



VOL.23, Nº3 (JULIO-SEPTIEMBRE, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

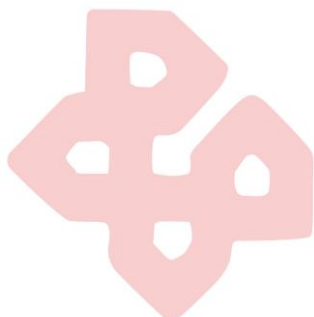
DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.9978

Fecha de recepción: 23/07/2019

Fecha de aceptación: 09/09/2019

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y HIGH STAKES ACCOUNTABILITY: EL CASO DE CHILE

Teacher education and high stakes accountability: The case of Chile



Claudia Carrasco-Aguilar

Marlen Figueroa Varela

Universidad de Playa Ancha

E-mail: claudia.carrasco@upla.cl

ORCID ID:

<https://orcid.org/0000-0002-8768-2440>

<https://orcid.org/0000-0002-3436-9901>

Resumen:

Chile es el país con el modelo educativo más antiguo de cuasi-mercado en el mundo. Esto ha traído consigo una política educativa de accountability que ha impactado en un sistema de desarrollo profesional docente de tipo meritocrático e individual, que, a su vez, ha promovido una formación inicial basada en estos mismos principios. La *accountability* con altas consecuencias ha implicado la división del conocimiento en materias de alto y bajo riesgo, sobre la base de los contenidos evaluados en pruebas estandarizadas, teniendo consecuencias sobre el profesorado que imparte esas materias, y sobre su formación inicial. A través de un estudio cualitativo, se analizan los perfiles de egreso de las carreras universitarias de Pedagogía en Lenguaje y Pedagogía en Matemáticas de todas las universidades públicas del país. Los resultados muestran que existe una sobre-valoración de los conocimientos y dominio disciplinar, y un énfasis en la adaptación social del profesorado, y aunque existen fisuras a esta tendencia, son menores. Estos resultados se discuten en relación con la necesidad de una formación integral en la formación inicial docente, así como con el rol del profesorado en su calidad de intelectual.

Palabras clave: enseñanza secundaria, carrera profesional, formación de profesores, lenguaje, matemáticas.

Abstract:

Chile is the oldest quasi-market educational model in the world, leading to an Accountability based Educational Policy impacting on a system of professional development focused on the individual and merit-based. This context has promoted an initial formation based on these very principles. The high rewards accountability has led to the division of knowledge based on high or low risk, on the basis of contents measured by standardized national tests, bearing consequences over the teachers imparting these subjects and on their initial formation. Through a qualitative study, the profiles of graduation of the professional careers of Linguistic Pedagogy and Mathematics Pedagogy of every public university in Chile are analyzed. Results show an over-evaluation of these fields of knowledge and disciplinary domains, an emphasis on social adaptation of teachers, exceptions on these being quite marginal. These results are discussed regarding the need of an integral initial formation of teachers, as well as their role as intellectuals.

Key Words: Linguistics, Mathematics, Professional careers, Teacher education

1. Introducción

Las políticas de cuasi-mercado y de rendición de cuentas (*accountability*) se han convertido en parte de la institucionalidad educacional de muchos países (Dussillant y Guzmán, 2014). Desde hace más de tres décadas existe un fuerte énfasis internacional en establecer continuas comparaciones entre diferentes sistemas educativos, lo que ha llevado a confrontar a los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sobre la base de la *accountability* (Raventós, 2005); destacando las experiencias de Europa occidental, Estados Unidos, Australia, y distintas provincias de Canadá (Dussillant y Guzmán, 2014). El modelo de *accountability* exige políticas basadas en estándares, las que fueron impulsadas por la OCDE desde fines de la década de 1980 y mediados de la década de 1990 en todos sus países miembros (OCDE, 2015), mientras que en Latinoamérica, éstas fueron impulsadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Murillo, 2005; UNESCO, 1999; 2015).

Estas políticas han tenido un alto impacto en la carrera y formación docente, sobre todo a partir del año 2002 en adelante (UNESCO, 2015), influyendo especialmente en países como México y Chile (OCDE, 2015). Chile es un país que ha desarrollado de forma creciente políticas educativas de *accountability* desde hace más de 40 años (Almonacid, 2001; Dussillant y Guzmán, 2014; Verger, Bonal y Zancajo, 2016), por lo que ha sido reportado en la literatura internacional como el enfoque absoluto gerencial más antiguo del mundo (Verger, et. al., 2016). En Chile no existen políticas gubernamentales centralizadas para la coordinación de la formación docente, por lo que el Ministerio de Educación (Mineduc) mantiene una relación informal con las universidades (Tatto, et. al., 2012). Por ello, y a pesar de que se espera regular la carrera docente desde su formación inicial, esto sólo es posible a través de mecanismos de presión y *accountability* dirigidos a las universidades, por medio de la regulación de la oferta formativa, el ingreso a carreras pedagógicas y sus egresos (Ruffinelli, 2016).

Estas presiones se articulan con un Sistema Nacional de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) que evalúa los resultados de aprendizaje del estudiantado en diferentes niveles de primaria y secundaria, y en áreas específicas del conocimiento como lenguaje y matemática. Esta prueba nacional tiene altas consecuencias (*high-stakes testing*), ya que el Estado puede cerrar centros educativos dependiendo de sus resultados. A pesar de que en el país estas políticas se instalan bajo el argumento de mejorar la calidad de la educación, la evaluación estandarizada ha sido ampliamente cuestionada en la literatura sobre educación (Acuña, 2015; Alfonso, 2016; Ruffinelli, 2016; Darling-Hammond, 2004; Vásquez y Darling-Hammond, 2008), siendo aún más crítica cuando tiene altas consecuencias. El modelo de *accountability* chileno diferencia rangos entre el profesorado, los centros educativos, y el estudiantado; bajo el supuesto de que existen campos disciplinarios de mayor y menor relevancia, poniendo en oposición saberes como si tuvieran un mayor o menor status, y con mayor o menor riesgo (*high stakes v/s low stakes*) (Hursh, 2008; Koretz, 2002; Parcerisa y Verger, 2016). En este caso, el profesorado a cargo de estas asignaturas debe preparar a su estudiantado para rendir estas pruebas, y son formados en la *accountability* desde los inicios.

El presente estudio analizó los perfiles de formación inicial del profesorado de secundaria en disciplinas de alto riesgo en universidades públicas del país, en un contexto global de *high stakes accountability*.

1.2. La formación inicial docente en Chile en el marco de una carrera con altas consecuencias

Si bien desde el año 2014 Europa ha invertido en una formación inicial docente y en un inicio de la trayectoria laboral más eficaz, aumentando el atractivo y la calidad de la profesión (Eurydice, 2015), estas políticas se han instalado de forma más débil en los países latinoamericanos, pese a la influencia de políticas supranacionales como la OCDE (Luzón y Torres, 2013). En el caso de Chile, país miembro de la OCDE, la carrera docente es un sistema meritocrático con mecanismos de promoción horizontal, evaluación del desempeño, orientación hacia los resultados y esquemas de incentivos (Unesco, 2015). Al año 2015 esta carrera no había conseguido mejorar las desigualdades ni la precarización laboral del profesorado (Biscarra, Giaconi y Assael, 2015; Cornejo, et al, 2015; Insunza, Assael y Sherping, 2011; UNESCO, 2015). Por ello, se creó una nueva carrera amparada bajo la Ley N° 20.903/2016, aunque ésta se llevó a cabo con escasas negociaciones con el profesorado (Mizala y Schneider, 2019 en prensa).

Este nuevo sistema de desarrollo profesional busca fortalecer, entre otras cosas, la formación inicial docente; aunque no genera mejoras sustanciales en las condiciones o en la organización del trabajo. A pesar de lo anterior, la OCDE (2017) destaca esta carrera como un ejemplo para otros países debido a que instala una cultura de la evaluación.

Sin embargo, la apuesta meritocrática de la misma es arriesgada porque no se hace cargo de la relación que existe entre la segregación de la formación del

profesorado y su trayectoria, ni de las implicaciones de la misma en términos de reproducción de las desigualdades (Cabezas, Paredes, Bogolasky, Rivero, y Zarhi, 2017; Cavieres-Fernández y Apple, 2016; Puga, Polanco y Corvalán, 2015; Ruffinelli, 2016). Si bien esta carrera busca regular la selección del programa formativo, el ingreso a carreras pedagógicas y sus egresos (Ruffinelli, 2016), el país carece de políticas gubernamentales centralizadas para la coordinación de la formación docente, existiendo una excesiva desregulación (Cuevas, 2014; Tatto, et. al., 2012),). Por ello, en Chile, ésta queda condicionada por los intereses, necesidades y disposiciones de los administradores de las universidades, que en más de la mitad de los casos, son privados (Morelli e Iturbe, 2018; Tatto, et. al., 2012). A pesar de que se espera regular la carrera docente desde su formación inicial, esto sólo es posible a través de mecanismos de presión y *accountability* dirigidos hacia las universidades.

Aunque para algunos autores la *accountability* tuvo en sus comienzos el objetivo de aumentar el control democrático de la educación, en los últimos años ha adquirido un carácter más bien gerencial y de altas presiones (Dutercoq, 2016; Parcerisa & Verger, 2016), lo que ha llevado a que sea denominado “con altas consecuencias” (*high stake accountability*) (Lima, 2016; Parcerisa & Verger, 2016). Este enfoque ha sido fuertemente cuestionado cuando se trata de implementar en la formación inicial docente (Contreras, 2014; Montecinos, 2014), a pesar de que se encuentra presente en diferentes países.

Las mayores o menores consecuencias del modelo de la *accountability* en la formación del profesorado, se relacionan con disciplinas de mayor y menor riesgo. A diferencia de muchos países europeos, la tendencia en Latinoamérica es que las universidades formen directamente al profesorado de secundaria (Imbernon y Canto, 2013), por lo que la formación inicial del profesorado de lenguaje y matemáticas se da en la universidad. Este grupo de profesoras y profesores imparte las materias que son evaluadas por diferentes pruebas estandarizadas: SIMCE, la prueba de selectividad de ingreso a la universidad y la prueba internacional PISA. Cada una de ellas tiene diferentes consecuencias, siendo el SIMCE la evaluación con mayores riesgos y la mejor expresión de la *accountability* en el país (Falabella & De la Vega, 2016). Además, este estudiantado de pedagogía debe rendir una evaluación estandarizada a su egreso, una evaluación diagnóstica al inicio de la carrera universitaria, y es enseñado bajo estándares nacionales de desempeño (Rodríguez y Castillo, 2014; Montecinos, 2014).

Esto nos muestra que, en tiempos de rendición de cuentas, parece difícil que las universidades puedan escapar a una visión de mercado (Wee, y Monarca, 2018); y es que desde hace años que en Chile la formación inicial combina diferentes apoyos, con regulaciones, incentivos y control (Ávalos, 2014), por lo que finalmente, la carrera docente sólo podrá impactar la calidad de la formación inicial, a través de la selectividad del programa formativo y la acreditación del mismo (Ruffinelli, 2013).

1.3. El academicismo en la formación inicial docente

En diferentes países latinoamericanos, la formación del profesorado de matemáticas parece obviar la enseñanza de estrategias didácticas pertinentes, y se desvincula tanto de la práctica educativa en el aula, como de los procesos interaccionales entre estudiantes (García, 2005; Gellert, 2014; Lachapell, 2017), a pesar de que profesores universitarios y estudiantes de pedagogía valoran la posibilidad de innovar en las maneras de enseñar y evaluar las matemáticas (Quiroz y Mayor, 2019). En el caso de la formación del profesorado de lengua ocurre algo similar, lo que muestra que es difícil abstraerse de los desafíos de aprendizaje que plantea la especificidad de cada disciplina (Guzmán, 2017). Así, la formación inicial docente ha reducido el amplio espectro de necesidades formativas a aspectos disciplinares específicos relacionados con el contenido de materias que, en este caso, son de altas consecuencias y alto status (Giroux, 1997). Con ello, se han descuidado competencias transversales que implican el desarrollo de habilidades como la resolución pacífica de conflictos y flexibilidad.

Al respecto, Morawietz y Bellei (2018) revisaron el estado de avance que presenta Chile en el desarrollo de las competencias para el siglo XXI introducidas curricularmente en la década de 1990 (Reimers y Chung, 2016). Los autores concluyen que aún es débil la conexión entre la formación del nuevo profesorado y los objetivos de un nuevo currículum. Refieren que competencias intrapersonales como la autoregulación, atención a la diversidad, comunicación asertiva y trabajo colaborativo, se encontrarían escasamente presentes en el currículum de formación del profesorado. Esto significa que, a pesar de que el país cuenta con un currículum que explícitamente valora la formación integral del estudiantado, la formación inicial no se ha hecho cargo de enseñarlo (Teruel, 2000).

El énfasis académico y disciplinario en la formación del profesorado tiene su origen en la profesionalización de los conocimientos, los cuales son considerados como enraizados en determinadas comunidades de expertos (Popkewitz, 1988; 1997). Por ello, el profesorado es construido como un grupo de profesionales que debe aprender a valorar su disciplina, transmitiendo los avances de otros profesionales al respecto. Este énfasis disciplinario tiene efectos importantes en su futuro desempeño, impactando por ejemplo en la metodología de enseñanza que desde esta perspectiva, dicotomiza los aspectos disciplinares de los formativos desaprovechando otros aspectos claves de la docencia.

Lo anterior es especialmente complejo si se considera que la evidencia nacional e internacional muestra cómo las variables socioeducativas, cognitivas y socioemocionales en la formación inicial docente son determinantes en la posterior práctica pedagógica (Bachler y Pozo, 2016; Cerda, Salcedo, Pérez y Marín, 2017; Marchant, Milicic y Álamos, 2013; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Sin embargo, en los escenarios de políticas educativas estandarizadas, existe una sobre valoración de objetivos académicos y disciplinarios, por sobre otras habilidades (Treviño, 2016), por lo que la formación inicial docente no siempre les ha dotado de

herramientas que faciliten la enseñanza de procesos diferentes de los académicos (Liew, 2011; Jaramillo y Yáñez, 2015).

Este énfasis académico y disciplinar es complejo si se analiza que son estos profesores quienes deberán impactar en el necesario desarrollo de estas mismas competencias en su posterior alumnado. La etapa escolar es especialmente clave para el desarrollo y potenciación de estas competencias (Diamond y Lee, 2011; Diamond, 2016; Moffit et. al. 2011), y de ellas dependerán en gran medida, las trayectorias adaptativas en la vida adulta (Baars, Nije Bijvank, Tonnaer, y Jolles, 2015; Pérez y Castejón, 2007; Peeters, et. al., 2015; Zelazo, Blair y Willoughby, 2016). A lo anterior se suma el impacto que la preparación docente en estas habilidades tiene para el clima escolar, promoviendo su aprendizaje y facilitando el desarrollo y bienestar del estudiantado (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005; Sutton y Whealey, 2003). Fortalecer habilidades socioemocionales en la formación docente permitirá manejar adecuadamente los conflictos, flexibilizar para adaptarse o para generar cambios y conservar el bienestar psicológico del propio profesorado en formación (Jaramillo y Yáñez, 2015). Es por ello que mantener un ambiente de afectividad y focalizarlo en la docencia, colabora con procesos de mejora en la calidad educativa tanto en el estudiantado, como en el profesorado (Carrasco y Luzón, 2018).

Sin embargo, y a pesar del énfasis disciplinario de la formación inicial docente, el estudio de Rodríguez y Castillo (2014) en Chile muestra que existe un bajo dominio de conocimientos disciplinares en egresados de pedagogía. Los autores concluyen que el perfil de ingreso del estudiantado de pedagogía es lo que determina la posibilidad institucional de instalar competencias en éstos. Entonces ¿qué sentido tiene que se opte por una u otra formación en los planes de estudio? ¿Cómo se espera impactar efectivamente en esta formación a través de mecanismos de presión y *accountability*? ¿cómo se han visto afectados los perfiles de egreso de carreras de pedagogía? Este artículo busca dar respuesta a estos y otros interrogantes a partir de un estudio que analiza exploratoriamente los perfiles de formación inicial del profesorado de secundaria en disciplinas de alto riesgo en universidades públicas del país, en un contexto global de *high stakes accountability*.

2. Metodología

Se realizó un estudio exploratorio bajo un paradigma cualitativo (Flick, 2004). Para ello, se seleccionaron todos los perfiles de egreso correspondientes a las carreras de Pedagogía en Lenguaje, y Pedagogía en Matemática de universidades públicas de Chile, los cuales se encuentran disponibles en los sitios web de las universidades. Para seleccionar el grupo de perfiles, primero se definió que se elegirían las carreras pedagógicas de secundaria de mayor riesgo (*high stake*), es decir, lenguaje y matemática. Luego, se delimitó a universidades del Estado. Del total de 18 universidades público estatales, 16 cuentan con Pedagogías en educación media -secundaria-, entre ellas Lenguaje y/o Matemáticas, y sólo una, carece de

perfil de egreso. Para este estudio se escogieron universidades de todo el país, dividiéndolas en norte, centro y sur. Se confeccionó un listado con el 100% de los perfiles disponibles, obteniendo un total de 12 perfiles para Lenguaje y 15 perfiles para Matemáticas como muestra la Tabla 1. En cada universidad, las carreras de Pedagogía reciben una denominación diferente y a veces son impartidas en doble titulación. En el caso de Lenguaje, éstas son llamadas Pedagogía en Lenguaje, Comunicación, Lenguaje y Filosofía, Castellano y Comunicación, y/o Castellano. En el caso de Matemáticas, éstas son dictadas como Matemáticas, Matemática y Física, y/o Matemáticas y Computación.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de contenido (Cáceres, 2003) con apoyo del software Atlas ti versión 7.0. El primer preanálisis de la información que llevó a la construcción de códigos iniciales se realizó con el total de los textos de los perfiles. Posteriormente, se fue avanzando en la agrupación de códigos para construir categorías de análisis que fueron resultado de un proceso de saturación de información (Martínez-Salgado, 2012; Nascimento, et. al., 2018). Las categorías ya saturadas se construyeron de forma emergente, y fueron contrastadas con los elementos teóricos del estudio para dar cuenta de los objetivos de investigación. Para la presentación de resultados, se seleccionaron algunos extractos textuales relevantes con el fin de otorgar rigurosidad a los mismos a través de la confirmación de los análisis (Ruiz-Olabuénaga, 1996).

A pesar de que la información recopilada para este estudio es pública, se decidió resguardar la confidencialidad de la información citando sólo la zona geográfica de la universidad en los respaldos con los que se acompañan los análisis. De este modo, se protege éticamente a las universidades y sus proyectos educativos.

Tabla 1

Listado de universidades estatales que imparten Pedagogía en Lenguaje y Pedagogía en Matemáticas

Universidad	Facultad	Lenguaje	Matemáticas
Tarapacá	Educación y Humanidades	Pedagogía en Castellano y Comunicación	-----
Arturo Prat	Ciencias Humanas	Lengua Castellana y Comunicación	Matemática y Física
Antofagasta	Educación	Lenguaje y Comunicación	Matemáticas
Atacama	Humanidades y Educación	Perfil no disponible	Perfil no disponible
La Serena	Humanidades / Ciencias	Castellano y Filosofía	Matemáticas y Física
Playa Ancha	Humanidades/ Ciencias Naturales y Exactas	Castellano	Matemáticas
Valparaíso	Ciencias	-----	Matemáticas
Santiago de Chile	Humanidades/ Ciencia	Castellano	Matemática y Computación
Tecnológica Metropolitana	-----	-----	-----

De Chile	Ciencias	Tiene como plan común postgraduados	Educación Media en Matemáticas y Física
Metropolitana de Ciencias de la Educación	No señala	Licenciatura en educación con mención en Castellano y Pedagogía en Castellano	Licenciatura en Educación Matemática y Pedagogía en Matemática
O'Higgins	Escuela de Educación	Lenguaje y Comunicación para enseñanza media	Matemáticas para enseñanza media
Talca	No señala	-----	Educación Media en Matemáticas y Física
Del Bío-Bío	Educación y Humanidades	Castellano y Comunicación	Matemática
La Frontera	Educación, Ciencias Sociales y Humanidades	Castellano y Comunicación	Matemática
De los Lagos	No señala	Educación Media mención Lengua Castellana y Comunicaciones	Educación Media, en Matemática y Computación
Aysén	-----	-----	-----
De Magallanes	Educación y Ciencias Sociales	Castellano y Comunicación para Enseñanza Media	Matemática para Enseñanza Media

Fuente: Elaboración Propia

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados del estudio sobre la base de dos categorías emergentes: “la sobrevaloración del dominio disciplinar”, y “el contexto social como escenario de adaptación”. Dentro de cada categoría se analiza la información recopilada y saturada, y se ofrecen respaldos ejemplares para confirmar estos análisis. Al final de los resultados, se muestra un hallazgo que no corresponde a los análisis más robustos, pero que es necesario de ser evidenciado ya que, aunque presenta una baja densidad de respaldos, es clave para comprender que los perfiles de egreso del profesorado analizados muestran ciertas fisuras. Esto se hace por medio de una tercera categoría, la que ha sido denominada “fisuras de la formación inicial”.

3.1. Categoría 1. La sobrevaloración del dominio disciplinar

Los resultados muestran que existe una sobre valoración del dominio disciplinar del estudiantado de pedagogía, y que la principal función y responsabilidad docente es la transmisión de contenidos disciplinarios, y generar en el futuro estudiantado una valoración de los mismos. Para ello, se destaca la adquisición de estrategias de enseñanza que potencien las competencias disciplinarias. Sin embargo, esto no significa que no exista interés por desarrollar otras áreas, sólo que aspectos como el pensamiento crítico, son construidos como habilidades que son interpretadas como consecuencias del aprendizaje disciplinar.

El Profesor de Matemáticas es un profesional capacitado para desarrollar y potenciar las habilidades y capacidades matemáticas de los educandos, la valoración del pensamiento matemático como la generalización y el modelamiento, mediante lenguaje técnico y preciso, claro y orientador (Matemáticas, Universidad J, Norte)

El profesor/a (...) posee un manejo de los conceptos de literatura, lingüística y filosofía, que le permiten enseñar a sus alumnos, tanto las habilidades relativas a la lectura, la escritura y la oralidad, como la habilidad de desarrollar pensamiento crítico autónomo, basado en los principios de la lógica y la argumentación (Lenguaje, Universidad U, Norte)

Así, la formación del profesorado se encuentra dirigida mayoritariamente hacia un perfil de egreso de especialización disciplinaria, cuyo foco es la historia y lengua española, literatura, y los procedimientos lógico-matemáticos.

Utiliza procedimientos lógico-matemáticos para comunicar, conceptualizar, desarrollar algoritmos, distinguir e inferir ideas, factores o consecuencias de casos o situaciones reales en el campo de la geometría euclídea plana, el álgebra (clásica y lineal), el cálculo en una variable, los sistemas numéricos referenciales, la teoría de los números, la estadística descriptiva y la probabilidad, incorporando el manejo de software matemático (Matemáticas, Universidad U, Norte)

El propósito del programa es formar Licenciados con una sólida formación en matemática, como base para la formación de un profesional para la educación media, que le permita vincular el conocimiento y la experiencia científica actual, con las necesidades nacionales en el área de la enseñanza de las ciencias (Matemáticas, Universidad H, Centro)

Promueve conocimientos en los ámbitos de los estudios literarios, lingüísticos y educativos. (...) Además, la carrera promueve conocimientos sobre la literatura y sus contextos, los cuales facilitan competencias críticas, interpretativas y didácticas de su especialidad (Lenguaje, Universidad I, Centro)

El pedagogo/a tendrá un conocimiento y manejo eficiente crítico de las técnicas educativas propias de la educación contemporánea, así como de sus fundamentos y limitantes (Lenguaje, Universidad W, Sur)

La sobrevaloración de los conocimientos disciplinarios se evidencia incluso en la delimitación del pensamiento crítico del propio profesorado en formación. Los perfiles de egreso muestran que la reflexión crítica queda restringida a los saberes propios de la disciplina, sin que quede claro si esta reflexión implica además la posibilidad de producir nuevos conocimientos en la materia. Así, se asume que la didáctica y la práctica pedagógica futura sería positiva si el dominio disciplinar es abundante y adecuado, y si la reflexión crítica sirve para dar cuenta de éste.

Específicamente este aspecto se da mayoritariamente en los perfiles del profesorado de Matemáticas.

Los profesores y profesoras egresados(as) de Pedagogía en Matemática son profesionales con sólidas competencias matemáticas, didácticas y pedagógicas, que reflexionan críticamente sobre los saberes obtenidos (Matemáticas, Universidad Y, Centro)

Construye procesos orientados a la enseñanza para el aprendizaje de la matemática en diversos contextos educativos. Lo anterior, a través de la reflexión crítica sobre su práctica, a partir de su propio conocimiento de la disciplina matemática, la didáctica situada y uso de TIC (Matemáticas, Universidad L, Centro)

Además de la reflexión crítica, el rol social del profesorado en formación queda relegado al dominio disciplinario, ya que su posibilidad de contribuir a una mejor sociedad queda establecida a partir de su capacidad de ser considerado y considerada como un referente local sobre la base de su conocimiento como experto en su materia. El dominio disciplinar es puesto como referente externo de status social. Así, la función docente no sólo queda supeditada a la disciplina, sino que, además, se tecnifica, toda vez que el profesorado es reconocido como “intérprete” de los conocimientos disciplinarios que enseña, negando su condición de creador de los mismos.

En este escenario, la identidad del profesorado estaría dada por el dominio disciplinario, dejando sin lugar en el discurso a la enseñanza como actividad propia de la docencia.

En su rol social el profesor de Matemática debería ser considerado como un referente social, generalmente, a nivel organizacional y local, por su experticia en matemática (Matemáticas, Universidad I, Centro)

El Profesor(a) de Lenguaje, es un (a) profesional de la educación que interpreta crítica y reflexivamente el conocimiento disciplinario y la cultura en el desarrollo de su función docente (Lenguaje, Universidad D, Sur)

El egresado de Pedagogía en Matemática será un profesional capaz de integrar la teoría con su práctica pedagógica, con una identidad basada en la dimensión epistemológica y de la didáctica de las matemáticas (Matemáticas, Universidad K, Sur)

3.2. Categoría 2: El contexto social como un escenario de adaptación

Estos resultados evidencian que lo prioritario en el perfil de egreso es el dominio disciplinario, y secundariamente aparece el dominio de las técnicas para enseñar la disciplina. Así también, el contexto social es construido en estos perfiles como un escenario para el desarrollo de la docencia. De este modo, se trata de contextos que son presentados como escenarios a los cuales deberá adaptarse el

profesorado una vez que se encuentre ejerciendo en el sistema. Con esto, el profesorado en formación queda desprovisto de agencia y con escasa posibilidad de transformar su entorno.

El respeto y la tolerancia aparecen como pilares del mensaje de la adaptación social, aunque estos aparecen combinados con la consideración de escenarios socioeducativos múltiples y diversos, y siempre en segundo lugar en comparación con el dominio disciplinar.

La consideración del contexto parece un aspecto más recurrente en los perfiles de Lenguaje que en los de Matemáticas.

El profesor de Lenguaje posee un eficiente dominio de métodos, técnicas y procedimientos pedagógicos que le permitan diagnosticar, investigar y solucionar problemas del ámbito de la enseñanza de la literatura, la lingüística y la comunicación en un contexto multicultural de respeto y tolerancia (Lenguaje, U1, Norte)

En este marco, el profesor de Lenguaje se forma éticamente en el respeto por la diversidad cultural y social, y también en las competencias implicadas en las situaciones comunicativas en las que interviene y las que promueve (Lenguaje, Universidad I, Centro)

Otra expresión de la adaptación social como parte de los perfiles de egreso es la mención explícita al campo laboral futuro del profesorado en formación. Muchas universidades incorporan en sus perfiles de egreso preguntas como “¿por qué estudiar en esta universidad?” o “¿por qué estudiar en una universidad pública?”, a la vez que ofrecen listados de beneficios y características positivas de su infraestructura, como si se tratara de una competencia abierta para la libre elección de postulantes.

El profesor de Lenguaje estará habilitado para trabajar en establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares desde 7° año de Enseñanza Básica a 4° año de Enseñanza Media. Estará capacitado para trabajar en instituciones educacionales como: centros de formación técnica, institutos profesionales, preuniversitarios, direcciones municipales de educación, unidades técnico pedagógicas y educación de adultos en instituciones públicas y privadas. Al mismo tiempo, está en condiciones de desarrollar iniciativas orientadas a la gestión cultural, proyectos de inversión social y cultural, tanto en los ámbitos de producción literaria, como de intervención de didáctica en las áreas de comprensión y producción lingüística (Lenguaje, Universidad LL, Sur)

Además de hacer mención a las posibilidades laborales futuras, muchos sitios web mencionan explícitamente la ley de Desarrollo Profesional Docente al presentar los requisitos de ingreso a Pedagogía. Asimismo, algunos perfiles señalan explícitamente que se han renovado a partir de las exigencias de la normativa actual, más allá de las particularidades de cada universidad.

El lugar de las normativas y políticas educativas aparece en algunos perfiles con el fin de mostrar cómo el profesorado que egrese de esa universidad, considera el escenario político en sus prácticas, y asegura que se adaptará a éste, tal como aseguran que se adaptará al contexto y entorno cultural regional.

Pedagogía en Matemáticas de la [nombra universidad] es una carrera renovada de acuerdo a las actuales exigencias de la formación inicial docente. El Profesor de Matemática es un profesional con una sólida formación en el área disciplinar y en didáctica de la matemática (Matemáticas, Universidad B, Centro)

Actúa en consideración de las políticas y normativas vigentes, de acuerdo al nivel de educación atendido, en pleno conocimiento del destinatario de su acción pedagógica y del contexto en que se desempeña, maximizando el uso de recursos disponibles del entorno que caracteriza la cultura regional (Matemáticas, Universidad LL, Sur)

Finalmente, la trayectoria docente es narrada como si se tratara de una decisión basada en un interés individual del profesorado en formación. La posibilidad de continuar estudios posteriores, es descrita como una característica meritocrática y de orden individual. Ésta aparece construida como una responsabilidad exclusiva del profesorado, y es asociada a la idea de la profesionalización.

(...) en su práctica pedagógica, evidencia una visión humanista, capacidad crítica, responsabilidad profesional, compromiso social e interés en la formación permanente (Lenguaje, Universidad L, Centro)

Muestra también, la capacidad de actualización permanente, de auto-perfeccionamiento en lo pedagógico y en su especialidad, estando en condición de acceder a programas de postgrado y cursos de post-título y profundización profesional (Matemáticas, Universidad LL, Sur)

3.3. Categoría 3. Fisuras de la formación inicial

Esta categoría presenta algunas fisuras a los discursos anteriores. Uno de los perfiles de egreso analizados señala de forma explícita la necesidad de que el profesorado que egrese de esa universidad, sea capaz de potenciar no sólo competencias de tipo disciplinarias, sino también, otras de orden socio afectivo y actitudinal.

Los egresados(as) tendrán como misión favorecer tanto el aprendizaje de competencias de comunicación, lectura y escritura, así como la reflexión crítica, en especial en dominios humanistas, potenciando el desarrollo del pensamiento, la afectividad y la creatividad (Lenguaje, Universidad Y, Centro)

Asimismo, otra universidad construye un perfil en el cual lo disciplinar está ausente. Aunque en la carrera de Pedagogía en Matemáticas esta misma universidad

sobre valora lo disciplinar, cuando publica el perfil de egreso de Pedagogía en Lenguaje ofrece elementos como la capacidad de reflexión crítica, el valor del contexto, el trabajo colectivo, entre otros, sin siquiera mencionar el campo disciplinar de esta pedagogía.

Profesional de la educación autónomo, con capacidad de reflexionar críticamente acerca de la práctica pedagógica y profesional, fuertemente vinculado al contexto, aportando a la formación de equipos y al desarrollo de las instituciones escolares (Lenguaje, Universidad K, Sur)

Finalmente, una de las universidades analizadas, incorpora a su perfil elementos que escapan a lo disciplinar, aludiendo además a la misión de la universidad como marco general en el cual se desarrolla la carrera.

Asimismo, ejerce sus funciones profesionales en términos integrales incorporando valores como la libertad, la solidaridad, la equidad, la participación y la formación ciudadana, el pensamiento crítico, el pluralismo, la inclusión, el respeto a la diversidad y el compromiso con el entorno, que son parte de la tradición formadora de la Universidad (Matemáticas, Universidad B, Centro)

4. Conclusiones

Las carreras de Pedagogía en Lenguaje y Matemática son carreras universitarias que habilitan para dar clases en secundaria en áreas disciplinarias de alto riesgo en un modelo de *high stakes accountability*, ya que se trata de contenidos que son evaluados por diferentes instrumentos. Las consecuencias de estas pruebas son muy altas en Chile, ya que podrían llevar al cierre de centros educativos.

Este estudio muestra que existe una sobre valoración de los contenidos disciplinares y de su correcta transmisión, restringiendo otras áreas de desarrollo y sub valorando incluso la didáctica, ya que estos perfiles suelen asumir que el profesorado que mejor enseña es aquél que mejor domina su disciplina (Lachapell, 2017). Incluso se propone una identidad docente vinculada con la disciplina, clausurando la posibilidad de construir identidades ligadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje en un sentido más amplio, como por ejemplo el formativo.

De este modo, se promueve una formación inicial docente con fines adaptativos, relegando la creatividad del profesorado. Aunque los resultados muestran que esto no es absoluto y que existen perfiles que desafían esta tendencia, estos son minoritarios y algunos son contradictorios, ya que simultáneamente poseen elementos de la sobre valoración de lo disciplinar.

A partir del análisis de los perfiles, se evidencia que la formación inicial y continua es construida como un recorrido profesional individual y meritocrático, lo que resulta coherente con el enfoque de la carrera docente en Chile (OCDE, 2017; Ruffinelli, 2016; Unesco, 2015).

Si bien estos perfiles no dejan ver claramente mecanismos de presión y *accountability*, la visión de mercado (Wee, y Monarca, 2018) sí aparece reflejada en los esfuerzos de las universidades por mostrar el amplio campo laboral futuro de sus egresados, así como en la consideración del contexto como un escenario educativo al cual se deben adaptar. Es posible que la escasa presencia de los mecanismos de presión y *accountability* en los perfiles, se deba a que la carrera docente es relativamente nueva, y en los perfiles aparecen los idearios universitarios incluso por encima de los idearios sociopolíticos nacionales; aunque el énfasis disciplinario en las áreas que son evaluadas en pruebas estandarizadas es en sí misma expresión de los efectos del *high stakes accountability*.

A partir de lo anterior, es posible concluir que a pesar de la gran desregulación de la oferta formativa (Cuevas, 2014) los perfiles analizados presentan una gran similitud entre sí: orientación a la disciplina y escasa relevancia de aspectos formativos transversales. Los costos que esta tendencia puede llegar a tener se verán en el corto plazo, ya que la formación que prepara al profesorado en asignaturas claves del currículum, no parece estar dando cuenta de las necesidades de formación en áreas como: desarrollo socio afectivo, convivencia escolar, ciudadanía, entre otras, mermando las posibilidades de formación integral de niños, niñas y jóvenes (Diamond y Lee, 2011; Diamond, 2016; Moffit et. al. 2011). Además, estos perfiles sitúan al profesorado en formación en un lugar de tecnificación, toda vez que el énfasis disciplinario viene acompañado del despojo de la identidad intelectual (Giroux, 1997), restándole su condición de experto en el currículum (Popkewitz, 1997).

La formación del profesorado de secundaria debe complejizarse y aceptar que las sociedades no sólo requieren del dominio de conocimientos disciplinarios específicos, y que el desarrollo socioemocional, afectivo y ciudadano, es tan importante como el conocimiento científico; sobre todo en la adolescencia, donde es factible potenciar posibles déficits en habilidades ejecutivas. En este sentido, sería plausible preguntarse si el énfasis disciplinar en estas carreras en particular, es expresión de que se espera la formación transversal llegue a través de materias de menor status y menor riesgo.

Este estudio permitió evidenciar una necesidad formativa en el contexto chileno, pero también permite que otras naciones puedan comenzar a ver cómo las pruebas estandarizadas con altas consecuencias, que sobre valoran estos contenidos disciplinarios, están actuando como instrumentos reguladores de la formación inicial docente, incluso si no se han planteado hacerlo. Esto es especialmente relevante en el contexto latinoamericano, en el cual la formación de profesores de secundaria no exige una profesión previa, sino que en sí misma es una titulación.

Este estudio cuenta con algunas limitaciones que serían interesantes de ser superadas por futuras investigaciones, como la ausencia de perfiles de egreso de universidades privadas, de otras pedagogías de secundaria y primaria, y de otros países que forman profesoras y profesores en un modelo de *accountability*. Además, la realidad local de Chile como un caso ejemplar en América Latina, limita la

transferibilidad de estos resultados a realidades de países de Europa o de otras latitudes.

A pesar de lo anterior, estos resultados ofrecen no sólo un cuestionamiento de la formación inicial docente, sino la oportunidad de hacer propuestas de mejoramiento. En este sentido, es posible establecer un paralelismo entre el academicismo en educación secundaria y el apego de la formación inicial del profesorado a modelos centrados en una disciplina en particular. Por ello, se vuelve crucial que la formación en secundaria favorezca aspectos de formación transversal, sin que esto signifique desconocer el papel de las disciplinas, con el objetivo de generar aprendizajes significativos y pertinentes al contexto, que además fomenten en la práctica educativa el desarrollo de habilidades que potencien el respeto a la diversidad, la inclusión, la resolución pacífica de los conflictos y comunidades orientadas hacia la justicia social. Para esto se requiere un profesorado flexible, capaz de desenvolverse adecuadamente frente a estos desafíos. Unificar criterios respecto de la importancia de incorporar curricularmente el desarrollo de estas habilidades, podría dar cuenta de los desafíos que se tienen a nivel regional en la educación y habilidades para el siglo XXI (UNESCO, 2017).

Estos resultados pueden servir de insumo para la reflexión en las universidades, respecto de la responsabilidad social que tiene su labor y lo que supone esta primacía de los contenidos por sobre la formación transversal en los perfiles analizados.

Referencias bibliográficas

- Acuña, F. (2015). Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 7-26 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100001>
- Alfonso, A. (2016). El campo de las políticas de evaluación y accountability en educación: para una reflexión más densa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3) 1-12
- Almonacid, C. (2001). La creación de mercados educacionales en Chile. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 65-70.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos*, 40(Esp.), 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Baars, M.; Nije, M.; Tonnaer, G. & Jolles, J. (2015). Self-report measures of executive functioning are a determinant of academic performance in first-year students at a university of applied sciences. *Frontiers in psychology*, 6(1131) <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01131>

- Bächler, R. & Pozo, J. (2016). ¿Siento, luego enseño? Concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza/aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 39(2), 329-348 <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1133088>
- Biscarra, C., Giaconi, C. & Assáel, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 14(3), 80-92
- Cabezas, V., Paredes, R., Bogolasky, F., Rivero, R., & Zarhi, M. (2017). First job and the unequal distribution of primary school teachers: Evidence for the case of Chile. *Teaching and Teacher Education*, 64, 66-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.017>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82
- Carrasco, C.; & Luzón, A. (2018) Afectividad en una escuela municipal chilena: polifonía de un relato real. En C. Kaplan (Ed.) *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación* (pp. 185-202). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cavieres-Fernández, E. & Apple, M. (2016). La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Cadernos CEDES*, 36(100), 265-280 <http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622016171391>
- Cerda, G; Salcedo, P.; Pérez, C.; & Marín, V. (2017). Futuros Profesores de Matemáticas: Rol de la Disponibilidad Léxica. Esquemas de Razonamiento Formal en Logros Académicos Durante su Formación Inicial. *Formación universitaria*, 10(1), 33-46
- Contreras, C. (2014). El desarrollo docente del formador de profesores: una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos. *Estudios pedagógicos*, 40(Esp.), 49-69 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200004>
- Cornejo, R., Albornoz, N. Castañeda, L., Palacios, D. Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. & Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 14(2), 72-83 <http://dx.doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-580>
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record*, 106 (6), 1047-1085. Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In J. A. Griffin, P. McCardle, y L. S. Freund (Eds.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (pp. 11-43). Washington, DC, US: American Psychological Association <http://dx.doi.org/10.1037/14797-002>

- Diamond, A. & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964 <http://dx.doi.org/10.1126/science.1204529>
- Dussailant, F. & Guzmán, E. (2014). ¿Por qué Finlandia puede prescindir de accountability formal en educación y Polonia no? *Calidad en la educación*, (41), 137-158 <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000200006>
- Eurydice [European Commission/EACEA] (2015). *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas*. Madrid: España
- Falabella, A. & de la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, M. (2005). La formación de profesores de matemáticas. Un campo de estudio y preocupación. *Educación Matemática*, 17(2), 153-166
- Gellert, U. (2014). La formación de profesores de matemática: hacia una teoría de lo práctico. *Revista Integra Educativa*, 7(1), 69-81
- Giroux, (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Guzmán, M. (2017). Concepción didáctica de competencias para profesores de castellano. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(22), 25-44
- Hursh, D. (2008). *High-Stake Testing and the decline of teaching and learning. The real crisis in education*. Maryland: Rowman y Littlefield Publisherssr, INC.
- Imbernon, F. & Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica, *Sinéctica*, (41), 2-12
- Insunza, J.; Assáel, J. & Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 267-292 Recuperado en 5 septiembre 2018 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100012
- Jaramillo, D. & Yáñez, R. (2015). Impacto emocional en estudiantes de pedagogía ante eventos de maltrato en la práctica profesional. *Liberabit*, 21(2), 245-252.
- Koretz, D. M. (2002). Limitations in the use of achievement tests as measures of educators' productivity. *Journal of human resources*, 37(4), 752-777 <http://dx.doi.org/10.2307/3069616>

- Lachapell, G. (2017). La formación didáctico matemática del docente de la República Dominicana. *Transformación*, 13(3), 327-337
- Liew, J. (2011). Effortful Control, Executive Functions, and Education: Bringing Self-Regulatory and Social-Emotional Competencies to the Table. *Child Development Perspectives*, 6(2), 105-111 <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00196.x>
- Luzón, A. & Torres, M. (2013). Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación: de la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, 53-66 <https://doi.org/10.15366/jospoe>
- Marchant, T., Milicic, N., & Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2) Recuperado en 15 octubre 2017 de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3411>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência y Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619 <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Mizala, A., & Schneider, B. (2019 en prensa). Promoting quality education in Chile: the politics of reforming teacher careers, *Journal of Education Policy* <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1585577>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Sears, M. R. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698 <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Montecinos, C. (2014). Análisis Crítico de las Medidas de Presión Propuestas para Mejorar la Formación Inicial de Docentes en Chile por el Panel de Expertos para una Educación de Calidad. *Estudios Pedagógicos*, 40(Esp.), 285-301 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200017>
- Morawietz, L. & Bellei, C. (2018). Providing Relevant Twenty-Firts-Century Science Education for All Students. En F. Reimers y C. Cheung (Eds.) *Preparing Teachers to Educate Whole Students: An International Comparative Study* (pp. 33-70). Cambridge: Harvard Education Press.
- Morelli, S. & Iturbe, E. (2018). Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina, *Educação Unisinos* 22(1), 44-52, <http://dx.doi.org/10.4013/edu.2018.221.05>
- Murillo, J. (2005) Una panorámica de la carrera docente en América Latina, *Revista PRELAC. Proyecto Regional de Educación de América Latina y el Caribe*, 1, 52-60.

- Nascimento, J.; Meireles, I.; Ribeiro, M.; Braga, T.; Catafesta, F.; & Bernardino, E. (2016). Uso del software NVivo en una investigación con Teoría Fundamentada. *Index de Enfermería*, 25(4), 263-267 Recuperado en 15 de junio 2018, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000300009
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico UNESCO] (2017). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile*. Santiago: OCDE.
- Palomera, R.; Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15) Recuperado en 7 diciembre de 2017 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924010>
- Parcerisa, L. & Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 15-51
- Peeters, M., Janssen, T., Monshouwer, K., Boendermaker, W., Pronk, T., Wiers, R., & Vollebergh, W. (2015). Weaknesses in executive functioning predict the initiating of adolescents' alcohol use. *Developmental cognitive neuroscience*, 16, 139-146, <http://dx.doi.org/10.1016/j.dcn.2015.04.003>
- Pérez, N. & Castejón, J. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 121-131.
- Popkewitz, T. (1988). Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales. *Revista de Educación (España)*, (285), 125-148 Recuperado en 10 mayo 2018 de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=513>
- Popkewitz, T. (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y conocimiento académico. Algunas notas comparativas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (29), 89-109 Recuperado en 10 mayo de 2018 de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1507076655.pdf
- Puga, I., Polanco, D., & Corvalán, D. (2015). Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad. *Calidad en la educación*, (43), 57-102 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200003>
- Raventós, F. (2005). La crisis de los sistemas educativos europeos. En J. Prats, F. Raventós (dir), E. Gasòliba, R. Cowen, B. Creemers, P. Gauthier, B. Maes, B. Schulte y R. Standaert (Coords.) *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* Barcelona: Fundación "la Caixa".

- Reimers, F., & Chung, C. K. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: metas, políticas educativas y currículo en seis países*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, C. & Castillo, V. (2014). Calidad en la formación inicial docente: los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, (14)2, 1-25
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, (39), 117-154 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 261-279 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Ruiz-Olabuénaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American psychologist*, 60(5), 410 <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358 <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Tatto, M.T.; Peck, R; Schwille, J; Bankov, K; Senk, S.; Rodriguez, M. & Reckase, M. (2012). *Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) Recuperado en 3 febrero 2019 de https://heefa.net/files/TEDS-M_Framework.pdf
- Teruel, M. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38) 141-153
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (1999). *La gestión: En busca del sujeto. Seminario Internacional "Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa"*. Santiago: OREALC/UNESCO
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago: OREALC/UNESCO

- Vásquez, J. & Darling-Hammond, L. (2008) Accountability Texas-Style: The Progress and Learning of Urban Minority Students in a High-Stakes Testing Context. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 75-110 <https://doi.org/10.3102/0162373708317689>
- Verger, A., Bonal, X., & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-27 <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- Wee, C. & Monarca, H. (2018). Educación Superior en Contextos de Cuasi Mercados. *Educación XX1*, 22(1) <https://doi.org/10.5944/educxx1.20047>
- Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). *Executive Function: Implications for Education (NCER 2017-2000)* Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Agradecimientos y financiación del artículo:

Este estudio fue financiado con los proyectos PIA-Conicyt CIE 160009; Convenio de Desempeño UPA 1203, Fondecyt N° 11190339

Cómo citar este artículo:

Carrasco-Aguilar, C.; & Figueroa, M. (2019) Formación inicial docente y high stakes accountability: el caso de Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 71-91. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9978