

---

## Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

---

# Representaciones sobre política educativa de ingresantes a pedagogía chilenos

Raúl Bustos González<sup>a</sup>, Pedro Sandoval Rubilar<sup>b</sup> y Ana Maldonado-Fuentes<sup>c</sup>  
Universidad de Tarapacá, Arica<sup>a</sup>. Universidad del Bío-Bío, Chillán<sup>b,c</sup>. Chile.

*Recibido: 03 de abril 2020 - Revisado: 08 de junio 2020 - Aceptado: 23 de junio 2020*

---

### RESUMEN


---


En el contexto de la mejora de la Formación Inicial Docente, y como insumo para retroalimentar los programas formativos de los futuros profesores, el artículo busca develar las representaciones sobre la política educativa que poseen los estudiantes que ingresan a estudiar Pedagogía en cinco universidades regionales del Estado, ubicadas en la zona norte, centro, sur y austral de Chile. En función de ello, la muestra del presente estudio corresponde a 1327 estudiantes, equivalente al 24% de la población. Mediante un estudio comparativo de tipo descriptivo, realizado de manera transversal y vía soporte informático, se concluye que los estudiantes evaluados disponen de una cantidad escasa de información acerca de las políticas educativas; de lo que se infiere que la valoración de contar con este conocimiento profesional es débil al momento de ingresar a la Formación Inicial Docente. Esto abre una interrogante en cuanto a su poca claridad en torno a la realidad de la política educativa en su país y la naturaleza de la labor docente representada por los ingresantes a Pedagogía.


*Palabras Clave:* Formación de docentes; representaciones mentales; política educativa; universidad pública.

---

<sup>\*</sup>Correspondencia: [rbgonzalez@academicos.uta.cl](mailto:rbgonzalez@academicos.uta.cl) (R. Bustos).

<sup>a</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-2363-1919> (rbgonzalez@academicos.uta.cl).

<sup>b</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-7503-756X> (psandoval@ubiobio.cl).

<sup>c</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-9198-5882> (amaldonado@ubiobio.cl).

# Representations on educational policy of pedagogy students who are starting their studies in Chile

---

## ABSTRACT

---

In the context of improving Initial Teacher Education, and as an input to provide feedback for the training programs of future teachers, the article seeks to unveil the representations of educational policy held by students entering Pedagogy in five regional State universities, located in the northern, central, southern and southern zones of Chile. Based on this, the sample of the present study corresponds to 1,327 students, equivalent to 24% of the population. Through a descriptive comparative study, carried out cross-sectionally and via computer support, it is concluded that the students evaluated have a limited amount of information about educational policies on the object represented; from which it is inferred that the valuation of having this professional knowledge is weak at the time of entering Initial Teacher Training. This opens a question regarding its lack of clarity regarding the reality of educational policy in their country and the nature of the teaching work represented by future entrants to Pedagogy.

*Keywords:* Teacher training; mental representations; educational policy; public universities.

---

## 1. Planteamiento del problema

En las últimas décadas, las Reformas Educativas han liderado la discusión en varios países, ocupando “un lugar estratégico tanto en la agenda pública de los gobiernos como en las organizaciones de la sociedad civil” (Gajardo 2009, p. 59). En este sentido, tal como señala Latorre (2005), la preocupación por la calidad y equidad de la educación ha marcado la agenda de trabajo en los distintos niveles del sistema, entendiendo la educación como un vector estratégico para el desarrollo del país.

Desde el punto de vista de la política educativa, un aspecto clave en estas discusiones se encuentra en la generación de mecanismos para asegurar la calidad de la educación (Cerdeña y Opazo, 2011). Sin embargo, el concepto de calidad está condicionado por el contexto histórico y social en que se desarrolle (Duk y Narvarte, 2008) y dependerá de un juicio de valor en torno al tipo de educación, de persona y de sociedad que se busca. Cada actor social involucrado en este proceso, según su visión política e ideológica, tendrá distintas formas de definir lo que se entiende por calidad de educación, lo que tiene consecuencias directas en los diseños para alcanzarla (Arancibia, Ayma, Cifuentes y Yáñez, 2012).

En el caso de Chile, la calidad en educación se ha vinculado al desarrollo económico (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006), en el contexto de un modelo de educación centrado en la formación de capital humano y “representándola por la cantidad de dinero invertido” (Elías y Fernández, 2002).

No obstante, desde 1980 a la fecha, en Chile se ha experimentado una serie de cambios estructurales en función de “mejorar” la educación impartida (Cox, 2003). Todos estos se inspiran en un paradigma económico neoliberal, por lo que estas reformas nunca modificaron sustancialmente la estructura del sistema educativo (Picazo, 2007). En este sentido, la política educativa chilena se ha percibido como íntimamente determinada por la racionalidad econó-

mica (Cavieres, 2014). De esta manera, pese a las buenas intenciones, el diseño y la finalidad de las políticas educativas, estas aún generan controversia (Maureira, 2015), puesto que las estrategias siguen siendo emanadas desde nivel central, transformando a docentes y directivos, alumnos, padres y apoderados, en meros ejecutores de la política pública.

En particular, luego del 2006, a raíz de lo que se conoció como la “revolución pingüina”, Chile experimenta cambios significativos en el sistema educativo, como resultado del descontento ciudadano “que presiona y finalmente obliga al Estado chileno a realizar cambios sensibles al sistema educativo” (Maureira, 2015, p. 18). Al parecer, “lo fundamental de estos procesos de movilización es que han potenciado una discusión política y ética respecto de la transformación de la lógica de la competencia y la orientación al mercado del sistema educativo chileno” (Villalobos y Quaresma, 2015, p. 73), tal como ha quedado evidenciado en medios de comunicación, impactando en la construcción colectiva de las representaciones al respecto.

Dentro de este contexto, uno de los aspectos que mayormente ha concitado interés, se relaciona con la formación docente, lo que según Gómez y Castillo (2019) se debe en gran parte a los aportes presentados por investigaciones como el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2008). En Chile se estructuran acorde a la idea de que la formación docente puede tener impacto en el mejoramiento de los resultados escolares. Es así como emerge un interés por la calidad de la formación de profesores, ya que se considera uno de los factores más relevantes para la mejora de la calidad de la educación y, en consecuencia, constituye un tema de interés para las políticas públicas como para el mundo académico y la investigación (Ávalos, 2014; Maldonado, Sandoval y Rodríguez, 2012; Sandoval, Frit, Maldonado y Rodríguez, 2010).

A partir de lo anterior, una de las problemáticas necesarias de enfrentar radica en conocer qué información manejan los futuros profesores que ingresan a universidades del Estado, sobre las recientes políticas educativas chilenas. Este problema se basa en dos supuestos:

1. El ejercicio de la docencia implica estar al tanto de las exigencias implícitas de la profesión docente en un contexto caracterizado por el mercado de la Educación, la preocupación por la calidad de la docencia, el impulso por el mejoramiento de la Formación Inicial Docente, el Estado evaluador, la orientación al mercado y la competencia, entre otros.

- 2.- El dominio del conocimiento sobre políticas educativas puede ser entendido como parte del conocimiento profesional docente.

### 1.2. Política educativa

El mundo globalizado supone una política sensible a la velocidad con que cambian las demandas de la población (Tarabini-Castellani y Sarró, 2011). De esta manera, muchas veces los cambios sociales pueden no coincidir con cambios políticos, los que dan forma a representaciones cognitivas, normativas e instrumentales sobre la realidad que están detrás de las políticas públicas. Lo descrito plantea la necesidad de mayor participación y discusión en torno a las representaciones que le subyacen (Jobert, 2004).

Por otro lado, es necesario considerar que la representación común que sustenta la educación chilena es la de “una educación que prepara a los estudiantes para un mundo laboral ya estructurado e inmutable” (Maureira, 2015, p. 98). Al respecto hay trabajos muy completos sobre las políticas educativas que se implementaron a partir del año 1990 (Cox, 2012; Picazo, 2007; Redondo, 2015).

En torno al rol del Estado en las políticas educativas, [Maureira \(2015, p. 50\)](#) expone que:

Gracias a este cambio de paradigma, en cuanto al rol que el Estado posee con respecto al diseño, elaboración, aplicación y evaluación de políticas educativas, la literatura habla hoy de “Estado evaluador”, el que básicamente conserva, con ciertos matices, la idea de la educación como un derecho social, pero bajo una perspectiva que la asume con rasgos relacionados con la lógica de mercado.

El mismo autor señala que las actuales políticas no están orientadas directamente hacia los aprendizajes, sino que más bien a procesos centralizados que establecen externamente las condiciones en que realizan los procesos de enseñanza. [Maureira \(2015\)](#) plantea que la consecuencia más notable de esta política en Chile, es la desprofesionalización docente al “intentar transformarla en una actividad de técnicos ejecutantes de un diseño elaborado en otras instancias externas al aula” (p. 95). Lo anterior, cobra sentido dentro de un marco caracterizado por políticas educacionales descentralizadas, cuyos impactos en el caso chileno, tal como precisan [Almoacid, Ávalos y Leyton \(2008\)](#) convergen en las tres áreas significativas: “ámbito educativo (objetivos, métodos de enseñanza, currículo y procesos de evaluación); ámbito organizativo (recursos humanos) y el ámbito financiero, en el cual surge la posibilidad de administrar recursos” (p. 4); aspectos de interés para el profesorado.

En consecuencia, estudiar las representaciones en torno a la política educativa permite profundizar en los sistemas cognitivos, instrumentales y valorativos presentes en los futuros profesores, promoviendo una reflexión profunda en torno al rol de las instituciones educativas en la sociedad chilena. Asimismo, se puede identificar las representaciones más enraizadas en la cultura educativa de parte importante del territorio nacional, sin cuyo conocimiento, y como bien lo señala [Eisner \(2001\)](#), todo intento de mejora va directo al fracaso. Como señala [Maureira \(2015, p. 265\)](#):

Al considerar a los docentes y directivos en sus representaciones sociales, pedagógicas, afectivas y psicológicas, no solo se toma su “parecer” para que éste asuma con mayor entusiasmo el cambio, sino que amplía su campo de representaciones en torno a las políticas o modificaciones que se quieren instaurar.

En consecuencia, los cambios ya no pueden llevarse a cabo por encima de las emociones, y horizontes profesionales del profesorado; lo que según [Hargreaves \(2003\)](#) los condenaría al fracaso. Como señalaban [Bolívar, Gallego, León y Pérez \(2005\)](#) elementos fundamentales reconocidos como constitutivos de vulnerabilidad de la profesión docente, por los propios actores, incluyen las medidas políticas y administrativas, relaciones profesionales en la escuela y limitaciones para la eficacia docente.

A este respecto, los autores mencionados citan a [Novoa \(1999\)](#) al señalar que los docentes constituyen “un actor colectivo portador de una memoria y de una serie de representaciones comunes que generan lenguajes propios, rutinas compartidas de acción, espacios de cooperación y dinámicas de conformación participadas” ([Bolívar et al., 2005, p. 41](#)).

### *1.3. Representaciones sociales*

El concepto de Representaciones Sociales fue formulado originalmente por [Moscovici \(1979\)](#) en los años sesenta, a partir de un conjunto de hipótesis esgrimidas para distinguir el conocimiento basado en el sentido común, del conocimiento científico. Lo anterior en virtud de que el primero, en vez de buscar la verdad del conocimiento científico (episteme), aspira a una mejor comprensión entre los sujetos, dentro de una sociedad moderna caracterizada por la fuerte influencia de las opiniones.

Según [Farr \(1986\)](#), las representaciones conforman un sistema de valores, ideas y prácticas complejas en los sujetos. Por ende, no son simples opiniones o actitudes hacia objetos, sino que configuran un conocimiento sobre la realidad y disposiciones propias para relacionarse e interactuar con ella, por tanto, poseen una epistemología particular de producción de conocimiento. En definitiva, “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” ([Jodelet, 1984, p. 474](#)).

Una característica distintiva de las Representaciones Sociales, en cuanto conocimiento, es que son producidas colectivamente como resultado de la interacción entre los individuos que comparten un mismo espacio social ([Moscovici, 1979](#)). Desde esta perspectiva, las representaciones dotan a los individuos de un sistema de valores, nociones-conceptos (conocimiento) y prácticas que le permiten comprender y actuar de una manera particular en su contexto social, simbólico y material.

Por su parte, [Mora \(2002\)](#) y [Araya, \(2002\)](#) quienes han trabajado sobre la configuración del conocimiento representado por los sujetos, señalan que la representación estaría compuesta por tres dimensiones: la información del objeto representado, el campo del objeto representado y la actitud hacia el objeto representado. En términos concretos, la dimensión de información corresponde a los contenidos, datos y fuentes de referencia que inciden en la configuración de los contenidos representacionales. Según [Zamora \(2013\)](#), es el elemento que se relaciona con “lo que yo sé”, “lo que yo veo” y “lo que yo siento”, respecto de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social (p. 53). Su importancia radica en que revelaría el capital que poseen las personas sobre la realidad representada, por lo que es interesante pesquisar la cantidad y calidad de estos elementos. La dimensión campo de representación, por su parte, hace referencia a las cualidades del contenido de una Representación Social, producto del proceso de objetivación de la misma ([Araya, 2002](#)). Puede ser conceptualizado como “el complejo de imágenes, juicios, creencias, modelos o contenidos concretos referidos al objeto de la representación” ([Guzmán, 2011, p. 70](#)). Acceder a estos elementos resulta en especial relevante en los estudios que buscan develar cambios a través del tiempo, pues es la dimensión que tiene mayores o menores posibilidades de modificación, en un mismo grupo o entre grupos. En el tercer caso, la dimensión actitud, puede ser definida como “la reacción emocional, básicamente favorable o desfavorable, que indica qué se hace y cómo se actúa, dinamiza y regula la acción” ([Fernández-Porcela, 2017, p. 194](#)), de lo que se desprende su importancia para el análisis del comportamiento humano y sus fundamentos implícitos. Es así, como los elementos de estas dimensiones, en su conjunto, darían cuenta de una representación social. Sin embargo, es posible hacer una distinción de ellos en términos analíticos, tal como se observa en [Guzmán \(2011\)](#), [Guirado, Mazzitelli y Olivera \(2013\)](#) y [Cuevas \(2016\)](#), entre otros.

En relación a nuestro trabajo, el presente artículo presenta resultados sobre la dimensión información acerca de la Política Educativa, expresadas en juicios valorativos, realizados por estudiantes que ingresan a su Formación Inicial Docente. Estos hallazgos se enmarcan en un proyecto de mayor envergadura, que en su conjunto da cuenta de las representaciones sociales que poseen los participantes acerca de la profesión docente. Sin embargo, en esta ocasión se decide pormenorizar en los datos sobre las Políticas Educativas, dado que se trata de uno de los objetos de aprendizaje menos explorados en los estudiantes de formación inicial docente. Es así como, a partir de sentencias que aluden explícitamente a elementos representacionales de la Política Educativa, el estudio da cuenta de la valoración que hacen los participantes como colectivo particular, infiriendo los elementos representacionales comunes y divergentes, a partir de las respuestas.

#### 1.4. Representaciones sociales y profesión docente

La Teoría de las Representaciones Sociales, ha tenido alto nivel de aceptación entre los investigadores, dado que ha permitido superar la tradicional “escisión entre individuo y sociedad, naturaleza y cultura o conocimiento por elaboración individual o por imposición social” (Castorina, 2008, p. 9). Es así, como se han destacado estudios para indagar problemáticas ligadas a la cognición social en áreas de Ciencias Sociales, Psicología y Educación. En particular, en el campo de la Pedagogía, los informantes claves han sido diversos actores educativos, principalmente profesores y estudiantes (Arbesú, Gutiérrez y Piña, 2008; Cuevas, 2017; Lozano Andrade, 2016; Prado de Souza, 2000; Salinas, Isaza y Parra, 2006; Torres, 2013), lo que ha contribuido a una comprensión más acabada de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La mayoría de las indagaciones sobre el profesorado dan cuenta, en general, de que la docencia es una función social de naturaleza compleja, que involucra aspectos tanto individuales como grupales, cuya coordinación ocurre intra y extra aula. Ello implica, entre otras cosas, darse cuenta de que muchas de las decisiones que se toman a nivel de sala de clases, se ven influenciadas por normativas, leyes y principios orientadores alineados con Políticas Educativas, las que no necesariamente son analizadas como objeto de aprendizaje durante la Formación Inicial Docente. Lo anterior resulta un desafío en la actualidad, sobre todo porque en el contexto de las Reformas Educativas, se ha albergado la expectativa de contar con buenos profesores, capaces de impactar en el mejoramiento de la calidad de la educación. Según Coll (2009), esto ha puesto en duda la vigencia de los planes de formación y las prácticas de enseñanza del profesorado, siendo necesario poner el foco en el aprendizaje; tal como se documenta en variados textos normativos tales como, Marco para la Buena Enseñanza (2008), Orientaciones para la Formación Inicial Docente (MINEDUC, 2011), Plan de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903, MINEDUC, 2016), entre otros.

Por otro lado, indagaciones tanto teóricas como empíricas han demostrado que la formación de un docente implica atender elementos subyacentes, no necesariamente explícitos en su formación o en las prácticas pedagógicas (Guerra y Montenegro, 2017; Hernández-Nodarse, 2017; Tardif, 2010). En particular, estudios en la línea del pensamiento del profesor, han planteado que más allá de la observación del desempeño docente, resulta de interés primordial explorar los conocimientos previos, las teorías implícitas, las creencias o las representaciones, por el impacto que éstas podrían tener en su actuación y en sus posibilidades de cambio (Jáuregui, Carrasco y Montes, 2004; Pérez Gómez, 1987); tal como se espera que suceda al apropiarse del foco en el aprendizaje.

Para ello, una forma de acceso a este conocimiento profesional son las representaciones sociales. Se selecciona esta teoría por cuanto permite acceder a las creencias, valoraciones, ideas, imaginarios desde una epistemología del sentido común y entendiendo al futuro profesor como un actor social, en cuyo pensamiento convergen representaciones compartidas por el grupo.

#### 1.5. Representaciones sociales y políticas educacionales chilenas

Respecto de las políticas educacionales chilenas, Almoacid et al. (2008), realizaron un estudio a partir de entrevistas a tomadores de decisión sobre las mismas. Se concluye que éstas se han articulado, fundamentalmente, en torno a dos representaciones sociales: el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Un ejemplo de la primera representación es la creencia de que todos deben recibir educación de calidad, con independencia de sus condiciones sociales, culturales y económicas; siendo el Estado una entidad clave para su logro. En el caso de la segunda representación, ésta se evidencia en el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos, traspasando a los establecimientos educacionales la responsabilidad de ofrecer propuestas curriculares en sintonía con los resultados escolares.



## 2. Metodología

En coherencia con los objetivos del estudio, el diseño de la presente investigación es de tipo descriptivo, y pretende caracterizar las representaciones de los sujetos (actitud e información), para posteriormente proponer una interpretación de ellas desde los supuestos teóricos adoptados en la indagación (Goetz y LeCompte, 1988; Latorre, Del Rincón y Amal, 1997; Neiman y Quaranta, 2006). Desde el punto de vista temporal, el estudio fue de tipo transversal, dado que la recolección de información se realizó una sola vez a todos los participantes. La consulta se realizó durante los meses de marzo y abril del 2019, haciendo uso de soportes informáticos, previo protocolo de consentimiento informado y confidencialidad de información (Meo, 2010).

### 2.1 Objetivo

El presente artículo, pretende aportar evidencia empírica acerca de elementos representacionales comunes sobre la Política Educativa y su futuro ejercicio de la profesión docente, en estudiantes que ingresan a la etapa de Formación Inicial Docente, en universidades regionales del Estado de Chile. Para lograr esta tarea, se propone identificar la información presente en los futuros profesores para posteriormente buscar nudos críticos que tensionen la formación inicial de profesores.

### 2.2 Población y Muestra

La población de estudio está constituida por 5.486 estudiantes, cuya estimación se efectuó en base a los datos<sup>1</sup> sistematizados de todos los estudiantes que ingresaron a estudiar una carrera de pedagogía en una universidad del Estado de Chile y que iniciaron su Formación Inicial Docente durante el año académico 2019. En función de ello, la muestra del presente estudio corresponde a 1.327 estudiantes, equivalente al 24% de la población. Para asegurar la representatividad de la muestra se aplicaron los criterios de tamaño universo, margen de error, heterogeneidad, nivel de confianza, estratificación (por sexo y macrozonas) y aleatoria. La muestra definitiva se puede observar en la Tabla 1:

**Tabla 1**

*Distribución muestra de estudiantes ingreso FID año académico 2019.*

Macrozona	Muestra Estimada Estudiantes	Muestra Total aplicada	Muestra Total Hombres		Muestra Total Mujeres	
			Estimada	Rendido	Estimada	Rendido
Norte	268	306	90	125	178	181
Centro Norte	344	393	127	152	217	241
Centro Sur	245	243	94	96	151	147
Sur	183	285	80	123	103	162
Austral	70	80	25	32	45	48
<b>Total</b>	<b>1124</b>	<b>1327</b>	<b>426</b>	<b>538</b>	<b>698</b>	<b>789</b>

Fuente: Elaboración Propia

1. Según el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), para la matrícula primer año 2018 en carreras de Pedagogía y Licenciaturas en Educación corresponde a 5486 matriculados (<http://www.mifuturo.cl/index.php/informes-sies/matriculados>).

### 2.3 Instrumento

Dada la naturaleza discursiva de las representaciones sociales y la constitución de la muestra, en este caso se aplicó un instrumento tipo escala Likert, dado que esta técnica de recolección de datos es una de las más empleadas para acceder a la información, opiniones y actitudes asociadas a éstas (Petracci y Kornblit, 2007). En este caso, se empleó la “Escala de Representaciones sobre la Profesión Docente” (versión 2019). Dicho instrumento consta de 51 sentencias distribuidas en seis objetos/contenidos representados<sup>2</sup> y en cuya construcción subyacen los supuestos de la teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1979). A nivel de estructura, para cada uno de los objetos representados en el instrumento, se presenta un conjunto de proposiciones o afirmaciones (sentencias), frente a las cuales el participante expresa su valoración. Para ello, puede hacer uso de las siguientes categorías de respuesta (escala): Totalmente en Desacuerdo, En Desacuerdo, De Acuerdo, Totalmente de Acuerdo, No Sabe/Sin Información. En otras palabras, al contestar los sujetos evaluados se ubican en algún punto, según sus propias valoraciones (actitud o información) sobre el enunciado. Este instrumento, con la totalidad de ítems, fue validado por jueces y contó con una revisión de las propiedades psicométricas, en dos fases. En primer lugar, mediante el Alpha Cronbach de 0.903 y un índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0.90. En segundo término, por medio de un análisis factorial que permitió confirmar la correspondencia entre los factores teóricos postulados y los factores estadísticos encontrados, los que en conjunto explican el 56.2% de la varianza total. En coherencia con los propósitos del estudio, en el presente documento se informan los resultados sobre Políticas Educativas Actuales como objeto representado, que contiene nueve sentencias<sup>3</sup>.

### 2.4 Procedimientos de análisis de la información

Dada la naturaleza del instrumento, la investigación asume el supuesto que no existen respuestas correctas o incorrectas. Al mismo tiempo, debido a que la “Escala de Representaciones sobre la Profesión Docente” incorpora categorías escalonadas ante las afirmaciones (sentencias), para una adecuada interpretación de las respuestas, estas se clasificaron según fuesen representativas de tendencias positivas (favorables) o respuestas negativas (desfavorable). Esto arrojó como resultado dos opciones de análisis más globalizadoras: (1) Totalmente desacuerdo + En Desacuerdo y (2) De Acuerdo + Totalmente De Acuerdo (ver Tabla 2).

**Tabla 2**

*Clasificación de las respuestas en Escala Likert.*

	<b>Clasificación Ordinal-Escala Likert</b>	<b>Calificación de Análisis</b>
Sin Información del Tema	0	Sin categoría
Totalmente en Desacuerdo	1	(Desacuerdo y Totalmente Desacuerdo)
En Desacuerdo	2	
De acuerdo	3	(De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo)
Totalmente De Acuerdo	4	

Fuente: Elaboración Propia

2. Los objetos/contenidos representados son seis: Vocación Docente (con ocho escalas), Ejercicio Laboral y Económico (ocho escalas), Políticas Educativas Actuales (nueve escalas), Ejercicio Profesional Docente (diez escalas), Auto-Imagen y Prestigio Social de la Profesión Docente (ocho escalas) y, Formación de Profesores (ocho escalas).

3. El instrumento es de los académicos Sandoval et al. El proceso de actualización y validación del mismo se realizó en el marco del proyecto FONIDE FON 181800090 (año 2018), financiado por el Ministerio de Educación de Chile, mediante el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación.



### 3. Resultados

En coherencia con el objetivo del estudio, se explicitan la comparación de resultados y la distribución porcentual de respuestas según la variable sexo y ubicación de la institución en macro zonas. Posteriormente, se entregan los resultados del comportamiento total de los datos, complementando el primer análisis.

#### 3.1. Datos según sexo

Para determinar si existen diferencias significativas en la distribución de respuestas por las variables sexo y macro zona, se aplicó la prueba no paramétrica para cada una de las escalas (ítems) del instrumento dado que las escalas corresponden a variables de tipo ordinal (Cañadas y Sánchez, 1998). En el caso del análisis por sexo se consideró a los hombres como una muestra y a las mujeres como una segunda muestra. Los resultados de la Prueba de U de Mann-Whitney para cada una de las escalas se presentan en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Diferencias significativas de la variable sexo Prueba U de Mann-Whitney.*

Objeto Representado	Sentencia	U de Mann-Whitney-Diferencias Sig. asintótica (bilateral)	
Políticas Educativas Actuales	(1) Es el Ministerio de Educación quien certifica la calidad de la formación recibida para ejercer como futuros profesores(as).	,096	
	(2) La Agencia es la que certifica la calidad de la formación recibida para ejercer como profesor(a) en el país.	,143	
	(3) Las actuales Políticas en Educación mejoran la calidad de la educación en el sistema escolar.	<b>,000</b>	<b>(*)</b>
	(4) Las actuales Políticas en Educación mejoran la Formación Inicial Docente.	<b>,010</b>	<b>(*)</b>
	(5) La nueva segmentación del sistema escolar (enseñanza básica de seis años y media de seis años) servirá para mejorar la calidad de la educación.	,890	
	(6) Los test nacionales e internacionales (SIMCE, PSU, TERCE, PIRLS, TIMMS y PISA) entregan información útil para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.	,466	
	(7) la Ley SEP permitirá mejorar la equidad, calidad y convivencia para los niños vulnerables del país.	,142	
	(8) Las actuales Políticas Educativas tienden a mejorar la equidad y la convivencia escolares.	,067	
	(9) Tradición Política Educativa es a Cobertura y Equidad, como Innovación Educativa lo es con Calidad y Excelencia.	,687	

(\*) Indica diferencias significativas.

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3 se puede observar que existen diferencias significativas en dos de las ocho sentencias que conforman el objeto de representación evaluado (políticas educativas actuales). Dado estos resultados, se puede inferir que, en el grupo evaluado, no existirían diferencias significativas en las representaciones sobre Políticas Educativas Actuales en relación con la variable “sexo”, ya que los valores en la mayoría de las sentencias del conjunto del objeto representado, no serían significativamente diferentes entre hombres y mujeres.

Por otro lado, resulta de interés indagar específicamente en los valores porcentuales obtenidos en cada una de las sentencias, según la distribución de las tendencias (favorables/desfavorables) y respuestas observadas en la categoría de análisis “Sin información”, las que se presentan en la siguiente Tabla 4:

**Tabla 4**

*Diferencias significativas de la variable sexo Prueba U de Mann-Whitney.*

	<i>Hombre</i>			<i>Mujer</i>		
	% Respuestas Sin Información del Tema	% Respuestas En Desacuerdo y Totalmente en Desacuerdo	% Respuestas De Acuerdo y Totalmente De Acuerdo	% Respuestas Sin Información del Tema	% Respuestas En Desacuerdo y Totalmente en Desacuerdo	% Respuestas De Acuerdo y Totalmente De Acuerdo
Sentencia 1	18,2%	14,6%	67,2%	16,6%	11,4%	72,0%
Sentencia 2	37,9%	8,7%	53,4%	42,3%	8,1%	49,6%
Sentencia 3	<b>21,1%</b>	<b>41,5%</b>	<b>37,4%</b>	<b>16,6%</b>	<b>35,7%</b>	<b>47,7%</b>
Sentencia 4	<b>23,1%</b>	<b>26,7%</b>	<b>50,2%</b>	<b>19,9%</b>	<b>22,0%</b>	<b>58,1%</b>
Sentencia 5	20,0%	34,0%	46,0%	20,0%	34,5%	45,5%
Sentencia 6	6,1%	59,7%	34,2%	5,8%	58,0%	36,2%
Sentencia 7	53,4%	9,3%	37,4%	48,9%	10,3%	40,8%
Sentencia 8	21,1%	29,1%	49,8%	18,9%	25,7%	55,4%
Sentencia 9	35,8%	22,9%	41,3%	39,9%	17,0%	43,1%

Fuente: Elaboración propia.

De la Tabla 4, se puede apreciar que las tendencias de respuestas favorable/desfavorable son similares entre hombres y mujeres. No obstante, se observan diferencias significativas en las sentencias 3 y 4, con mayores porcentajes de respuesta De Acuerdo y Totalmente De Acuerdo en las mujeres que los hombres: “la Agencia de Calidad es la entidad que certifica la calidad de la formación recibida para ejercer como Profesor(a) en el país” (47,7% > 37,4%) y “las actuales Políticas en Educación mejoran la calidad de la educación en el sistema escolar” (58,1% > 50,2%). Coherentemente con lo anterior, ante las mismas afirmaciones (sentencia 3 y sentencia 4), las opciones más desfavorables se concentran en los hombres (41,5% y 26,7%) a diferencia de lo señalado por las mujeres (35,7% y 22,0), respectivamente.

También se puede apreciar, que las tendencias de respuestas en cada una de las sentencias, en general, son similares entre hombres y mujeres; sin observarse tendencias contrarias entre las opciones favorables o desfavorables para cada afirmación. Por lo mismo, se puede inferir, a partir de estos datos, que las valoraciones e informaciones sobre las Políticas Educativas Actuales con las que ingresan los estudiantes de la Formación Inicial Docente, no estarían condicionadas por la variable sexo.

### 3.2 Datos según macro zona geográfica

En relación con el análisis de la variable macro zona geográfica de las universidades del Estado<sup>4</sup>, se procedió a aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis para identificar diferencias en las respuestas en la que se distribuyen los estudiantes participantes (Tabla 5). Los resultados arrojaron diferencias significativas en cinco de las nueve sentencias y, por ende, existiría al menos un par de respuestas por zona geográfica en la que las muestras (sujetos) difieren entre sí.

**Tabla 5**

*Diferencias significativas de la variable Zona Geográfica de la Institución Prueba Kruskal-Wallis.*

Objeto Representado	Sentencias	Kruskal-Wallis-Sig. asintótica (bilateral)	
Vocación Profesional	(1) Es el Ministerio de Educación quien certifica la calidad de la formación recibida para ejercer como futuros profesores(as).	,090	
	(2) La Agencia es la que certifica la calidad de la formación recibida para ejercer como profesor(a) en el país.	,172	
	(3) Las actuales Políticas en Educación mejoran la calidad de la educación en el sistema escolar.	<b>,004</b>	(*)
	(4) Las actuales Políticas en Educación mejoran la Formación Inicial Docente.	,184	
	(5) La nueva segmentación del sistema escolar (enseñanza básica de seis años y media de seis años) servirá para mejorar la calidad de la educación.	<b>,000</b>	(*)
	(6) Los test nacionales e internacionales (SIMCE, PSU, TERCE, PIRLS, TIMMS y PISA) entregan información útil para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.	<b>,000</b>	(*)
	(7) la Ley SEP permitirá mejorar la equidad, calidad y convivencia para los niños vulnerables del país.	,192	
	(8) Las actuales Políticas Educativas tienden a mejorar la equidad y la convivencia escolares.	<b>,000</b>	(*)
	(9) Tradición Política Educativa es a Cobertura y Equidad, como Innovación Educativa lo es con Calidad y Excelencia.	<b>,020</b>	(*)

(\*) Indica diferencias significativas.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis se realiza empleando el mismo criterio que la variable anterior. Esto es, se considera que el objeto representado se relaciona con la totalidad de las sentencias que la componen. De la Tabla 5, se desprende que existiría diferencias significativas por la variable macro zona geográfica de la institución en la que el sujeto encuestado ingresó a su Formación Inicial Docente; dado que en cinco de las nueve sentencias existirían diferencias significativas: “Las actuales Políticas en Educación mejoran la calidad de la educación en el sistema escolar” (para esta respuesta también hay diferencias significativas por la variable sexo); “La nueva

4. La muestra fue representativa por zonas geográficas: norte, centro norte, centro sur, sur y austral del país.

segmentación del sistema escolar (enseñanza básica de seis años y media de seis años) servirá para mejorar la calidad de la educación”; “Los test nacionales e internacionales (SIMCE, PSU, TERCE, PIRLS, TIMMS y PISA) entregan información útil para mejorar los aprendizajes de los estudiantes”; “Las actuales Políticas Educativas tienden a mejorar la equidad y la convivencia escolares” y, “Tradición Política Educativa es a Cobertura y Equidad, como Innovación Educativa lo es con Calidad y Excelencia”.

De lo anterior, se puede inferir que las valoraciones e informaciones asociadas a dimensión Políticas Educativas Actuales no serían compartidas en general por todos los estudiantes del país y, existirían algunas diferencias por la ubicación de macro zona geográfica del país donde se matriculan dichos estudiantes: zona norte, centro norte, centro sur, sur o austral.

**Tabla 6**

*Porcentajes de sentencias Dimensión Políticas Educativas por Macro Zona.*

Sentencia / Políticas Educativas	Macro Zona Norte			Macro Zona Centro Norte			Macro Zona Centro Sur			Macro Zona Sur			Macro Zona Austral			Promedio Total Muestra		
	% Sin Información del Tema	% Desacuerdo y Totalmente en Desacuerdo	% De Acuerdo y Totalmente De Acuerdo	% Sin Información del Tema	% Desacuerdo y Totalmente en Desacuerdo	% De Acuerdo y Totalmente De Acuerdo	% Sin Información del Tema	% Desacuerdo y Totalmente en Desacuerdo	% De Acuerdo y Totalmente De Acuerdo	% Sin Información del Tema	% Desacuerdo y Totalmente en Desacuerdo	% De Acuerdo y Totalmente De Acuerdo	% Sin Información del Tema	% Desacuerdo y Totalmente en Desacuerdo	% De Acuerdo y Totalmente De Acuerdo	% Sin Información del Tema	% Desacuerdo y Totalmente en Desacuerdo	% De Acuerdo y Totalmente De Acuerdo
1	14	12	72	13,	13,3	73,4	18,1	19,2	62,7	20,0	11	68	12,3	3,	84,0	17,0	12	70
2	37	12	50	38,	9,8	51,7	45,2	9,0	45,8	38,0	6,	55	33,3	7,	59,3	41,0	8,	50
3	16	34	49	16,	38,1	45,1	17,5	55,9	26,6	23,0	31	45	14,8	39	45,7	19,0	38	43
4	20	19	60	21,	25,2	53,1	20,3	34,5	45,2	24,0	20	55	22,2	13	64,2	21,0	24	54
5	15	30	54	25,	33,2	41,6	22,6	44,1	33,3	18,0	32	49	13,6	37	49,4	20,0	34	45
6	5,	45	49	9,1	55,2	35,7	4,0	78,5	17,5	5,0	61	33	2,5	59	38,3	6,0	58	35
7	51	8,	40	48,	12,9	38,8	57,1	12,4	30,5	48,0	8,	43	53,1	3,	43,2	51,0	10	39
8	15	21	63	24,	30,1	45,8	19,8	44,6	35,6	21,0	19	59	16,0	23	60,5	20,0	27	52
9	32	16	51	39,	21,0	39,9	39,0	28,2	32,8	39,0	18	42	48,1	7,	44,4	38,0	19	42

Fuente: Elaboración propia.

De la tabla anterior, cabe resaltar la sentencia tres que refiere a “Las actuales Políticas en Educación mejoran la calidad de la educación en el sistema escolar” no solo no es compartida por zona geográfica, sino que, además, por la variable sexo. Lo que implica que, es una afirmación que mayoritariamente recoge respuestas favorables más acentuadas en mujeres que en hombres y, en algunas macro zonas geográficas, en cuatro de las cinco existe mayor porcentaje de respuesta en la opción De Acuerdo y en una de ellas (Macro Zona Sur), la opción en Desacuerdo obtiene mayor porcentaje de respuestas (ver Tabla 6).

### 3.3 Resultados en la muestra total

En la Tabla 7, se presentan los resultados derivados de las respuestas del total de estudiantes en Formación Inicial Docente participantes en el estudio en relación a las representaciones sobre Políticas Educativas Actuales.

**Tabla 7**

*Resultados por sentencias dimensión políticas públicas actuales.*

Sentencia	Porcentajes de Respuestas Muestra Total		
	Sin Información del Tema	En Desacuerdo y Totalmente en Desacuerdo	De Acuerdo y Totalmente De Acuerdo
Sentencia 1	17%	12,7%	<b>70,0%</b>
Sentencia 2	<b>41%</b>	8,5%	<b>50,9%</b>
Sentencia 3	19%	38,3%	<b>43,2%</b>
Sentencia 4	21%	24,1%	<b>54,5%</b>
Sentencia 5	20%	34,5%	<b>45,5%</b>
Sentencia 6	6%	<b>58,9%</b>	35,2%
Sentencia 7	<b>51%</b>	10,2%	39,1%
Sentencia 8	20%	27,3%	<b>52,9%</b>
Sentencia 9	<b>38%</b>	19,8%	<b>42,2%</b>

Fuente: Elaboración propia.

De la tabla, se puede inferir que existen representaciones poco formadas en relación al constructo evaluado, puesto que, en general, los sujetos marcan no tener información en la mayoría de las afirmaciones de las nueve sentencias que conforman el objeto representado. Específicamente, en tres de ellas, la opción "Sin información" presenta porcentajes que fluctúan entre 38% y 51%, además, en otras tres el 20% o más señala dicha alternativa; es decir, entre 2 a 5 estudiantes de 10 indica no tener información sobre algunas de las escalas del conjunto de afirmaciones que configuran la representación política educativas actuales.

Por otro lado, concurrentemente, los sujetos evaluados señalan estar de acuerdo con la afirmación en siete de las nueve sentencias con alta frecuencia, lo que implicaría que existe algún grado de representación común, pero no plenamente compartida por el colectivo. Esto podría explicar, en parte, las diferencias encontradas previamente por la Macro Zona geográfica de pertenencia de los estudiantes estudiados (ver Tabla 5).

No obstante, al analizar los datos por la variable sexo y macro zona geográfica, las tendencias de respuestas de las diferentes sentencias tienen a seguir las mismas opciones, por ello resulta relevante describir cómo se compone la representación a partir de las respuestas reportadas en cada sentencia.

En primer lugar, sobre las representaciones asociadas a la función de algunos organismos del sistema escolar chileno, los estudiantes que inician su Formación Inicial Docente en un 70,0% asumen que el Ministerio de Educación de Chile es el responsable de certificar la calidad de la formación de los profesores en Chile, al mismo tiempo, un 50,9% también atribuye dicha tarea a la Agencia de Calidad, aunque el 41,0% señaló no tener información al respecto (siendo la segunda frecuencia más alta en dicha opción). Dicha representación, sumada a la

falta de información, es un dato relevante, toda vez que ninguna de las dos agencias es la responsable de velar por la calidad de la formación de los profesores en nuestro sistema escolar<sup>5</sup>.

Por otro lado, en relación a la valoración (según la teoría es uno de los componentes más relevantes de las representaciones) un 43,2% valora las políticas educativas actuales impulsadas por el Ministerio de Educación de Chile, dado que contribuirían a mejorar la calidad del sistema educativo nacional (no obstante, un 38,3% no comparte dicha afirmación). Además, un 54,5% valora las políticas asociadas al mejoramiento de la Formación Inicial Docente, aunque un 21,0% desconoce o no tiene información sobre el tema. Además, un 45,5% valora la nueva segmentación del sistema escolar (6 años de educación general básica y 6 años de enseñanza media), puesto que mejoraría la calidad y la equidad de educación de nuestro sistema y, por último, el 52,9% valora las actuales políticas por contribuir al mejoramiento de la calidad y convivencia escolar en nuestro sistema, al estar de acuerdo con dicha afirmación.

Por último, en relación a algunas políticas públicas específicas en educación, un 51,0% de los evaluados manifiesta no tener información sobre la Ley de Subvención Escolar Preferente (SEP)<sup>6</sup> y, por tanto si ella contribuye al mejoramiento de la calidad y equidad en el sistema escolar para niños vulnerables del país. Además, un 38,0% señala no tener información sobre la relación entre las políticas de cobertura, equidad, innovación educativa, calidad y excelencia académica. Por último, un 58,9% (sentencia 6) no valora las políticas de aplicación de pruebas nacionales (SIMCE y PSU) e internacionales (TIMMS y PISA), puesto que ello no entregaría información útil para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

#### 4. Discusión

En coherencia con el marco de la Teoría de las Representaciones Sociales (Jodelet, 1984; Moscovici, 1979; Mora, 2002), la investigación se orientó a indagar sobre el conocimiento no especializado y de sentido común que han elaborado los futuros profesores antes de iniciar su Formación Inicial Docente sobre las políticas actuales en Educación, bajo el supuesto que ellas se han construido de manera natural en su experiencia previa como estudiantes del sistema escolar nacional, y se encontrarían formadas antes de comenzar sus saberes especializados en esta etapa formativa.

Aparentemente, los estudiantes que ingresan a estudiar Pedagogía lo hacen por razones distintas a los marcos políticos y regulatorios de su profesión; quizás desconociendo la relación estrecha entre la profesión docente, la política general y las particularidades asociadas a la profesión. Es probable que, tras décadas de predominio de estrategias de desprofesionalización emanadas desde nivel central, y la consecuente transformación de los actores educativos en meros ejecutores de la política pública, se haya generado un divorcio entre las actuales generaciones que quieren ser profesores, y el compromiso con la política educativa que les sería esperable.

Por otro lado, se puede insinuar que la representación sobre la profesión que tienen los que inician su Formación Inicial Docente está desvinculada al quehacer político, social o cultural de la misma. En otras palabras, esto reforzaría la primacía de una mirada tecnocrática de la misma, alejada de la visión de la docente como una profesión de carácter social, político de agente social y transformador social.

5. En nuestro país, la certificación se hace mediante los procesos de acreditación de carrera ante la Comisión nacional de Educación (CNA), la que se rige por el Decreto Ley N° 20.129 del 2006 y N° 21.091 del 2018 (para mayor información, visitar <https://www.cnachile.cl/Paginas/Ley%2020129.aspx>).

6. Subvención Escolar Preferente que entrega recursos preferentes del Estado a establecimiento escolares subvencionados que atienden estudiantes prioritarios, cuyas condiciones socioeconómicas sean precarias y sus familias pertenezcan al 80% más vulnerables a nivel nacional, para el mejoramiento de la calidad y equidad enmarcada en la Ley N° 20.248.



Además, se observa que las actuales políticas educativas tienden a transformar la profesión docente en un oficio de técnicos que implementan diseños curriculares definidos por otros y, en consecuencia, se ha instalado en el imaginario social una visión de la escuela y del ejercicio profesional como neutros socialmente, acompañado de una visión técnica del proceso de enseñanza y no de interacciones sociales complejas (Grundy, 1998; Stenhouse, 1997; Santos, 2014; Xu y Liu, 2009). Todos esos supuestos, invisibles, aunque presentes; se han instalado en las rutinas y discursos que sustenta el actual sistema escolar chileno, percibidos y adquiridos por lo estudiantes y profesorado en la escuela y el aula (Alarcón, 2017).

En ese sentido, a partir de los datos, es posible afirmar que socialmente los que inician su Formación Inicial Docente, pertenecen a los estratos socioeconómicos bajos y medio-bajos de la población nacional, mayoritariamente de sexo femenino (61%), provenientes de establecimientos municipales (56%) y particulares subvencionados (40,6%) de zonas urbanas de regiones que; mayoritariamente, ingresó vía admisión regular PSU (85%), en primera y segunda preferencia (81,8% y 12% respectivamente). Esta caracterización social de los sujetos que inician su formación institucionalizada como futuros docentes, es coherente con la ofrecida en variados estudios sobre esta temática en Latinoamérica (OREAL/UNESCO, 2015). Ahora, según Pérez (2000), este origen y posición social de estratos bajos y medios-bajos del futuro profesorado, es un factor que condiciona la visión de su profesión y el sentido de la misma. Por tanto, su experiencia vital y de escolarización se encuentra fuera del núcleo de poder simbólico y material de la sociedad dominante (y obviamente del aparato de escolarización); en otras palabras, su experiencia vital corresponde a sujetos socialmente excluidos, tanto individualmente como escolarmente.

## 5. Conclusiones

En términos generales, el presente estudio tuvo como finalidad caracterizar las representaciones sobre las Políticas Públicas Actuales que han elaborado estudiantes de reciente ingreso a una carrera de pedagogía durante el año académico 2019 en universidades del Estado de Chile.

Específicamente, al revisar las principales respuestas sobre valoraciones e informaciones, podemos reconocer que los sujetos estudiados poseen representaciones débiles o escasas sobre las políticas actuales en educación ya que, entre dos a cinco estudiantes de diez, indican no tener información sobre algunas de las sentencias del conjunto sobre el objeto evaluado. Así se evidencia en tres aseveraciones, cuyos porcentajes fluctúan entre 38% y 51% de opciones sin información, además en otras tres el 20% o más señala dicha alternativa.

No obstante, se infieren tendencias comunes en algunas sentencias, independiente de la variable sexo, lo que podría indicar que las representaciones débiles, así como en aquellas sentencias donde si hay repuestas favorables o desfavorables por lo sujetos evaluados, tiende a ser compartida independiente de la variable sexo en las diferentes macro zonas en la que se encuentren.

Por otro lado, si bien existen diferencias por macro zona y, considerando que ello no implica respuestas con tendencia distintas o contrarias, más bien son diferencias en porcentajes promedio (mayores o menores), pero con las mismas tendencias hacia respuestas, en relación a la afirmación de las sentencias (ver Tabla 6). Dichas diferencias podrían estar asociadas al grado de prevalencia de la misma, dado que existe una alta respuesta en la opción "Sin información". Es decir, son representaciones sociales compartidas, pero que en algunas zonas geográficas estas podrían ser más intensas o robustas, lo que se relacionaría con el campo de la misma, explicitada en la teoría sobre la configuración de las representaciones sociales (Mora, 2002).

Todo lo anterior podría implicar, a modo de hipótesis, que los estudiantes que inician su Formación Inicial Docente no poseen representaciones fuertemente desarrolladas sobre las políticas públicas en educación antes de iniciar su proceso formativo en esta etapa. En otras palabras, eligen estudiar Pedagogía y ser futuros profesores teniendo escasa información y con algunas valoraciones positivas sobre el sistema educativo y las políticas educativas actuales en las cuales se enmarca su profesión.

Finalmente, serán necesarios otros estudios que deberán confirmar estos hallazgos, así como, si su paso por la Formación Inicial Docente o en las diferentes etapas de su trayectoria formativa, logran construir o reconstruir dichas representaciones en la perspectiva que el ejercicio de la profesión se enmarca en un contexto político, más aún, parafraseando a Giroux (1990), y a Sacristan (1998), el propio quehacer docente es un agente político cultural.

### Agradecimientos

El presente producto se enmarca en el proyecto FONIDE FON 181800090 (año 2018), financiado por el Ministerio de Educación de Chile, mediante el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación.

### Referencias

- Arbesú, M., Gutiérrez, S., y Piña, J. (2008). Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación. *Reencuentro*, (53), 85-96.
- Alarcón J. (2017). Las reglas de nuestro juego: privatización neoliberal de la educación en Chile. *Práxis Educativa, Ponta Grossa, Ahead of Print*. 12 (3), 1-18. Recuperado de <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.
- Almonacid C., Avalos, C., y Leyton, M. (2008). Imaginario pedagógico sobre las funciones atribuidas al sistema educacional: entre la continuidad y el cambio. *Revista electrónica diálogos educativos*, 8(16), 1-31.
- Arancibia, S., Ayma, K., Cifuentes, C., y Yáñez, N. (2012). Representaciones sociales sobre calidad y equidad en educación. *Salud & Sociedad*, 3 (3), 293 – 311.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: eje teórico para su discusión. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 127. Costa Rica: Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales FLACSO.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40, Número Especial, 1, 11-28. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Buenos Aires: Mckinsey & Company. PREAL. Recuperado de <https://goo.gl/VqqV5W>.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J., y Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(45). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/Pp.6>.
- Cañadas, I., y Sánchez, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10 (3), 623-631.
- Castorina, J. (2008) (Comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema. Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educacao*, 19 (59). Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782014000900011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000900011).

- Cerda, R., y Opazo, C. (2011). Las Representaciones Sociales de calidad educativa presente en los discursos en medios escritos: Un análisis en el contexto del conflicto estudiantil en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 63-81.
- Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, J. Tedesco y C. Coll (Coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Metas educativas 2021*. (pp. 101-112). Madrid, España: OEI-Fundación Santillana.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). *Informe final del Consejo Asesor para la calidad de la educación*. Recuperado de [https://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc\\_wp/Informefinal.pdf](https://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Informefinal.pdf).
- Cox, C. (2003). *La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Universitaria.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2973/297325499002.pdf>.
- Cuevas, Y. (2017). Representaciones sociales de un grupo de docentes de la Ciudad de México sobre la evaluación del desempeño docente. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 10(3), 486-501.
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(21), 109-140.
- Duk, C., y Narvarte, L. (2008). Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de las necesidades educativas de los estudiantes. *Revista REICE*, 6(2), 137-156.
- Elías, S., y Fernández, M. (2002). *Capital Humano y Educación: ¿La calidad importa?* Recuperado de [http://www.aaep.org.ar/espa/anales/PDF\\_02/elias\\_fernandez.pdf](http://www.aaep.org.ar/espa/anales/PDF_02/elias_fernandez.pdf).
- Eisner, E. (2001). *La escuela que necesitamos*. Buenos aires: Amorrortu.
- Farr, R. M. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici(comp.). *Psicología Social II* (pp. 495-506). Barcelona: Paidós.
- Fernández-Poncela, A. (2017). Representaciones sociales estudiantiles: expectativas, evaluaciones y emociones. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, VIII(21), 190-217.
- Gajardo, M. (2009). *Elicitando teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje en formadores de profesores y estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica*. (Tesis Doctoral no publicada). Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Goetz, J., y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. S.L., España: Ed. Morata.
- Gómez, H., y Castillo, S. (2019). Representaciones en torno a la elección de la docencia desde el discurso de las familias y el estudiantado de pedagogía. *Revista Educación*, 43(1). doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28509>.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guerra, P., y Montenegro, H. (2017). Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 663-680.
- 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*, (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.
- Hargreaves, A. (compl.) (2003). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu [Rethinking Educational Change with Heart and Mind. Alexandria: ASCD, 1997].
- Hernández-Nodarse, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 420-446.
- Jáuregui, R., Carrasco, L., y Montes, I. (2004). Evaluando, evaluando: ¿qué piensa y qué hace el docente en el aula? *Economía y Sociedad*, 54, 26-32.
- Jobert, B. (2004). *Estado, sociedad, políticas públicas*. Chile: Serie Universitaria.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (comp.) *Psicología Social II*. (Pp. 469-493). Barcelona: Paidós.
- Latorre, M. (2005). Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, (2). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1049Latorre.PDF>.
- Latorre A., Del Rincón D., y Amal, J. (1997). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ed. Hurtado.
- Lozano Andrade, 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., Sandoval, P., y Rodríguez, F. (2012). Comprensión lectora en la Formación Inicial Docente: estudiantes de educación General Básica en una universidad del Consejo de Rectores. *FOLIOS*, 35, 33-47. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n35/n35a03.pdf>.
- Maureira, A. (2015). *Representaciones de los profesores sobre el concepto de calidad educativa presente en la LGE*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad de Chile, Santiago.
- Meo, A. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la Sociología en Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 44, 1-30. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aines.pdf>.
- Ministerio de Educación MINEDUC (2016). *Ley 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*.
- Ministerio de Educación MINEDUC (2011). *Estándares orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica. Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Santiago.
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. CPEIP. Recuperado de <http://www.docentemas.cl>.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1(2). doi: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Neiman, G., y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En De Gialdino, Vasilachis (comp.). *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 213-234). Buenos Aires: Gedisa.

- Nóvoa, A. (1999). La nueva cuestión central de los profesores. Exceso de discursos, pobreza de prácticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 102-108.
- OREAL/UNESCO (2015). *La carrera docente en América Latina. La acción meritocracia para el desarrollo profesional*. Santiago, Chile.
- Petracci, M., y Kornblit, A. (2007). Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En A. Kornblit (ed.). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. (pp. 91-111). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Pérez, C. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. ¿Equidad en la Educación? / Equidade na Educação? *OEI - Ediciones - Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 189-214. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a06.htm>.
- Pérez Gómez, A. (1987). *El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado*. Ponencia presentada en Congreso Mundial Vasco, Vitoria.
- Picazo, I. (2007). La reforma del currículo escolar en Chile: entre tensiones creadoras y consenso necesario. *Revista Pensamiento educativo*, 40 (1), 313-333.
- Prado de Souza, C. (2000). Develando la cultura escolar. En D. Jodelet y A. Guerrero (comp.). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (pp.127-151). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Redondo, J. (2015). *La extinción de la educación pública en Chile*. Buenos Aires: CLACSO.
- Salinas, M., Isaza, L., y Parra, C. (2006). Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 203-221.
- Sandoval, P., Frit, M., Maldonado, A., y Rodríguez, F. (2010). Evaluación de habilidades en matemática y comprensión lectora en estudiantes que ingresan a pedagogía en educación básica: un estudio comparativo en dos universidades del Consejo de Rectores. *Educación en Revista*, 2, 73-102.
- Sandoval, P., Maldonado A.C., Cincia G., Pavie A., Pinto A., y Bustos, R. (2019). *Escala de Representaciones sobre la Profesión Docente*. Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación.
- Santos, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea.
- Stenhouse, J. (1997). Cultura y Educación. Ed. *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*.
- Tarabini-Castellani, A., y Sarró, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3638937>.
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Torres, A. (2013). Representaciones sociales sobre el proceso evaluación desde la mirada de docentes de 1° Año Básico en establecimientos municipalizados urbanos de la comuna de Quilpué. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 285-304.
- Villalobos, C., y Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84.
- Xu, Y., y Liu, Y. (2009). Teacher assessment knowledge and practice: A narrative inquiry of a Chinese college EFL teacher's experience. *Tesol Quarterly*, 43(3), 492-513.
- 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 en Educación). Universidad de Chile, Santiago.