

¡Otra vez prueba! Construcción epistémica de sentido común de la evaluación educativa en futuros docentes

Ana Carolina Maldonado-Fuentes¹  
Pedro Rodrigo Sandoval-Rubilar²  
Mónica Tapia-Ladino³  

Resumen

Disponer de antecedentes empíricos acerca de la evaluación de los aprendizajes como objeto representado por futuros profesores es fundamental para atender con pertinencia su formación. En particular, se vuelve más necesario ante las nuevas propuestas de estándares docentes que explicitan el dominio de saberes pedagógicos. Este artículo de investigación presenta un estudio de carácter descriptivo que investigó las connotaciones atribuidas a la evaluación por futuros profesores de una universidad regional chilena. En un muestreo por conveniencia, participaron 105 estudiantes de Formación Inicial Docente, que cursaron estudios universitarios durante 2021. Mediante preguntas abiertas y la técnica de Asociación Verbal se recoge información acerca de cómo los participantes definen y caracterizan las evaluaciones a partir de la experiencia escolar. El análisis de contenido interjueces facilitó la identificación de diez categorías para interpretar los datos, los que se sintetizaron en 23 de los términos asociados. A nivel de jerarquización, las palabras definidoras del núcleo central aluden a instrumentos, tipos de ítems y estados emocionales negativos. Estos hallazgos dejan en evidencia la tendencia a una mirada naturalizada, de una episteme de sentido común inexperta de la evaluación. Se sugiere diagnosticar estas connotaciones para el trabajo formativo desde el ingreso a la formación inicial.

Palabras clave: formación profesional; evaluación; enseñanza y formación; alfabetización

Try again! Epistemic Construction of Common Sense in Educational Assessment Among Future Teachers

Abstract

Having an empirical data background on the assessment of learning as an object represented by future teachers is fundamental for addressing their training effectively. This becomes particularly necessary in light of new teaching standards that explicitly outline the mastery of pedagogical knowledge. This descriptive study investigated the connotations attributed to evaluation by future teachers at a regional Chilean university. Using convenience sampling, 105 students in Initial Teacher Training, who attended university studies during 2021, participated. Through open-ended questions and the Verbal Association

¹ Doctor en Educación. Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile. amaldonado@ubiobio.cl

² Doctor en Ciencias Educación. Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile. psandoval@ubiobio.cl

³ Doctor en Lingüística. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. mtapia@ucsc.cl

Artículo de investigación

Para citar este artículo

Maldonado-Fuentes, A. C., Sandoval-Rubilar, P. R. y Tapia-Ladino, M. (2025).

¡Otra vez prueba! Construcción epistémica de sentido común de la evaluación educativa en futuros docentes, *Folios*, (61), 138-154.

<https://doi.org/10.17227/folios.61-19828>

Artículo recibido

04 • 07 • 2023

Artículo aprobado

03 • 08 • 2024

Artículo publicado

01 • 01 • 2025

technique, information was gathered on how participants define and characterize evaluations based on their school experience. Interjudge content analysis facilitated the identification of ten categories to interpret the data, which were summarized into 23 associated terms. At the level of hierarchy, the defining words of the central core refer to instruments, types of items, and negative emotional states. These findings highlight the tendency towards a naturalized view, an inexperienced common-sense epistemology of assessment. It is suggested to diagnose these connotations for the formative work from the entry into the initial training.

Keywords: vocational training; assessment; teaching and training; literacy

Tente de novo! A construção epistêmica de senso comum da avaliação educacional em futuros professores

Resumo

Ter uma base empírica sobre a avaliação de aprendizagens como um objeto representado por futuros professores é fundamental para atender adequadamente à sua formação. Isso se torna particularmente necessário diante das novas propostas de padrões de ensino que explicitam o domínio do conhecimento pedagógico. Este estudo descritivo investigou as conotações atribuídas à avaliação por futuros professores em uma universidade regional chilena. Em uma amostra por conveniência, participaram 105 alunos da Formação Inicial de Professores, que cursaram estudos universitários durante 2021. Por meio de perguntas abertas e da técnica de Associação Verbal, coletaram-se informações sobre como os participantes definem e caracterizam as avaliações com base em sua experiência escolar. A análise de conteúdo entre avaliadores facilitou a identificação de dez categorias para interpretar os dados, que foram sintetizados em 23 termos associados. No nível hierárquico, as palavras definidoras do núcleo central aludem a instrumentos, tipos de itens e estados emocionais negativos. Esses achados evidenciam a tendência para uma visão naturalizada, de uma episteme de senso comum inexperienced da avaliação. Sugere-se diagnosticar essas conotações para o trabalho formativo desde o ingresso até a formação inicial.

Palavras-Chave: treinamento vocacional; avaliação; educação e treinamento; alfabetização

Contextualización

Atender la formación de profesores idóneos que respondan a las necesidades del sistema escolar resulta un desafío para las instituciones universitarias. Este hecho se acentúa cuando las ideas de la profesionalidad de la labor docente se han ido gestando a partir de demandas y expectativas hacia el docente por parte de la sociedad o los sistemas educativos (Rubilar *et al.*, 2021; Bustos *et al.*, 2021; Donaire *et al.*, 2022).

Esta necesidad actual de contar con docentes profesionales la encontramos en postulados de diferentes autores, así como de organismos internacionales como la Unesco, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la Unión Europea (UE). En este escenario, se propone que los docentes dominen ciertos conocimientos, habilidades o competencias que anticipen un buen desempeño (Zeichner, 2010; Pérez-Granados, 2018), con el fin de garantizar aprendizajes de calidad dentro del sistema escolar. En consecuencia, la etapa de formación profesional de los futuros docentes adquiere relevancia, pues se aspira a que en ella se desarrollen los conocimientos, habilidades y competencias de base que configuran la profesión.

Respecto de los conocimientos que requiere este profesional de la docencia, existe diversidad de opciones. No obstante, según Monarca (2017), pareciera existir mayor consenso en la idea de que la profesionalidad se construye social e históricamente en las diferentes etapas de socialización y escolarización de los individuos. Así también lo señala la Unesco (2022) cuando afirma que “el desarrollo profesional de los docentes es un recorrido [...] a lo largo de toda la vida” (p. 87). También existe consenso en que la calidad de los contenidos en la formación inicial del docente (en adelante, FID) tendrá un impacto positivo en el futuro desempeño laboral de los profesores (Donaire *et al.*, 2022).

En este escenario aspiracional sobre la profesión de la labor docente, los conocimientos, habilidades y competencias basales sugeridas son importantes para su futuro desempeño laboral. Por tanto, son relevantes de considerar para la FID y la propia autopercepción de la profesión de los actores educativos. Empero, resulta paradójico que, en dicha necesidad teleológica surgida desde diferentes actores y organismos internacionales, no se consulte a los propios docentes cómo ven su profesión, su labor, los conocimientos básicos necesarios para su ejercicio, entre otros. En otras palabras, parece que la necesidad de la profesionalidad docente surge como una demanda externa a los propios sujetos que ejercen la docencia. En este sentido, resulta necesario preguntarles a los propios docentes, entre otras cuestiones, ¿cómo se representa su labor o profesión? y ¿cuáles son los conocimientos, habilidades o competencias básicas que creen necesarios para ejercer su labor o profesión?

Dado que las tareas docentes son especializadas y complejas (Varela y Pellicer, 2019), y en concordancia con lo dicho, resulta relevante saber cómo representan no solo la profesión en general, sino también aspectos especializados de su quehacer en contextos de escolarización —planificar la enseñanza, atender apoderados, evaluar los aprendizajes, por ejemplo—. En otras palabras, siguiendo lo postulado por Sandoval *et al.* (2022), la profesión docente, los saberes y las habilidades específicas asociadas a esta se encuentran representados en los contextos escolares, formativos, sociales e históricos en los que naturalmente participan los sujetos. Estos saberes representados constituyen el punto de partida de los procesos formativos de los futuros profesionales de la docencia (Mazzitelli *et al.*, 2009; Peña-Vargas *et al.*, 2019) y, por ello, su consideración es imprescindible al momento de pensar en la formación inicial, sin desconocer los diferentes contenidos especializados que configuran la profesión. De todas, el estudio se centrará en lo representado en torno a las prácticas de evaluación educativa, cuya tarea no solo es propia del ejercicio profesional, sino que, además, es demandada por los propios sistemas educativos mediante normativas. Entonces, disponer de indagaciones empíricas sobre las representaciones de la evaluación debería ser el punto de partida para resignificar dichos conocimientos de sentido común a un conocimiento especializado de la evaluación como futuros profesionales de la docencia, quienes deben evaluar al insertarse en el sistema escolar.

El presente artículo se enmarca en una investigación mayor que caracterizó las representaciones sociales sobre evaluación de futuros docentes. Partimos del supuesto de que los profesores en formación se conectan colectivamente en torno a una escolarización previa dentro de un mismo sistema educativo, lugar en el que coexisten una serie de expresiones simbólicas del lenguaje acerca de la evaluación de los aprendizajes. Específicamente, se documentan hallazgos respecto de la conceptualización que algunos futuros docentes han construido de la evaluación educativa en su devenir histórico como sujetos escolarizados en el sistema escolar chileno. En este contexto, el artículo plantea como guía general la siguiente cuestión: ¿cómo los estudiantes en formación para ser docentes conceptualizan la evaluación educativa como un insumo de la representación y qué apreciación semántica utilizan para referirse a la evaluación?

Marco teórico-conceptual

Representaciones sociales

El concepto de *representaciones sociales* (en adelante RS) fue formulado originalmente por Serge Moscovici (1925-2014) en los años sesenta. La teoría de las representaciones sociales (TRS) sostiene que las representaciones expresan normas, estereotipos y prejuicios generados en el actuar (Moscovici, 1979), y son producidas colectivamente como resultado de la interacción entre los individuos que comparten un mismo espacio social (en nuestro caso, en el sistema escolar chileno y en su etapa de FID institucionalizada).

Dichas representaciones configuran un conocimiento sobre la realidad y dan origen a disposiciones propias para relacionarse e interactuar con ella, conformando un sistema de valores, ideas y prácticas complejas en los sujetos (Farr, 2003). En palabras de Jodelet (1986): “El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funciones socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (p. 474). De allí que las RS no solo orientan el actuar de los individuos, sino que también dan sentido a la misma, organizando los procesos simbólicos que intervienen en las relaciones sociales. Abric (2001) postula que:

las representaciones sociales cumplirían cuatro funciones básicas de: saber (conocer y comprender la realidad), identidad (identidad y especificidad de los grupos o colectivos sociales), orientación (orientación de las prácticas diarias de las personas pertenecientes al grupo o colectivo social) y justificadora (de las acciones en el marco de las normas y valores del grupo o colectivo social). (Rubira-García y Puebla-Martínez, 2018, 157-158)

En definitiva, las RS corresponden a una modalidad de conocimiento, pues una representación de algo siempre es realizada por alguien, por lo que “tiene una función constitutiva de la realidad” (Guzmán, 2011, p. 68). Frente a ello, tal como sostiene Mireles-Vargas (2015), la tarea del investigador es comprender cómo se elabora ese conocimiento de sentido común e indagar cuál es su contenido y cómo este se organiza. Según Knapp et al. (2003) y Vergara (2008), el supuesto que subyace en esta perspectiva es que el campo del objeto o contenido representado se encuentra organizado y jerarquizado, configurando una red de significados en torno a un nodo o núcleo (Peña et al., 2019). En este caso, para lograr tal propósito investigativo, adherimos al enfoque estructuralista o teoría del núcleo central postulado por Abric (2001), dado que su propuesta se ajusta al método de análisis empleado, como veremos más adelante.

La conceptualización que construyen los futuros docentes sobre la noción de evaluación educativa durante su escolaridad es un primer acercamiento a su representación, con la que concurren a su etapa de FID institucionalizada. Este sería un insumo específico para la comprensión global de las RS, que se justifica dado que uno de los elementos que contribuye a la elaboración de una RS se refiere a “lo que yo sé”, “lo que yo veo” y “lo que yo siento” respecto de un acontecimiento, hecho o fenómeno (Zamora, 2013). En este sentido, la cantidad y calidad de palabras disponibles revelarían la conceptualización que poseen las personas sobre la evaluación como objeto representado.

Evaluación educativa como objeto representado

Como queda señalado, el objeto central del presente estudio es la *evaluación educativa*. Este concepto hace referencia a un amplio campo de conocimiento especializado, de larga construcción histórica, pero que, conceptualmente, tiene sus orígenes en los trabajos de Tyler (Sandoval et al., 2022). Aunque se reconoce la variabilidad de objetos y fenómenos educativos agrupados bajo esta noción, partimos de la base de que la evaluación educativa no se puede comprender al margen de la escolarización formal de un sistema escolar (Sandoval y Pavié, 2020).

Siguiendo los aportes de diferentes autores, podemos postular que la evaluación educativa es un juicio sustentado en información y evidencia recolectada sistemáticamente para tomar decisiones que permitan mejorar los procesos educativos o formativos en los diferentes niveles del sistema escolar (Cronbach, 1963; Scriven, 1973; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Escobar, 2014; Jiménez-Fontana, 2016).

No obstante, tras considerar que el presente artículo da cuenta de las representaciones que han construido los sujetos sobre la evaluación en su etapa escolar, postulamos que sus vivencias en dicha etapa los llevan a relacionar esta noción con su experiencia específica de evaluación de sus aprendizajes. En este sentido, la construcción de significados, valoraciones, actitudes, etc., sobre la evaluación es producto de sus prácticas y vivencias de evaluación de sus aprendizajes en el marco de la escolarización.

En la literatura especializada se distingue entre finalidad y función social de la evaluación (Sandoval *et al.*, 2022). Sin embargo, dado que dicha distinción es propia de los especialistas, postulamos que el estudiantado, en calidad de sujetos evaluados, experimenta la función social sin necesariamente tomar conciencia de ello. Desde ese lugar, construyen ideas, vivencias, sentimientos, valoraciones e interpretaciones con las cuales concurren a su formación profesional docente. Por otro lado, los estudiantes interactúan con prácticas de evaluación y están expuestos al uso de nomenclaturas propias de este campo en su etapa de escolarización. A partir de allí, construyen naturalmente una representación. Así, nociones como pruebas, talleres, autoevaluaciones, entre otras, pasan a formar parte del lenguaje propio del estudiantado e integran un conocimiento situado que configurará su representación sobre la noción de evaluación (Maldonado y Sandoval, 2020).

Por lo anterior, y asumiendo que dicho lenguaje será empleado por los estudiantes, es necesario inferir la connotación semántica de tales palabras. Para responder a esta necesidad, una decisión metodológica es interpretar los resultados evocados desde la disciplina. En resumen, para acceder a la representación sobre la evaluación (dimensión información), se articula el conocimiento de sentido común con el conocimiento especializado de la evaluación. Para realizar la interpretación de las nociones evocadas, es necesario identificar algunas nociones reconocidas en la literatura especializada que habitualmente son empleadas en el sistema escolar por los diferentes agentes evaluadores siguiendo diversos criterios de agrupación (Izquierdo, 2008; Esquivel, 2009). A continuación, se presentan tipologías de evaluación vinculadas a la intencionalidad, momento, agente y extensión (Sandoval *et al.*, 2022).

Evaluación según intencionalidad

La nomenclatura de estas evaluaciones alude al objetivo o la finalidad con la cual se realiza la evaluación. Con este criterio, identificamos la evaluación diagnóstica, cuyo objetivo es conocer los conocimientos previos de los estudiantes; la evaluación formativa, cuando se busca explorar el estado de avance de los estudiantes en relación con el objetivo de aprendizaje; y la evaluación sumativa, si se pretende conocer el logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes al término de los procesos de enseñanza y aprendizaje planificados.

Evaluación según momento de aplicación

En este caso, el criterio hace referencia al momento de la aplicación de la evaluación según el calendario escolar o a la ubicación temporal en relación con la secuencia de la unidad de aprendizaje planificada. Así, una evaluación es inicial cuando se busca saber con qué conocimientos el estudiantado comienza el proceso de enseñanza y aprendizaje. En contraste, se trata de una evaluación procesual cuando se quiere conocer el estado de avance del estudiantado durante la ejecución del proceso de enseñanza y aprendizaje planificado. Finalmente, la evaluación de lo aprendido efectivamente por el estudiantado al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje planificado se define como evaluación final.

Evaluación según agente evaluador

Este criterio se refiere al sujeto que asume la función de evaluador. Se denomina heteroevaluación si el evaluador es distinto al evaluado y existe una relación asimétrica entre ambos, como sucede cuando el profesor evalúa al estudiante. Se llama coevaluación si el evaluador es distinto al evaluado y tiene una relación simétrica o de par con el evaluado, como ocurre cuando los compañeros evalúan a otro compañero o cuando un profesor evalúa a otro colega. Finalmente, se trata de autoevaluación cuando el evaluador es el propio sujeto evaluado.

Evaluación según extensión de lo evaluado

Este criterio hace referencia a la cantidad o amplitud de los contenidos o aprendizajes considerados para ser evaluados. Se trata de una evaluación parcial si se quiere evaluar lo logrado por los estudiantes en una parte de lo

planificado o en una unidad de aprendizaje. En contraste, se denomina evaluación global si alude a los aprendizajes logrados por los estudiantes tomando en cuenta la totalidad de lo planificado, de las unidades de aprendizaje o al término de un periodo escolar previamente definido.

Aunque existen otras clasificaciones (por ejemplo, evaluaciones internas o externas), en general se han explicado las más frecuentemente empleadas en el sistema escolar. No obstante, si aparecen otras nomenclaturas en el discurso de los estudiantes, se incluirán en el análisis de la información.

Formación inicial docente

La formación inicial docente (FID) se puede entender, de manera general, como una etapa del trayecto formativo que media entre la vida escolar y la vida profesional, durante la cual se prepara a los futuros docentes para conocer y entender los aspectos básicos de la profesión. En otras palabras, la FID se puede comprender como una etapa institucionalizada en la que los futuros docentes se forman profesionalmente, estructurándose y ordenándose en distintas áreas que componen el proceso de formación (Sánchez-Ponce, 2013; Marcelo, 2016). Por tanto, la FID correspondería a un momento específico del desarrollo profesional y a un periodo institucionalizado que, en palabras de Ávalos y Matus (2010), se puede definir como

un conjunto de procesos académicos (enseñanza, aprendizaje e investigación) insertos en soportes institucionales que tiene como objetivo específico preparar para la enseñanza, esto significa preparar para el diseño y manejo de contextos de aprendizaje, en función del desarrollo personal, social y el aprendizaje específico de los futuros alumnos, como también aprender y reaprender, personal y colectivamente, a lo largo del ejercicio docente. (p. 25)

Esta etapa formativa puede ser organizada de diferentes maneras; los modelos concurrentes y consecutivos son los más recurrentes. El primero es aquel en el que el programa o currículum de formación inicial del profesorado combina desde el principio una formación disciplinar con una formación profesional específica, tanto teórica como práctica (pedagógica). En cambio, en el segundo modelo, los estudiantes reciben primero una formación disciplinar con el fin de obtener un título o grado en la disciplina y, posteriormente, una formación profesional específica que les permite obtener el título de profesor.

Independientemente del modelo adoptado, la formación inicial docente (FID), como proceso institucionalizado, se desarrolla mediante la implementación de un currículum formal, en el cual el estudiantado realiza un conjunto de asignaturas y prácticas que le permiten obtener una acreditación para su futuro ejercicio profesional docente (Sánchez-Ponce, 2013). Dicha estructura formal aspira a generar experiencias de aprendizaje que permitan transformar las representaciones y el conocimiento especializado sobre la cultura profesional demandada (Marcelo y Vaillant, 2009; Imbernón, 2011; Lozano, 2016).

En el presente estudio, los sujetos pertenecen a esta etapa formalizada de formación, en la que concurren a una formación especializada en general. Después de una etapa previa de escolarización, han elaborado un conjunto de nociones que pueden ser facilitadores u obstaculizadores para la adquisición de conocimientos especializados para su futuro ejercicio profesional.

Metodología

El estudio fue de carácter descriptivo e interpretativo. Es descriptivo porque busca identificar y caracterizar los elementos semánticos de las conceptualizaciones de la evaluación, como parte del objeto representado por los estudiantes en formación inicial docente de una universidad chilena. Es interpretativo porque dichas elaboraciones se inferen mediante un proceso heurístico que permite su visualización. Para ello, se tomó la decisión metodológica de identificar los términos que conforman el lenguaje natural de los informantes (palabras evocadas espontáneamente)

e interpretar los resultados desde los saberes especializados en evaluación educativa, considerando las tipologías de evaluación de aprendizaje más frecuentes en la escolarización.

Objetivos

El objetivo general de la investigación fue develar las conceptualizaciones que los futuros docentes han construido sobre la noción de evaluación en una universidad regional y estatal de Chile. En ese contexto, los objetivos específicos fueron los siguientes: Analizar los significados de las palabras evocadas para su interpretación desde el conocimiento especializado en evaluación. Inferir los elementos semánticos que caracterizan la conceptualización de la evaluación, cuyo análisis forma parte del conocimiento especializado de la profesión docente.

Tipo de estudio

La investigación corresponde a un estudio no experimental de tipo transversal, ya que se recolectó información en un solo momento, al término del año académico 2021. Dado el contexto de docencia en modalidad virtual, se trata de un estudio de casos con muestreo no probabilístico, por conveniencia (Stake, 1998; Neiman y Quaranta, 2006).

Participantes

Luego de gestionar los permisos con las autoridades y el Comité de Ética institucional, se convocó a participar a los estudiantes de las carreras de formación inicial docente matriculados de manera regular durante el segundo semestre de 2021. De acuerdo con el tipo de muestreo, participaron 105 estudiantes. De ellos, el 73,3% (n=77) son de género femenino y el 26,7% (n = 28) de género masculino, lo que coincide con la tendencia al predominio de mujeres en este tipo de carreras (Unesco, 2022; Sandoval et al., 2021).

Instrumento

Para la recolección de información se aplicó un cuestionario diseñado *ad hoc* en el marco de una investigación mayor. Dicho instrumento se enmarca en la técnica de asociación verbal, la cual, de acuerdo con el enfoque estructural, permite acceder a la conceptualización de una representación social a partir de términos o frases inductores. Su elaboración consideró una fase de formulación inicial, la aplicación piloto sobre cinco informantes y el ensamblaje del cuestionario en su versión definitiva (11 ítems, precedidos de un ejemplo). De acuerdo con los propósitos, se validó una pregunta inicial de contextualización, “¿Qué es lo que más recuerdas del colegio?”, que resultó funcional para situar al encuestado en el campo de la escolarización. Asimismo, se realizaron ajustes en la extensión de las oraciones en las últimas preguntas para facilitar la aplicación. Además, se elaboró un protocolo de aplicación que contempló instrucciones para la toma de consentimiento informado y la administración del cuestionario a través de una plataforma educativa.

A continuación, se describe el paso a paso de la tarea de asociación verbal. Después de cada ítem, el estudiante debe listar las primeras cinco palabras o frases que vengan espontáneamente a la mente. Luego, se solicita que las jerarquice asignando el número uno a la más importante y así sucesivamente hasta la palabra número cinco (la menos importante). En este artículo, se presentan resultados parciales de los datos recolectados, correspondientes a las tres preguntas-estímulo afines a la conceptualización de la evaluación del aprendizaje. Pregunta 1: A partir de tu experiencia escolar, ¿cómo eran las evaluaciones que vivenciaste en tu escolarización? Pregunta 2: ¿con qué palabras o frases definirías *evaluación*? Y Pregunta 3: ¿con qué palabras o frases caracterizarías las evaluaciones?

El contacto con el estudiantado se realizó vía correo electrónico institucional. Todos los participantes tuvieron la oportunidad de consultar sobre los propósitos del estudio al dar su consentimiento. Finalmente, se definió una modalidad única para el resguardo de la información y el acceso a los registros: una carpeta virtual como repositorio de la documentación del proyecto.

Procesamiento de la información y análisis de datos

Se procedió a procesar la información de los sujetos que participaron en la aplicación del cuestionario, en el marco de las técnicas de asociación verbal, de acuerdo con el enfoque estructural para indagar en las representaciones propuesto por **Abric (2001)**. En este contexto, se realizó un procesamiento de los términos evocados y jerarquizados para llevar a cabo un análisis lexicológico acorde con los principios del enfoque estructural (**Guirado et al., 2013**). Específicamente, se registraron las respuestas en una planilla de cálculo y se realizó una normalización o lematización de los términos asociados, cuya operación “consiste en reducir los elementos del corpus léxico a su forma canónica” (**Moliner y Mónaco, 2017, p. 101**). Así, en la primera columna, se efectuó una simplificación de términos, por ejemplo, conservando verbos preferentemente en infinitivo. Tras la lectura total de las producciones asociativas, en una segunda columna se procedió a reducir los vocablos a etiquetas (conceptos o ideas aglutinantes) en función del campo semántico. De este modo, palabras como *alumno* y *estudiante* quedaron agrupadas en la etiqueta *estudiantado*. Luego, dado el propósito de destacar regularidades en el corpus de palabras, se procedió a la creación de un libro de códigos para su categorización (tercera columna). Tal como se desprende de **Moliner y Mónaco (2017)**, “en general, estas categorías son el resultado de un trabajo de interpretación que consiste en identificar los campos semánticos o nocionales en las producciones de los participantes” (p. 102), producto de una integración entre teoría y datos empíricos.

Con este insumo se realizaron análisis descriptivos numéricos de las asociaciones según la distribución de casos por categoría y por pregunta-estímulo. A partir de este nuevo listado se observó la entropía o grado de organización de los términos según su frecuencia de aparición (**Flament y Rouquette, 2003**). El criterio interpretativo para dar cuenta del consenso grupal fue el siguiente: si todos estos tienen la misma frecuencia, se trataría de un sistema desorganizado; caso contrario, cuando los tipos son cuantitativamente distintos. Así, un corpus organizado pone en evidencia que algunos términos tienen más relevancia que otros dentro del total, pudiendo distinguirse elementos semánticos en torno a un mismo objeto. Con este antecedente, se efectuó un análisis de las frecuencias de aparición e importancia de los tipos (palabras), a fin de inferir la conceptualización del objeto de representación. La síntesis final se ilustra en la siguiente tabla de doble entrada.

Figura 1. Ilustración del procedimiento para determinar el resultado a partir de la frecuencia e importancia de las asociaciones verbales

		Importancia	
		Fuerte	Débil
Frecuencia	Fuerte	Zona de centralidad	Primera periferia
	Débil	Zona de elementos contrastados	Segunda periferia

Resultados

Los resultados se presentarán de acuerdo con los propósitos del estudio, es decir, se ordenarán en función de los objetivos específicos. Además, los datos se resumirán en tablas y representaciones gráficas que abordan las tres preguntas asociadas a la dimensión de información explicitadas en el apartado de instrumentos de la metodología.

Significados de las palabras evocadas

Un primer resultado muestra la identificación de la cantidad de palabras evocadas por los participantes (de manera natural) y su clasificación en función de categorías superiores (*ex post facto*). Este proceso se llevó a cabo de manera iterativa, *a posteriori*, con la participación de los investigadores en tres rondas de clasificación. La primera se basó en una revisión global del corpus de vocablos. Se establecieron consensos para asignar las categorías y se enunciaron etiquetas preliminares, utilizando nociones propias de la disciplina de la evaluación. En una segunda

fase, cada investigador asumió por separado la tarea de codificar el 70% de los datos, y en reuniones quincenales se revisaron estas asignaciones (modalidad de auditoría entre jueces) hasta estabilizar la aplicación de las etiquetas entre todos los evaluadores. Finalmente, se revisó el 100% de los casos para acceder a los significados desde el conocimiento especializado. A continuación, se presenta el libro de códigos en orden alfabético de las etiquetas, con una descripción y un resumen numérico de las palabras diferentes por categoría.

Tabla 1. Libro de códigos

Etiqueta	Acrónimo	Descripción	Ejemplos	n
Caracterización de la evaluación	Ca	Atributos que permiten describir y pormenorizar aspectos o dar una idea global de la evaluación.	Cortas; didácticas	35
Condición contexto	Ctx	Condiciones externas al sujeto que inciden en la experiencia de evaluación.	Ayuda profesor; aire libre	17
Consecuencia	Co	Efectos que produce la situación de evaluación.	Nivelación-refuerzo	9
Estado emocional desfavorable	EEdes	Estados de ánimo y sentimientos asociados a la evaluación que repercuten negativamente en el sujeto.	Miedo; ansiedad; nerviosismo	20
Estado emocional favorable	EEfav	Estados de ánimo y sentimientos asociados a la evaluación que repercuten favorablemente en el sujeto.	Entusiasmo; tranquilidad; satisfacción	7 ^(*)
Estado Proacción	Epro	Sentido atribuido a la evaluación, reflejado en actitudes como responsabilidad, esfuerzo y dedicación.	Esfuerzo; meta; superación	8
Juicio	Ju	Juicios u opiniones relativas a objetos diversos susceptibles de evaluación.	Innecesario; monótono	33
Lo evaluado	LoE	Objeto que se evalúa, como algo puntual, una disciplina, una habilidad, entre otros.	Memoria; aprendizaje	32
Propósito de la evaluación	Pro	Fines asignados al proceso evaluativo e incluye propósitos de la evaluación a nivel personal, institucional o educativo.	Medir; calificación	10
Tipología de la evaluación	Ti	Clasificaciones teóricas de la evaluación que pueden documentarse académicamente (función, agente, etapa, entre otras).	Prueba; oral; informe; on line; teórico	52

^(*) = Solamente casos únicos.

Fuente: elaboración propia (equipo de investigación REFID).

Clasificación de las palabras evocadas en el libro de códigos

En la **Tabla 2** se presenta la diversidad de palabras en torno a cada pregunta-estímulo, clasificadas por categoría de análisis y considerando un mínimo de dos casos. En la primera fila se enumeran las preguntas inductoras, siguiendo el orden de presentación en el instrumento.

Tabla 2. Distribución de datos de asociación verbal según categoría

Etiqueta libro de Códigos	Pregunta 1		Pregunta 2		Pregunta 3	
	Palabras	Frec.	Palabras	Frec.	Palabras	Frec.
Caracterización de la evaluación (Ca)	Largas	15	Estandarizadas	3	Largas	7
	Cortas	5	Extensas	3	Extensas	5
	Extensas	4	Largas	2	Estandarizadas	3
	Complejas	2	Obligatorias	2	Cortas	2
	Completas	2			Didácticas	2
	Comunes	2			Estructuradas	2
	Didácticas	2				
	Difíciles	2				
	Divertidas	2				
	Estructuradas	2				
Condición contexto (Ctx)	Simples	2				
	Ayuda del profesor	2	--		Obligatorio	3
	Silencioso	2	--		Se anticipa	2
Consecuencia (Co)	Ambiente tenso	2	--			
	--		Nivelación	3	Nivelación	2
	--		Competitividad	2		
	--		Discriminación	2		
Estado emocional desfavorable (EEdes)	--		Segregación	2		
	Aburrimiento	14	Ansiedad	6	Estrés	14
	Estrés	5	Estrés	6	Aburrimiento	6
	Ansiedad	3	Preocupación	4	Miedo	6
	Nerviosismo	2	Aburrimiento	2	Ansiedad	5
			Nerviosismo	2	Nerviosismo	5
Estado proacción (Epro)			Tedio	2	Frustración	2
					Agobio	2
	Desafío	2	Desafío	5	Desafío	6
			Superación	3	Esfuerzo	2
Juicio (Ju)			Meta	3		
	Fácil	15	Difícil	4	Difícil	8
	Difícil	8	Repetitivo	4	Fácil	5
	Monótona	8	Fácil	3	Importante	4
	Repetitivo	5	Monótona	3	Monótona	3
	Compleja	5	Necesario	3	Repetitivo	3
	Común	3	Obligatorio	3	Exigente	3
	Tradicional	3	Tradicional	3	Necesario	3
	Variado	3	Compleja	2	Buena	2
	Poco innovadoras	3	Estructurada	2	Tradicional	2
	Buena	2			Malo	2
	Exigente	2			Innecesario	2
	Tedioso	2			Discriminatorio	2
Rutinaria	2					

Etiqueta libro de Códigos	Pregunta 1		Pregunta 2		Pregunta 3	
	Palabras	Frec.	Palabras	Frec.	Palabras	Frec.
Lo evaluado (LoE)	Memorización	4	Conocimiento	16	Memorización	5
			Aprendizaje	14	Aprendizaje	3
			Memorización	8	Demostración	2
			Capacidades	3	Teoría	2
Propósito de la evaluación (Pro)	--		Contenido	3		
			Habilidades	2		
			Inteligencia	2		
			Medición	22	Medición	6
Tipología de la evaluación (Ti)	Escritas	21	Calificación	8	Calificación	3
			Demostrar saber	3		
			Competencia	2		
			Prueba	14	Práctico	5
	Oral	16	Diagnóstica	2	Prueba	4
	Prueba	15	Escritas	2	Guía	3
	Disertación	11	Proceso	2	Desarrollo	3
	Alternativas	9	Teórico	2	Alternativas	2
	Desarrollo	8			Ensayo	2
	Grupal	7			Teórico	2
	Práctico	7				
	Selección múltiple	6				
	Sumativa	6				
	Debate	4				
	Diagnóstica	4				
	Formativa	4				
	Teórico	4				
	Ensayo	3				
	Exposición	3				
	Informe	3				
	Presentación	3				
	Verdadero-falso	3				
	Guía	2				

De la **Tabla 2** se desprende que los participantes mencionan características de la evaluación utilizando palabras de distinta naturaleza; atributos relacionados con la extensión, la complejidad, la completitud y la percepción de la evaluación. Entre estas palabras, cuatro resultaron transversales a las preguntas: *didácticas, extensas, largas y simples*. La categoría que presentó más términos compartidos fue *juicio*, con menciones tanto positivas como negativas: *bueno, compleja, difícil, exigente, fácil, monótona, necesaria, repetitivo y tradicional*. En contraste, la menor cantidad de coincidencias se observa en relación con el propósito (*medición y calificación*), lo evaluado (*memorización*) y las consecuencias de la evaluación (*nivelación*), con un solo término repetido en cada caso. Respecto de las emociones, la categoría de *estado emocional negativo* es la que aglutina mayor cantidad de palabras en común: *aburrimiento, ansiedad, estrés y nerviosismo*. En estado proacción, son comunes *desafío y superación*.

Finalmente, en los tipos de evaluación se repiten *alternativas, desarrollo, diagnóstica, ensayo, escritas, guía, prácticas, pruebas y teórico*, que aluden a instrumentos, tipo de ítems y formatos.

A partir de lo anterior, se puede determinar el conjunto de evocaciones comunes entre las preguntas. En total, se trata de 23 palabras, pertenecientes a 7 de las 10 categorías (*post facto*). Esta síntesis recoge las frecuencias de aparición (Frec.) y los rangos de importancia promedio (Imp. Prom.) por caso, cuyo cálculo se realizó siguiendo el procedimiento sugerido por **Moliner y Mónaco (2017, pp. 110-114)**. En la **Tabla 3** se presenta la distribución de respuestas ordenadas alfabéticamente. Al final de ella se informa el promedio por columna, a partir del cual se distribuyeron los datos.

Tabla 3. Distribución de producciones asociativas por pregunta inductora (en orden alfabético)

Tipo (Acrónimo)	Pregunta 1		Pregunta 2		Pregunta 3	
	Frec.	Imp. Prom.	Frec.	Imp.Prom.	Frec.	Imp.Prom.
Aburrimiento (EEdes)	14	2,93	2	2,50	6	2,33
Ansiedad (EEdes)	3	3,00	6	2,50	5	2,80
Buena (Ju)	2	4,00	1	2,00	2	2,00
Calificación (Pro)	1	5,00	8	2,38	3	3,67
Compleja (Ju)	5	2,80	2	2,00	1	2,00
Desafío (Epro)	2	3,50	5	2,40	6	2,33
Desarrollo (Ti)	8	2,38	1	2,00	3	2,67
Didácticas (Ca)	2	1,50	1	2,00	2	2,00
Difícil (Ju)	8	2,63	4	3,25	8	2,88
Estrés (EEdes)	5	2,40	6	3,17	14	2,57
Extensas (Ca)	4	2,25	3	2,00	5	2,20
Fácil (Ju)	15	2,80	3	3,33	5	3,20
Largas (Ca)	15	2,87	2	4,50	7	2,57
Memorización (LoE)	4	1,75	8	2,50	5	2,20
Monótono (Ju)	8	2,50	3	2,33	3	2,33
Nerviosismo (EEdes)	2	2,00	2	2,50	5	2,00
Práctico (Ti)	7	2,86	1	5,00	5	3,20
Presión (EEdes)	1	2,00	1	2,00	1	4,00
Prueba (Ti)	15	1,93	14	1,50	4	1,50
Repetitivo (Ju)	5	2,20	4	3,00	3	2,00
Simples (Ca)	2	3,50	1	3,00	1	3,00
Superación (Epro)	1	2,00	3	1,33	1	1,00
Teórico (Ti)	4	2,00	2	2,50	2	3,00
Promedio	5,78	2,64	3,61	2,60	4,22	2,50

Los resultados de la **Tabla 3** indican que los conceptos *aburrimiento, estrés, fácil, largas y prueba* son los más frecuentes cuando se consulta sobre las evaluaciones en el sistema escolar. Es llamativo que se asocien emociones negativas y que el conocimiento sobre la evaluación remita a aspectos de forma y logística. Asimismo, destaca el hecho de que existe una distancia importante entre las respuestas más frecuentes y las secundarias. Se observa una notable diferencia entre 15 y 8 menciones que aluden a conceptos como *desarrollo, difícil y monótono*. Tal desequilibrio se interpreta como una baja entropía en un conjunto estructurado, con términos que cuantitativamente son más elevados que otros. Es decir, ante las tres preguntas inductoras, las respuestas reflejan asociaciones jerarquizadas.

A continuación, se presentan las palabras que conforman la conceptualización de la evaluación, dado que tienen altas frecuencias de aparición. Se trata del conjunto de términos con al menos cinco casos y un nivel de importancia superior a tres puntos en promedio entre los participantes. En la **Tabla 4** se muestra una tabla de doble entrada que representa la frecuencia de los conceptos evocados por los participantes y la importancia que les asignaron.

Tabla 4. Elementos constitutivos del contenido central de la conceptualización

		Importancia		
		Fuerte	Débil	
Frecuencia	Fuerte	Preg. 1	Prueba (15/1,93) Desarrollo (8/2,38) Monótono (8/2,50) Difícil (8/2,63)	Largas (15/2,87) Fácil (15/2,80) Aburrimiento (14/2,93) Práctico (7/2,86)
		Preg. 2	Prueba (14/1,50) Memorización (8/2,50) Calificación (8/2,38) Ansiedad (6/2,50) Desafío (5/2,40)	Estrés (6/3,17) Difícil (4/3,25) Repetitivo (4/3,00)
		Preg. 3	Aburrimiento (6/2,33) Desafío (6/2,33) Memorización (5/2,20) Extensas (5/2,20) Nerviosismo (5/2,00)	Estrés (14/2,57) Difícil (8/2,88) Largas (7/2,57) Ansiedad (5/2,80) Fácil (5/3,20) Práctico (5/3,20)

Los datos de la tabla 4 muestran que hay un cierto balance entre los conceptos evocados en las tres preguntas. Los participantes asocian la evaluación con *pruebas de desarrollo*, cuya demanda cognitiva es la *memorización*, y la relacionan con sentimientos negativos como el *aburrimiento* y la *ansiedad*. Las palabras que se distribuyen en la periferia se mantienen en un mismo campo semántico, predominantemente circunscrito a sentimientos y emociones negativas (*aburrimiento, estrés, ansiedad*).

A continuación, la distribución de datos en la parte inferior de la figura permite evidenciar la segunda periferia y los elementos contrastados, cuya particularidad radica en tener frecuencias bajas. Se trata del conjunto de términos con un máximo de cinco casos y un nivel de importancia inferior a tres puntos en promedio.

Tabla 5. Nociones controversiales y segunda periferia

			Importancia	
			Fuerte	Débil
Frecuencia	Débil	Preg. 1	Estrés (5/2,40) Repetitivo (5/2,20) Extensas (4/2,25) Teórico (4/2,0) Memorización (4/1,75) Nerviosismo (2/2,0) Didáctica (2/1,50) Presión (1/2,0) Calificación (1/2,0)	Complejo (5/2,80) Ansiedad (3/3,0) Simples (2/3,50) Desafío (2/3,50) Buena (2/4,0) Calificación (2/5,0)
		Preg. 2	Prueba (4/1,50) Monótono (3/2,33) Repetitivo (3/2,00) Didáctica (2/2,00) Buena (2/2,00) Superación (1/1,00) Complejo (1/2,00)	Calificación (3/3,67) Desarrollo (3/2,67) Teórico (2/3,00) Simples (1/3,00) Presión (1/4,00)
		Preg. 3	Superación (3/1,33) Extensas (3/2,00) Monótono (3/2,33) Nerviosismo (2/2,50) Aburrimiento (2/2,50) Teórico (2/2,50) Complejo (2/2,00) Didáctica (1/2,00) Presión (1/2,00) Buena (1/2,00) Desarrollo (1/2,00)	Fácil (3/3,33) Largas (3/4,50) Simples (1/3,00) Práctico (1/5,00)

Tal como se desprende de la **Tabla 5**, los datos de menor frecuencia mantienen, en términos generales, las connotaciones semánticas de la zona central (alusiones a instrumentos y emociones negativas). Sin embargo, se complementan con nuevas ideas que ofrecen una visión más compleja de la evaluación, incluyendo alusiones positivas.

Discusión y conclusiones

Según la teoría de las representaciones sociales, estas sirven para comunicarse dentro del grupo, con un cierto grado de predicción de conductas asociadas al objeto representado. En este sentido, no solo nos permiten nombrar y comprender la realidad percibida desde un tipo de conocimiento de sentido común (Jodelet, 1986), sino que, además, el lenguaje con el que se expresa lo representado dota de cierta identidad al grupo que lo comparte (Abric, 2001). Al mismo tiempo, facilita la comunicación entre los miembros del grupo social e influye o condiciona un tipo de comportamiento esperado.

De manera coherente, estudiar las representaciones sociales sobre la evaluación que tienen los futuros docentes nos permite conocer cómo conceptualizan el fenómeno de la evaluación del aprendizaje. No obstante, conlleva una complejidad metodológica y de extensión que excede las posibilidades de exponer todos los resultados en una publicación de este tipo. Por ello, el presente artículo revela una primera aproximación a la conceptualización de sentido común que los sujetos construyen en torno a la noción de evaluación del aprendizaje desde su condición de

estudiante en formación inicial docente. Reconocemos que el ejercicio profesional docente está condicionado por variables propias de los individuos, de la estructura de los sistemas escolares y de las políticas públicas asociadas, entre otras. Sin embargo, este tipo de hallazgos durante la formación docente nos permite anticipar posibles conductas profesionales futuras, que podrían ser coherentes o consistentes con esta construcción verbal, la cual contribuye a establecer elementos de la representación social de la evaluación.

En este escenario, se esperaría que la *episteme* de sentido común representada sobre la evaluación sea cercana a la *episteme* del conocimiento especializado. De no ser así, se esperaría que el proceso de formación inicial docente permita resignificarla para reconceptualizar la comprensión de dicha noción y acercarla más a la del conocimiento especializado. Con ello, se tendería a prácticas más afines con el ejercicio profesional esperado, que, tal como sostienen **Marcelo y Vaillant (2009)** e **Imbernón (2011)**, integran una cultura. Por esta razón, el presente estudio buscó antecedentes empíricos de este paso de estudiante evaluado a profesor evaluador, desde sujeto estudiante a sujeto profesional del sistema educativo.

Los resultados del estudio revelaron una marcada conceptualización de la evaluación del aprendizaje coherente con lo que la literatura especializada entiende como un enfoque basado en lo técnico e instrumental (**Moreno-Olivos, 2014**). En efecto, los conceptos mayormente empleados por los participantes ante las preguntas sobre cómo eran y cómo definen las evaluaciones dan cuenta de herramientas o instrumentos de recolección de información. Destaca el término *pruebas*, seguido de las nociones de *desarrollo* y *memorización*, conceptos que confirmarían los hallazgos previos de **Navarro (2008)**, **Maldonado y Sandoval (2020)**.

En este mismo sentido, en la construcción conceptual esgrimida, los sujetos omiten palabras que aluden a la idea de juicio y toma de decisión propia de una conceptualización profesional especializada. Más aún, identifican estos instrumentos como el foco de la evaluación, sin hacer mención a la toma de decisiones pedagógicas, como señala el saber especializado (**Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Sandoval et al., 2022**).

Al caracterizar las experiencias escolares sobre evaluación, prevalecen conceptos asociados a sentimientos negativos y a percepciones de los juicios basados en la forma o el tipo de evaluaciones. Inclusive, se vincula con una carga experiencial que se puede interpretar como poco gratificante, con escasas menciones a rasgos positivos y complejos. En otras palabras, no solo se asocia la evaluación con los instrumentos, dando cuenta de una construcción conceptual sesgada de la evaluación, sino que también podemos inferir ciertas apreciaciones muy lejanas a la conceptualización especializada.

Cabe precisar que una de las principales limitaciones del artículo es que solamente se reportan datos de naturaleza verbal y, por lo tanto, se apunta a la construcción cognitiva de la noción de evaluación, sin agotar la totalidad de la representación en su conjunto ni dar cuenta de la complejidad social en la cual se ha construido. En otras palabras, quedan por abordar dimensiones como el campo, las actitudes, la historicidad y la condición social que dan origen a la representación social de la evaluación del aprendizaje en su totalidad. Sin embargo, esto se convierte en un punto de partida necesario para indagar sobre la construcción de sentido común de la representación social de la evaluación en futuros profesores, y, a partir de esto, anticipar las posibles tensiones con la formación especializada del futuro profesorado.

En definitiva, esta investigación no solo aportó evidencia empírica sobre la conceptualización de la evaluación del aprendizaje desde la voz de futuros profesores, sino que también ofreció una herramienta analítica derivada del análisis inductivo de las asociaciones verbales, naturalmente evocadas. El valor de esta evidencia favorece el paso de una *episteme* construida como sujeto evaluado a otra *episteme* propia de un saber profesional especializado como docente evaluador.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en la ejecución del Proyecto de Investigación en Docencia/Regular titulado “De estudiante a profesor: representaciones sobre la Evaluación en Carreras Pedagógicas UBB” (Código 2150210 lenDA/R), patrocinado por la Dirección de Investigación y Creación Artística de la Universidad del Bío-Bío, Chile.

Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones. Filosofía y cultura contemporánea* n.º 16. Ediciones Coyoacán.
- Ávalos, B. y Matus, C. (2010). *La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional: Informe nacional del estudio internacional IEA-TEDS-M*. Ministerio de Educación.
- Bustos, R., Sandoval, P. y Maldonado, A. (2021). Representaciones sobre política educativa de ingresantes a pedagogía chilenos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 20(42), 53-71. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042bustos3>
- Cronbach, L. (1963). Course Improvement through Evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-86.
- Donaire, C., Castillo, J. y Manso, J. (2022). La profesión docente en los discursos de la Unesco, la OCDE y la Unión Europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(1), 17-37. <https://doi.org/10.35362/rie9015350>
- Escobar, G. (2014). La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 126-141.
- Esquivel, J. (2009). *Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada*. En E. Martín y F. Martínez (coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 127-143). OEI.
- Farr, R. (2003). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En J. Castorina (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 153-175). Gedisa.
- Flament, C. y Rouquette, M. (2003). *Anatomie des idées ordinaires: comment étudier les représentations sociales*. Armand Colin.
- Guirado, A., Mazzitelli, C. y Olivera, A. (2013). Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de Física y de Química. *Revista de Orientación Educativa*, 27(51), 87-105.
- Guzmán, A. (2011). Las representaciones sociales de estudiantes y graduados sobre la formación de profesionales críticos y reflexivos en educación especial. *Revista Ruedes*, 1(2), 60-110.
- Imberón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86.
- Izquierdo, B. (2008). De la evaluación clásica a la evaluación pluralista. Criterios para clasificar los distintos tipos de evaluación. *Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 16, 115-134.
- Jiménez-Fontana, R. (2016). *La evaluación en la educación para la sostenibilidad desde el paradigma de la complejidad* [Tesis de doctorado, Universidad de Cádiz]. Repositorio Institucional UCA. <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/18381>
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En S. Moscovici (coord.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós.
- Knapp, E., Suárez, M. y Mesa, M. (2003). Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría representación social. *Revista Cubana de Psicología*, 20(1), 23-34.
- Lozano, I. (2016). Representaciones sociales de los profesores de secundaria sobre su formación y práctica docente. *Ciencias de la Educación*, 26(47), 61-78.
- Maldonado, A. y Sandoval, P. (2020). Representaciones sobre la evaluación de estudiantes en formación inicial docente. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(15). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i15.552>
- Marcelo, C. (2016). *Estado del arte internacional de los modelos de formación inicial docente: FID*. Asistencia Técnica UPLA. CD 1556.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirado, A. y Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 265-290.
- Mireles-Vargas, O. (2015). Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 149-166.
- Moliner, P. y Mónaco, G. lo. (2017). *Métodos de asociación verbal para las ciencias humanas y sociales* (1.ª ed.). Gedisa; Universidad Autónoma México.

- Monarca, H. (2017). El profesionalismo como espacio de disputas simbólica. En H. Monarca y B. Thoilliez (coords.), *La profesionalización docente. Debates y propuestas* (pp. 41-52). Síntesis.
- Moreno-Olivos, T. (2014). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Navarro, O. (2008). Representación social de la evaluación en estudiantes universitarios. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(50), 141-153.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En V. de Gialdino (comp.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-137). Gedisa.
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2022). *Reimaginar juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*. Autor.
- Peña, C., Meza, J. y Escalante, A. (2019). La docencia como objeto de representación: un acercamiento desde la teoría de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 14(27), 220-256. <https://doi.org/10.28965/2019-27-07>
- Pérez-Granados, L. (2018). Reseña: *Ser docente en una sociedad compleja*. La difícil tarea de enseñar. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1389-1391. <https://doi.org/10.5209/RCED.59896>
- Rubilar, P., Nova, A., González, R., Maldonado, A. y Benítez, C. (2021). Vocación y profesión docente: una diáda representada explícitamente en estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía en universidades del estado. *Revista Notas Históricas y Geográficas*, 27, 218-254. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8107270>
- Rubira-García, R. y Puebla-Martínez, B. (2018). Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso. *Convergencia*, 25(76), 147-167. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4590>
- Sánchez-Ponce, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente. Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, 35(142), 128-148.
- Sandoval, P., Bustos, R., Pinto, A., Pavié, A., Valdés, G., Maldonado, A. y Rodríguez, F. (2021). *Representaciones sobre la Profesión Docente que poseen estudiantes que ingresan a la Formación Inicial Docente en Universidades del Estado FONIDE N° 181800090*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, Ministerio de Educación de Chile. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/01/Informe-final_FON181800090_Sandoval_UBB-EDITADO.pdf
- Sandoval, P. y Pavié, A. (2020). Currículum y sistema escolar chileno: implicancias para la formación del profesorado. *Revista Interedu*, 2(3), 103-120. <https://doi:10.32735/S2735-65232020000371>
- Sandoval, P., Maldonado, A. y Tapia, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Scriven, M. (1973). *Goal-Free Evaluation*. En R. House (ed.), *School Evaluation: The Politics and Process* (pp. 319-328). Oxford University Press.
- Stake, E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós; MEC.
- Varela, M. y Pellicer, C. (2019). Acompañar la docencia en la escuela: retos y respuestas. En J. Manso y J. Moya (coords.), *Profesión y profesionalidad docente* (pp. 121-135). Anele.
- Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 55-80. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/265>
- Zamora, L. (2013). *Las representaciones sociales de docentes y directivos de la comuna de Talca, sobre la implementación de la Jornada Escolar Completa* [Tesis de maestría, Universidad de Chile].
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 123-149.