

INVESTIGACIONES

Dibujar la evaluación educativa.  
Un análisis desde la perspectiva de las representaciones sociales

Drawing Educational Evaluation.  
An Analysis from the Perspective of Social Representations

*Andrea Lafaurie-Molina<sup>a</sup>*

*Mónica Borjas<sup>a</sup>*

*Martha de Alba<sup>b</sup>*

*Javier Franco-Altamar<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Universidad del Norte, Colombia.

andreal@uninorte.edu.co, mborjas@uninorte.edu.co, jfranco@uninorte.edu.co

<sup>b</sup> Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México.

mdealba.uami@gmail.com

RESUMEN

Las representaciones sociales se han convertido en un referente teórico en el campo de la educación, aludiendo a su valor para develar experiencias subjetivas de diferentes actores. El dibujo constituye una técnica accesible y valiosa, que integra lenguajes connotativos en los que se hacen visibles las representaciones sociales. Se planteó como objetivo conocer las representaciones sociales acerca de la evaluación educativa de un grupo de estudiantes de un postgrado en educación. El enfoque cualitativo enmarcó el diseño de un ejercicio pedagógico y el posterior análisis e interpretación de los dibujos, que evidenció desacuerdos con el sistema tradicional de evaluación, su uso como instrumento de poder que legitima relaciones jerárquicas entre docentes y estudiantes, y su relación con la educación básica sobre cualquier otra dimensión del sistema educativo. Se concluye que el dibujo contribuye a materializar ideas de situaciones complejas de temas educativos, que no suelen emerger en el lenguaje verbal.

*Palabras clave:* material visual, práctica pedagógica, representaciones sociales, educación superior de posgrado.

ABSTRACT

Social representations have become a theoretical reference in the field of education, alluding to their value in revealing the subjective experiences of different actors. Drawing is an accessible and valuable technique that integrates connotative languages in which social representations are made visible. The objective was to know the social representations about educational evaluation of a group of students of a postgraduate course in education. The qualitative approach framed the design of a pedagogical exercise and the subsequent analysis and interpretation of the drawings, which showed disagreements with the traditional evaluation system, its use as an instrument of power that legitimizes hierarchical relationships between teachers and students, and its relationship with basic education over any other dimension of the educational system. It is concluded that drawing contributes to materialize ideas of complex situations of educational issues, which do not usually emerge in verbal language.

*Key words:* visual materials, teaching practice, evaluation, social representations, postgraduate education.

## 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como propósito conocer las representaciones sociales acerca de la evaluación educativa que presenta un grupo de 60 estudiantes de una maestría en educación, usando el dibujo como técnica de indagación preferente. Este estudio hace énfasis en que además de los conocimientos teóricos y conceptuales que construyen los estudiantes sobre la evaluación, también sus representaciones sociales inciden en las maneras de aplicarla y en el desarrollo de tendencias de evaluación en sus contextos.

Esta investigación resulta pertinente teniendo en cuenta que las investigaciones en ciencias sociales suelen privilegiar las narrativas, los discursos, los textos y la palabra, como fuente de información. Aquí se resalta el valor de las técnicas gráficas y visuales que son menos utilizadas.

A partir de la experiencia en el análisis de dibujos sobre un tema abstracto, como es la evaluación educativa, se notó la riqueza de la expresión gráfica para la identificación de representaciones sociales, así como la complejidad que encierra la interpretación de los bosquejos.

## 2. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL DIBUJO

La teoría de las representaciones sociales se ha aplicado ampliamente a diversos objetos de estudio en las ciencias de la educación en toda América Latina (Aliaga et al., 2018). Ha permitido rescatar las experiencias subjetivas de los actores activos en la educación, en todos sus niveles (básico, medio, superior), superando los determinismos sociales e institucionales que suelen dominar este campo de estudio. Además, ofrece una perspectiva pluridisciplinaria de los fenómenos educativos (Mireles, 2011). De acuerdo con Cuevas y Mireles (2016), esta teoría constituye una “vía para conocer el interior de las instituciones escolares y el sentido que le asignan los sujetos educativos a sus prácticas y procesos” (p. 69). El estudio de las representaciones sociales de los agentes de la educación:

Conduce a reconocer objetivamente su subjetividad, su cosmovisión y los referentes que les orientan; al conocer qué entienden por escuela, por educación o por alfabetización, por ejemplo, podemos comprender por qué actúan como lo hacen, por qué se comportan de un modo determinado, cómo es que interpretan y reconocen su experiencia escolar (Casillas y Dorantes, 2021, p. 18).

Esta teoría ayuda a comprender la posibilidad de diálogo y entendimiento entre los diferentes actores que conforman el campo de la educación, pues permiten observar qué tanto comparten conocimientos, valores y principios básicos que atañen al quehacer profesional y la responsabilidad de educar.

Las representaciones sociales fueron definidas por Moscovici (2004) como un conocimiento de sentido común que co-construimos en interacción presencial o simbólica con otros. Funcionan como teorías ingenuas que usamos en la vida cotidiana para comprender el mundo y vivir en él. Las representaciones son sociales porque están determinadas por los sistemas de pensamiento propios a la sociedad y a la cultura en la que nos desarrollamos.

La sociedad nos dota de categorías de pensamiento, de un lenguaje, de normas y formas culturales a través de las cuales nombramos el mundo y nos comunicamos con otros. Estas son las herramientas que nos permiten elaborar y expresar representaciones de todo lo que nos rodea. Moscovici (2004) establece que las representaciones sociales tienen un sentido práctico, porque es a partir de ellas que actuamos y tomamos decisiones. Operan a partir de los procesos de objetivación y anclaje. El primero consiste en materializar lo abstracto a través de la construcción de un esquema figurativo del objeto representado, el cual puede ser expresado con palabras y/o imágenes. El segundo proceso consiste en “anclar” o asociar lo nuevo y desconocido con aquello que nos es familiar para comprenderlo o interpretarlo.

Varias investigaciones han recurrido al uso del dibujo para estudiar representaciones sociales de diversos temas: los espacios y territorios a diversas escalas geográficas (Dias y Ramadier, 2018; Jodelet, 2015; De Alba y Dargentas, 2015; Arruda, 2014; Arruda y De Alba, 2007; Hass, 2004; De Alba, 2012; 2014), la escuela (Prado de Souza, 2007), la vida cotidiana de los jóvenes (Seidmann et al., 2014), la discapacidad (Valemtim y Dinis, 2014); la estructura familiar (De Rosa et al., 2014), entre otros objetos de representación social (De Rosa, 2014).

En este estudio, se considera que el dibujo materializa la representación de un proceso abstracto y complejo, como es la evaluación de los procesos educativos. El dibujo constituye el aspecto figurativo de la representación social de la evaluación y capta aquello que no puede ser enteramente expresado en palabras. No es una copia pasiva de lo que el dibujante imagina del objeto representado, sino una creación activa, significante de éste. El dibujo, en tanto que representación social, corresponde a la idea que el sujeto se hace de un proceso complejo como la evaluación, en la que intervienen aspectos normativos, relaciones sociales e institucionales, conocimientos de diversa índole, imágenes colectivas, entre otros.

En el contexto latinoamericano, se ubicaron escasos estudios sobre las representaciones sociales en el contexto educativo. Pinzón y Rozo (2011) realizaron una investigación con estudiantes universitarios participantes de un taller de semiótica, quienes aportaron dibujos de lo que para ellos es la educación en México. Allí se encontró que las representaciones sociales de estos estudiantes están centradas, preferentemente en el esquema de la escuela tradicional. Prado de Souza (2007) trabajó con estudiantes universitarios de pedagogía y medicina en Brasil, quienes realizaron dibujos de la escuela, sus personas, luchas y conquistas cotidianas. Los resultados muestran representaciones sociales divididas en dos dimensiones: la escuela como institución educativa (normas, deberes, obligaciones); y la escuela como posibilidad de realización personal (desarrollo profesional propio, función social de la escuela, confianza en sus posibilidades).

Se identificaron además algunos estudios sobre procesos educativos con diferentes actores y en diversos niveles de la educación formal, en los que la técnica del dibujo ha sido utilizada desde otras perspectivas afines a la teoría de las representaciones sociales (Murphy et al., 2004; Daglgren y Sumpter, 2011; Alba-Leonel y Hernández-Falcón, 2016; Chang et al., 2020).

Sin embargo, en comparación con el uso de las técnicas verbales, el dibujo ha sido menos utilizado. En las ocasiones en que sí, se han privilegiado los niveles educativos iniciales que los de la educación superior y de posgrado. Haney et al. (2004) en su revisión de una década de estudios en los que se utilizan los dibujos para analizar el aprendizaje de los estudiantes, identificaron que los participantes objetivo fueron esencialmente niños

menores de 12 años. En la formación de maestros, los dibujos acompañados de entrevistas han sido usados para explorar sus creencias sobre lo que es una buena docencia y una buena enseñanza (Murphy et al., 2004) y como estrategia para identificar aspectos psico-socioeducativos y representaciones sobre la educación (Kelly, 2018; Dinham et al., 2016; Jurado y Salvador, 2019). La intención investigativa se ha dirigido a identificar y valorar la modificación de las representaciones de los docentes en formación a lo largo de la secuencia de aprendizaje.

De manera puntual se resaltan los estudios de Gómez y Gavidia (2015), así como Prangma et al. (2008), quienes reconocen el acto de dibujar como una tarea que no es cognitivamente neutra y privilegian su valor para la enseñanza-aprendizaje. En esta misma línea, el análisis documental de 14 estudios realizado por Fiorella y Zhang (2018) permitió identificar que el dibujo resulta ser una estrategia de aprendizaje significativo por los procesos de integración cognitiva de la información verbal y visoespacial que requiere. Alba y Hernández (2016) vinculan el uso del dibujo a procesos de enseñanza para valorar las percepciones de los estudiantes frente a diversos procesos educativos. Esto también es reforzado por los estudios de Ainsworth y Scheiter (2021). En ese mismo orden de ideas, desde la perspectiva pedagógica se defiende que los dibujos posibilitan la detección de ideas previas o la activación de ideas, y permiten identificar las modificaciones de representaciones mentales, los conocimientos que se poseen y los que faltan por adquirir, brindando información en los procesos de evaluación (Gómez y Gavidia, 2015).

En general, la evaluación puede tener diferentes enfoques, según la ideología, intereses, intenciones o formas de entender la educación que tenga el docente. Se identifican tres grandes enfoques. El primero, relacionado con una visión instrumental amarrada a paradigmas positivistas que encuentran en la evaluación el mecanismo para medir aprendizajes, resultados y logros a través de diferentes tipos de escalas. Se ubican ahí la evaluación sumativa y la evaluación cuantitativa, articuladas a modelos pedagógicos tradicionales y conductistas donde el centro está en los objetivos y el cumplimiento de estos, mediadas por relaciones unidireccionales (Lynch y Mendelsohn, 2002). Desde esta forma de entender la evaluación, la comparación (evaluación normativa) gana terreno (Ishaq et al., 2020; Saeed et al., 2018). Por otra parte, están el enfoque comprensivo, apoyado por el paradigma hermenéutico, que según Grundy (1998), se guía por un interés práctico, siguiendo a Habermas; y el enfoque emancipador, cuyo propósito se relaciona con posibilitar procesos de concienciación. Es decir, que la evaluación le permita al individuo reconocerse como sujeto en y de transformación, llevando sus aprendizajes a la solución de problemáticas sociales. Estos dos enfoques se relacionan con una evaluación continua, permanente, formativa y criterial. Es decir, que tiene en cuenta al sujeto desde la mirada de lo que es, sin compararlo con otros (Perrenoud, 2004; Butt, 2010; Santos Guerra, 2011, 2014; Sanmartí, 2020). El siguiente cuadro ilustra algunas características de estos tres enfoques evaluativos.

*Tabla 1.* Enfoques evaluativos

	<i><b>Enfoque Técnico</b></i>	<i><b>Enfoque Comprensivo</b></i>	<i><b>Enfoque emancipador</b></i>
Propósito	Medir	Conocer para comprender	Transformar
Rol del docente	Controlador, de vigilancia y supervisión	Investigador, observador	Investigador, observador, animador de transformación a través de la evaluación
Rol del estudiante	Pasivo, cumplir los objetivos y expectativas del docente	Activo, agente desde la acción de habilidades de pensamiento	Activo, pensador crítico, agente transformador
Tipo de relación	Unidireccional, jerárquica	Bidireccional	Bidireccional, multidireccional
Modelo pedagógico que lo respalda	Tradicional y conductista	Cognitivo, constructivista	Sociocrítico, experiencial
Tipos de evaluación privilegiadas	Sumativa, cuantitativa, final, normativa, heteroevaluación	Cualitativa, procesual, criterial, auto co y heteroevaluación	Cualitativa, procesual, criterial, auto y coevaluación
Técnicas y/o instrumentos que privilegia	Exámenes orales y escritos sobre contenidos. Pruebas objetivas	Observación (diarios, anecdóticos, documentación)	Observación, diálogo democrático

El dibujo, pues resulta ser una oportunidad, para explorar no sólo aprendizajes, sino representaciones que serían inaccesibles por medio de métodos exclusivamente verbales (Burke y Prosser, 2008).

### 3. DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

La investigación se orientó a analizar las representaciones sociales que, de la evaluación educativa, tienen estudiantes de posgrado. Esto con el fin de que los profesores de educación superior encuentren en el uso de dibujos un recurso válido para enriquecer los procesos de evaluación de sus estudiantes. Para ello, se planteó un diseño de enfoque cualitativo, que se reconoce como importante y pertinente en la investigación educativa empírica a lo largo de varios años (Gläser-Zikuda et al., 2020), delimitado a un ejercicio con 60 estudiantes de una maestría en educación en una universidad privada de la ciudad de Barranquilla, Colombia. En su mayoría, los estudiantes se desempeñan como profesores de diferentes niveles educativos (infantil, básica, media y superior).

La metodología empleada se justifica en la posibilidad de generar conocimiento útil para beneficiar el proceso formativo de los participantes directos, así como de nuevos

estudiantes que, por proximidad de contexto, comparten las tendencias de evaluación que emergieron de la investigación de las representaciones sociales sobre la evaluación. El procedimiento llevado a cabo implicó las siguientes fases.

### 3.1. DISEÑO DEL EJERCICIO CON ESTUDIANTES

La exploración de las representaciones sociales que de la evaluación presentaban los estudiantes condujo al diseño de un instrumento (Figura 1) que permitió plasmar a través de dibujos y narraciones aquello que se piensa, se cree y se siente de la evaluación. El instrumento incluyó cuatro partes: 1) datos de identificación del participante; 2) título del dibujo; 3) espacio para el dibujo, encabezado por la pregunta orientadora; y 4) breve explicación del dibujo. Cabe resaltar que el elemento priorizado en el instrumento para la investigación de las representaciones sociales estuvo constituido por el dibujo. La narración se tuvo en cuenta como información complementaria que permitió confirmar las interpretaciones e inferencias hechas por los investigadores acerca de los dibujos. No obstante, se aclara que para este artículo se integró el análisis e interpretación de los dibujos y no de las narraciones, reconociendo que éstas últimas podían influir en el sentido expresivo de lo representado en los dibujos.

Nombre del estudiante autor del dibujo	
Fecha de entrega	
Título del dibujo	
¿Cómo ve el panorama actual de la evaluación educativa?	
Breve explicación de lo que significa su dibujo: ¿qué representas con él?, ¿cuál es el sentido que se quiere comunicar?	

Figura 1. Instrumento de recolección de información.

Fuente. Elaboración propia.

Adicional al instrumento, se diseñó la actividad de aprendizaje considerando los siguientes aspectos: 1) su desarrollo en la primera sesión de clase de la asignatura, a fin de no contaminar las representaciones sociales construidas o apropiadas por los estudiantes; 2) la aplicación del instrumento diseñado para que de forma individual cada estudiante pudiera realizar su dibujo; 3) la socialización de los dibujos y análisis iniciales de las

representaciones sociales para identificar algunas tendencias sobre las cuales centrar las discusiones del curso.

### 3.2. DESARROLLO DEL EJERCICIO

En el período académico 2017-2018, se desarrolló la actividad de aprendizaje planeada. La profesora líder les propuso a los participantes la realización de un dibujo que ilustrara sus representaciones sociales sobre la evaluación educativa, a través de la pregunta: ¿cómo ve el panorama actual de la evaluación educativa? Se entregó a cada participante el instrumento diseñado (Figura 1) y se les indicó que podían usar los recursos de su preferencia (colores, bolígrafo o lápiz). Todo ello, cumpliendo con el criterio ético de informar a los participantes y contar con su consentimiento escrito y cesión de derechos para producción de obra colectiva, tal como lo dispone la legislación colombiana.

Participaron del ejercicio 110 estudiantes, quienes voluntariamente aportaron sus trabajos. Una vez la profesora recibió los dibujos, los intercambió, en forma aleatoria, entre los participantes a fin de que pudiesen apreciar y compartir sus representaciones. Se conformaron grupos de trabajo en los que se realizaron diálogos alrededor de lo percibido en los dibujos para extraer colectivamente unas tendencias generales sobre la evaluación en sus contextos y desde sus experiencias.

### 3.3. COLECTA DE INFORMACIÓN

Los participantes entregaron a la profesora su obra, quien archivó los instrumentos de manera digital. A partir de allí se estableció la muestra final, que estuvo constituida por 60 instrumentos. Los criterios que guiaron la selección fueron: contar con el consentimiento informado y cesión de derechos de autor del dibujo; instrumentos con información completa en cada una de sus cuatro partes constitutivas; y calidad técnica de la información, evidenciada en la visibilidad del dibujo.

Con los 60 instrumentos de la muestra, se construyó una base de datos en la que se codificaron los archivos a partir de códigos numéricos (del 1 al 60) y de los títulos de cada dibujo. Cada dibujo constituyó una unidad de análisis. La base de datos se compartió a la totalidad de investigadores del estudio, a fin de proceder con el análisis primario de la información.

### 3.4. ANÁLISIS PRIMARIO DE LA INFORMACIÓN

La revisión inicial de los dibujos sentó las bases para el desarrollo de un análisis cualitativo de contenido de las representaciones sociales de la evaluación educativa, del que emergieron tendencias. Entre ellas: diferentes tipos de formatos de los dibujos; sentidos comunicativos explícitos e implícitos; referencia a diferentes niveles del sistema educativo colombiano; escenarios diversos donde se representó la evaluación integrando variados tipos de actores con relaciones, emociones y actitudes; y mensajes precisos sobre la evaluación.

El resultado de este proceso originó la necesidad de construir una matriz de análisis cualitativo de contenido, teniendo en cuenta las categorías emergentes de esta revisión inicial, a partir de las cuáles se interpretó la información de cada una de las unidades de análisis (dibujos), así como un procedimiento para su validación.

### 3.5. CONSTRUCCIÓN DE LA MATRIZ DE ANÁLISIS

La matriz propuesta como herramienta para el análisis e interpretación de los dibujos se estructuró teniendo en cuenta la información emergente del análisis primario, así como la revisión de literatura y fundamentación conceptual.

De acuerdo con la teoría de las representaciones sociales, éstas se objetivan o materializan para hacerse comprensibles y comunicables. Es por ello que la comunicación juega un papel esencial en su elaboración colectiva, su circulación y permanencia en distintos campos sociales. Hemos considerado que el dibujo de la evaluación educativa constituye la expresión objetivada de la representación social de ese objeto. Los estudiantes participantes en este estudio materializaron su representación social de la evaluación educativa en un bosquejo que no sólo cobra sentido para ellos, sino para otros a quienes se les comunica, lo observan y lo interpretan. La dimensión comunicativa del dibujo fue un eje analítico primordial para su análisis. Otra dimensión analítica corresponde a los contenidos de las representaciones sociales de la evaluación educativa. La matriz, por tanto, incluye dos dimensiones: la comunicativa y la de contenido, con categorías derivadas de cada una de ellas. Además, de los datos de identificación de los dibujos.

De manera puntual se integran tres categorías en la dimensión comunicativa:

1) El sentido, que puede ser literal o metafórico: se relaciona con el eventual uso de recursos retóricos en la expresión -en este caso, dibujada-, para enriquecer o reforzar los significados mediante vinculaciones comparativas. Lo metafórico engloba la incorporación de elementos ajenos a la realidad reproducida, pero que se toman en préstamo de otras realidades para fortalecer la idea y estimular la imaginación. Esta dimensión se asimila con la función poética del lenguaje (Jakobson y Halle, 1967), y con el más concreto nivel de elaboración (François, 1977), que con Barthes (1986) y Lakoff y Johnson (2004) abren el camino para extender el análisis a la imagen icónica y a los modelos de pensamiento. A este sentido, por ejemplo, apunta el estudio de unas caricaturas periodísticas realizado por Pardo Abril (2012) al amparo de la teoría del análisis. En él, la investigadora colombiana propone algunas reflexiones pertinentes sobre la metáfora multimodal, su relación con la metáfora verbal, y los procesos de amplificación de los significados que se derivan de una posible interpretación.

2) El formato, que puede ser secuencial o congelado: tiene que ver con el lenguaje visual, que, a su vez, se deriva del arte pictórico. Por ejemplo, Manning (1998) reconoce que la principal característica de la historieta es su condición secuencial, expresada en la relación espacial entre viñetas. Su objetivo, como arte invisible, es obtener una respuesta estética del lector. La viñeta es la unidad mínima principal del cómic.

3) El contenido comunicado, que puede ser explícito o implícito: tiene que ver con la claridad de lo expresado en el dibujo. Eso quiere decir que el dibujo es explícito en la medida en que su mensaje puede entenderse de manera clara y directa, sin importar los elementos metafóricos o literales en juego. En cambio, es implícito, si lo que intenta decir debe ser inferido porque su inclusión es indirecta. El punto de partida es la teoría de la relevancia, desde la cual, y a instancias de Forceville (2002; 2016) se ha abierto un escenario de investigaciones para sacar a la luz los significados explícitos de las imágenes. Tal abordaje ha conducido a hacerse la pregunta de si las imágenes generan “explicaturas”, o supuestos comunicados que se recuperan sobre la base pragmática (Forceville y Clark, 2014). En contraposición, las implicaciones se derivan de la interacción de esas explicaturas con supuestos contextuales a los que se accede de forma independiente.

Datos de identificación		Dimensión comunicativa					
Código	Título	Sentido		Formato		Contenido	
		Literal	Metafórico	Secuencial	Congelado	Explícito	Implícito
1							
2							
...60							

Figura 2. Matriz – Dimensión comunicativa.

Fuente. Elaboración propia.

En relación con la dimensión de contenido de las representaciones sociales de evaluación, la matriz incluye cinco categorías:

1) nivel del sistema educativo expresado en el dibujo. Ubica el acto evaluativo en un grado o curso académico de Educación Inicial, preescolar, primaria, secundaria o Universitaria.

2) contexto donde se ubica la situación de evaluación; que da cuenta del espacio o lugar en el que ocurre el evento de evaluación.

3) personajes o actores vinculados a la situación de evaluación, prestando especial atención a la relación que se establece entre ellos. Las relaciones que se establecen pueden ser de orden unidireccional o vertical (docente-estudiante principalmente) o bidireccional (docente-estudiante y estudiante docente) (Lynch y Mendelsohn, 2002).

4) emociones y actitudes que se evidencian en los actores vinculados a la situación de evaluación. Las emociones se plantean como placenteras o displacenteras, tomando como referencia a Gil y Martínez (2016).

5) mensaje que se expresa frente a la evaluación, utilizando los recursos comunicativos del dibujo. Esta última categoría permite ubicar la situación dibujada frente a tres opciones: crítica negativa, los aspectos positivos, o destacando lo interesante de la evaluación (ni positivo, ni negativo).

Dimensión contenidos de la representación social de la evaluación educativa																
Nivel del sistema educativo	Contexto					Personajes			Emociones y actitudes			Mensajes				
	Aula	Contenidos	Escuela	Hogar	Instituciones	Otros	Actores presentes	Ubicación espacial	Relación	Directivos	Profesores	Estudiantes	Padres	Crítica negativa	Crítica positiva	Resalta aspectos interesantes

Figura 3. Matriz – Dimensión de contenido de la representación social de la evaluación educativa.

Fuente. Elaboración propia.

De esa forma, la matriz suma un total de ocho categorías: tres de la dimensión comunicativa y cinco de la dimensión de contenidos.

### 3.6. ANÁLISIS CUALITATIVO DE CONTENIDO DE LOS DIBUJOS

Teniendo como base la matriz anteriormente descrita, se procedió a realizar el diligenciamiento de la misma, categorizando la información de 60 dibujos, que constituyeron igual número de unidades de análisis. El procedimiento fue desarrollado por un equipo de tres investigadores, quienes se sirvieron de la homogeneización de criterios para el diligenciamiento y posterior análisis e interpretación. A fin de reforzar la credibilidad y validez del análisis, se optó por la triangulación de múltiples analistas (Patton, 2015), que para este caso fueron los investigadores participantes.

Dos investigadores realizaron el análisis de los dibujos en la matriz y un tercer investigador validó la información registrada, diligenciando a ciegas una nueva matriz idéntica en la que incluyó su interpretación de todas las categorías de los dibujos. Posteriormente, se realizó la contrastación teniendo en cuenta los registros de los análisis a fin de determinar el grado de coincidencia entre las interpretaciones, a través de la estrategia de triangulación entre pares. Para ello se usó una matriz de coincidencia, la cual se describe en el siguiente apartado.

### 3.7. CONSTRUCCIÓN DE LA MATRIZ DE COINCIDENCIA PARA LA VALIDACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS

La matriz de análisis fue construida en una hoja de cálculo a partir de 2 bloques conceptuales mencionados previamente. En la dimensión comunicativa, se derivaron las 3 categorías y 6 subcategorías; y en la dimensión de contenidos, 5 categorías y 16 subcategorías (Tabla 2). Cada categoría y subcategoría fue ubicada en columnas mientras que los dibujos codificados (del 1 al 60) fueron ubicados en filas. La matriz utilizada fue un diseño propio, sustentado en ejercicios investigativos de la misma naturaleza, realizados precedentemente por una de las autoras de este artículo.

*Tabla 2. Categorías y subcategorías*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Sentido	Literal / Metafórico
Formato	Secuencial / Congelado
Contenido	Explícito / Implícito
Nivel del sistema educativo	
Contexto	Aula / Contenidos / Escuela / Hogar / Instituciones / Otros
Personajes	Actores presentes / Ubicación especial / Relación
Emociones y actitudes	Directivos / Profesores / Estudiantes / Padres
Mensajes	Crítica negativa / Crítica positive / Resalta aspectos interesantes

Como se trataba de 60 dibujos, cada uno de los dos investigadores iniciales realizó, por separado, el análisis e interpretación de 30 de ellos. El procedimiento consistió en ir incorporando los hallazgos en las respectivas celdas de acuerdo con la ubicación de cada categoría y subcategoría. En la dimensión comunicativa se escogió, entre las opciones de cada categoría, la respuesta correspondiente con el dibujo. En la dimensión de contenidos, cada celda implicó una descripción de la categoría. El resultado final fue el diligenciamiento, por cada investigador, de 720 celdas en la matriz (información de la elección o descripción), para un total de 1.440 entre los dos, correspondiente a 60 bosquejos. Luego, para validar el análisis, se incorporó a un tercer investigador, quien recibió los 60 dibujos y ejecutó con ellos el mismo procedimiento de análisis a ciegas, en una copia exacta de la matriz.

Se realizó una correspondencia del grado de coincidencia, según estuvieran más cercanas o lejanas las interpretaciones de todos. Esa correspondencia se expresó en términos porcentuales, lo que permitió establecer niveles de coincidencia entre los dos investigadores iniciales y el tercero. Para guiar la decisión sobre dichos niveles de coincidencia, se establecieron los siguientes criterios:

- Alto (100%): absoluta coincidencia a pesar de que los términos se expresen de manera diferente. Incluso, cada uno de los enunciados se puede tomar como detalles para enriquecer el sentido de la imagen.
- Medio (75%): el nivel de coincidencia es notable, pero no completo. Hay coincidencia en gran medida, aunque la información que se adiciona o suprime no modifica el sentido general.
- Bajo (50%): el nivel de coincidencia es bajo, pues se adiciona o suprime información que modifica el sentido general.
- Nulo (0%): no hay ningún tipo de coincidencia.
- No aplica (No aplica): cuando el investigador juzga que no hay elementos o información de referencia que permita establecer un contraste o comparar. También se concluye esto cuando la celda aparece vacía.

El siguiente paso consistió en precisar, mediante un cuadro específico de tabulación, el nivel de concordancia definitivo del análisis. Para establecer esos niveles de coincidencia, se elaboró un cuadro de convenciones a partir de un cálculo porcentual desde las distintas combinaciones posibles entre el análisis original de referencia de cada dibujo y su validación posterior. En consecuencia, los criterios de tabulación (independiente del orden en que se presentaban en cada matriz) quedaron definidos como aparece en la Tabla 3.

Tabla 3. Criterios de tabulación

<b>Análisis 1</b>	<b>Análisis 2</b>	<b>Validación final</b>	<b>Abreviatura</b>
Alto	Alto	Total acuerdo	TA
Medio	Medio	Mediano acuerdo	MA
Bajo	Bajo	Escaso acuerdo	EA
Nulo	Nulo	Nulo acuerdo	NA
Alto	Medio	Cercano acuerdo	CA
Alto	Bajo	Cercano acuerdo	CA
Alto	Nulo	Mediano acuerdo	MA
Medio	Bajo	Escaso acuerdo	EA
Nulo	Medio	Escaso acuerdo	EA
Nulo	Bajo	Escaso acuerdo	EA

Se tomó también como “total acuerdo” los casos en que los investigadores coincidieron en marcar “no aplica”. Y en los casos en el que el No aplica aparecía combinado con cualquiera de los otros criterios de Alto, Medio, Bajo y Nulo, ese No aplica se asumió como “nivel nulo”, con lo que se pudo incorporar a la tabulación general.

Esta validación definitiva, realizada luego de cruzar los tres análisis arrojó los resultados expresados en la Tabla 4. Los porcentajes salieron de calcular en la matriz, las coincidencias identificadas.

Tabla 4. Resultados de coincidencia

<b>Total acuerdo</b>	<b>Cercano acuerdo</b>	<b>Mediano acuerdo</b>	<b>Escaso acuerdo</b>	<b>Nulo acuerdo</b>	<b>Otras</b>	<b>Total</b>
1027	42	85	6	25	15	1200
85.58%	3.50%	7.08%	0.50%	2.08%	1.25%	100%
96.16%			3.83%			100%

Este análisis de coincidencias permitió validar las categorías y subcategorías utilizadas para el análisis de cada uno de los dibujos. Se puede observar, a manera de análisis, que al sumar las casillas de Total acuerdo, Cercano acuerdo y Mediano acuerdo, se alcanza un nivel de coincidencia del 96,16%.

#### 4. RESULTADOS

Los dibujos fueron analizados para explorar las dimensiones comunicativas y de contenido de las representaciones sociales de la evaluación en educación. La dimensión comunicativa ayudó a comprender la forma en que se expresa la representación social en términos del mensaje comunicante, mientras que la dimensión de contenidos remite a los elementos y temas que componen dichas representaciones. Estos no son neutros, sino que comprenden un posicionamiento crítico por parte de los estudiantes frente al objeto representado.

*Tabla 5. Resultados dimensión comunicativa*

Categoría	Frecuencias Subcategorías					
	Subcategoría	%	Subcategoría	%	Subcategoría	%
Sentido	Literal	56,7	Metafórico	26,7	Literal + Metafórico	16,7
Formato	Congelado	86,7	Secuencial	13,3		
Contenido comunicado	Explícito	76,7	Implícito	21,7	Explícito + Implícito	1,7

Tomando en cuenta el total de la muestra (60 dibujos), observamos que la evaluación educativa se materializó en bosquejos que comunican escenas congeladas (estáticas en 86,7%), cuyo contenido tiende a ser explícito en el 76,7% de los casos, con un sentido más literal (56,7%) que metafórico (26,7%). Eso quiere decir que los dibujos se presentan como una forma de expresión directa, de sentido literal, con contenido explícito, pues recurren principalmente a escenas estáticas con escaso uso de metáforas. Ahora bien, la predilección por los formatos congelados aduce a la fortaleza del dibujo como un todo conceptual que se expresa en una sola imagen con características sintéticas, así haya apoyos verbales. Tal situación es coherente con el predominio de lo literal sobre lo metafórico, pues este sentido es icónico, directo y parecido a la realidad.



*Figura 4. Ejemplo de un dibujo representativo de la dimensión comunicativa.*

Fuente. Elaboración propia.

En la Figura 4 presentamos un ejemplo de los dibujos más representativos del total, que muestra una escena ubicada en el salón de clases. En él se observa a un estudiante con expresión de tristeza y/o enojo porque la profesora de matemáticas (ello se infiere por las operaciones aritméticas escritas en la pizarra) le entrega una nota reprobatoria en la evaluación de esta asignatura (simbolizado por  $C=0.0$  escrito en la hoja que entrega al estudiante). La regla que sostiene la profesora en la mano es, en un sentido literal, un instrumento de cálculo, pero en sentido metafórico puede simbolizar autoridad, rigidez y una estricta aplicación de la norma. La representación social de la evaluación educativa expresada en este dibujo condensa elementos de la mayoría: la evaluación en el contexto del salón de clases y la relación jerárquica docente-alumno, como se verá en los resultados de la dimensión de contenidos.

Los contenidos de las representaciones sociales de la evaluación educativa objetivadas en los dibujos indican que los estudiantes sitúan la evaluación mayoritariamente en el contexto de la educación básica (primaria: 61,7% y secundaria: 13,3%), y al interior del aula de clases (73,8%). En menor medida, se encontraron dibujos de otros niveles educativos (11,7%), de la escuela en general (13,1%), o situados en otros contextos diferentes a la institución educativa (13,2%).

En los casos en los que los dibujos hacen alusión a un área o asignatura específica, lo cual no siempre se incluye, prevalecen situaciones de evaluación relacionadas con las matemáticas (26,7%), lo que puede explicarse por las representaciones sociales construidas alrededor de esa área básica y obligatoria en todos los currículos: dificultad, evaluaciones insuficientes, displacer. Esta área suele ubicarse como referente para valorar la calidad educativa de un país y de una institución particular, en la que los estudiantes de la región caribe colombiana, en coherencia con la tendencia latinoamericana, suelen obtener puntajes bajos en las pruebas nacionales e internacionales (ICFES, 2020a y 2020b).

Los personajes dibujados en relación con la evaluación educativa remiten a la relación clásica entre el docente que dicta la clase en el aula y los estudiantes que atienden de forma pasiva (73,8%). Únicamente en el 16,4% de los dibujos, los estudiantes aparecen sin la presencia de la figura del docente u otros personajes adultos que representen autoridad. El hecho de que el docente aparece como actor visible en la mayoría de los escenarios de la evaluación, muestra el enfoque instrumental de la misma, asociada a modelos tradicionales donde el maestro actúa como centro del proceso educativo, ofreciendo las directrices con las cuales el estudiante debe actuar. Los procesos de heteroevaluación poseen esta característica; en ellos, la evaluación no se concibe sin la presencia del docente, que por lo general es quien controla o dicta las normas en este proceso.

También, resulta llamativa la representatividad del docente de género masculino (40,9%) frente al femenino (32,8%), lo que expresa un estereotipo marcado sobre el sentido de autoridad dado a quien debe orientar o tomar las decisiones en el aula. Esta representación es contradictoria con la realidad, pues en el contexto geográfico del estudio, los datos indican que en la educación básica predominan docentes mujeres sobre los docentes hombres. En la básica primaria el 75,7% son mujeres, y en la básica secundaria lo son, el 52% (Bonilla-Mejía et al., 2018). Entonces, se puede interpretar la existencia de una representación social marcada por creencias androcéntricas, como expresión cultural que desconoce el rol de las mujeres en algunas profesiones de responsabilidad.

En el 66,7% de los dibujos, la relación profesor-estudiantes se representa bajo la forma unidireccional, en la que los docentes tienen un rol activo y los estudiantes, pasivo;

propia de los modelos pedagógicos tradicionales y conductistas, en los cuales la relación es unidireccional y vertical. Esto se ratifica con la ubicación en la que se disponen los actores. El docente está, en la mayoría de los casos, en un nivel elevado en comparación a la ubicación espacial del estudiante, quien generalmente se dibuja sentado frente al docente que está de pie. Esto refuerza la imagen de una relación desigual.

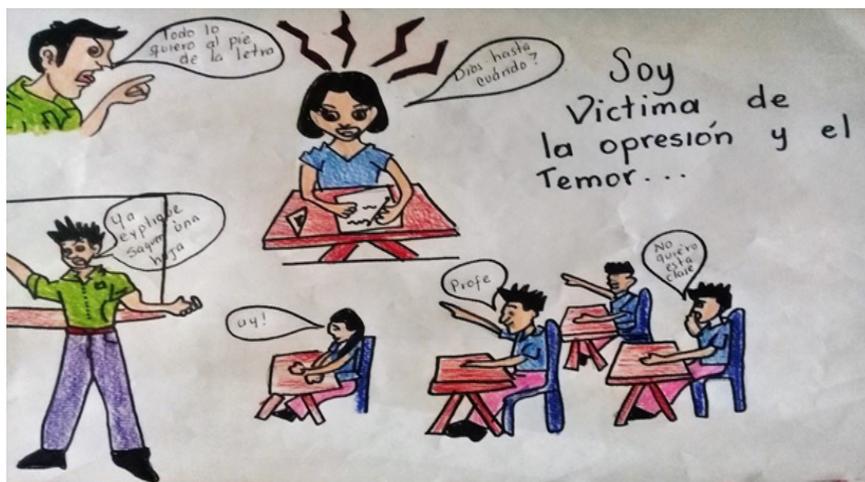


Figura 5. Relación docente-estudiante dibujada con mayor frecuencia

Fuente. Elaboración propia.

En la Figura 5 se presenta un bosquejo tipo de la relación docente-estudiantes dibujada con mayor frecuencia. El dibujo representa una escena en el salón de clases, en la que el profesor, de pie frente al grupo, toma el control de la evaluación imponiendo momento y forma de ésta. La escena sucede luego de lo que a su juicio ha sido una enseñanza efectiva porque él ha dado una explicación que es susceptible de ser evaluada como aprendizaje. Para efectuar la evaluación da órdenes (con expresión de enojo) en lugar de explicaciones, sin percatarse de que los alumnos (sentados) están descontentos con la decisión que acaba de tomar. Se evidencia de manera sobresaliente, la reacción de una alumna a quien el profesor infunde temor. Al lado de ella se presenta una inscripción que da sentido a la situación general: "Soy víctima de la opresión y el temor".

En el 64,6% de los dibujos se encuentra la expresión de emociones displacenteras como enojo o miedo. Resulta comprensible este tipo de emociones, pues la evaluación controladora va asociada con castigos, premios o recompensas (calificaciones y jerarquías). Esto ejerce presión sobre los estudiantes, quienes deben demostrar a docentes y padres o cuidadores, sus logros académicos.

Si bien los participantes de este estudio tienden a replicar el estereotipo de la enseñanza en las aulas, lo hacen desde una postura crítica, pues el 85% de ellos expresa una actitud negativa hacia la evaluación educativa en el apartado de las descripciones. Eso constituye una declaración de demandas y denuncias frente a lo que acontece en los procesos evaluativos. Las posturas evidencian una clara desaprobación por las formas

conservadoras de la perspectiva positivista de la evaluación, que se traducen en enfoques técnicos e instrumentales, propios de modelos pedagógicos tradicionales y conductistas.

En general, este análisis permitió esclarecer los principales componentes de las representaciones sociales de la evaluación educativa: su lugar es el aula de clases en el nivel de educación básica, sus actores son alumnos y docentes, su asignatura típica son las matemáticas. También se observa una crítica severa a la forma en la que se realiza la evaluación de los aprendizajes en las escuelas de educación básica, anclada en concepciones anacrónicas de la educación. La crítica se dirige principalmente a la relación de poder que ejercen los docentes frente a los alumnos, quienes se muestran con emociones displacenteras en la mayoría de los dibujos.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En relación con el propósito de conocer los resultados de un estudio de representaciones sociales de la evaluación educativa, se observó que el análisis de las dimensiones comunicativa y de contenido de los dibujos indica que los participantes comunicaron de forma clara, explícita y directa representaciones sociales críticas del modo en que se lleva a cabo la evaluación del aprendizaje en las aulas, demostrando el valor de las representaciones sociales para conocer los sentidos que otorgan los sujetos a sus prácticas y procesos (Cuevas y Mireles, 2016). Sin embargo, acotan su representación social de la evaluación educativa al proceso de educación básica, y a la relación entre profesores y estudiantes; como si la evaluación educativa no existiera en otros niveles e instituciones sociales, más allá de los salones de clase.

Estas representaciones sociales tienden a expresar un desacuerdo con el sistema tradicional de evaluación de enseñanza básica y con la relación unidireccional-jerárquica entre los docentes y estudiantes. En muy pocos casos la relación docente-estudiante se representa como bidireccional. Parece haber una crítica al sistema educativo, al mismo tiempo que la reproducción de una representación social estereotipada y dominante de la evaluación (Gómez y Gavidia, 2015). Coherente con esas representaciones no encontramos dibujos que propongan formas de evaluación alternativas. Puede ser comprensible que los participantes usen preferentemente estereotipos, lugares comunes o formas hiperbólicas, si se considera el reto que implica comunicar en un único dibujo, sus ideas y posiciones respecto a un proceso tan amplio y complejo como lo es la evaluación. Tal vez, encuentran en esos recursos una posibilidad de comunicación eficaz, inequívoca y contundente, respecto a aquello que quieren expresar.

En la mayoría de los dibujos la responsabilidad de la evaluación recae principalmente sobre el docente, como si la evaluación fuera un instrumento de poder que ellos aplican a sus estudiantes, sin derecho a réplica. Los participantes del estudio, a pesar de ser en su mayoría, educadores en ejercicio, no ubican su representación social de la evaluación en el contexto general del sistema educativo colombiano. Este sistema contempla la evaluación institucional (gestiones administrativas, comunitarias, académica y pedagógica), la evaluación docente y la evaluación de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2008).

No aparecen en los dibujos elementos que permitan relacionar la evaluación educativa con las instituciones o funcionarios encargados de dictar los programas o normas que

rigen el sistema de evaluación del aprovechamiento escolar o de las políticas educativas en general. Podría decirse que para los participantes del estudio las representaciones sociales de la evaluación demuestran un sentido práctico (Moscovici, 2004) de su labor diaria como educadores de aula. No obstante, es paradójico que a pesar de que la evaluación educativa se asocia con el mejoramiento de la calidad de procesos, ésta se piensa en un contexto muy particular, poniendo de lado el panorama macro del sistema y las dinámicas institucionales reguladoras.

Parece ser que la preocupación se centra más en la evaluación de los resultados de los estudiantes en el sistema formal, haciendo evidente el énfasis en la evaluación sumativa y normativa (Ishaq et al., 2020). Los dibujos se muestran desde la perspectiva de los efectos de la calidad educativa, como rendimiento académico, más que en factores como el clima escolar, el bienestar socioemocional, la interacción familia-escuela, entre otros. Como afirma Ávila-Gómez (2016) existe la necesidad de promover la evaluación de la calidad educativa que ahonde en el funcionamiento de los sistemas para desde ahí trascender y procurar procesos continuos de mejora estructurales y profundos, que consecuentemente impacten lo que ocurre en las aulas.

Es importante notar que las representaciones sociales de la evaluación en las aulas se acotan también a un momento puntual en el tiempo, representado en escenas congeladas, lo que excluye la temporalidad de causas y consecuencias. Al parecer, las consecuencias de la evaluación y las notas que asignan los profesores tienen fuerte presencia en las representaciones sociales de este proceso. Estas notas califican la capacidad de los alumnos para aprender. Si son favorables, se representan fortaleciendo su autoestima y motivación para seguir aprendiendo; pero si son reprobatorias, se representan con efectos desmotivadores, que es lo mayoritario en los dibujos de este estudio.

Aunque los resultados no se pueden generalizar, nos invitan a pensar que existe una crisis de las formas tradicionales de evaluación de los procesos de aprendizaje en la educación básica. También indican la necesidad de difundir una mirada analítica más compleja del sistema educativo, que comprenda el campo social e institucional completo, los actores involucrados en el diseño de políticas educativas y los encargados de promoverlas y de llevarlas a cabo en la práctica. Los profesores no son los únicos responsables de la forma en que se producen los aprendizajes, ni de evaluar su aprovechamiento, como expresan las representaciones dominantes observadas en este estudio.

Concluimos que el dibujo, como herramienta para el estudio de las representaciones sociales de procesos educativos, contribuye a la comprensión de las formas en que la evaluación es concebida socialmente (Prangma et al., 2008). Estas expresiones permitieron materializar la idea de la evaluación educativa a través de la representación gráfica de situaciones complejas, con un alto nivel de significación, transmitiendo formas de relaciones sociales y de emociones que no pueden ser descritas tan claramente a través del lenguaje verbal o escrito (Gómez y Gavidia, 2015).

Las limitaciones del estudio están referidas a las propias de la investigación cualitativa, pues trabajamos con una muestra cuyos resultados no son generalizables. Por otro lado, consideramos como una limitación no haber incluido las descripciones escritas de los dibujos en la estructura de la matriz de análisis. Si bien, esto constituyó una decisión consciente de los investigadores, quienes optamos por enaltecer el peso comunicativo de los dibujos sobre las descripciones, también reconocemos en la literatura del tema, las críticas y discusiones de esta inclinación (Mannay, 2017). Cabe resaltar que, aunque las

descripciones no fueron contempladas de manera directa en la matriz, sí fueron solicitadas en el instrumento de recolección de información y tenidas en cuenta en la interpretación general, lo cual contribuye a disminuir las posibles distorsiones.

Los hallazgos de este estudio se circunscriben a un contexto local. No obstante, estos resultados pueden servir como referencia para docentes, directivos docentes, investigadores y encargados de desarrollar políticas educativas de programas de formación de docentes, ampliando de esta manera el radio de acción para la implementación de la metodología presentada en este artículo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, S. y Scheiter, K. (2021). Learning by Drawing Visual Representations: Potential, Purposes, and Practical Implications. *Current Directions in Psychological Science*, 30(1), 61-67. <https://doi.org/10.1177/0963721420979582>
- Alba-Leonel, A. y Hernández-Falcón, J. (2016). Representación social de enfermería a través del dibujo infantil. *Rev Enferm Inst Mex Seguro Soc*, 24(1), 5-10. <https://www.medigraphic.com/dfs/enfermeriaimss/eim-2016/eim161c.pdf>
- Aliaga, F., Maric, M. y Uribe, C. (2018). *Imaginarios y representaciones sociales. Estado de la investigación en Iberoamérica*. Ediciones USTA.
- Arruda, Â. y De Alba, M. (2007). *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*. Anthropos-UAMI.
- Arruda, Â. (2014). Social imaginary and social representations of Brazil. *Papers on social representations*, 3(2), 13.1-13.22. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/249/215>
- Ávila-Gómez, M. (2016). La evaluación de calidad como medio de transformación educativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(1), 50-69. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/673963>
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso: imágenes, gestos y voces*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Bonilla-Mejía, L., Londoño-Ortega, E., Cardona-Sosa, L. y Trujillo-Escalante, L. (2018). *¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales. Documentos de trabajo sobre economía regional y urbana*. Banco de la República. <https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/9560/DTSERU%20276.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Burke, C. y Prosser, J. (2008). Image-based educational research: Childlike perspectives. En J. Knowles y A. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 407-420). Sage.
- Butt, G. (2010). *Making assessment matter*. Bloomsbury Publishing.
- Casillas, M. y Dorantes, J. (2021). El estudio de las representaciones sociales en educación. En M. Casillas, J. Dorantes y C. Ortiz (Coord.), *Representaciones sociales, educación y análisis cualitativo con IraMuTeQ* (pp. 17-22). Editorial Universidad Veracruzana.
- Chang, H. Y., Lin, T. J., Lee, M. H., Lee, S. W. Y., Lin, T. C., Tan, A. L., y Tsai, C-C. (2020). A systematic review of trends and findings in research employing drawing assessment in science education. *Studies in Science Education*, 56(1), 77-110. <https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1735822>
- Cuevas, Y. y Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, 38(153), 65-83. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982016000300065](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000300065)
- Dahlgren, A. y Sumpter, L. (2011). Childrens' conceptions about mathematics and mathematics education. En K. Kislenko (Ed.) *Current state of research on mathematical beliefs XVI. Proceedings of the MAVI-16 conference June 26-29* (pp. 77-88). University of Applied Sciences. [https://www.mathematical-views.org/wp-content/uploads/sites/10/2020/06/proceedings\\_mavi16.pdf](https://www.mathematical-views.org/wp-content/uploads/sites/10/2020/06/proceedings_mavi16.pdf)

- De Alba, M. (2012). A methodological approach to the study of urban memory: narratives of Mexico City. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(2), 1-20. <https://doi.org/10.17169/fqs-13.2.1854>
- \_\_\_\_\_. (2014). Imaginary maps and urban memory. *Papers on social representations*, 23(2), 16.1-16.29. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/288/403>
- De Alba, M. y Dargentas, M. (2015). A Study on the Social Representations and Social Memory of Brest, a French City Destroyed during the Second World War. *Psicologia e Saber Social*, 4(2), 195-206. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/20075>
- De Rosa, A. (2014). The role of iconic-imaginary dimensions in the modelling approach to social representations. *Papers on social representations*, 23(2), 17.1-17.26. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/253/219>
- De Rosa, A., D'Ambrosio, M. y Aiello, S. (2014). Mapping Current, Future and Ideal Family Structure and Relations in Emerging Adults. *Papers on social representations*, 23(2), 18.1-18.31. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/254/220>
- Dias, P. y Ramadier, T. (2018). Representational Structures as Stances: Examining Relationships to the City Under the Lens of Socio-Spatial Representations. *International Review of Social Psychology*, 31(1), 1-13. <http://doi.org/10.5334/irsp.45>
- Dinham, J., Chalk, B., Beltman, S., Glass, C. y Nguyen, B. (2016). Pathways to resilience: How drawings reveal pre-service teachers' core narratives underpinning their future teacher-selves. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(2), 126-144. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1204424>
- Fiorella, L. y Zhang, Q. (2018). Drawing boundary conditions for learning by drawing. *Educational Psychology Review*, 30(3), 1115-1137. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-018-9444-8>
- Forceville, C. (2002). *Pictorial metaphor in advertising*. Routledge.
- \_\_\_\_\_. (2016). Conceptual Metaphor Theory, Blending Theory, and other cognitivist perspectives on comics. En N.Cohn (Ed.), *The Visual Narrative Reader* (pp. 89-114). Bloomsbury.
- Forceville, C. y Clark, B. (2014). Can pictures have explicatures? *Linguagem em (Dis)curso* 14(3), 451-472. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-140301-0114>
- François, F. (1977). *Tratado del Lenguaje 1. El lenguaje. La comunicación*. Ediciones Nueva Visión.
- Gil, P. y Martínez, M. (2016). Emociones percibidas, por alumnos y maestros, en Educación Física en 6.º curso de primaria. *Educación XXI*, 19(2), 179-204. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70645811007.pdf>
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G. y Stephan, M. (2020). The Potential of Qualitative Content Analysis for Empirical Educational Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), 1-20. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3443>
- Gómez, V. y Gavidia, V. (2015). Describir y dibujar en ciencias. La importancia del dibujo en las representaciones mentales del alumnado. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), 441-455. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2934>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo en español*. Ediciones Morata.
- Hass, V. (2004). Les cartes cognitives: un outil pour étudier la ville sous ses dimensions socio-historiques et affectives. *Bulletin de Psychologie*, 57(6), 621-633. [https://www.persee.fr/doc/bupsy\\_0007-4403\\_2004\\_num\\_57\\_474\\_15396](https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_2004_num_57_474_15396)
- Haney, W., Russell, M. y Bebell, D. (2004). Drawing on education: Using drawings to document schooling and support change. *Harvard Educational Review*, 74(3), 241-272. 10.17763/haer.74.3.w0817u84w7452011
- ICFES. (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación) (2020a). *Informe Nacional de Resultados del Examen Saber 11º 2019*.
- ICFES. (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación) (2020b). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018*.
- Ishaq, K., Rana, A. M. K., y Zin, N. A. M. (2020). Exploring Summative Assessment and Effects: Primary to Higher Education. *Bulletin of Education and Research*, 42(3), 23-50. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1291061>

- Jakobson, R. y Halle, M. (1967). *Fundamentos de Lenguaje*. Editorial Ciencia Nueva.
- Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et mondes de vie*. Editions des archives contemporaines.
- Jurado, M. y Salvador, M. (2019). Análisis de la expresión narrativa y pictórica de futuros docentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 4(1), 309-320. <https://www.redalyc.org/journal/3498/349861666030/html/>
- Kelly, L. (2018). Preservice teachers' developing conceptions of teaching English learners. *TESOL Quarterly*, 52(1), 110-136. <https://doi.org/10.1002/tesq.375>
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2004). *Metáforas de la vida cotidiana*. Ediciones Cátedra.
- Lynch, T. y Mendelsohn, D. (2002). Listening. En N. Schmitt & M. Rodgers (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 193-194). Routledge.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Manning, A. (1998). Understanding comics: The invisible art. *IEEE Transactions on Professional Communications*, 41(1), 66-69.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008). *Guía No. 34 para el mejoramiento institucional. De la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento*. MEN website: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-177745.html?noredirect=1>
- Mireles, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*, 36, 1-11. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2011000100006](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000100006)
- Moscovici, S. (2004). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France. [https://www.cairn.info/feuilleter.php?ID\\_ARTICLE=PUF\\_MOSCO\\_2004\\_01\\_0001](https://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=PUF_MOSCO_2004_01_0001)
- Murphy, K., Delli, L. y Edwards, M. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92. <https://doi.org/10.3200/JEXE.72.2.69-92>
- Pardo Abril, N. (2012). Metáfora multimodal: representación mediática del despojo. *Forma y Función*, 25(2), 39-61.
- Patton, M. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods - integrating Theory and Practice*. Sage Publications.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó.
- Pinzón, C. y Roza, L. (2011). ¿Un distanciamiento de qué? Reflexiones sobre el carácter representacional del teatro. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 13(1), 337-345. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503750727013>
- Prado de Souza, C. (2007). Representaciones sociales y el imaginario de la escuela. En Â. Arruda y M. De Alba. (Eds.). *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica* (pp. 196-218). Anthropos-UAMI.
- Prangsa, M., Van Boxtel, C. y Kanselaar, G. (2008). Developing a 'big picture': Effects of collaborative construction of multimodal representations in history. *Instructional Science*, 36(2), 117-136. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9026-5>
- Saeed, M., Tahir, H. y Latif, I. (2018). Teachers' Perceptions about the Use of Classroom Assessment Techniques in Elementary and Secondary Schools. *Bulletin of Education and Research*, 40(1), 115-130. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1209818.pdf>
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: Un único proceso*. Octaedro.
- Santos Guerra, M. (2011). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- \_\_\_\_\_. (2014). *La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea.
- Seidmann, S., Di Lorio, J., Azzollini, S. y Rigueiral, G. (2014). El uso de técnicas gráficas en investigaciones sobre representaciones sociales. *Anuario de Investigaciones*, 21, 177-185. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139994017.pdf>
- Valentim, J. y Dinis, E. (2014). The image of disability in intellectually disabled people. *Papers on social representations*, 3, 24.1-24.17. [https://www.researchgate.net/publication/323006120\\_The\\_image\\_of\\_disability\\_among\\_intellectually\\_disabled\\_people](https://www.researchgate.net/publication/323006120_The_image_of_disability_among_intellectually_disabled_people)