

AUTOIMAGEN Y VALORACIÓN SOCIAL REPRESENTADA SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE, EN ESTUDIANTES QUE INGRESAN A ESTUDIAR PEDAGOGÍA EN UNIVERSIDADES REGIONALES DEL ESTADO DE CHILE*

SELF-IMAGE AND SOCIAL ASSESSMENT REPRESENTED ON THE TEACHING PROFESSION, IN STUDENTS WHO ENTER TO STUDY PEDAGOGY IN REGIONAL UNIVERSITIES OF THE STATE OF CHILE

Pedro Sandoval Rubilar**, Raúl Bustos González***, Alex Pavié Nova****

Resumen

El artículo busca describir las representaciones sobre la autoimagen y valoración de la profesión docente que poseen los estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía, en cinco universidades del Estado de Chile. Estas instituciones están ubicadas en la zona norte, centro, sur y austral del país. Metodológicamente se trata de un estudio descriptivo, comparativo e interpretativo sustentado en la teoría del núcleo central sobre la representación social, postulada por Abric (2001). Se concluye que quienes ingresan a estudiar Pedagogía poseen representaciones sobre la autoimagen y valoración de la profesión docente claramente marcada y común entre ellos, independiente de las variables estudiadas (zona geográfica, sexo y pertinencia/identificación cultural); sin embargo, existe una mayor intensidad en las tendencias representadas en aquellas regiones con un mayor componente de pertenencia a pueblos originarios.

Palabras clave: formación de profesores, representación social, prestigio, pueblos originarios, valoración social.

Abstract

The article seeks to describe the representations about the self-image and assessment of the teaching profession that students who enter to study pedagogy have, in five universities of the State of Chile, located in the north, center, south and southern areas of the country. Methodologically, it is a descriptive, comparative and interpretive study based on the central nucleus theory of social representation postulated by Abric (2001). It is concluded that those who enter to study Pedagogy have representations about the self-image and valuation of the teaching profession clearly marked and common among them, independent of the variables studied (geographical area, sex and cultural relevance / identification); However, there is a greater intensity in the trends represented in those regions with a greater component of belonging to indigenous peoples.

Keywords: teacher training, mental representation, prestige, native peoples, social assessment.

Fecha de recepción: 19-02-2021 Fecha de aceptación: 14-05-2021

En las últimas décadas, la preocupación por la calidad y equidad de la educación ha marcado la agenda de trabajo en los distintos niveles del sistema, considerando a la educación como un vector estratégico para el desarrollo (Gajardo, 2009, Latorre, 2005). Uno de los aspectos que mayor interés ha concitado se relaciona con la formación inicial docente (FID), ya que se considera uno de los factores más relevantes para la mejora de la calidad de la educación (Ávalos, 2014; Maldonado, Sandoval y Rodríguez, 2012; Sandoval, Bustos, Maldonado, Pavié y Valdés, 2020).

En concordancia con lo anteriormente expuesto, Chile no ha estado al margen de dicha tendencia y es por ello que

se promulgan leyes para el desarrollo docente, con el objetivo de mejorar el desarrollo profesional y las condiciones laborales en el ejercicio de la profesión docente. En este contexto, surgen interrogantes que resultan relevantes de resolver tales como, a saber, ¿cuál es estatus percibido y representado por los propios docentes sobre su profesión?; ¿es consistente la valoración de la profesión docente representada en las políticas públicas y las representaciones del colectivo docente?, etc.

Lo anterior no deja de ser relevante, debido a que es un hecho profundamente estudiado el que la autoimagen y la valoración de las personas sobre sí mismas condicionan su

* Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación titulado "Representaciones sobre la Profesión Docente que poseen estudiantes que ingresan a la Formación Inicial Docente en universidades del Estado", FONIDE (Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación) código FON 181800090, convocatoria n° 12, 2018.

** Universidad de Biobío, Chillán. Correo electrónico: psandoval@ubiobio.cl. <https://orcid.org/0000-0001-7503-756X>

*** Universidad de Tarapacá, Arica. Correo electrónico: rbgonzalez@academicos.uta.cl <https://orcid.org/0000-0002-2363-1919>

**** Universidad de Los Lagos, Osorno. Correo electrónico: apavie@ulagos.cl <http://orcid.org/0000-0002-9614-4206>

equilibrio psicológico, su relación con los demás y su rendimiento profesional presente o futuro (Sebastián, 2012).

Si bien la valoración de la vida profesional de los docentes ha sido estudiada por numerosos teóricos (Millar y Troncoso, 2005), son escasos aun los estudios en los sujetos que inician su formación institucionalizada como futuros docentes. En ese contexto, ¿cómo se representan (autoimagen y valoración percibida) su profesión los estudiantes que ingresan a su formación inicial docente?

Por lo anteriormente planteado, el presente artículo, pretende aportar evidencia a cerca de las representaciones sobre la autoimagen y la valoración social representada sobre la profesión docente, que poseen los estudiantes que ingresan a su formación inicial docente en universidades regionales del Estado de Chile. Esto resulta relevante pues es el punto de partida que se debe considerar en proceso formativo institucionalizado para propiciar una formación pertinente con la imagen de la profesión representada por los sujetos y la demandada por actuales políticas públicas asociadas a la profesión y su ejercicio en los contextos de escolarización. Lo anterior es crucial, al considerar la enorme variedad geográfica y cultural que caracteriza al país. En este sentido, la representación a cerca del prestigio y valoración de la profesión, ¿tendrá diferencias si se considera el factor geográfico y cultural? ¿Qué cualidades asume dicho fenómeno en aquellas regiones con marcada presencia de estudiantes de diferente raíz cultural?.

Estas preguntas adquieren relevancia, ante el predominio de un concepto de identidad comprendido como un constructo homogéneo y asociado con la pertenencia social y autoafirmación personal con base en identidades nacionales, aun cuando institucionalmente se reconozca la diversidad cultural en el sistema educativo (Turra, Lagos y Valdés, 2018; Beltrán y Pérez, 2018). Unido a lo anterior, diversas investigaciones respaldan la necesidad reconocida por los propios estudiantes de pedagogía, en contextos interculturales, de una formación más profunda al respecto (Ñeco, 2018; Sánchez, Díaz, Mondaca y Mamani 2018, Londoño, Lasso y Rosero, 2019).

Finalmente, los resultados de esta investigación, entregan evidencias desde los propios sujetos sobre la profesión y el estatus percibido, como insumos para las instituciones formadoras para generar las resignificaciones sobre la profesión. En consecuencia, el objetivo central del presente artículo es describir las representaciones sobre la autoimagen y valoración social representada sobre la profesión docente, que poseen los estudiantes que ingresan a su formación inicial docente en universidades regionales del Estado de Chile. En relación a los objetivos específicos, se espera identificar y comparar la representación explícitas

de los estudiantes en relación a la macrozona perteneciente de la institución formadora, sexo y origen cultural.

MARCO TEÓRICO

Representaciones sociales

El concepto de representaciones sociales fue formulado originalmente por Moscovici en los años '60, para distinguir el conocimiento científico, de aquel basado en el sentido común. Según Farr (1986), las representaciones conforman un sistema de valores, ideas y prácticas complejas en los sujetos, que configuran un conocimiento sobre la realidad y disposiciones propias para relacionarse e interactuar con ella.

Según Moscovici (1979), las Representaciones sociales, son producidas colectivamente como resultado de la interacción entre los individuos que comparten un mismo espacio social dotándolos de un sistema de valores, conocimientos y prácticas que le permiten comprender y actuar de una manera particular en su contexto. Mora (2002) y Araya, (2002) señalan que la representación estaría compuesta por tres dimensiones: 1) la información del objeto representado, 2) el campo del objeto representado y 3) la actitud hacia el objeto representado.

Teóricamente, se adopta el enfoque estructural de las representaciones sociales postulado por Abric (2001), el que postula que la triple configuración de una representación (campo, la información y valoración) posee una estructura que se encuentra organizada y jerarquizada en torno a un nodo central. De esta forma, el presente artículo presenta parte de los resultados de las representaciones sobre la profesión docente que poseen los estudiantes que ingresan a su formación inicial docente, específicamente sobre la valoración explícita como colectivo particular sobre la autoimagen y valoración social de su futura profesión.

Autoimagen y valoración social representada sobre la profesión docente

En general, la autoimagen (o autoconcepto) se relaciona con la autopercepción acerca de los atributos, rasgos y características de sí mismo (Sebastián, 2012). Por un lado, algunos autores suelen separar la noción de autoconcepto (imagen) de la de autoestima, otros investigadores sostienen que son difícilmente separables.

Sebastián (2012) plantea al respecto que la autopercepción de su profesión es una construcción social que surge de los procesos de interacción con otros, en contextos determinados. Vaillant (2007), afirma que la conceptualización o la definición de sí mismo como docente, forma parte de su identidad social. Esto quiere decir que dicha identidad comporta una especificidad referida al campo de actividad docente que es común a los miembros del "grupo profesional" y les permite reconocerse y ser reconocidos en una

relación de identificación y de diferenciación (con los no docentes). Como consecuencia, el comprender las representaciones sobre la profesión docente no puede hacerse al margen de la autoimagen que tienen los propios sujetos de su profesión, dado que esta les permite reconocerse, aceptarse y ser parte del colectivo profesional de la docencia. En esta misma línea, la conceptualización de sí mismo como futuro profesional de la educación, en palabras de investigadores como Miranda, Wilhelm, Martín, Arancibia y Osses (2013: 134), se puede definir como:

Un proceso socio-afectivo expresado en el individuo, a través de un proceso psicológico complejo que involucra, tanto a la percepción, imagen, estima y autoconcepto que tiene éste de sí mismo, que se va construyendo en la interacción con los otros sujetos sociales, constituyendo el docente un actor clave en la adquisición del fundamento cultural que sustenta la valía que las personas construyen en su identidad.

Siguiendo la conceptualización anterior, la autoimagen de la profesión no sólo se refiere a los autoconocimientos sobre su propia profesión, sino que, además, comporta e incluye otros aspectos actitudinales de la misma, es decir, la valoración de la misma por parte de los individuos. Consecuentemente, pareciera que no es posible separar la autoimagen de la profesión docente del estatus o prestigio social de la misma, y en consecuencia, no se puede hacer referencia a la autoimagen sin relacionar con el prestigio social.

Interculturalidad como factor relevante

Los resultados presentados ponen énfasis en las tendencias colectivas representadas sobre la autoimagen y valoración social de la profesión docente. No obstante, considerando la diversidad de los sujetos en FID en nuestro país, ya sea por la zona geográfica de procedencia del sujeto o de la institución formadora a la que ingresa, sexo e identificación o pertenencia cultural, el presente artículo incorpora dichos factores para comparar tendencia y posibles diferencias en lo representado.

El enfoque intercultural implica también una toma de postura ética respecto de las relaciones entre personas (Schmelkes del Valle, 2009), proponiendo la convivencia en la diversidad y acentuando la riqueza de la interacción positiva entre las diferentes culturas.

Las escuelas, entendidas como esferas públicas democráticas y los profesores como intelectuales, deben procurar, junto con los estudiantes, desarrollar un proyecto educativo que ahonde en el proceso democrático y en la eliminación de las desigualdades sociales, ya sea por razón de sexo, etnia, religión o clase (Mondaca, Sánchez y Bustos, 2020).

Por otro lado, ante la dinámica actual en materia de la masificación de la educación, del aumento de la escolaridad, de

la creciente movilidad migratoria transfronteriza y transnacional y la presencia de una diversidad cultural cada vez más empoderada; se necesita una perspectiva epistemológica crítica que proponga transformaciones reales, que visualicen a las instituciones escolares como sistemas de producción o de transformación social (Bernstein, 1990), o de gestión inteligente (Perkins, 2008), o en, palabras de Willis (1988), como culturas de resistencia, que sostienen de forma general la necesidad de contar con un currículum que surja de los propios contextos sociales y culturales de los estudiantes.

Considerar en la FID un enfoque intercultural puede contribuir a que los estudiantes, en sus procesos de formación, accedan a prácticas y estrategias didácticas y de aprendizaje que promuevan la reflexión y el desarrollo del pensamiento desde los contextos de los estudiantes. Esto permitiría la movilidad social, ya que facilitaría la adquisición de competencias que les permitieron enfrentar de mejor forma su inserción en la sociedad en general (Swartz *et al.*, 2008).

Finalmente, según Ayuste (*et al.*, 1994), es en este proceso de diálogo intersubjetivo en el que la persona puede cambiar sus emisiones, eliminando ciertos prejuicios y ciertas valoraciones preconcebidas gracias a la información y los instrumentos de análisis y de reflexión que le aportan el resto de los participantes de la conversación. Es a partir de esta construcción de nuevos significados, cuando es posible introducir a nivel social, un discurso propio basado en un contexto histórico y cultural dinámico del cual forma parte, a través del proceso de comunicación simétrico y del consenso intersubjetivo.

Metodología

El diseño de la presente investigación es de tipo descriptivo, puesto que pretende caracterizar las representaciones de los sujetos y alcanzar una interpretación de ellas desde los supuestos teóricos adoptados en la indagación (Goetz y LeCompte, 1988; Latorre, Del Rincón y Amal, 1997; Neiman & Quaranta, 2006). Desde el punto de vista temporal, la recolección de información se realizó una sola vez, de forma *on line*, a todos los estudiantes matriculados en primer año en carreras de pedagogía de las universidades del Estado seleccionados en la muestra. La consulta se realizó durante el primer semestre del 2019, siguiendo protocolo de consentimiento informado y confidencialidad de información (Meo, 2010).

La población de estudio está constituida por 5.468 estudiantes, cuya estimación se efectuó en base a los datos sistematizados de todos los estudiantes que ingresaron a estudiar una carrera de Pedagogía en las universidades del Estado de Chile durante el año académico 2019, de acuerdo a datos del Servicio de Información de la Educación

Superior (SIES, 2019). En función de lo anterior, la muestra del presente estudio fue de 1836 estudiantes de siete instituciones del estado que ofrecen carreras de pedagogía, correspondiendo al 34% del total de estudiantes matriculados. La muestra cuenta con un margen de error del 5%, heterogeneidad del 50% y nivel de confianza del 95%. Se estimó un mínimo de 946 estudiantes para su representatividad, para lo que se aplicó el criterio de estratificación geográfica, seleccionando estudiantes matriculados en primer año en instituciones pertenecientes a cada macrozona del país, reconocidas por la Agencia de Calidad de la Educación (norte, centro norte, centro sur, sur y austral).

Tal como se observa en la Tabla 1, la muestra devela que los estudiantes que ingresan a su FID son mayoritariamente mujeres (61,3%). Además, se identifica un alto porcentaje de estudiantes que declaran pertenecer a algún pueblo originario en las macrozonas extremas del país. Específicamente la macrozona norte con un 34,1% (región de Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta), sur, con un 44,3% (región de los Ríos y Los Lagos) y austral con un 30,9% (región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo y Magallanes y de la Antártica Chilena), lo que es consistente con zonas geográficas históricamente pobladas por pueblos originarios. Cabe señalar que la región de la Araucanía se agrupa en la macrozona centro sur, con la región Maule, Ñuble y Bío-Bío, lo que podría explicar en parte el bajo porcentaje de estudiantes que declaran pertenecer a algún pueblo indígena u originario en dicha macrozona, a pesar que la región de la Araucanía históricamente se identifica con el pueblo originario mapuche.

Según los datos obtenidos para la caracterización de la muestra, los estudiantes que ingresan a la FID en instituciones del estado, provienen mayoritariamente de establecimientos con dependencia municipal, con 1.029 sujetos, correspondientes al 56% del total y, 746 estudiantes provenientes de establecimientos particulares subvencionados (40,6%). El 89,6% (1645) indica que su establecimiento de procedencia se encontraba en la zona urbana y un 10,4% (191) en zona rural.

En el contexto general del estudio se aplicaron tres instrumentos en el marco del enfoque estructural de las representaciones sociales. En el presente artículo, se presentan los resultados obtenidos en la aplicación de una parte de la "escala de representaciones sobre la profesión docente", elaborado por los autores, y que corresponde a un instrumento tipo Likert que consta de 51 escalas distribuidas en seis objetos/contenidos representados (vocación docente, ejercicio laboral y económico, políticas educativas actuales, ejercicio profesional docente, auto-imagen y prestigio social de la profesión docente y formación de profesores). Este tipo de instrumento es ampliamente empleado para

acceder a la información, opiniones y actitudes asociadas al objeto/contenido de una representación (Petracci y Kornblit, 2007).

El instrumento fue validado por jueces y contó con una revisión de las propiedades psicométricas, en dos fases. En primer lugar, mediante el *Alpha* de 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 el presente documento se informan los resultados asociados a la escala de autoimagen y prestigio social (ocho escalas).

Los análisis se realizaron mediante la utilización de estadística descriptiva e inferencial. De acuerdo a la clasificación de las variables, las cuales corresponden a variables categóricas ordinales y nominales. Por otro lado, en términos de la estadística inferencial se usaron las pruebas no paramétricas de U de Mann Whitney y Kruskal Wallis, con el propósito de establecer diferencias significativas en los análisis realizados por macrozonas, sexo y pertenencia a pueblos originarios. Finalmente, para el análisis de datos se utilizó el Software SPSS versión 21.

RESULTADOS

Resultados Generales

En relación al objetivo central del presente artículo, referido a la autoimagen y valoración representada sobre la profesión docente y su ejercicio, podemos observar que (ver tabla 2), en la valoración social de la profesión, un 51,4% de los estudiantes de primer año participantes de la consulta está "de acuerdo" con la afirmación de que la profesión docente es valorada por su familia y en un 64,0% por su entorno social. En la misma línea, un 80,2% está en "desacuerdo" con la idea que esta profesión sea valorada por la sociedad chilena, al igual que en los países nórdicos y un 64,0% está en "desacuerdo" con la afirmación de que cuente con el respeto de la sociedad y de otros profesionales. Además, un 58,6% de los casos no está "de acuerdo" con que la docencia sea una profesión valorada por el Gobierno, el Ministerio de Educación y los políticos del país.

Con respecto a la autoimagen de la profesión, un 97,1% manifiesta que su profesión le permitirá desarrollarse como persona y profesionalmente. Por su parte, un 97,0% está "de acuerdo" con que ser profesor(a) le permitirá aportar al desarrollo del país. Sin embargo, en lo que concierne a la imagen actual de la profesión, un 48,3% de los encuestados está en "desacuerdo" con que los profesores(as) tienen el respeto de sus autoridades directas y sus estudiantes. No obstante, un 49,5% señala estar "de acuerdo" con dicha afirmación.

Tabla 1
Distribución muestra de estudiantes ingreso FID año académico 2019

Macrozona	Muestra estimada estudiantes	Muestra total aplicada	% de Distribución	Muestra total		Se considera perteneciente algún Pueblo Originario	
				Hombres	Mujeres	f	% de la muestra
Norte	268	502	27,3%	182	315	171	34,1%
Centro Norte	344	712	38,8%	270	427	96	13,5%
Centro Sur	245	232	12,6%	78	151	25	10,8%
Sur	183	309	16,8%	123	182	137	44,3%
Austral	70	81	4,4%	32	50	25	30,9%
Total	1124	1836	100,0%	684	1125	454	24,7%

Fuente: Elaboración Propia

Muestra obtenida

Macrozona	Muestra final obtenida	Se considera perteneciente algún pueblo originario	Género			
			Masculino	Femenino	No desea contestar	
Macrozona Norte	502	171	34,1%	182	315	5
Macrozona Centro Norte	712	96	13,5%	270	427	15
Macrozona Centro Sur	232	25	10,8%	78	151	3
Macrozona Sur	309	137	44,3%	123	182	4
Macrozona Austral	81	25	30,9%	31	50	0
Total Macrozonas	1836	454	24,7%	684	1125	27

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 2
Distribución de valores generales Escala Likert autoimagen-prestigio social (ítems 36 a 43)

N° ítem	Enunciado de la escala	Porcentaje de respuestas sin información del tema	Porcentaje de respuestas en desacuerdo y totalmente en desacuerdo	Porcentaje de respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo
36	Ser profesor me permitirá desarrollarme como persona y profesionalmente.	0,5%	2,4%	97,1%
37	Ser profesor(a) actualmente es valorado por mi entorno y grupo social.	1,5%	34,2%	64,3%
38	Ser profesor(a) actualmente tiene el respeto de sus autoridades directas y de sus estudiantes.	2,3%	48,3%	49,5%
39	Ser profesor(a) actualmente es valorado por la sociedad chilena en grado similar al de los países nórdicos.	8,3%	80,2%	11,4%
40	Ser profesor(a) actualmente es valorado por las familias de sus estudiantes.	3,9%	44,7%	51,4%
41	Ser profesor(a) actualmente es valorado por el gobierno, el MINEDUC y los políticos.	7,6%	58,6%	33,9%
42	Ser profesor(a) actualmente tiene el respeto de la sociedad y otros profesionales.	3,1%	64,0%	33,0%
43	Ser profesor me permitirá aportar al desarrollo del país.	0,9%	2,1%	97,0%

Fuente: Elaboración propia

Dado lo anterior, se puede inferir que existen tendencias mayoritariamente compartidas por los sujetos estudiados, en los diferentes ítems relacionados con la autoimagen y prestigio social. Específicamente, en cuanto a la autoimagen tenemos porcentajes promedios sobre el 90%, en torno a que la profesión les permitirá desarrollarse personal y profesionalmente y, además, contribuir al desarrollo del país. Por su parte, en el prestigio social, también tenemos frecuencias comunes y mayoritarias compartidas, pues entre el 58,6% y 80,2% asume que no cuenta con la valoración por parte del Gobierno, el Ministerio de Educación y los Políticos del país, ni con el respeto de la sociedad y de otros profesionales y, que sea una profesión valorada por la sociedad chilena al igual que en los países nórdicos.

Resultados por variable sexo

Para determinar si existen diferencias significativas en la distribución de respuestas de hombres y mujeres en cada uno de los ítems del cuestionario se ha aplicado la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Esto, debido a la naturaleza de los datos, ya que se considera a los hombres como una muestra y a las mujeres como una segunda muestra, las que responden a variables de tipo ordinal (cada uno de los ítems). Los resultados de la Prueba de U de Mann-Whitney arrojaron diferencia significativa en tres de los ocho ítems consultados en relacionadas con la dimensión/contenido representado (autoimagen – prestigio social); específicamente al observar la Tabla 3, se identifican los ítems: 41, 42 y 43.

Si bien se puede identificar diferencias en tres ítems, ellas no son de tendencia de la opción señalada, sino en la

intensidad de la misma. En tal sentido, tanto las mujeres y hombres, comparten la representación de que ser profesor les permitirá aportar al desarrollo del país; que la profesión no cuenta con el respeto de la sociedad y otros profesionales, que no es valorada por el gobierno y los políticos. No obstante, en la intensidad hay diferencia susceptibles de ser atribuidas a la variable sexo, especialmente en lo referido a la representación sobre el respeto que contaría la profesión por la sociedad y otros profesionales.

Resultados por variable macrozona

En relación a los resultados comparados por ubicación geográfica de la institución formadora a la que ingresan los estudiantes, se aplicó la Prueba U de Mann-Whitney. Al respecto, en la Tabla 4 podemos observar que la distribución de respuestas muestra que la mayor cantidad de escalas que presentan diferencias corresponde a las macrozonas norte-centro norte con 5 de 8 ítems y norte-centro sur con 5 de 8 ítems. Las demás combinaciones de macrozona, presentan escasa o nula diferencia entre las respuestas por escalas.

De lo anterior se puede inferir que los estudiantes que ingresan a universidad ubicadas en la macro zona norte presenta, en general, una mayor cantidad de respuestas por escalas diferentes a las respuestas de los estudiantes de la macrozona centro norte y centro sur. Otra inferencia relevante es constatar que en las macrozonas extremas del país existen nula o escasa diferencias. Así pues, entre la macrozona norte y austral no hay diferencias significativas en las escalas, con la sur sólo hay dos diferencias en las ocho escalas; por su parte entre la macrozona austral y sur tampoco se evidencian diferencias.

Tabla 3
Distribución de valores U de Mann-Whitney por variable sexo en Escala Likert autoimagen-prestigio social (ítems 36 a 43)

	Mujeres			Hombres			Prueba U de Mann-Whitney- Sig. asintótica (bilateral)	Diferencias significativas
	Porcentaje de respuestas sin información del tema	Porcentaje de respuestas en desacuerdo y totalmente en desacuerdo	Porcentaje de respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo	Porcentaje de respuestas sin información del tema	Porcentaje de respuestas en desacuerdo y totalmente en desacuerdo	Porcentaje de respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo		
ítem 36	0,4%	1,9%	97,7%	0,6%	3,1%	96,3%	,095	No hay
ítem 37	1,2%	35,1%	63,6%	2,0%	31,9%	66,1%	,364	No hay
ítem 38	2,0%	48,8%	49,2%	2,8%	46,1%	51,2%	,549	No hay
ítem 39	7,8%	80,7%	11,5%	9,4%	78,9%	11,7%	,556	No hay
ítem 40	3,1%	44,4%	52,4%	5,1%	44,3%	50,6%	,263	No hay
ítem 41	6,6%	56,8%	36,6%	9,2%	60,7%	30,1%	,002	No hay
ítem 42	2,6%	67,6%	29,8%	3,9%	57,5%	38,6%	,001	No hay
ítem 43	0,7%	1,3%	98,0%	1,0%	3,2%	95,8%	,007	No hay

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4
Distribución de valores U de Mann-Witney por variable macrozona en Escala Likert autoimagen-prestigio social (ítems 36 a 43)

ítem	Norte-Centro Norte	Norte-Centro Sur	Norte-Sur	Norte-Austral	Centro Norte-Centro Sur	Centro Norte-Sur	Centro Norte-Austral	Centro Sur-Sur	Centro Sur-Austral	Sur-Austral	N° de Diferencias por ítem
36	,651	,412	,216	,513	,620	,357	,402	,778	,304	,235	0
37	,025	,022	,197	,991	,000	,595	,254	,002	,154	,447	4
38	,047	,000	,801	,160	,001	,162	,683	,000	,100	,244	4
39	,110	,375	,747	,498	,830	,069	,978	,269	,926	,392	0
40	,000	,002	,059	,604	,731	,254	,185	,228	,151	,552	2
41	,000	,046	,003	,304	,322	,884	,311	,392	,747	,374	3
42	,001	,014	,992	,576	,894	,008	,295	,031	,295	,607	4
43	,060	,941	,023	,689	,147	,493	,580	,071	,679	,397	1
N° de Diferencias	5	5	2	0	2	1	0	3	0	0	

Fuente: Elaboración propia

Tomando en cuenta lo anterior, no se observan tendencias contrarias en cada una de las escalas, por tanto, las diferencias evidenciadas en la Prueba U de Mann-Witney corresponderían a la intensidad (frecuencia) en la tendencia entre las respuestas de los estudiantes según la macrozona perteneciente de la institución formadora.

Resultados por variable pertenencia/identificación con pueblos originarios

En relación a los resultados comparados por pertenencia a pueblos originarios, se aplicó la Prueba U de Mann-Witney. En la Tabla 5 podemos observar que en la distribución de respuestas, no existen diferencias estadísticas y tampoco en las tendencias entre los estudiantes identificados como pertenecientes a pueblos originarios y los no pertenecientes a dichos pueblos.

De lo anterior, se puede inferir que los estudiantes que ingresan a la universidad, independiente de su identificación o no a pueblos originarios, tienen respuestas similares y, por ende, compartidas. Es decir, representaciones colectivas sobre la autoimagen y prestigio de la profesión, tales como que ser profesor les permitirá aportar al desarrollo del país; que la profesión no cuenta con el respeto de la sociedad y otros profesionales; que la profesión no es valorada por el gobierno y los políticos, entre otros aspectos.

Discusión y conclusiones

En el presente estudio, nos propusimos identificar las Representaciones sobre la autoestima y prestigio social, de aquellos sujetos que ingresan a su formación inicial docente (FID) institucionalizada en universidades del Estado de Chile. El análisis global de los datos nos permite inferir que

existe una visión compartida por este grupo de estudiantes, dado que las tendencias señaladas en las escalas son similares, aunque en algunas con mayor o menor intensidad, independiente de variables como sexo, ubicación geográfica de la institución formadora (macrozona) y pertenecientes a pueblos originarios de los estudiantes. Por tanto, se puede postular que existe una representación social del grupo en relación a la autoimagen de la profesión y su valoración social, que es ampliamente compartida y asumida de forma individual, que en palabras de Abric (2001) conforman representaciones ancladas cognitivamente por los sujetos y compartidas por el colectivo.

Si bien se observaron algunas diferencias estadísticas en algunas escalas por macrozona y sexo, no afectan las tendencias marcadas por la mayoría del colectivo, lo que indicaría diferencias en la robustez del anclaje de la representación (Abric, 2001). De ser plausible dicha hipótesis, se puede postular que existe una mayor probabilidad de que dicha estructura pueda ser modificada en el transcurso de su proceso formativo institucionalizado. Asimismo, surge la interrogante ¿por qué existiría diferencia en el anclaje de la representación, especialmente entre los sujetos pertenecientes a instituciones de las macrozonas extremas en comparación a la ubicadas al centro del país?

De este modo, se puede inferir que la profesión docente se representa como altamente autovalorada por ellos y, al mismo tiempo, con escasa valoración o prestigio social. Por otro lado, y siguiendo los postulados del párrafo anterior, esta autovaloración del colectivo que inicia su FID sobre la profesión docente, puede en parte, explicar las razones o motivos por los cuales ingresaron a estudiar pedagogía.

Tabla 5
Distribución de valores U de Mann-Witney por variable pertenencia o no a pueblos originarios en la Escala Likert autoimagen-prestigio social (ítems 36 a 43)

	Pertencientes pueblos originarios			NO Pertencientes a pueblos originarios			Prueba U de Mann-Whitney- Sig. asintótica (bilateral)	Diferencias significativas
	Porcentaje de respuestas sin información del tema	Porcentaje de respuestas en desacuerdo y totalmente en desacuerdo	Porcentaje de respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo	Porcentaje de respuestas sin información del tema	Porcentaje de respuestas en desacuerdo y totalmente en desacuerdo	Porcentaje de respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo		
ítem 36	0,0%	1,5%	98,5%	0,7%	2,7%	96,7%	0,047	No hay
ítem 37	1,5%	34,1%	64,3%	1,5%	34,2%	64,3%	0,995	No hay
ítem 38	2,0%	47,8%	50,2%	2,4%	48,4%	49,2%	0,661	No hay
ítem 39	8,1%	78,0%	13,9%	8,4%	81,0%	10,6%	0,142	No hay
ítem 40	3,3%	42,5%	54,2%	4,1%	45,4%	50,5%	0,156	No hay
ítem 41	8,8%	56,2%	35,0%	7,2%	59,3%	33,5%	0,908	No hay
ítem 42	3,1%	63,0%	33,9%	3,0%	64,3%	32,6%	0,642	No hay
ítem 43	0,4%	2,0%	97,6%	1,0%	2,2%	96,8%	0,403	No hay

Fuente: Elaboración propia

Planteado lo anterior vale preguntarse, ¿cómo y de dónde surge dichas representaciones? Para poder intentar responder dicha inquietud, habría que considerar que la representación social es una construcción individual, social e histórica al mismo tiempo (Banchs, 2000; Jodelet, 1984; Abric, 2001.). Es así como un sujeto construye y reconstruye en conjunto con otros sus representaciones.

Por lo anteriormente expuesto, para intentar dar respuesta a la interrogante de dónde o cómo surgen estas representaciones, se realizará un doble análisis que va desde el sujeto social e histórico, socializado en un sistema escolar y en un contexto político e histórico específico.

Un primer acercamiento lo podemos realizar desde los propios sujetos estudiados, de quienes se puede afirmar que pertenecen a los estratos socioeconómicos bajos y medio-bajos de la población nacional. Así, el 75% de los participantes declara un ingreso familiar menos a \$450.000, mayoritariamente de sexo femenino (61%), provenientes de establecimientos municipales (56%) y particulares subvencionados (40,6%) de zonas urbanas de regiones. Además, en su mayoría ingresaron a la universidad vía admisión regular PSU (85%) en primera y segunda preferencia (81,8% y 12% respectivamente).

Esta caracterización social es coherente con la ofrecida en variados estudios sobre esta temática en Latinoamérica. Por ejemplo, como sostiene OREAL/UNESCO (2013); citado por Cabeza, Zapata y Lomba (2018:57); la sociedad y sus individuos "(...) caracterizan al docente latinoamericano como mayoritariamente de género femenino, de hogar estratificado en medio o bajo, bajos salarios, bajo prestigio ..."

Una primera aproximación acerca de por qué poseen dichas representaciones, se relaciona con la procedencia social de los sujetos que inician su formación inicial docente (FID) en las universidades del Estado, ya que sería un grupo social más o menos homogéneo y, por lo mismo, con capitales culturales y sociales compartidos.

Según Pérez (2000), este origen y posición social es un factor que condiciona la visión de su profesión y el sentido de la misma. Dado que son sujetos excluidos de la sociedad dominante, experimentan una vivencia de desvaloración de la educación y el ejercicio de la profesión por parte de la sociedad. A la vez, valoran el oficio del profesorado, no como el profesional docente propio de los discursos emitidos por los expertos, sino como aquel sujeto que les brinda esperanza. En este horizonte se puede comprender que el 97,0% de los sujetos señale que ser profesor les permitirá aportar al desarrollo de las personas y el país, siendo aquella su esperanza.

Una segunda aproximación, se relaciona con su socialización en un sistema escolar, que mayoritariamente corresponde a establecimientos de dependencia municipal y particular subvencionado. Al respecto, cabe precisar que en Chile el sistema escolar obedece a un Estado Unitario, altamente centralizado y regulado y con escasa autonomía para los docentes (Sandoval, 1999; 2003; Martínez, 2001; Tenti, 2006; Agencia de la Calidad de la Educación, 2016; Ruffinelli, 2017). En este sentido y sin pretender hacer un recorrido de los acontecimientos históricos que han configurado el marco ideológico del Estado de Chile actual, es posible afirmar que un aspecto relevante es la adhesión a un enfoque privatizador neoliberal, impuesto desde

la década del 80, que regula el espacio social y del que, obviamente, no escapa el sistema escolar, que es el tema que nos interesa (Ávalos, 2014; Adbeljalil Akkari, 2017; Etcheberrigaray, Lagos, Cornejo, Albornoz & Fernández, 2017). Como señala Alarcón (2006:118) este modelo llevó a la "pauperización del trabajo docente, disminución del gasto público en educación, inequidad en los resultados educativos, crisis de la educación pública y (...) un proceso generalizado de pérdida de fe y sentido por parte de los actores educativos (alumnos, docentes, padres y apoderados)". De lo anterior, se puede inferir la desvalorización del sistema escolar y de sus funcionarios, especialmente del profesorado.

En este contexto, el profesor hace lo que puede, sin reconocimiento y apoyo, en condiciones estructurales y materiales, muchas veces paupérrimas, y por lo mismo percibido como un profesional que no es respetado como otras profesiones, sin valoración por parte de la sociedad y sus empleadores: gobierno, MINEDUC y políticos, pero que se esfuerza por proyectar esperanza en su estudiante (Rojas, 2006).

Por otro lado, mencionábamos que si bien no hay diferencias en las tendencias de las escalas pero sí en la intensidad de los factores comprados (macrozona, sexo y pertenencia/identificación a pueblo originario), especialmente al comparar las respuestas de los sujetos pertenecientes a instituciones formadoras ubicadas en las zonas geográficas extremas del país (norte, sur y austral), es posible postular que ello puede estar relacionado con el mayor aporte de componente intercultural.

De esta manera, el componente intercultural no genera tendencias diferentes entre los grupos estudiados, pero sí podría tender a acentuar o aumentar las tendencias generales del grupo como colectivo de futuros profesores. De ser plausible dicha hipótesis, surge la necesidad de realizar otros estudios para comprobar o profundizar dichos hallazgos. Además, de revisar las políticas públicas centralizadas sobre la formación y profesión docente, sin considerar las diferencias culturales de los sujetos en formación y en ejercicio profesional, así como la pertinencia regional de los procesos asociados al desarrollo profesional docente (se incluye la FID y el Ejercicio Profesional).

Por otro lado, a modo de interrogantes general, surgen preguntas relacionadas con la formación inicial docente producto de lo hallazgo: ¿la formación institucionalizada, dado su escaso tiempo en la trayectoria formativa del profesorado, podrá resignificar o modificar dichas representaciones? y, considerando la diferencia de intensidad de los representados, ¿es pertinente definir estándares para la FID sin considerar las diferencias territoriales y culturales de los sujetos en formación como docentes? Ello, pues es sabido que la autoimagen tiene incidencia en el desarrollo y ejercicio profesional, y que la valoración social de su trabajo y prestigio de la profesión docente puede tener relación con buenos resultados de aprendizajes del estudiantado (Sebastián, 1997, citado por Miranda, 2005; Espinoza, 2014).

Finalmente, de los resultados descritos postulamos como hipótesis que las representaciones de los sujetos que inician su FID, se desarrollan en sus experiencias previas, específicamente en su proceso de escolarización y, por tanto, mucho antes de ingresar a su FID institucionalizada.

Referencias citadas

- Abric, J.C.
2001. Metodología de recolección de las representaciones sociales. *En Prácticas Sociales y Representaciones*, editado por J.C. Abric, pp. 53-74. Ediciones Coyoacán, México.
- Agencia de la Calidad de la Educación
2016. Estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional. Santiago: Agencia de la Calidad de la Educación.
- Araya, S.
2002. *Las Representaciones Sociales: eje Teórico para su Discusión*. Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales FLACSO, Costa Rica.
- Ávalos, B.
2014. La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40, Número Especial 1:11-28.
- Ayuste, A., Flecha, R., López, F., & Lleras, J.
1994. *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y Transformar*. Editorial GRAO, España.
- Banchs, M. A.
2000. Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9(3):1-3.
- Beltrán, J. y Pérez, S.
2018. Factores que dificultan la relación educativa entre la educación escolar y el saber y conocimiento mapuche. *Revista Diálogo Andino*, 57: 9-20.
- Bernstein, B.
1990. *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*. El Roure, Barcelona.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.
1996. *La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema Educativo*. Fontamara, Barcelona.

- Cabeza, L., Zapata, A. y Lombana, J.
2018. Crisis de la profesión docente en Colombia: percepciones de aspirantes a otras profesiones. *Educación y Educadores*, 21(1):51-72.
- Espinoza, O.
2014. Análisis crítico del discurso de las competencias en la formación inicial docente en Chile. *Estudios Pedagógicos*, XL(2), 147-159.
- Farr, R. M.
1986. Las representaciones sociales. En *Psicología Social II*, editado por Serge Moscovici, pp. 495-506. Paidós, Barcelona.
- 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.
- Goetz, J. y Lecompte, M.
1988 *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. S.L., Ed. Morata, España.
- Jodelet, D.
1984. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En *Psicología Social II*, editado por Serge Moscovici, pp. 469-493. Paidós, Barcelona.
- Latorre, M.
2005. Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, (2). (6 de abril 2020) doi:<https://doi.org/10.35362/rie3622826>
- Latorre A., Del Rincón D. y Amal J.
1997. *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Ed. Hurtado, Barcelona.
- Londoño S., Lasso P. y Rosero, A.
2019. Tránsitos de un proyecto educativo intercultural indígena urbano en Cali, Colombia. *Revista Diálogo Andino*, 59: 107-117.
- 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.
- Martínez Bonafé, J.
2001. Arqueología del concepto de compromiso social en el discurso pedagógico y de formación docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3, (10 de mayo 2020) <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html>
- 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.
- Millar, A. y Troncoso M.
2005. *La autoestima profesional docente: un estudio comparativo entre profesores de sectores rurales y urbanos de la provincia de Valdivia*. Tesis para optar al título de Profesora de Lenguaje y Comunicación, Universidad Austral de Chile, Valdivia.
- Miranda C., Wilhelm K., Martin, G.; Arancibia, M. y Osses, S.
2013. Autoestima profesional en docentes beneficiarios del programa de postítulo de matemáticas en el contexto de la evaluación docente. *Estudios Pedagógicos* 39(1):129-142
- Mondaca C., Sánchez E. y Bustos R.
2020. La Importancia de la Construcción de la Memoria Histórica Aymara en Estudiantes de Educación Primaria desde un Enfoque Curricular Intercultural Bilingüe Crítico en el Norte de Chile. *Archivos Analíticos de Política Educativa*. 28 (157) 1:30.
- Mora, M.
2002. La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1(2). (8 de junio 2020) doi: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>
- Moscovici, S.
1979. *El psicoanálisis, su Imagen y su Público*. Huemul, Buenos Aires.
- Neiman, G. y Quaranta, G.
2006. Los estudios de caso en la investigación sociológica. En *Estrategias de Investigación Cualitativa*, editado por Gialdino, Vasilachis, pp. 213-234. Gedisa, Buenos Aires.
- Ñeco, M.
2018. Formación del profesorado de pedagogía en el enfoque intercultural Universidad Veracruzana-México, *Revista Diálogo Andino*, 57: 39-47.
- Perkins, D.
2008. *La Escuela Inteligente. Del Adiestramiento de la Memoria a la Educación de la Mente*. Gedisa, Barcelona.
- Petracci, M. y Kornblit, A.
2007. Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*, editado por Ana Lía Kornblit, pp. 91-111. Editorial Biblos, Buenos Aires.

- Ruffinelli, A.
2017. Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43 (1):97-111.
- Sánchez, E.; Díaz, A.; Mondaca, C. y Mamani, J.
2018. Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de los estudiantes de carreras de pedagogía de la Universidad de Tarapacá, norte de Chile. *Revista Diálogo Andino*, 57: 21-38.
- Sandoval, P.
1999. Descentralización en la construcción curricular: Reforma educacional chilena. *Boletín de Investigación Educativa*, 14:350-370, Ed. Facultad de Educación, PUC de Chile.
- Sandoval, P.
2003. *El profesor como constructor de proyectos curriculares: un estudio de caso sobre las prácticas de construcción curricular de los docentes de educación básica, de la región metropolitana, a partir de la elaboración de planes y programas propios*. Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Sandoval P., Bustos R., Maldonado A., Pavié A. y Valdés G.
2020. Representaciones sobre vocación docente en ingresantes a pedagogía en universidades estatales de Chile. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*. 45 (11): 532-538
- Schmelkes del Valle, S.
2009. Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2):1-10.
- Sebastián, V.
2012. Autoestima y autoconcepto docente, *Phainomenon*, 11 (1):23-34.
- Sistema de Información de la Educación Superior
2019 Informes de Matrícula. (7 de marzo 2019) <https://www.mifuturo.cl/informes-de-matricula/>
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., & Kallick, B.
2008. *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Ediciones SM, New York.
- Tenti Fanfani, E.
2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el SXXI*, editado por E. Tenti Fanfani, pp. 119-142. Siglo Veintiuno editores, Buenos Aires.
- Turra, O.; Lagos, M. y Valdés, M.
2018. Identidad cultural indígena en el discurso pedagógico de la historia. Una mirada al currículum latinoamericano. *Revista Diálogo Andino*, 57:49-60.
- Vaillant, D.
2007. Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2):207-222.
- Willis, P.
1988. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Akal, Madrid.