

# Representaciones Sociales de Profesores sobre el SIMCE<sup>1</sup>

Christian Larotonda Dinardi<sup>2</sup>

## Resumen

Dado el prestigio que posee el SIMCE, resulta fundamental conocer las representaciones sociales que docentes tienen acerca de esta prueba son un elemento, pues es a partir de dichas representaciones que los docentes toman decisiones y gestionan el currículo en la sala de clases.

El análisis realizado muestra que el imperativo implícito de obtener buenos resultados en esta prueba lleva a que el sistema educativo conciba a los docentes como funcionarios al servicio de la instalación de un currículo que resulta, intencionadamente o no, homogeneizador y que los aparta de lo que ellos consideran como su rol profesional. La presión social que esta situación provoca, junto con un ambiente poco favorable para el logro de resultados en el caso estudiado, genera en los docentes estudiados altos niveles de tensión emocional, desconcierto y sensación de fracaso.

**Palabras Claves:** Pruebas nacionales de medición, cultura escolar, rol profesional docente.

# Social Representations of Teachers regarding SIMCE\*

## Abstract

Given SIMCE is deemed to be prestigious, it is critical to know the social representations teachers have about this test since they make decisions and manage the curriculum in the classroom from those representations. The analysis carried out shows that the implicit imperative to obtain good results in this test causes the educational system to see teachers as officials in charge of implementing a curriculum that tends to be, intentionally or not, homogenizing and that deviates them from what they think is their professional role. Social pressure generated by this situation along with an environment not suitable for the achievement of good results produces high levels of emotional distress, dissatisfaction and feeling of failure in the teachers under study.

**Key Words:** National measurement test, school culture, teaching professional role.

<sup>1</sup> Este trabajo es fruto del Núcleo Temático de Investigación financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. El equipo de investigación estuvo compuesto por quien suscribe (Christian Larotonda), Silvia del Solar, Soledad Cid y Julia Abraham.

\* Measurement System of the Education Quality (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación)

<sup>2</sup> Magister en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

## 1. Introducción

El proceso de formación inicial de los profesores de Educación Básica en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano se lleva a cabo ligado a las prácticas que los estudiantes realizan en instituciones escolares. Desde aproximadamente el año 2000, los registros que estos estudiantes han levantado, revelan una realidad preocupante que se vive en las escuelas respecto a la prueba SIMCE. Ellos han permitido conocer el peso que dicha examinación tiene en la organización curricular de los establecimientos educativos, de forma tal que con cierta recurrencia ha sido posible observar ciertas prácticas como: desplazamiento de horas de clases de algunas asignaturas (las que no son consideradas en el SIMCE) para mejor preparar la prueba; asignación de menor estatus a las asignaturas no involucradas; y, finalmente, orientación instrumental de algunas asignaturas para la preparación de la prueba. Asimismo, ha podido observarse que se ejerce presión sobre los estudiantes, ya sea con advertencias y/o estímulos para que rindan adecuadamente la prueba o no se presenten a rendirla el día de su aplicación nacional. Por otra parte, se generan juicios acerca de los cursos y de los estudiantes, basados en sus logros en la prueba, los que contribuyen a la construcción de clasificaciones y jerarquías, teniendo como base cierta representación de un alumno tipo, hacia cuya formación se tiende. A los estudiantes que no responden a esa categorización se los suele descartar o negar.

Es posible encontrar investigaciones consistentes con las observaciones señaladas, en las que se muestra que el SIMCE tiene repercusiones en distintos niveles: en el curricular, en la disminución de la carga horaria de las asignaturas correspondientes a las áreas de conocimiento no consideradas por dicha prueba (MINEDUC, 2001); en el de la salud y clima laboral, en el estrés que provoca a los profesores la aplicación y la posterior socialización de los resultados (Valdivia, 2003).

En el supuesto de que los fenómenos educativos no pueden ser entendidos fuera del marco social-cultural en que están insertos, en el cual se desarrollan y tienen lugar, y que este marco compone un todo mayor que les da origen y sentido (McLaren, 1995), las decisiones y acciones cotidianas que se toman al interior de las escuelas pueden ser interpretadas como parte de la cultura escolar, y por lo tanto, sólo son comprensibles desde ella. Para tal efecto, conocer los contenidos de las representaciones sociales (RS) de los actores acerca de la prueba SIMCE y de la educación en general permite aprehender los significados y sentidos otorgados por ellos a sus acciones y posibilita ver el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que manifiestan la estructura de la institución, es decir, su currículo oculto (Santos Guerra, 1994).

El equipo de investigación se propuso indagar en las representaciones que tienen profesores acerca del SIMCE y cómo desde allí significan su toma de decisiones curriculares cotidianas. Se trata de comprender las

representaciones sociales de docentes a fin de develar aspectos de la cultura escolar que permiten comprender el origen y razón de ciertas prácticas escolares.

Para este estudio se exploró la temática en el contexto de una escuela municipal en la que el SIMCE no es considerado de gran importancia, al menos en los discursos explícitos expresados en las entrevistas exploratorias con los directivos. Fue elegida una escuela ubicada en una comuna popular de la zona norponiente de la ciudad de Santiago, respecto de la cual se tenía algún conocimiento previo. Se trabajó con dicha escuela con la modalidad de estudio de caso, entendiendo que, en estricto sentido, el conocimiento derivado de este estudio sólo puede tener validez para ella, pero, en cuanto esta escuela es como muchas otras similares, no constituye un caso extraordinario ni singular, de tal manera que las fronteras del conocimiento desde allí levantado pueden ser relativamente franqueables y aplicables a la comprensión de otras escuelas.

Delimitar la escuela como un caso permitió inquirir en la vinculación que la aplicación de la prueba SIMCE tiene con el conjunto de valores, normas y costumbres del establecimiento, indagar así no sólo en su currículo explícito, sino, especialmente, en el oculto. Es decir, los discursos sobre las prácticas cotidianas no declaradas, implícitas y no pocas veces ocultadas, sirvieron para detectar y delimitar las RS sobre la prueba, pues en ellos se pueden ver las verdaderas imágenes y valoraciones que tienen los profesores estudiados, más allá de las de-

claraciones y/o las formulaciones oficiales sobre el currículum. El abordaje de dichas RS posibilitó entender la dinámica de las interacciones y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (Abric, 1994).

## 2. Enmarcamiento teórico sobre el tema investigado: El SIMCE

En Chile las evaluaciones estandarizadas cumplen un papel importante en la orientación de las políticas educativas y en las comprensiones sobre el mejoramiento de la gestión de los establecimientos educacionales, transformándose en un instrumento para el aprendizaje continuo al interior de los mismos, como señalan Ravela y Aregui (2008) y otros autores. Como lo reconocen diversos académicos, entre ellos, Eyzaguirre y Fontaine (1999), el propósito central del SIMCE es "ser una herramienta imprescindible para poner en funcionamiento el sistema educativo", en tanto que permite que los padres tengan información para seleccionar el establecimiento de sus hijos, presionando al sistema, en cuanto incide en el financiamiento, a través de la subvención. Además, la «Comisión para el desarrollo y uso del sistema de medición de la calidad de la educación» convocada por el Ministerio de Educación con participación de representantes de diversos actores sociales, universidades y centros de investigación, en su informe final, amplía y precisa el sentido de la medición, estable-



ciendo como sus objetivos:

Obtener y proveer información sobre los aprendizajes logrados en cada establecimiento educacional, para orientar las acciones de los docentes, tendientes a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entregar información a la comunidad y a las familias, sobre el logro de aprendizajes de cada equipo del establecimiento educacional, para involucrarlos en el aprendizaje de los alumnos y promover el compromiso responsable y rendición de cuentas... (MINEDUC, 2003)

Este mejoramiento basado en la responsabilidad que deben asumir las escuelas por la formación de sus estudiantes, ha encontrado en la evaluación estandarizada un buen apoyo, sobre todo al combinarse con otras iniciativas tales como la evaluación de la gestión de las escuelas y la evaluación docente. Sin embargo, como señalan Redondo, García Huidobro, Egaña y otros:

*...la evaluación, como todo acto educativo, no es ni puede ser (aunque quisiéramos) algo neutral. Todas las alternativas de evaluación existentes tienen elementos positivos y negativos. Más aún, el sistema de evaluación que adopta un país tiene enormes consecuencias sobre los procesos educativos que se viven día a día en sus escuelas. (OPECH, 2005: 4).*

Uno de los objetivos encubiertos de las evaluaciones estandarizadas dice relación

con la necesidad de controlar un sistema educativo sin impedir que la competencia de las escuelas por el mercado continúe funcionando. De esta forma, como lo afirma Angulo (1993), apoyándose en Osborne y Gaebler, el Estado no requiere intervenir en la forma de organización ni en el funcionamiento de las escuelas puesto que tiene el control a partir de la fijación de los objetivos, las metas y los resultados que tanto ellas como los estudiantes requieren alcanzar. Por otra parte, al aumentar la precisión acerca de lo que se debe evaluar, a través del establecimiento de competencias que señalan en forma precisa qué es lo que se debe lograr, se establecería un dominio bastante amplio respecto de la organización del currículo, acerca del peso otorgado a cada uno de los ramos o contenidos específicos, la distribución del horario escolar, etcétera.

La aplicación de las pruebas estandarizadas a nivel nacional supone la necesidad de uniformar el currículo, al menos en aquello que se considera estimable medir, puesto que ello permitiría comparar el rendimiento de distintas escuelas, distintas comunas y regiones y establecer, de esta forma, algunos elementos que sirven como parámetros de mejora e incentivar la productividad de maestros y directivos (Eisner, 1999). Además, la misma construcción de este tipo de evaluaciones se ve obligada, en cierta forma, a practicar una reducción del currículo, en cuanto debe poder medir aquello que se propone, tarea difícil, pues supone la construcción de preguntas bien formuladas donde sea indiscutible la delimitación de aquello que están midiendo. Como se requiere un grado alto de validez, muchas



veces ocurre que se desplazan contenidos de aprendizaje dada su dificultad para evaluarlos, otorgando así mayor importancia a unos contenidos sobre otros.

No se puede desconocer el papel que cumplen las evaluaciones estandarizadas, más aún siendo censales y publicitadas, en la construcción de jerarquías respecto de las escuelas o de los estudiantes. La escuela que debería ser una institución que posibilitara la educación para el cambio social, que contribuyera en la reducción de las distancias que se configuran desde el lugar del nacimiento, pasa a contribuir, por el contrario, con la estratificación social en cuanto construye categorías y clasificaciones encasillantes respecto de las personas y de los grupos poblacionales que en ella se atienden. De esta forma, se da un círculo vicioso desde el cual la medición arroja resultados que se asocian fuertemente a las condiciones socio- económica-culturales de los estudiantes y que influyen significativamente en cómo son vistos en el mercado laboral y en el mundo de la educación en sus distintos niveles.

La racionalidad subyacente a los fenómenos relacionados con las pruebas estandarizadas pone en tensión la pertinencia que tiene el acto de evaluar. La mirada de calidad sobre la educación ha incorporado una lógica más de medición que de evaluación, influyendo en los procesos de la escuela; aquello que es medible deja de ser solo una forma de evaluar la calidad de los aprendizajes y se convierte en un parámetro de la calidad. El SIMCE, como instrumento que construye aquello que va a ser evaluado,

deja de ser solo un conjunto de datos acerca del sistema y pasa a transformarse en la medida de la calidad educativa, o en el parámetro de la calidad, la que no es discutida sino construida por el propio instrumento.

Por otra parte, es preciso hacer una discusión previa de carácter epistemológico. No todo lo que es aprendizaje es medible, como señala Radic en entrevista de la Revista Docencia (2009); al seleccionar aquello que es medible estamos seleccionando los aprendizajes, construyendo instrumentos que pueden medir aquellos y no otros y, por lo tanto, interviniendo en el estatus que tienen los contenidos en el día a día de las escuelas o desplazando contenidos del currículo real a trabajar, si se toma en cuenta que se tiende a desarrollar aquellos que van a ser evaluados.

### **3. Enmarcamiento teórico sobre lo investigado: Las Representaciones Sociales**

La representación social, en tanto construcción simbólica socialmente elaborada y compartida por un colectivo que conforma un mismo universo cultural, se instaura al interior de una red simbólica que posee una íntima relación con el imaginario social que conforma la realidad socialmente asumida. (Baczk, 1999) De esta forma, según Moscovici las representaciones son un "conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones ínter individuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades

tradicionales; puede incluso afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común." (Moscovici 1981: 181) Así, las RS presentan un carácter simbólico, ya que no son sólo formas de adquirir y reproducir el conocimiento, sino que tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social, entendiéndose como la interface entre lo individual y lo social y viceversa. Así, las RS "constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal" (Moscovici 1985: 484); se puede decir, entonces, que presentan características específicas en el nivel de la organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

#### 4. Descripción del caso de estudio: el escenario

Una definición simple o sintética respecto de la institución escolar estudiada, diría que es una escuela armónica y centrada en lo pedagógico, que proporciona estabilidad laboral a sus funcionarios, quienes, en líneas generales, trabajan a gusto; se cuenta con una buena organización; tienen buena imagen en la población y los problemas se resuelven, generalmente, por la vía de la conversación y el buen sentido. En palabras de los propios docentes entrevistados: "Esta escuela tiene una trayectoria de 55 años, se trabaja muy bien porque hay una organización bastante buena; siempre ha habido una organización muy buena." Se ubica en una comuna popular de Santiago y desde hace poco cuenta con un nuevo y amplio

local que satisface las expectativas de toda la comunidad educativa. Los directivos y los docentes se respetan y cada quién se hace responsable por su trabajo.

Se advierte que está presente en los docentes una construcción histórica acerca de la misión de la escuela pública como una escuela que se abre a todos los escolares, sin selección ni discriminación; que sabe ofrecer un servicio a la comunidad reconociendo sus particularidades y adecuándose a ellas. Una escuela que conoce a su gente, pues su estabilidad en el tiempo ha dado como resultado que ha enseñado a padres e hijos y que intenta seriamente ofrecer un servicio educativo contextualizado y de la mayor calidad posible.

#### 5. Análisis de los datos: Configuración del núcleo figurativo

El SIMCE, en cuanto prueba estandarizada utilizada para fines de medición de la calidad de la educación, es percibida por los docentes como algo impuesto, ajeno a lo que consideran que es su propia misión educativa. Le otorgan cierto valor, pero de carácter relativo, en cuanto que ofrece algunos resultados nacionales de cierto interés. La utilidad de esta prueba se delimitaría más a la esfera de las autoridades del sistema educativo, no siendo un aporte importante para el quehacer de los maestros, ni para las escuelas de tipo popular. Es decir, serviría para distinguir niveles de logro entre una escuela y otra, pero no es



especialmente útil en términos de aportar datos a las escuelas y a los profesores sobre su trabajo con los estudiantes.

Para los profesores se trata (o debiera tratarse) de una prueba más, a la que no debiera dársele tanta relevancia, pues no está inserta dentro de los procesos pedagógicos planificados por los profesores y los desvía de sus propósitos. Y si bien no lo expresan de manera directa, esta apreciación conlleva implícito que el SIMCE está siendo sobrealvalorado socialmente, hecho que tiene como resultado el desvío de las tareas profesionales docentes a propósitos que no les son propias. Los entrevistados relativizan dicha valoración porque supone la descontextualización, pues no hace distinciones entre tipos de escuela, ambientes y tipos de estudiantes, por lo que puede fácilmente distorsionar la realidad de la que pretende dar cuenta.

La necesidad de presionar a las escuelas para que obtengan mejores resultados no se corresponde con lo que ocurre con los apoderados, pues la jerarquización y clasificación de las instituciones escolares que se produce a partir de la divulgación de los resultados, no operaría en una población en la que no se toma en cuenta los datos SIMCE para seleccionar la escuela para sus hijos. Por el contrario, en el barrio, la gente buscaría una que le proporcione seguridad, donde sus profesores hagan lo posible por apoyar a los estudiantes, un establecimiento que les de confianza en cuanto a la responsabilidad de los docentes, respecto a su entrega; es decir, eligen aquella escuela donde ellos mismos o sus conocidos estu-

diaron. Por lo tanto, en la RS que tienen de la prueba SIMCE los docentes estudiados, los apoderados no son un factor importante, pues éstos ni se enterarían de los resultados y de los rankings asociados, porque es algo que les resulta secundario.

**Entrevistada:** En esta escuela (los apoderados), como escuela municipal no están pendientes del diario. Es buena, por la trayectoria de la escuela; el perfil histórico ha sido bueno. El SIMCE no es el factor que (pesa) cuando eliges a la escuela. Bueno, la eligen porque ha estado aquí la abuelita, el papá, toda la familia; otra de las cosas: con los profesores antiguos y nuevos, hay una cuestión familiar. El SIMCE es secundario para ellos; va más allá del SIMCE, porque aquí no van a sacar a los niños porque les va mal en el SIMCE, creen que el resultado es accidental.

En los discursos los docentes entrevistados reconocen que el SIMCE se ha instalado con su lógica en las escuelas, a través de la presión de las autoridades y del hecho inevitable de que los docentes son en alguna manera «evaluados» o percibidos como buenos o malos tomando como parámetro el resultado de sus alumnos/as en él. De hecho, se sienten presionados por lograr mejores puntajes, tensionados, interrogados y, finalmente, evaluados negativamente en cuanto a la calidad de su quehacer pedagógico.

**Entrevistada:** Presionados, es una presión porque la Corporación o el Ministerio piensan, poco menos, que

uno no pasa los contenidos, que uno se farreó el tiempo y, por último, que uno es la mala; entonces, uno se siente presionada.

**Entrevistada:** En general, en cuanto al SIMCE... Bueno, sí, realmente he visto que estamos más presionados que antes, porque nosotros somos evaluados según el resultado del SIMCE. Porque si al curso le va mal, el profesor es el malo;

Esta apreciación no parece ser más que la explicitación de la lógica que mueve a este tipo de pruebas. Tal como se señala en la literatura internacional, la racionalidad subyacente en la decisión de la implementación de sistemas de medición a partir de pruebas estandarizadas –incluso en voz de sus partidarios– es la de «premio-castigo». Hamilton, al fundamentar los sistemas de rendición de cuentas a partir de la aplicación a gran escala de pruebas estandarizadas, explica la argumentación de sus partidarios del siguiente modo: “[ellos] sostienen que el uso de recompensas y de sanciones es fundamental para motivar a los profesores y a los directivos a enfocar sus esfuerzos instruccionales en las asignaturas nucleares. Sin esos incentivos, el cuerpo de profesores y directivos se distraería de su meta principal.”(Hamilton, 2002: 7) Es decir, esta posición sostiene que la mejora en los aprendizajes es producto de condicionantes externos como son la gestión, la estructura administrativa nacional y la legislación. (Casassus, 2009)

La asimilación de la RS sobre esta prue-

ba respecto a las relacionadas con el proceso educativo en su conjunto, se realiza, principalmente, a través de dos puntos de anclaje: la RS de «la nota», y la RS de los alumnos. Si bien no es el propósito de este trabajo indagar en la RS sobre las calificaciones, es de notar que en el sistema escolar éstas han ido tomando un papel central, tanto, que pareciera ser que lo importante de la tarea escolar no es aprender, sino más bien, sacarse buenas notas, pues éstas están asociadas al «éxito» o «fracaso» escolar (Perrenaud, 2008).

La sobredimensión de las calificaciones va acompañada un conjunto de premios y castigos (cuadros de honor, amenazas de repetición, puntaje para postular a la universidad, etc.) que ha dado como resultado (con razón) que para muchos el propósito del estudiar es, finalmente, «tener» buenas notas. Parte de esta fuerza viene dada por el hecho que este «éxito» o «fracaso» obtenido en la etapa escolar perdura fuera de la institución escolar, tal como lo señala Perrenaud: “en general, las jerarquías escolares siguen a los individuos más allá de su etapa escolar. En primer lugar porque ellos las han interiorizado; y además, porque están certificadas por diplomas...” (Perrenaud, 2008: 91). Esto permite comprender por qué lo que no «lleva» nota, no es importante y consecuentemente, no merece que el alumno haga el esfuerzo de estudiarlo. Expresiones cotidianas de los establecimientos educacionales grafican esta situación: preguntas al profesor tales como «¿lleva nota?»; «¿es con nota al libro?».

Teniendo presente lo dicho, no es de ex-



trañar porqué algunos docentes demandan más coherencia al sistema educativo con respecto al SIMCE, la que debiera traducirse en que los resultados tendrían que recibir una calificación que incida en los resultados escolares. Por lo tanto, para que la escuela pueda obtener mejores resultados, la prueba SIMCE debería llevar calificación, caso contrario, los estudiantes no harán esfuerzo por rendirla. Incluso esto tendría que hacerse para los «ensayos» del SIMCE. Sin la «nota», éstos pierden fuerza...

**Entrevistada:** Yo digo, no puedo hacer ensayos del SIMCE sin nota; tengo que calificarla aunque no vaya al libro, pero que él vea que lleva una nota, y así yo pueda trabajar los errores; para eso necesito tiempo. Entonces, no pueden llegar y mandar otro ensayo SIMCE porque se necesita organizar todo para ellos, pues para los de cuarto se trata de una presión mayor que para los de octavo, porque son más pequeños y, además, uno los involucra afectivamente porque van a permanecer en la escuela.

Vale decir, los docentes entrevistados anclan las RS sobre el SIMCE a la RS sobre «la nota», la que hace las veces de marco de referencia conocido y preexistente (Araya, 2002). En el caso estudiado, el instrumento o dispositivo de coerción que «la nota» se constituye como núcleo figurativo que permite asimilar la prueba SIMCE a esta RS más general y más antigua.

En segundo lugar, la RS de los profesores sobre sus alumnos son otro punto de an-

claje, pues ésta determina las expectativas sobre los estudiantes y, por lo tanto, sobre las acciones (y justificaciones de éstas) que los profesores llevan a cabo. Dicha representación actúa, pues, como un esquema mayor que permite integrar en ella la del SIMCE. Así es comprensible la postura, bastante compartida, sobre la necesidad de coherencia entre los requerimientos de atención a la diversidad, que los establecimientos educacionales municipales tienen, con una evaluación estandarizada. A este respecto se espera que se establezcan, por lo menos, mayores diferenciaciones en cuanto a la interpretación de los resultados, tomando en cuenta las distintas realidades contextuales y las expectativas que se tienen sobre esos contextos. Estos docentes consideran que el SIMCE debería reflejar la diversidad de estudiantes, contextos y dificultades de aprendizaje que hay en las escuelas. Implícitamente con este pedido expresan que las lecturas que de esta prueba se realizan no establecen comparaciones, en tanto que no se considerarían todos los factores que inciden en los resultados, puesto que ellos trabajan en un contexto poblacional desfavorecido con respecto a otros estudiantes de la misma cuidad.

**Entrevistada:** Si se da el SIMCE, debería ser una prueba para niños con aprendizaje lento, porque siempre se nos está pidiendo que hagamos evaluaciones diferenciadas; pero, llegado el SIMCE, se mete todo en la misma prueba. No se toma en cuenta, a nivel general, que el niño sea de Las Condes, Ce-

rro Navia u otras comunas, donde uno sabe que hay grandes problemas emocionales, afectivos, sociales y que carecen de muchas cosas. Los niños, en otros lados, tienen mayor preocupación de los padres, tienen una infraestructura mucho mejor, tienen acceso a otras cosas también que son importantes para el desarrollo cognitivo del niño.

Como se puede advertir, los docentes al hablar respecto de este tema revelan no sólo lo que quisieran explicitar sino, también, las distinciones entre calidades de los mismos estudiantes que llegan a las escuelas. Justifican en parte esta apreciación en la consideración de que los niños de distintos estratos socioeconómicos o culturales (medidos en términos de comuna de residencia o de si el colegio es privado o municipal) pueden contar con más o menos apoyo de parte de sus hogares o medio ambientes en que se mueven. Es decir, en el caso de estudio, imaginan a sus estudiantes como desaventajados, y con una serie de mermas en su potencial.

Se trata de una RS sobre los estudiantes de sectores vulnerables muy difundida en la región. Un estudio argentino llega a una conclusión que parece similar a los hallazgos alcanzados en nuestro estudio:

La imagen prevaleciente entre los docentes con respecto a la comunidad educativa que atienden es la de carencia, tanto en términos cognitivos como económicos, sociales y culturales; el rasgo que los distingue es su pertenencia al sector de

«escasos recursos», a esto se suma la «desintegración familiar» –niños que viven con un solo progenitor–, «familias disgregadas» (Pérez Rubio, 2007: 3).

En definitiva, se trata de una RS que tiene su origen en hechos que podríamos llamar reales pues, como señala Gilly (1980), estadísticamente los resultados de los niños y jóvenes pobres en pruebas estandarizadas y los test de coeficiente intelectual son inferiores a otros sectores, pudiendo esta definición de «realidad» operar como justificación a un estereotipo. Al respecto, vale recordar que el estereotipo tiene un fuerte componente ideológico que llega a jugar un rol tan determinante en algunos casos que puede constituirse en la única fuente de información en un juicio hacia un alumno. Cualquiera que sean las razones profundas, a partir del momento donde esto sucede, el estereotipo toma una existencia autónoma e interviene como factor central en la manera de aprehender al otro, al cual son imputadas las características generales atribuidas a su grupo social de pertenencia (Gilly 1980:139-140).

Esta descripción muestra cómo la RS sobre el SIMCE y su anclaje en la RS sobre los alumnos se articula con el curriculum oculto de la institución escolar, naturalizando un constructo social, dándole carácter de realidad. De hecho, los pedidos de contextualización que hacen los docentes, son, más bien, sobre la interpretación de sus resultados que sobre la prueba misma; es de notar que éstos no hacen referencias definidas a los saberes específicos



que ciertos estudiantes poseen y que niños y jóvenes de otros estratos o de otros niveles socio-económicos no presentarían. En este sentido, es importante señalar que los profesores entrevistados, no se refieren a que la prueba SIMCE no los integra, sino, más bien, que los invisibiliza o deslegitima. No obstante, hay que señalar que algunos docentes demandan que se tome en cuenta a los profesores al diseñar la prueba; porque se trata de un asunto profesional que les concierne y porque son ellos los que trabajan en el aula, aunque –cabe decir– este reclamo tiene, a la vez, un tinte instrumental.

**Entrevistada:** Yo lo primero que haría sería involucrar a los profesores, empaparlos a ellos con la técnica que dice tener el SIMCE, explicándoles bien y si hay cambios que hacer que los hiciéramos en conjunto, porque soy yo quién está en el aula.

Como se aprecia en la cita, su involucramiento no tiene por intención poner en discusión la definición de qué evaluar en la prueba, sino más bien en permitir a los profesores/as de instituciones escolares que atienden a sectores desfavorecidos apropiarse de los principios operativos que lo estructuran. En el trasfondo de este discurso podemos suponer que se encuentra la interpretación de que a partir del manejo de dichos principios, los docentes se encontrarían en una condición mejor para «preparar» a sus estudiantes y, por lo tanto, obtener mejores resultados, que en última instancia parece ser lo que más importa.

## 6. Análisis de los datos: La significación de la toma de decisiones

Los docentes entrevistados señalan, categóricamente, que en su escuela «no se trabaja para el SIMCE». Esta declaración tiene un aspecto de declaración orgullosa de principios pero, a la vez, de aviso o justificación sobre el desempeño de los estudiantes en la prueba. Respecto a lo primero, parecen hacer comparaciones críticas en términos de lo que ocurriría en «otras» escuelas en las que sí se centraría la labor de los docentes en «preparar»<sup>3</sup> a los alumnos. Es decir, en su representación, existirían categorizaciones de escuelas que estarían construidas sobre la base de la relación de éstas con la prueba; diferenciándose unas de otras en cuán dispuestos están a modificar o alterar lo que consideran la marcha normal, o la misión, de un establecimiento por el logro de mejores resultados en la prueba.

No trabajar para el SIMCE en el establecimiento estudiado se expresaría en el hecho de que no se recorta el currículo de ninguna asignatura para abrir tiempo para preparar a los estudiantes para la rendición de la prueba. Esta opción está asociada al resguardo de lo que ellos consideran que es su tarea. Por lo tanto, ésta es concebida como algo muchísimo más amplio que la preparación de estudiantes para «una» prueba, y

<sup>3</sup> Este «preparar» consiste en quita de tiempo de trabajo a un ramo para desarrollar los contenidos de aquellos que son sí son evaluados. Este recorte supone una desvalorización del ramo despojado, consecuentemente, una atribución de menor estatus, debido a que no se le ha considerado dentro de la medición. Por lo tanto, se realiza un desplazamiento curricular: algunos contenidos o, inclusive, disciplinas, son desplazados del currículo efectivamente trabajado en las aulas.

que no se reduce a ello, ni es sólo eso lo que persigue un profesor.

Sin perjuicio de lo anterior, se debe hacer notar que la declaración de los docentes entrevistados sobre que no se trabaja para la prueba se presenta asociada a la explicación, justificación o contextualización de los resultados obtenidos por los estudiantes de esta escuela en particular. Es posible suponer entonces, que los docentes se figuran que si uno «prepara» o trabaja «para» el SIMCE se obtienen mejores resultados. Por lo tanto, ellos creen, se imaginan, que haciendo algunos de estos cambios curriculares, obtendrían mejores resultados. Esta creencia (real o ficticia) delinea un perfil más de la RS sobre esta prueba que, más allá de su fundamento empírico, ejerce una importante influencia sobre la gestión del conocimiento y la gestión curricular en los establecimientos como el estudiado.

Las dos características del esquema figurativo de la RS de los docentes sobre el SIMCE (la presión descrita en el apartado anterior, y la suposición de que «preparar» los alumnos conduce a mejores resultados), devela una tercera particularidad de la RS sobre esta prueba: la necesidad de realizar ciertas adaptaciones en su labor que se alejan de lo que ellos consideran su misión. De algún modo, los docentes sienten que se les imponen cambios a sus objetivos, metas y propósitos desde fuera de la escuela, vale decir, desde las autoridades, los medios de comunicación de masas, etcétera. Se concibe, pues, a la prueba SIMCE como una actividad que genera al profesor una serie de tareas que no tienen estricta relación

con lo que ellos consideran como su misión.

Estas tareas, además, resultan ser un peso que cargan y que deben asumir por la presión expuesta en el apartado anterior. Por lo tanto, la dificultad que señalamos radica en que es la propia autonomía en la gestión de los profesores (no sólo su estatus profesional) la que empieza a depender de los resultados del SIMCE o de las interpretaciones que desde ellos surgen, sobre todo en las autoridades comunales o ministeriales. De esta forma, deben responder a requerimientos con los cuales no se identifican; es más, los sienten distantes respecto de su misión educativa.

**Entrevistada:** Yo pensaba antes que no tenía que trabajar para el SIMCE; la verdad es que, actualmente, tuve que dar el SIMCE ahora y me propuse trabajar, que trabajáramos para el SIMCE porque es una presión que viene de las entidades de arriba, tal como decíamos y las escuelas van siendo encasilladas, encasillan a la Escuela y a uno como profesor, lo encasillan...

Esta coacción provendría de las autoridades «superiores», porque las autoridades más cercanas son percibidas como personas que ya saben cómo ellos trabajan y que comprenden las dificultades de las aulas en que ellos actúan. El problema es que estas autoridades, a su vez, son presionadas por otras, superiores, que no pertenecen a la unidad educativa. En síntesis, lo que coacciona a los profesores a tomar tareas ajenas a su misión es una instancia (real o imaginaria) personificada en las autoridades



des que están fuera de la institución.

Todos los docentes coinciden en señalar que en el nivel institucional no existe una política que privilegie un tratamiento del currículo en función del SIMCE. Más bien, se trata de algo que ocurre a nivel de la gestión del aula y como responsabilidad de algunos de los docentes que se ven enfrentados con sus cursos al rendimiento de la prueba. Se puede advertir que estos docentes viven contradicciones importantes. Al estar inmersos en una sociedad que valora tanto los resultados de estas pruebas, quieran o no, se ven obligados a realizar adaptaciones que probablemente, rechazarían sino se encontraran sumergidos en un contexto de presión por los resultados. Al menos en uno de los casos, esta adaptación de sus propias convicciones se refleja en el peso que, de forma casi implícita, un docente les atribuye a unos y otros ramos del currículo. Sin embargo, una vez que ha expresado aquello, parece retroceder, como si se asustara de sus propias palabras, al introducir con ellas un quiebre respecto de su propia visión profesional; de esta forma, le quita peso a lo que ha revelado, señalando categóricamente, luego, que todos las asignaturas son importantes e, igualmente, aportadoras.

Otro docente es más pragmático, y de manera explícita, defiende una perspectiva instrumental respecto de las acomodaciones curriculares, señalando que es preciso realizarlas para poder avanzar en torno a mejorar los resultados, que es necesario abrir espacios en algunos de los subsectores para poder «reforzar» el SIMCE, articu-

lando los contenidos, al efecto; finalmente, un tercero asegura que constituye una práctica legítima recortar el tiempo en algunos ramos por mejorar los resultados de los ramos más relevantes, desde el punto de vista de la evaluación, como matemáticas y lenguaje. Veamos un par de fragmentos de este último discurso:

**Entrevistada:** Si el resultado no es satisfactorio, se tiene que hacer; no hay drama porque, en el fondo, se ve el bien común; además, que se supone que no es una artimaña tan grave...

**Entrevistada:** Sí, se hace porque ha dado resultados; o sea, no es vox populi, no es que esté por escrito, pero se sabe ya.

Como es posible observar, estos profesores han tenido que compatibilizar lo que consideran su propia tarea o rol en aquel contexto con la necesidad de adaptarse a las exigencias respecto de los resultados; sin embargo ello choca con sus concepciones más profundas respecto a su función educativa.

## 7. Las emociones asociadas a la RS sobre el SIMCE

Si bien el objetivo central de este trabajo es develar el campo de representación de los docentes con respecto a la prueba SIMCE, es bueno recordar, sin embargo, que el aspecto más potente de una RS está constituido por las orientaciones básicas

de la conducta de los sujetos, la que está determinada principalmente por los aspectos afectivos de la misma. "Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén" (Araya, 2002: 40). Esto puede llegar a extremos en los que sujetos o grupos tengan reacciones emocionales frente a hechos u objetos sin que necesariamente tengan información (y, consecuentemente, un núcleo figurativo en términos estrictos) sobre el mismo. Por lo tanto, en cuanto se trata de dar cuenta de la RS de estos docentes sobre el SIMCE, sus emociones frente a él terminan siendo de tanta importancia como su campo de representación o su información sobre él. Se presentan, a continuación, las principales emociones frente a esta prueba detectadas en el trabajo de campo.

La gama de sentimientos experimentados por los profesores con relación al SIMCE es amplia y diversa, pero en línea general, de un tono negativo. En primer término se pueden señalar las emociones que se despiertan a partir de los cuestionamientos y de la presión asociada a la entrega de los resultados. Desde esta situación, los docentes hablan de sentirse presionados, desmotivados, estresados, tensionados, mal evaluados y hasta menoscabados como profesionales.

**Entrevistada:** (...) pero lo malo en este momento es que están evaluando a los profesores, como le decía en delante, que si a un curso le va mal, ese curso es malo porque le fue mal en el SIMCE. Entonces el

profesor es el malo.

**Entrevistadora:** ¿Tú fuiste de alguna manera víctima de eso?

**Entrevistada 3:** Si, pero nunca te dicen...

Esta sensación de detrimento en su valía profesional verbalizada por los profesores de la escuela estudiada forma parte de elementos de la RS sobre el SIMCE que son claramente apreciables fuera de este establecimiento y fuera del ámbito de los profesores, es decir, se relaciona con la RS más general. Estos elementos se manifiestan en la alta valoración social de los «buenos resultados» en esta examinación, entendiendo por éstos a los que se encuentran (muy) por sobre el promedio de la población; de tal manera que buenos alumnos, o buenos colegios son aquellos que obtienen este tipo de resultados. En los medios de comunicación es fácilmente rastreable cómo se aprecia y se estima el tener buenos puntajes en el SIMCE y en otras pruebas similares como la PSU; quienes los logran son puestos como ejemplos y aunque sea fugazmente, pasan a ser personajes de las noticias.

Estos elementos de la RS están relacionados con otras RS, en especial con las que hacen referencia a la calidad de la educación (entendiéndola como buenos resultados en estas pruebas) y sus vinculaciones con el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes. Así, es posible constatar que se da por asumido (sin mayores análisis) que los colegios «privados» tienen mejor calidad que los públicos, dando por razón que éstos atienden a «mejores alumnos».



**Entrevistador:** Te hago otra consulta: en el sector ¿hay escuelas privadas?

**Entrevistada:** Sí...

**Entrevistador:** ¿Y son el mismo tipo de alumnos que acá?

**Entrevistada:** Son los mismos...

**Entrevistador:** ¿y dan mejores o iguales resultados?

**Entrevistada:** ¡Mejores resultados! porque ellos deciden quienes van y quienes no van, o sea ellos tienen una prueba de admisión, (...)

Otro tanto sucede cuando se comparan realidades de distintas comunas de la ciudad: se supone que los estudiantes que atienden las escuelas de sectores populares suelen ser alumnos con «aprendizaje lento», o con problemas emocionales o sociales, con «peores» padres, u otro tipo de dificultades que entorpecerían su «desarrollo cognitivo». Por lo tanto, los estudiantes de las comunas más acomodadas de la ciudad (al igual que los de colegios privados) obtendrían mejores resultados, pues sus alumnos no tendrían las dificultades señaladas. Sin entrar a indagar sobre la imagen de sus alumnos que tienen estos profesores, frente a la situación descrita hay que recordar que, simultáneamente, se está diciendo que el SIMCE mediría, entre otras cosas, el «desarrollo cognitivo» de los estudiantes. Entonces, si esto es así, y si los estudiantes que se atienden obtienen peores resultados que los alumnos de otras comunas o establecimientos de dependencia privada, la situación aparece como correr una carrera que se entiende perdida de antemano y respecto a cuyo resultado se determinará un

culpable, que suele ser el docente.

La fuerza de una RS radica en que estos esquemas cognitivos son socialmente creados y, por lo tanto, socialmente compartidos. Es decir, la sensación de menoscabo sólo es comprensible dentro del campo de representación ya expuesto más arriba y en el campo de representación que la sociedad en general tiene sobre esta prueba. Complementariamente, la valoración relativa que los profesores dan a esta prueba, ocurre simultáneamente con una alta valoración social; esto tiene como correlato que «malos resultados» signifiquen (más allá de las valoraciones personales) sensaciones de desaliento, incluso de humillación, tal como señala Hopenhayn (2009), los que se ven refrendados por las presiones que reciben desde distintos actores.

**Entrevistada:** Presionados, es una presión porque la corporación ó el Ministerio piensa poco menos que uno no pasa los contenidos que uno se farreó el tiempo y por último que uno es la mala, entonces uno se siente presionada.

Sin perjuicio de lo expresado, es necesario señalar que si las valoraciones personales de los profesores fueran lo suficientemente fuertes, la situación descrita no debería generar las dificultades que aquí se presentan. Es decir, si no tuviera importancia, no traería consigo las emociones registradas y no generaría la sensación de menoscabo. Así, la interrogante aquí es poder determinar si este poder otorgado al SIMCE es sólo producto de los mecanismos de presión y control social, o hay por parte de los pro-

sesores una afiliación real o internalización de la lógica de este tipo de evaluaciones, la que conviviría con restos de un discurso de resistencia a ésta que haría las veces de atenuante al menoscabo que producen la socialización de los magros resultados obtenidos. La respuesta que se pueda dar a esta cuestión debe contemplar la complejidad de la situación y, por lo tanto, no podrá ser absoluta, ni podrá dejar de contemplar el fuerte componente de sanción social y de presión que tiene el obtener malos resultados. Desde esta perspectiva, el poder estaría otorgado a la sanción social (que se ejerce sobre los malos resultados) o a los premios (que se dan a los buenos) más que a la prueba misma; situación que tiene su propia complejidad.

Es necesario señalar que la incoherencia que habría entre esta supuesta afiliación y la expresión de una «valoración relativa» al SIMCE es propia –como señala Schutz– de la configuración de todo «mundo de la vida cotidiana», es decir, no se trata de una comprensión exclusiva de este grupo estudiado, sino de algo que forma parte de toda pauta cultural, porque los intereses de un individuo que determinan la significatividad de los objetos elegidos para su ulterior indagación no están integrados a su vez en un sistema coherente. Solo se hallan parcialmente organizados en algún tipo de planes, tales como los planes de vida, de trabajo y descanso, y de cada rol social asumido. Pero la jerarquía de esos planes cambia según la situación, el desarrollo de la personalidad (Schutz, 1973) y los cambios sociales. Así esta «incoherencia» no hace más que manifestar la tensión en la que se encuen-

tran inmersos los profesores.

Además de la sensación de menoscabo expuesta, se debe señalar que ésta va acompañada de la de fracaso, de «haber fallado» en el desempeño profesional, llevando incluso a los profesores a cuestionarse y sentirse desconcertados e impotentes. Los docentes dicen no saber qué más hacer, ya que sienten que realizan su mayor esfuerzo profesional y que entregan lo mejor de su tiempo, que están dando lo mejor de sí mismos, que se esfuerzan por mejorar sus resultados, que se atienen a la realidad de los estudiantes, que se proponen objetivos pertinentes, que buscan estrategias de superación, pero que a pesar de todo ello, no obtienen los resultados por ellos deseados.

**Entrevistada:** Pienso que vale la pena seguir esforzándose pero yo no sé dónde está el punto clave para poder lograr un mayor rendimiento porque si nosotros acá le ponemos un empeño continuo. Hemos buscado varias estrategias entonces yo no sé dónde está el punto débil para poder lograr un puntaje así como altísimo.

**Entrevistada:** Bueno, es medio desmotivador para el profesor, porque realmente uno se esfuerza bastante como para después no tener los logros que uno quisiera.

**Entrevistada:** “Me he cuestionado en que fallé; porqué no resultaron las cosas así, tan adecuadamente como tenían que haber sido, si los objetivos fueron basados en su rea-



lidad, si yo di lo mejor de mi tiempo, si yo trabajé todas las cosas que había que hacer, si yo hice totalmente el programa como está estipulado; entonces, uno entra a cuestionarse”.

Sin embargo, ninguno declara sentirse en la situación «real» de fracaso, ni parece desesperarse; siguen manifestando que vale la pena esforzarse, aunque no pueden impedir sentirse desconcertados o relativamente impotentes frente a una situación que consideran que no depende solamente de sus propios esfuerzos. Así, pues, la RS sobre esta prueba incluye una imagen de ésta como algo que inevitablemente provoca desazón, aunque no tanto para que se consideren realmente fracasados o acabados.

Además de la presión que generan los resultados del SIMCE y su socialización, se expresan sentimientos que nacen de las estrategias para abordar (a nivel de aula o institucionales) la preparación de los estudiantes para esta prueba. Al respecto, los docentes declaran sentirse solos, porque consideran que el abordaje de la prueba es fundamentalmente individual, como tantas otras tareas que ellos realizan.

Los profesores entrevistados reconocen que la Corporación de Educación toma iniciativas al respecto, y que la escuela hace otro tanto. No plantean la inacción de estas instancias, sin embargo, perciben lo que hacen como insuficiente y que, además, no constituye una práctica o estrategia permanente. Dichas iniciativas son percibidas como fluctuantes o esporádicas, y que, para el caso de la Corporación de Educación, se reducirían en enviar algunas pruebas «tipo»

SIMCE, con las que se procede a manera de «ensayo». Además de eventuales, estas intervenciones son consideradas como temporáneas, pues estos «ensayos» no se ajustan a las planificaciones de los profesores y los resultados de los mismos son devueltos en oportunidades que ya no se estiman como apropiadas.

**Entrevistada:** “A veces no, a veces llegan, pero ya pasó; o sea, no me sirve, entonces estamos a destiempo...y eso es lo que hemos querido arreglar en el colegio.”

Por lo que, al final de cuentas, todo dependería de lo que el/la profesor/a planifique y/o haga durante el transcurso del año escolar; de la estrategia y trabajo permanente del profesor/a. Más aun cuando se le asigna la responsabilidad sobre los resultados de los estudiantes que se encuentran más bajo de lo esperado. Es decir, pareciera que para el docente el SIMCE y todo lo que significa sólo es incumbencia de él o ella. Cuando reflexionan acerca de las estrategias institucionales para enfrentar esta situación de bajo rendimiento, los docentes consideran que no existe una política, y que, además, no se ha hecho un trabajo de equipo adecuado, aunque valoran el apoyo otorgado por la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica.

Uno de los profesores critica la falta de trabajo en equipo, señalando que ni siquiera se han puesto metas para lograr mejores resultados. Un par de profesores dicen trabajar juntos diseñando material educativo; ellos comparten una formación de post grado de modo que los enfoques sobre su disciplina

y sobre el SIMCE son bastante parecidos y, además, están acostumbrados al trabajo de equipo. Otra profesora señala tener que trabajar en forma solitaria, preparando «pruebas de ensayo», las que aplica una vez al mes. Sin embargo, siente que pierde energías y tiempo en tareas que debieran hacer en equipo. En forma indirecta, dicen trabajar en las distintas asignaturas considerando al SIMCE, a través de la preparación de materias en forma común, a partir del trabajo con las TIC's, preparando ítems de pruebas que estiman como análogas a los de dicha prueba estandarizada.

## 8. Conclusiones

De los análisis realizados, se devela en las RS que los docentes han construido sobre el SIMCE una especie de naturalización, a partir del cual esta prueba es entendida, por un lado, como un hecho necesario en el sistema educativo, pero de la cual tienen diferencias de valoración que, sin embargo, no la impugnan de manera radical. La principal crítica expresada dice relación con la homogeneización que la prueba trae necesariamente consigo, dado que no posibilita la diferenciación ni de contextos socioculturales, ni se adecua a los estudiantes que presentan ritmos de aprendizaje menor. Por otra parte, la interpretación de los resultados profundizaría dicha homogeneización, puesto que tanto las escuelas como los estudiantes y los docentes son evaluados en términos de su calidad, sin hacerse diferenciaciones ni distinciones

culturales o socioeconómicas.

Desde todo el análisis realizado en este estudio es posible señalar que el imperativo implícito de obtener resultados cada vez mejores en esta prueba lleva a que el sistema educativo conciba a los docentes como funcionarios al servicio de la instalación de un currículo que resulta, intencionadamente o no, homogeneizador. Además, no se los ve como profesionales de la educación que piensan y reflexionan acerca de su realidad contextual, pudiendo relevar algunos de sus contenidos y objetivos. Esta situación permite develar aspectos del curriculum oculto: las instituciones escolares son dependientes de una visión tecno-burocrática de la gestión educacional, promovida como política por el MINEDUC (Casassus 2000). Así un pequeño grupo de expertos selecciona el currículo, elabora los estándares, genera los dispositivos de medición de los mismos, y saca las conclusiones del caso.

A este respecto, el cuestionarse acerca de qué son los estándares, cuál es su función y cómo se articulan éstos con lo que se entiende qué es educar, es todavía una tarea pendiente que genera en los docentes la sensación de que el SIMCE corrompe su tarea. Al respecto, hay que recordar que la noción de estándar proviene del mundo empresarial, en donde la norma señala los procedimientos y características de lo que se produce, Por lo tanto, deja fuera la originalidad. Estandarizar será uniformar y simplificar los procedimientos. Todas estos supuestos contradicen buena parte de los principios sobre los que se construye el rol docen-



te y, apunta en la dirección opuesta a lo que señala buena parte de la literatura sobre estos, especialmente la que busca destacar su carácter profesional sobre el técnico.

En ese sentido, es posible cuestionar el sistema de exigencias acerca de los resultados, pues en él se confunde medición con educación y se da por sentado que lo que los estudiantes responden en esa prueba da cuenta de lo que han aprendido, como si las mismas pruebas no fueran cuestionables o como si necesariamente lo que ellas miden fuera, incuestionablemente, un aprendizaje de calidad, sin considerar diversos conocimientos no siempre son medibles o que la escuela y los padres pueden tener otra visión acerca de lo que es deseable y necesario aprender.

Los docentes no solo son afectados en cuanto a su autoimagen, sino que sus propias convicciones educativas y valores parecen removidos y fracturados. El hecho de que exista una visión cupular acerca del cambio y el mejoramiento en las escuelas que considera que su motor fundamental es la presión, parece estar desestructurando la gestión autónoma de los docentes y llevándolos a una situación propia de funcionarios más que de profesionales.

## Bibliografía

- **Abric**, J. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. Coyoacán: México.
- **Angulo**, F. (1993) “*La Evaluación del Sistema Educativo. Algunas respuestas Críticas*” Cuadernos de Pedagogía, n° 219, págs. 8- 14.
- **Araya**, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para discusión*, Flacso, S. José.
- **Baczak**, B. (1999). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- **Casassús**, J. (2000). “*Problemas de la gestión educativa en América Latina*”. Versión preliminar. UNESCO. <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- **Eisner**, E. (1999). *Uso y límites de las pruebas de desempeño*. PREAL, en [www.oei.es/evaluacioneducativa/usos\\_limites\\_pruebas\\_desempeno\\_eisner.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/usos_limites_pruebas_desempeno_eisner.pdf).
- **Eyzaguirre**, B. y **Fontaine**, L. (1999). *¿Qué mide realmente el SIMCE?* Estudios Públicos. N° 75.
- **Gilly**, M. (1980). «*Les représentations sociales dans le champ éducatif*». En D. Jodelet (editor): *Les représentations sociales*. Paris: Puf.
- **Hamilton**, L. et al. (2002). *Making Sense of Test-Based Accountability in Education*, Rand Education, Santa Monica.
- **Hopenhayn**, M. (2009). *Prueba Inicia: Análisis crítico, y contrapropuestas de políticas*, en Revista Docencia N° 38.
- **McLaren**, P. (1995). *La escuela como un performance ritual*, Siglo XXI Editores, México DF.
- **MINEDUC** (2003). *La Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad*, Santiago.
- **Moscovici**, S. (1985). *Psicología Social*, Paidós, Barcelona.
- **Moscovici**, S. (1981) “*On social representation*”. Forgas, J.P. (comp.), *Social cognition. Perspectives in everyday life*, Academic Press, London.
- **OPECH** (2005). *SIMCE: Balance crítico y proyecciones imprescindibles*, Santiago, en [http://www.opech.cl/publicaciones/DocTrab01\\_SIMCE.pdf](http://www.opech.cl/publicaciones/DocTrab01_SIMCE.pdf)
- **Perrenoud**, P. (2008). *La Construcción del éxito y del fracaso escolar*, Morata, Barcelona.
- **Pophan**, W. J. (1999). *¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?*, en *Educational Leadership*, volumen 56, N° 6, marzo 1999.



- **Ravela**, P. et al. (2008). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*, en Documentos PREAL, Santiago, N° 40, marzo 2008.
- **Santos Guerra**, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Aljibe. Archidona.
- **Schutz**, A. (1973). *Ensayos sobre teoría Social*, Amorrortu, Buenos Aires.
- **Valdivia**, G. et al. (2003). *Estudio de la salud laboral de los profesores*. Informe Final.