

|  |
| --- |
| Simposio 6: Las políticas de formación docente y su despliegue territorial en el contexto de reformas educativas recurrentes  La formación docente inicial en Chile: escenarios actuales |
| Cecilia Rodríguez (cecilia.rodriguez@unipe.edu.ar)  María Alejandra Juvenal (alejandra.juvenal@unipe.edu.ar) |
| Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE)  Ciudad de Buenos Aires/ Argentina |
|  |

**RESUMEN**

En la mayoría de los países y regiones, existe un consenso acerca de la necesidad de mejorar los sistemas educativos. Más allá de la diversidad de situaciones, diagnósticos y particularidades locales, existe un acuerdo generalizado de que la mejora pasa por re-pensar la formación que reciben los maestros y profesores. En este contexto, la promulgación de la Ley 20.903 que establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, en abril de 2016, configura el escenario actual de la Formación Docente Inicial (FDI) chilena. Esta ley y su plan de desarrollo, que define un plazo de acción entre los años 2016 y 2026, busca dar respuesta a una variedad de aspectos críticos que diferentes organismos internacionales e investigadores venían observando al sistema formador a través de incrementar el valor social de la profesión elevando la calidad de la formación inicial, impulsando una mejora de su oferta así como redefiniendo el desarrollo de la carrera docente.

Las problemáticas abordadas en la Ley 20.903 tienen como objetivo incentivar procesos formativos coherentes tanto con el perfil de egreso definido por la carrera como con los estándares pedagógicos y disciplinarios aprobados por el Ministerio de Educación. En este sentido, la Ley establece la realización de dos evaluaciones diagnósticas: una al inicio de la carrera, aplicada por las propias instituciones, y otra, en el último año de la carrera, aplicada por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) del Ministerio de Educación. Con la primera se buscan conocer las condiciones de ingreso de los futuros docentes y la segunda, es un requisito para la obtención del título profesional. Ambas tienen el fin de identificar los avances y retrocesos en el desarrollo del sistema. Asimismo establece que serán las universidades acreditadas -cuyas carreras y programas de pedagogía también cuenten con acreditación - las únicas instituciones de educación superior habilitadas a titular a los docentes.

Los procesos de acreditación promovidos por esta norma modifican los que establecía la Ley de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, del año 2006, al centralizar la acreditación de las carreras en la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), resolviendo las problemáticas surgidas de la acreditación descentralizada, hasta entonces, en agencias privadas. En 2016 y como resultado de este proceso, la CNA recibió las primeras presentaciones de carreras de pedagogía para ser evaluadas. En 2018, Chile cuenta con más de quinientas carreras de pedagogía de las cuales el 64% se encuentra acreditada, un 19% no acreditada y un 17% nunca se ha sometido a procesos de acreditación. A partir de lo definido por el Sistema de Desarrollo Profesional, en abril del año 2019 se cumplió el plazo para obtención de la acreditación por parte de las carreras de pedagogía, medida que impulsa diversos cambios que responden al rol crucial de los equipos docentes para la calidad educativa

Más allá de todos estos intentos por asegurar criterios de calidad; la diversidad en relación tanto con la calidad, los contextos socioeconómicos de oferta de las carreras, su antigüedad y madurez, así como la variedad de marcos institucionales de desarrollo de sus carreras, son características del sistema de formación docente inicial chileno. Este artículo busca aproximarse y describir, a través del análisis de la normativa y fuentes secundarias disponibles, el impacto que produjo la implementación de la Ley de Desarrollo Profesional Docente, en tanto política que promueve la transformación paulatina de la formación docente inicial, mediante la aplicación de diversos dispositivos: la regulación del ingreso, que se prevé se irán incrementando hasta el 2023, a partir del establecimiento de exigencias comunes; la acreditación obligatoria de instituciones y programas a partir de la aprobación de estándares pedagógicos y disciplinarios y la puesta en marcha del sistema de evaluación. También se buscará dar cuenta de la complejidad de la estructura académica y de la inscripción geográfica de las instituciones, así como de la expansión territorial de las ofertas académicas.

**PALABRAS CLAVE**

Formación Docente Inicial – Chile – Ley de Desarrollo Profesional Docente

**Introducción**

La promulgación de la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, en abril de 2016,  configura el escenario actual de la Formación Docente Inicial (FDI) chilena. Esta ley y su plan de desarrollo, que define un plazo de acción entre los años 2016 y 2026, busca dar respuesta a una variedad de aspectos críticos que diferentes organismos internacionales e investigadores venían observando al sistema formador a través de incrementar el valor social de la profesión elevando la calidad de la formación inicial, impulsando una mejora de su oferta así como redefiniendo el desarrollo de la carrera docente.

Este artículo busca aproximarse y describir, a través del análisis de la normativa y fuentes secundarias disponibles, el impacto que produjo la implementación de la Ley de Desarrollo Profesional Docente, en tanto política que promueve la transformación paulatina de la formación docente inicial, mediante la aplicación de diversos dispositivos: la regulación del ingreso, que se prevé se irán incrementando hasta el 2023, a partir del establecimiento de exigencias comunes; la acreditación obligatoria de instituciones y programas a partir de la aprobación de estándares pedagógicos y disciplinarios y la puesta en marcha del sistema de evaluación. También se buscará dar cuenta de la complejidad de la estructura académica y de la inscripción geográfica de las instituciones, así como de la expansión territorial de las ofertas académicas.

**El caso de Chile en el marco de un proyecto de investigación comparada**

Como parte de un proyecto más amplio, que aborda las políticas de formación docente inicial y continua en Argentina, Chile y Uruguay, este trabajo presenta los avances de investigación vinculados a la formación docente inicial y continua en Chile en los últimos quince años. Este proyecto, radicado en la Universidad Pedagógica Nacional, adopta el enfoque provisto por la educación comparada que, como subdisciplina dentro de las ciencias de la educación, lleva en su nombre un enfoque metodológico en sí mismo.

 También retoma la propuesta de Stephen Ball y su aporte para la comprensión de los procesos de construcción y puesta en acto de las políticas educativas. Específicamente, recupera aquellos que ayudan a comprender  y describir a los ciclos de las políticas educativas, y a sus definiciones, como reformas orientadas a la mejora,  y buscan, a su vez, vincularlo con sus textos políticos.

En un marco de convergencias y conectividades de las políticas educativas en el mundo contemporáneo, se retoma la relevancia y necesidad, planteada por Ball,  de pensar las reformas por fuera o más allá de lo nacional, procurando narrar las historias de los nuevos microespacios de las políticas globales.

La metodología del estudio se centra en el análisis comparado a partir de la definición de un mismo marco conceptual, problemático y de categorías de análisis comunes. Cabe señalar que el análisis de las normativas permite considerar el nivel que estructura o da marco a las prácticas formadoras y que dicho nivel analítico permite establecer ciertos límites y puntos de referencia, así como la jerarquía y los principios de clasificación del conocimiento que se prescriben y los grados de autonomía otorgados a las instituciones y a los actores del sistema de formación docente.

**Antecedentes históricos de la formación docente**

En la mayoría de los países de la región, existe un consenso acerca de la necesidad de mejorar los sistemas educativos. Más allá de la diversidad de situaciones, diagnósticos y particularidades locales, existe un acuerdo generalizado de que la mejora pasa por re-pensar la formación que reciben los maestros y profesores. En este contexto, la formación docente inicial en Chile ha sido objeto de políticas de distinta intensidad y focos de atención de los gobiernos democráticos desde mediados de los años noventa hasta la actualidad. El estudio de su evolución y de sus características ha sido objeto de diversos estudios que centraron sus análisis en el diseño y desarrollo de sus políticas, la efectividad para producir los resultados esperados y la relación entre el tipo de instituciones que oferentes de los programas de formación y el nivel de conocimiento de los futuros profesores.

Avalos (2004) sostiene que la formación docente inicial en Chile tiene una larga historia, con altos, bajos y “zigzagueos” en términos de inscripción institucional como de de calidad. Tras una larga tradición normalista, que abarca el período comprendido entre los años 1842-1974, atravesó un fuerte proceso de transformación impulsadas por el último gobierno de facto. En este período se ordenó, en primer lugar, el cierre de las escuelas normales y la transferencia de sus estudiantes y recursos a las universidades más cercanas; años después, entre 1980 y 1981, se decretó que todas las carreras de formación de profesores pasarán a ser “no universitarias”; finalmente, en 1990 y como último acto de gobierno, se sancionó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza que le volvió a otorgar rango universitario.

La formación docente inicial logró, a partir de la sanción de la LOCE y luego de una serie de transformaciones y cambios, estabilizar su condición e institucionalidad al establecer que los profesorados de Educación básica, Educación media y Educación diferencial requerían una titulación de grado de licenciatura otorgado por una universidad; previo al profesional, habilitante para el ejercicio docente. A los Institutos Profesionales que, en ese entonces, ofrecían carreras de formación docente, la Ley les permitió continuar con sus ofertas pero no, establecer nuevas carreras.

En este escenario, diversos trabajos que estudiaron la formación inicial docente en Chile entre los años 1980 y 1990, tanto los ofrecidos por las universidades como por los institutos profesionales, alertaron sobre el deterioro que habían sufrido en las décadas previas en términos de *calidad de su oferta* como en su *matrícula*. Las sucesivas reformas, impulsadas por el gobierno militar, habían afectado fuertemente a las instituciones del sistema de educación superior, en general, y a las que ofrecían las carreras de pedagogía, en particular, dejándolas en condiciones de mucha fragilidad para enfrentar los programas de la Reforma Educativa que se impulsarían a partir del 1996.

Los problemas más relevantes identificados específicamente para las carreras de Pedagogía, sostiene Ávalos, se vinculaban con las malas condiciones de infraestructura, la baja calidad de la formación; y la disminución del número de ingresantes articulada con la falta interés de los estudiantes con mejores promedios de formarse como docentes. Las distintas políticas implementadas a partir de entonces buscaron atender a uno o varios de estos problemas. Así, el Ministerio de Educación puso en marcha, en el año 1996, el programa Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), que comenzó a funcionar un año después y se extendió hasta el 2002, y cuyo objetivo central fue mejorar la calidad de la enseñanza a través de dos componentes: el fortalecimiento de la formación brindada en las universidades y ofrecer becas a los alumnos de formación docente.

Unos años después, entre 2004 y 2010,  el Programa de Mejoramiento de la Educación Superior avanzó, a través de la firma de convenios específicos con algunas universidades, en la reformulación curricular. Unos años después, en 2006, a partir de la sanción de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior se inició el proceso de acreditación obligatoria de las carreras de Pedagogía. En esta misma línea, entre 2010 y 2014, el Programa INICIA avanzó en la elaboración de los Estándares orientadores para egresados de las carreras de Pedagogía y en la implementación de una evaluación diagnóstica voluntaria..

De este modo, la baja asignación de recursos, la deficiente calidad de la formación y el escaso interés por ingresar a las carreras de pedagogía fueron dos de las situaciones problemáticas que, desde mitad de los años 90, se buscó revertir mediante la serie de políticas de formación docente enumeradas. La implementación del FFID tuvo como efecto favorable el crecimiento del número ingresantes con mejores promedios a las carreras de Pedagogía. Sin embargo, las políticas de mejora vinculadas con la acreditación de las carreras estuvo a cargo de agencias privadas contratadas por las propias instituciones siendo  Comisión Nacional de Acreditación la encargada de otorgar la acreditación final. Esta situación, según el *Estudios sobre Formación Inicial Docente (FID) en Chile* (Agencia de Calidad de la Educación, sin fecha), introdujo una serie de  debilidades al sistema de acreditación: falta de objetividad, inadecuación de los estándares, excesivo énfasis en la evaluación de procesos por sobre resultados, fomentar el conflictos de interés ya que las institución que debían acreditar tenían que contratar los servicios de la agencia acreditadora y, la debilidad de consecuencias, ya que estás operaban únicamente a nivel de financiamiento (las carreras de pedagogía no acreditadas accedían a recursos públicos) pero no de funcionamiento (podían seguir funcionando a pesar de no lograr la acreditación).

Distintos autores (Ávalos, 2014 y Ruffinelli, 2014) sostienen que esta falta de previsión y de regulación de la oferta formativa permitió que diversas universidades e institutos profesionales, sin ninguna tradición en formación de profesores, irrumpieran en la escena con una amplia oferta de programas de Pedagogía que buscaban dar respuesta a una demanda creciente producto del aumento de las exigencias de ingreso en las universidades tradicionales, al mismo tiempo que se implementaba el programa FFID. Así, desde 1995 pero más pronunciadamente a partir del 2002, las carreras de Pedagogía aumentaron de manera explosiva su matrícula, alcanzando los 90 mil alumnos. También, durante esta década, empezaron a brindarse los llamados programas de regularización pedagógica; inicialmente ideados para darle formación pedagógica a docentes en ejercicio que carecieran de titulación docente, pero que, luego, fueron ampliando a su oferta hasta incluir a estudiantes recién egresados de la enseñanza media.

El Informe sobre Formación Docente en Chile, a cargo de la Agencia de Calidad de la Educación, sostiene que, dada la vinculación entre crecimiento de la matrícula y apertura desregulada de sedes y carreras de pedagogía, surgieron diversas políticas que buscaron asegurar la calidad de los programas de formación inicial:creación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, en 1999, que fue reemplazada luego por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), organismo autónomo que cuya función es evaluar, acreditar y promover la calidad de la educación superior. En este proceso se inscribe el establecimiento de la acreditación obligatoria para los programas de educación, implementada mediante la Ley Nº 20.529 del año 2006.

Como corolario de esta serie, en el año 2016, se aprueba el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903) que, junto con la Ley General de Educación (Ley N° 20.370/2009) y la creación de los Sistemas Nacionales de Aseguramiento de la Calidad de la Educación  (Ley N° 20.529) y de aseguramiento de la calidad de la educación superior através de la Comisión Nacional de Acreditación (Ley N° 20.129), articularon los pilares de la Reforma Educacional que se propone llevar adelante importantes transformaciones en la educación chilena en general y la formación docente inicial en particular.

**Sistema Desarrollo Profesional Docente**

Con dos objetivos claros, mejorar el ejercicio del trabajo docente y aumentar la valoración social de la profesión, en el año 2016, se sanciona la Ley Nº20.903 que puso en marcha el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente que se define como una política integral ya que regula cuestiones de ingreso a la carrera, acompañamiento a los principiantes y el posterior desarrollo profesional y la formación contínua. El Centro de Desarrollo Docente del Ministerio de Educación, en coordinación con otras divisiones e instituciones gubernamentales, es el responsable de implementarlo de forma paulatina y programada entre los años 2016 y 2020.

Así mismo, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente propone distintas transformaciones que involucran a la formación docente inicial: se establecen *requisitos de ingreso* (desde el 2017 se establecen exigencias comunes, que irán en aumento hasta 2023, para ingresar a estudiar carreras de pedagogía en cualquier universidad chilena); *acreditación obligatoria* (a partir de abril de 2019 se establece como requisito que todas las carreras de pedagogía así como las instituciones que las imparten estén acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación en base a criterios de calidad); *estándares pedagógicos* y *disciplinarios* para la formación docente inicial (se establece que en el año 2018 el Consejo Nacional de Educación apruebe los estándares pedagógicos y disciplinarios a ser utilizados en los procesos de acreditación) y *evaluaciones diagnósticas* de la formación inicial docente (se establece que todas las universidades deben aplicar una evaluación diagnóstica al inicio de la carrera y que, un año antes del egreso, el Ministerio de Educación será el responsable de implementar la Evaluación Nacional Diagnóstica para la Formación Inicial de Profesores, basada en estándares pedagógicos y disciplinarios y que se volverá un requisito de titulación para el estudiante, pero sus resultados no serán habilitantes).

En síntesis, bajo la perspectiva de mejorar de la calidad de la educación, la Ley Nº20.903 establece que:

* Solo pueden ser profesionales de la educación quienes cuenten con un título profesional obtenido de una universidad. Si bien la Ley establece que los institutos profesionales ya no están habilitados para matricular nuevos estudiantes, sí pueden continuar formando a las cohortes que iniciaron su cursada antes de 2016.
* Las instituciones y las carreras ligadas al campo de la educación deben ser acreditadas por la CNA y cumplir los siguientes requisitos de acreditación.
  + Evaluaciones diagnósticas de la formación inicial docente: se establece que todas las universidades deben aplicar una evaluación diagnóstica al inicio de la carrera y que, un año antes del egreso, el Ministerio de Educación será el responsable de implementar la Evaluación Nacional Diagnóstica para la Formación Inicial de Profesores, basada en estándares pedagógicos y disciplinarios y que se volverá un requisito de titulación para el estudiante, pero sus resultados no serán habilitantes. Con la primera se buscan conocer las condiciones de ingreso de los futuros docentes y la segunda, es un un requisito para la obtención del título profesional. Ambas  tienen el fin de identificar los avances y retrocesos en el desarrollo del sistema.
  + La admisión de estudiantes: solo pueden ingresar a dichas carreras las personas que hayan obtenido un puntaje PSU de percentil 70 o superior de la promoción o estar dentro del 10% de las mejores notas de su establecimiento.
  + Nuevas condiciones para el ejercicio docente que incluye:
    - un año de inducción con apoyo de mentores preparados;
    - cambios en las condiciones de trabajo en donde el 40% de la jornada de trabajo corresponderá a horas no lectivas destinadas a actividades de planificación de clases, evaluación de los aprendizajes y actividades que el establecimiento considere relevantes previa consulta al Consejo de Profesores; y
    - mejoras en las remuneraciones: aumento promedio de un 30% del  salario docente.

Los procesos de acreditación promovidos por esta norma modifica los que establecía la Ley de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, del año 2006, al centralizar la acreditación de las carreras en la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), resolviendo las problemáticas surgidas de la acreditación descentralizada, hasta entonces, en agencias privadas.

Actualmente y hasta tanto se elaboren y aprueben los nuevos estándares, los criterios para la evaluación de las carreras de pedagogía en lo referido a la estructura curricular establecen que cada institución debe estructurar el currículo en función de los estándares que se derivan del perfil profesional y que la organización del plan de estudios debe contemplar las siguientes cuatro áreas de formación, más allá de la flexibilidad e integración curricular que determine cada una de las instituciones: formación general, formación en la especialidad, formación profesional y formación práctica. La primera comprende el conocimiento de las bases sociales de la educación y de la profesión docente; la segunda, incluye las áreas de contenido relevantes para el nivel de la carrera, las asignaturas y actividades curriculares que permite apropiarse de los conocimientos y las habilidades necesarias para enseñar eficientemente los contenidos; la formación profesional focaliza en el conocimiento de los estudiantes, del proceso de enseñanza y de los aspectos generales o instrumentales de la docencia; por último, la formación práctica comprende las actividades conducentes al aprendizaje docente, desde los primeros contactos con las escuelas y aulas hasta la inmersión continua en la enseñanza.

En síntesis, el nuevo Sistema busca abordar de manera integral a la profesión docente y así revertir las condiciones en las que se venía desarrollando la formación inicial y el desarrollo profesional docente en Chile.

**Acreditación Carreras de Pedagogía e institucionales: transformaciones en el sistema formador**

A continuación se ofrece una breve descripción del impacto que la acreditación obligatoria y centralizada en la Comisión Nacional de Acreditación en base a estándares de las carreras de Pedagogía, según lo mandatado por la Ley de Desarrollo Profesional Docente, tuvo sobre el sistema formación docente inicial chileno.

En 1996, existían unas 46 instituciones que ofrecían formación docente inicial en territorio Chileno, la mayoría de estas instituciones era universidades tradicionales. También lo ofrecían algunas universidades privadas y algunos institutos profesionales, que como no estaban autorizados para otorgar licenciaturas restringían su oferta a  la formación de profesores para la Enseñanza Básica. La gran mayoría de los futuros docentes se concentraba en ese entonces en un número reducido de universidades.

Veinte años después, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903)  estableció un plazo de transición de tres años para que tanto las instituciones como las carreras de Pedagogía se sumen a procesos de evaluación y acreditación y previó que, de no alcanzar la certificación, dichas carreras debían someterse a un proceso de supervisión por parte del Consejo Nacional de Educación (CNED) por un periodo equivalente al que hubiesen tenido teóricamente en la acreditación, luego del cual deberán someterse nuevamente a acreditación. De no hacerlo o de no obtener la acreditación, se prevé la pérdida del reconocimiento oficial de dicha carrera.  La fecha límite de este plazo de transición se cumplió en abril de 2019.  En 2016 y como resultado de este proceso, la CNA recibió las primeras presentaciones de carreras de Pedagogía para ser evaluadas.

Actualmente, Chile cuenta con más de 500 carreras de formación docente ofrecidas por 63 instituciones de educación superior, de las cuales, 52 son universidades y 11 son institutos profesionales, y que en  conjunto albergan a más de 86.000 estudiantes. Al analizar el conjunto de las ofertas de carreras de Pedagogía que ofrece el sistema de educación superior chileno, 64% se encuentra acreditada, el 19% no acreditada y el 17% restante nunca se ha sometido a procesos de acreditación. De sus estudiantes, el 23% se encuentra matriculado en una carrera que no cuenta con la certificación de la Comisión Nacional de Acreditación, mientras que el 13% de ellos lo hace en una institución que además no posee la acreditación institucional.

Respecto de las instituciones que las imparten, los datos muestran que las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores cuentan con un 74% de su oferta de carreras de Pedagogía acreditada, mientras un 16% nunca se ha sometido al proceso de acreditación estando por ello fuera del sistema; y un 10% de los programas carecen de la certificación de la CNA. En el caso de las universidades privadas, el porcentaje de programas con acreditación es 20 puntos porcentuales menor (54%), mientras que las carreras no acreditadas alcanzan un 27% del total y las que se encuentran fuera del sistema.

**Reflexiones Finales**

El presente artículo se propuso describir la Ley de Desarrollo Profesional Docente y su impacto, en tanto política que promueve la transformación paulatina de la formación docente inicial y su desarrollo profesional.

El recorrido histórico realizado permitió caracterizar y contextualizar la formación docente e inscribir la Ley de Desarrollo Profesional Docente en un escenario de reformas que comenzó a implementarse en Chile en la década del 90, a partir de una situación de fragilidad en la que se encontró la formación docente luego de  diversas reformas llevadas a cabo durante años de dictadura.

La Ley de Desarrollo Profesional Docente abordó dimensiones centrales de la formación docente: la regulación tanto de la oferta formativa, para el aseguramiento de un sistema formador de alta calidad, como del ingreso a las carreras pedagógicas; la evaluación de la calidad de sus egresados y la posterior ingreso a la profesión docente, a partir de la inducción a la iniciación docente y el diseño de una carrera atractiva. En este sentido, la Ley buscó instalar y promover una nueva etapa en la formación docente y en la educación en Chile.

Habiéndose cumplido este año el periodo de transición para la acreditación y evaluación para las instituciones y carreras de Pedagogía, actualmente hay un 19% de carreras de Pedagogía  que no se encuentra acreditada y un 17% que nunca se sometió a procesos de acreditación. Asimismo hay un 23% de estudiantes se encuentra matriculado en una carrera que no cuenta con la certificación de la Comisión Nacional de Acreditación y el 13% de ellos lo hace en una institución que no posee la acreditación institucional.

Se trata de una Ley integral que comenzó su proceso de acción hace 3 años y prevé una  puesta en práctica hasta el año 2026, siendo fundamental el estudio de su implementación, desarrollo y  efectos, a los fines de evaluar el impacto de la Ley en las dimensiones implicadas e identificar avances o situaciones críticas que permitan avanzar en una verdadera  mejora de la calidad de la formación y profesionalización de la docencia.

**BIBLIOGRAFÍA**

Acción Educar (2019). Impacto de la Nueva Ley de Carrera Docente sobre las Carreras de Educación Superior Ligadas al Área de Educación. Recuperado de: <http://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2019/01/Impacto-de-la-nueva-Ley-de-Carrera-Docente-sobre-las-carreras-de-educaci%C3%B3n-superior-ligada.pdf>

Ávalos, B. (2004). La formación docente inicial en Chile. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Universitaria/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. Estudios Pedagógicos, vol. XL, Número Especial 1: 11-28

Agencia de Calidad de la Educación (2019). Estudios sobre Formación Inicial Docente (FID) en Chile. Recuperado de:

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2131/mono-955.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CPEIP. (2016). Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente, Jaime Veas, Director CPEIP.  Recuperado de:

<http://www.ucentral.cl/prontus_ucentral2012/site/artic/20160506/asocfile/20160506165206/ppt_sdpd.pdf>.

Ley 20.903. Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente, Chile, 2 de abril de 2016.

Rodríguez Parra, M. (s/año) Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente: un avance hacia el mejoramiento de la calidad de la educación y el reconocimiento de la profesión docente. Perspectiva. Revista Digital Docente. Recuperado de: <https://revistaperspectiva.cl/sistema-nacional-de-desarrollo-profesional-docente-un-avance-hacia-el-mejoramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-y-el-reconocimiento-de-la-profesion-docente/>

Ruffinelli Vargas, 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 XLII, N° 4: 261-279. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n4/art15.pdf>