarización, la FID y la inserción en las escuelas, por lo que también se han incorporado Egresados, sujetos poco considerados en la investigación chilena (Cisternas, 2011). En tal sentido, un acierto del este estudio fue el diseño de tipo seccional cruzado, lo que invita a continuar investigando en las actitudes, información y campo de representación de la evaluación, considerando distintos estadios de la trayectoria formativa (pre FID, durante la FID y pos FID).

Nota

- 1 La totalidad de las etapas y resultados se encuentran disponibles en la tesis doctoral “De estudiante evaluado a profesor evaluador: Representaciones sobre la evaluación en la formación docente para Educación Básica” financiada por BECA CONICYT- PFCHA/DOCTORADO NACIONAL/2017-21170257.



Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Boyles, P. (2005). Assessment literacy. In M. Rosenbusch (Ed.), *National Assessment Summit Papers* (pp. 1-15). Ames, IA. <https://bit.ly/3pSDg6I>
- Brookhart, S. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3-12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>
- Calderón, A., & Borges, R. (2013). La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora. [The educational evaluation in Brazil: from the transfer cultural to emancipatory evaluation]. *Educación*, 22(42), 77-95. <http://bit.ly/2MnRiO6>
- Castorina, J. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. [Social representations and teaching and learning processes of social knowledge]. *Psicología da Educação*, 44, 1-13. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>
- Charteris, J., & Dargusch, J. (2018). The tensions of preparing preservice teachers to be assessment capable and profession-ready. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 354-368. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1469114>
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados. [Research on teachers' education in Chile: known and unknown territories]. *Calidad en la Educación*, 35, 131-164. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200005>
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F., & Lagos, J. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. [Job prescriptions for teachers under the new regulatory framework of educational policy in Chile] *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83. <https://dx.doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-580>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. [Suggestions for the study of social representations in educational research]. *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(21), 109-140. <https://bit.ly/2Mq8z9c>
- Cuevas, Y., & Míreles-Vargas, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referencias y metodología. [Social representations in educational research. The status of the issue: Production, referents and methodology]. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (153), 65-83. <https://bit.ly/3a3NxWe>
- De Oliveira-Chamon, E. (2014). Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. [Social Representation of Teacher Education for Undergraduates and Primary Education Teachers] *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 303-312. <https://bit.ly/2MvaxW4>
- Edwards, F. (2020). The effect of the lens of the teacher on summative assessment decision making: the role of amplifiers and filters. *The Curriculum Journal*, 31, 379-397. <https://doi.org/10.1002/curj.4>
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la Evaluación en Educación. [From tests to current evaluative research. One century, the XXth, of in-tense development of evaluation in education]. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43. <https://doi.org/10.7203/relieve.9.1.4348>
- Ferrière, S., & Morin-Messabel, C. (2012). L'ennui en contexte scolaire: effets de variation et typologie de représentations chez les futurs professeurs des écoles, selon le sexe de l'élève et son niveau scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 522(6), 583-595. <https://doi.org/10.3917/bupsy.522.0583>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gewerc, A., & Montero, L. (2015). Professional Knowledge and Digital Competency in



- Teacher Education. The case of Elementary Teacher Education Degree. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 14(1), 31-43.
<https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.31>
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J., *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Akal.
- Gil-Rojas, J. (2019). Representaciones sociales de la evaluación en dos escuelas de secundaria de Guadalajara, México. [Social representations of evaluation in two high schools in Guadalajara, Mexico]. *Lenguaje*, 4(1), 173-200.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.7321>
- Guerra, P., & Montenegro, H. (2017) Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones. [Pedagogical knowledge: exploring new approaches]. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 663-680.
<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201702156031>
- Hernández-Nodarse, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo y crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. [Why Has It Been So Difficult to Transform Evaluation Practices of Learning in the Educational Context? A Critical Essay on a Pedagogical Pathology Still to Be Treated]. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-27.
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.21>
- Hirmas-Ready, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. [Difficulties and challenges for a change in the practical formation of future teachers]. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 127-143.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>
- Inzunza, J., Assaél, J., & Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile. Tensiones de un modelo neoliberal. [In-service Teacher Education in Chile: Tensions of a Neo-liberal Model]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 267-292. <https://bit.ly/3sXRnJ1>
- Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su Formación Inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. [Constructing the professional identity of primary school teachers during their initial teacher training. The case of the University of Barcelona]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122. <http://bit.ly/39iafuo>
- Jiang, L., Yuan, K., & Yu, S. (2020). Transitioning from Pre-service to Novice: A Study on Macau EFL Teachers' Identity Change. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-11.
<https://doi.org/10.1007/s40299-020-00510-4>
- Kelly, M.P., Feistman, R., Dodge, E., Andresse, R., & Littenberg-Tobias (2020). Exploring the dimensionality of self-perceived performance assessment literacy (PAL). *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*.
<https://doi.org/10.1007/s11092-020-09343-7>
- Londoño-Restrepo, L.A. (2015). Relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes con docentes en formación. [Power relations in the evaluation of learning with teachers undergoing training]. *Entramado*, 11(1), 156-174.
<http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21123>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. The University of Chicago Press.
- Lumby, J. (2013). Distributed leadership: The uses and abuses of power. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 581-597.
<https://doi.org/10.1177/1741143213489288>
- Maldonado-Fuentes, A., Tapia-Ladino, M., & Arancibia-Gutiérrez, B. (2020). ¿Qué significa evaluar? Representaciones atribuidas por estudiantes de formación inicial docente en Chile. *Perfiles Educativos*, 42(167), 138-157. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.167.59208>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32. <https://bit.ly/3iOVSkD>
- Mau, S. (2020). Numbers matter! The society of indicators, scores and ratings. *International Studies in Sociology of Education*, 29(1-2), 19-37.



- <https://doi.org/10.1080/09620214.2019.1668287>
- Maureira-Cabrera, O., Vásquez-Astudillo, M., Garrido-Valdenegro F., & Olivares-Silva, M.J. (2020). Evaluación y coevaluación de aprendizajes en blended learning en educación superior. *Alteridad*, 15(2), 190-203. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.04>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2011). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual* (5a ed.). Pearson Educación.
- Medina-Díaz, M. del R., & Verdejo-Carrión, A. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *Alteridad*, 15(2), 270-283. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.10>
- Mendes, E., & Rinaldi, I. (2019). Trajetórias do habitus avaliativo no decorrer da carreira docente. [Trajectories of the evaluation habitus during teaching careers]. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 25, e25031. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.80352>
- MINEDUC [Ministerio de Educación de Chile] (2018). Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula. <https://bit.ly/3qWZbZw>
- Moreno-Olivos, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. [Epistemological approaches to evaluation and their implications in the school curriculum]. *Perspectiva Educativa*, 53(1), 3-18. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.211>
- Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido (2° ed.). En Moscovici, S., *El Psicoanálisis, su imagen y su público* (pp. 27-44). Editorial Huemul.
- Murillo, F., & Hidalgo, N. (2018). Concepciones de los Docentes sobre la Evaluación Socialmente Justa. [Teachers' Conceptions about a Socially Just Assessment]. *Aula Abierta*, 47(4), 441-448. <https://doi.org/10.17811/rife.47.4.2018.441-448>
- Palacios-Picos, A. & López-Pastor, V. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. [DoWhat I Say, NotWhat I Do: Student Assessment Systems in Initial Teacher Education]. *Revista de Educación*, 361, 279-305. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143>
- Perassi, Z. (2014). Las prácticas evaluativas de docentes en ejercicio. Escuela "innovadora" vs. Escuela "tradicional". *Alteridad*, 9(1), 44-55. <https://doi.org/10.17163/alt.v9n1.2014.04>
- Perassi, Z. (2010). ¿En qué medida la evaluación colabora con la mejora escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-18. <https://bit.ly/3cdYE1i>
- Remolina-Caviedes, J. (2012). La evaluación en el contexto escolar de Francia y Portugal. Actores y representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 42(2), 95-117. <https://bit.ly/2LWSA2J>
- Saul, A. (2001). *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 5. ed. Cortez.
- Sureda-Negre, J., Oliver-Trobat, M., & Comas-Forgas, R. (2016). Medidas para la mejora de la Formación Inicial Docente de los maestros según el profesorado de un Departamento de Pedagogía. [Measures to improve pre-service teacher training according to the faculty members of an education department]. *Revista Bordón*, 68(2), 155-168. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68210>
- Urbina-Cárdenas, J., & Ovalles-Rodríguez, G. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. [Approach towards a state of the art on theory of social representations in Latin America]. *Psicogente*, 21(40), 495-544. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088>
- Xu, Y. & Liu, Y. (2009). Teacher assessment knowledge and practice: A narrative inquiry of a Chinese college EFL teacher's experience. *Tesol Quarterly*, 43(3), 492-513. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00246.x>

