

## **PROFESORES PRINCIPIANTES EN ESCUELAS VULNERABILIZADAS EXPERIENCIAS, POLÍTICAS Y DESAFÍOS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

**Eduardo Rodriguez Zidan**  
Universidad ORT Uruguay  
[rodriguez\\_ce@ort.edu.uy](mailto:rodriguez_ce@ort.edu.uy)

Palabras clave: profesores principiantes-políticas docentes- escuelas vulnerabilizadas

### **RESUMEN**

En este informe se presentan algunas conclusiones parciales y avances de investigación sobre las dificultades que tienen los profesores principiantes al comienzo de su carrera profesional en escuelas de contexto crítico o vulnerabilizadas. El artículo reflexiona sobre los procesos de inserción a la docencia y en particular sobre la relevancia de observar el contexto y el proceso de inducción en el inicio de la carrera docente de profesores de educación básica. Para lograr esos objetivos se examinaron diversos documentos mediante un análisis comparado de fuentes secundarias, reportes internacionales de investigación y datos de estudios sobre inserción a la docencia realizados en Uruguay. El artículo discute y analiza los resultados con el propósito de pensar nuevas propuestas y alternativas de cambio a ser consideradas en el diseño de políticas educativas sobre inducción a la docencia que consideren el contexto de la escuela.

### **INTRODUCCION**

Los primeros años de experiencia docente son considerados por la literatura especializada como un momento clave en el desarrollo profesional (Esteve, 1997; Imbernon, 2007). Esta etapa implica la transición de un sujeto en formación, denominado muchas veces con las categorías de “profesores principiantes” o “profesores noveles”, a un profesional autónomo y autodirigido. La primera etapa de socialización profesional es una fase de inducción al campo de las prácticas que permitirá afianzar la identidad docente. Los datos de diversas investigaciones sobre el tema concluyen que esta fase es altamente conflictiva y que la experiencia docente en los primeros años de egreso, representa uno de los factores más relevantes para explicar el desarrollo de determinado perfil o práctica profesional. En este informe partimos del supuesto que la experiencia de los profesores y maestros -tanto en el nivel primario como en educación media básica- cuando se lleva a cabo en escuelas ubicadas en contextos de alta vulnerabilidad social está caracterizada por un conjunto de desafíos pedagógicos y prácticas educativas altamente complejas.

El proceso de inducción de profesores principiantes en centros educativos ubicados en contextos culturales y económicos desfavorecidos es un tema que requiere mayor profundización y análisis y sobre el cual existen muy pocos antecedentes en América Latina.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

El informe se basa en el estudio comparado de diversas fuentes estadísticas, reportes de investigación y revisión de literatura sobre políticas docentes hacia el profesorado principiante, tanto en Uruguay como en los países de la región.

## **MARCO CONCEPTUAL Y REVISIÓN DE LITERATURA**

La literatura internacional otorga, desde hace décadas, un lugar fundamental al estudio de los procesos de reforma educativa y especialmente a la transición entre la formación inicial y el inicio de la carrera docente (Ávalos, 2009; Aillaud, 2004; Orland-Barak, 2011; Cornejo, 1999; Aguerro y Vezub, 2011; Vaillant, 2009; Marcelo, 2007). El proceso de inserción a la docencia ha sido caracterizado en reiteradas oportunidades con la metáfora del aviador (*"aterriza como puedas"*) o la del nadador (*"nada o ahógate"*). Marcelo introduce la imagen del eslabón perdido para indicar la necesidad de construir un puente que asegure el pasaje, debidamente articulado y coordinado, entre la formación inicial del profesorado, las políticas de inserción a la docencia y el desarrollo profesional (Marcelo, 2006). Es relevante, en consecuencia, conocer cómo las prácticas pedagógicas durante el proceso de formación en los primeros años de la carrera docente contribuyen a desarrollar conocimiento profesional en los futuros docentes. (Vaillant, 1999:32).

Existe una extensa literatura que trata la temática del inicio profesional a la enseñanza desde diversas perspectivas y aportes teóricos. Dos grandes líneas de investigación (complementarias pero con matices entre sí) pueden identificarse. En primer lugar, una perspectiva de análisis que enfatiza el estudio de la etapa inicial de la inducción profesional (entre uno y tres años de egreso). Son pioneros en este enfoque los estudios de Esteve (2009) y Cornejo (1999).

Un segundo abordaje del tema se realiza desde una mirada que prioriza el concepto de desarrollo profesional docente y las diferentes etapas de la carrera profesional. Dos de los trabajos clásicos en la materia son los aportes de Huberman (1989) sobre las fases de la profesión docente y de Day (2005) sobre las diferentes etapas en la vida profesional. En la misma línea puede consultarse el trabajo de Imbernón (1994).

En América Latina uno de los primeros antecedentes es el trabajo de Cornejo (1999) que denomina "profesores debutantes" a los profesores que se inician en la docencia, y los estudios realizados por Marcelo (1999) y Marcelo y Vaillant (2003) quienes proponen considerar como prioritario la elaboración de nuevas políticas de inducción, mentorazgo y acompañamiento de los docentes. Recientemente se ha señalado que una de las deudas pendientes en América Latina es la implementación y desarrollo de políticas de inducción a la docencia (Vaillant, 2009).

Algunos pocos países de América Latina (entre ellos Chile, Ecuador y Argentina, y recientemente Uruguay) han comenzado a atender el proceso de inducción a la docencia

mediante políticas de mentorías que despliegan un conjunto de acciones de apoyo para los profesores durante sus primeros años de servicio y que ayudan y acompañan al docente recién egresado en el comienzo de su vida profesional. Los estudios sobre la carrera y el desarrollo profesional de los maestros coinciden en señalar que este período es crítico y que requiere ser observado atentamente (Boerr, 2011; Vezub, 2007; Vezub y Aillaud, 2012).

La construcción de la identidad docente es un proceso que se inicia con las primeras experiencias y compromisos que los estudiantes van asumiendo como responsables de sus prácticas pedagógicas en los centros de prácticas. La literatura especializada señala que es en los primeros años de trabajo en la enseñanza que los profesores sufren su primera crisis de identidad profesional, al descubrir la falta de congruencia entre la realidad de la enseñanza y la imagen que cada uno se había forjado de ella durante su periodo de formación inicial. Así, van a necesitar modificar su conducta, sus actitudes, e incluso sus opiniones sobre la enseñanza (Esteve, 1987).

Una manera de subsanar este problema, es implementar políticas de acompañamiento, como lo es la experiencia reciente del programa Noveles Docentes del Consejo de Formación en Educación en Uruguay, implementado con apoyo del MEC, la OEI y la AECI<sup>1</sup>.

Una hipótesis que subyace al enfoque desde el cual abordamos el problema de la inclusión educativa en contextos vulnerabilizados es la siguiente: si la formación inicial y las prácticas pedagógicas en las etapas de formación e inicio de la carrera docente se implementan en el marco de políticas de acompañamiento y especialización diferencial para el trabajo en escuelas de diferentes contextos y realidades institucionales, el tránsito hacia la titulación y posterior proceso de inducción a la vida profesional será más eficaz, especialmente para aquellos docentes principiantes que, como indican varios estudios internacionales, iniciarán sus carreras en las escuelas con mayores dificultades socioculturales y económicas (Mancebo, 2011; Román, 2003; Vaillant y Rossel, 2009; Vaillant, 2009).

El estrés, la inseguridad profesional, el grado de incertidumbre y muchas veces el conflicto emocional que caracteriza a la profesión docente, es particularmente complejo en los primeros años de la carrera, y probablemente mucho más intenso en los centros que promueven la inclusión educativa de alumnos socialmente desfavorecidos. Vaillant (2009:7) describe este proceso en los siguientes términos:

*“Muchos de los problemas que los docentes principiantes reportan en las investigaciones tienen que ver con asuntos que enfrentan otros con mayor experiencia, tales como la gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo en clase, los materiales insuficientes, los problemas personales de los estudiantes o las relaciones con los padres. Los nudos gordianos son los mismos en las diversas etapas de la carrera docente, sin embargo, los maestros principiantes experimentan*

---

<sup>1</sup>Véase [www.noveles.edu.uy](http://www.noveles.edu.uy)

*los problemas con mayores dosis de incertidumbre y estrés debido a que tienen menores referentes y mecanismos para enfrentar estas situaciones.”*

El gran desafío de las escuelas que promueven cambios a partir del trabajo en contextos sociales vulnerabilizados es implementar proyectos de intervención educativa que potencien y promuevan competencias, habilidades y capacidades pedagógicas de los docentes en contexto. En particular, la literatura académica sobre inclusión educativa basada en el registro de las demandas de los docentes, destaca, entre otras capacidades, la importancia del liderazgo pedagógico, la flexibilidad y la diversidad de estrategias didácticas (Vaillant, 2013).

Estas y otras capacidades docentes, como la habilidad para generar un clima de aula que motive a los alumnos en escuelas vulnerabilizadas, el espíritu “emprendedor” de los maestros, compromiso con los estudiantes y su aprendizaje, responsabilidad en la gestión y monitoreo del aprendizaje, reflexión sistemática acerca de las prácticas docentes, participación en redes y otros mecanismos de intercambio entre pares son temas de agenda que las políticas docentes deberían desarrollar combinando, en función de los criterios definidos por Vaillant (2013) tres elementos: el reclutamiento, la formación y el apoyo al trabajo de los docentes en el aula.

La dificultad para concretar los objetivos de las políticas educativas que se diseñan para escuelas de contextos vulnerabilizados, y su traducción en prácticas pedagógicas que garanticen procesos formativos de calidad, es analizada por Vaillant (2013:18), quien sostiene que formar en ciertas capacidades pedagógicas es una de las claves del cambio educativo. En este sentido, la formación inicial de docentes *“enfrenta en América Latina el desafío de mejorar las capacidades y competencias de los docentes que trabajan en contextos vulnerables y que impulsan programas para lograr la inclusión educativa del mayor número de estudiantes posible.”*

Un profesional capaz de desarrollarse profesionalmente, según Marcelo (1994:317), debe asumir “el esfuerzo por conseguir escuelas más participativas en las que los profesores diseñen innovaciones y adaptaciones curriculares, en la que las clases sean lugares de experimentación, colaboración y aprendizaje, en las que los alumnos aprendan y se formen como ciudadanos críticos, pasa necesariamente por contar con un profesorado capacitado y comprometido con los valores que ellos representa”.

Las diferentes políticas que a nivel internacional se ocupan de apoyar el inicio de la carrera profesional de los docentes con acciones, programas y proyectos, pueden analizarse con respecto al vínculo que promueven entre docentes formadores, profesores principiantes y modalidades de acompañamiento.

Por un lado, bajo el supuesto de que los profesores noveles “aprender del otro como modelo” algunos estudios internacionales reportan acciones como la mentoría, el acompañamiento, el *coaching*, las residencias, el *lessonstudy* y los talleres. Por otro, hay experiencias que se apoyan en la hipótesis de que los noveles “aprenden del otro como par”. Desde esta perspectiva, identificamos programas de formación de principiantes que implementan estrategias más colaborativas de aprendizaje como las redes, las pasantías, las prácticas colaborativas y los proyectos (UNESCO, 2013, p.128).

En todos los casos la literatura académica y las recomendaciones de múltiples investigaciones en la región de América Latina y resto del mundo (Marcelo, 2009; Vaillant, 2009, 2009b) coinciden en señalar la importancia de atender las dificultades y los conflictos que se presentan en la primera etapa del desarrollo profesional de los docentes.

Las evidencias internacionales revisadas indican la efectividad de algunos planes y programas de inducción docente como el coaching para principiantes en Suráfrica y Finlandia, los grupos de práctica en Suiza, la observación y modelamiento de clases (lessonstudy) de Singapur y la identificación de prácticas generativas para profesores principiantes de la Universidad de Michigan. En todos los casos, las rutas y caminos del desarrollo profesional de los docentes principiantes incluyen horas de acompañamiento, redes de apoyo entre colegas, y otros espacios de inducción que buscan encontrar solución a los problemas de la práctica. (UNESCO, 2014, 2013)

En la región de Latinoamérica algunos de los sistemas educativos que impulsan políticas y programas de inducción que consideran a los profesores principiantes son Argentina, Colombia, Chile, Ecuador y recientemente Uruguay (Alliaud, A; Vezub, L, 2013).

### **Algunas evidencias y resultados de investigaciones sobre políticas docentes hacia el profesorado principiante**

En una investigación realizada por la Universidad ORT Uruguay sobre el uso de tecnologías en las prácticas del profesorado de matemática (Vaillant y Bernasconi, 2013) buscó caracterizar el perfil de inserción profesional de los docentes en función de la experiencia y el tipo de centro educativo, considerando como indicador la cantidad de años transcurridos desde el momento de egreso de los institutos de formación docente. En la Tabla 1 se presentan los datos que cruzan la experiencia docente medida en años de trabajo y el tipo de contexto del centro educativo en educación media básica.

Tabla 1  
Relación entre contexto de centro educativo y etapa de la carrera docente (%)

Años de egreso de FD	Centro educativo en contexto desfavorable	Centro educativo en contexto favorable	Total
1 a 5 años	55	32	41
6 a 10	26	45	37
11 a 15	19	23	22

Fuente: en base a datos de Vaillant y Bernasconi I, 2013, p. 8

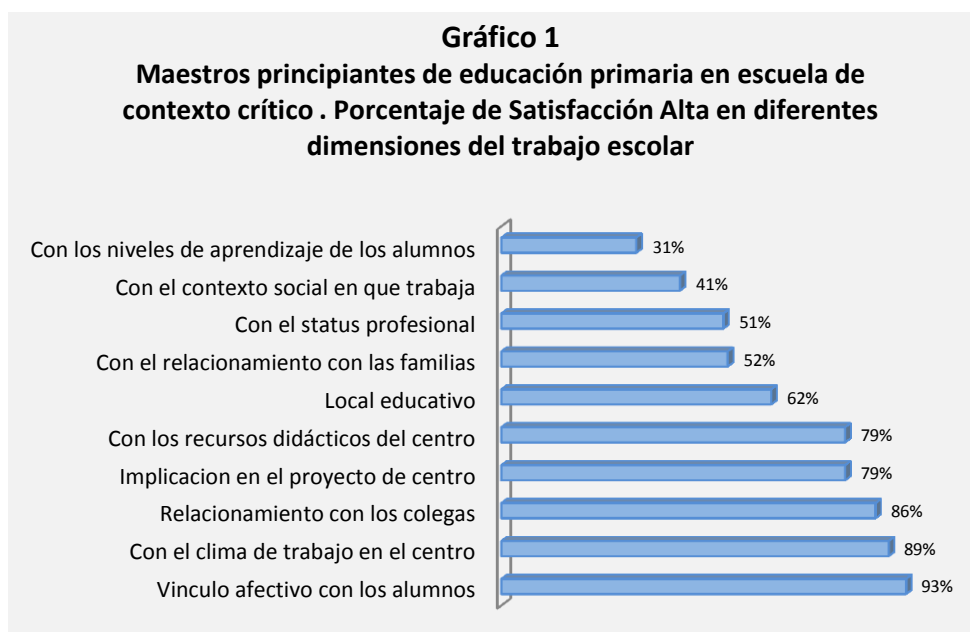
Los datos analizados en la Tabla 1 confirman la existencia de diferencias significativas entre tipo de contexto y años de experiencia docente<sup>2</sup>.

El 40 % de los profesores de Matemática que participaron del estudio pertenecían a la primera etapa de desarrollo profesional, ya que su antigüedad docente era menor a cinco años. La evidencia recogida indica que existe una clara asociación entre la antigüedad docente y el lugar de trabajo. El porcentaje de profesores noveles que trabajaban en centros educativos con contextos de vulnerabilidad social, supera la mitad de la población

<sup>2</sup>Se aplicó el test  $\chi^2$  (1, N = 107) = 8.12, p = .05, rechazando la hipótesis nula.

de docentes en este tipo de centros (55%) mientras que este guarismo era del 32 % en las instituciones de contextos más favorables. Los datos confirman la existencia de una relación directa e inversa entre la antigüedad y la experiencia profesional según contexto sociocultural del centro. A mayor experiencia profesional menor probabilidad de desempeñar funciones docentes en los centros con mayores dificultades de aprendizaje. Los profesores de mayor experiencia seleccionan centros y niveles educativos en los cuales las condiciones laborales les resultan más atractivas. Como contrapartida, quienes recién ingresan al sistema educativo comienzan sus primeras experiencias profesionales en el primer año de educación media en las instituciones de contextos desfavorables. Este fenómeno definido como *distribución regresiva del capital docente* (Vaillant, et al, 2015, p. 12) genera una fuerte desigualdad en el acceso de la carrera docente. Aquellos profesores que recién están construyendo su repertorio de estrategias y habilidades didácticas comienzan el trabajo docente en establecimientos ubicados en contextos con un elevado grado de vulnerabilidad social -cuyos alumnos tienen mayores dificultades de aprendizaje y bajos desempeños-

Un estudio sobre el grado de satisfacción de los maestros que se inician a la docencia en escuelas de educación básica de contexto crítico (Rodríguez Zidán y Vázquez, 2014) analizó cómo perciben los docentes diferentes dimensiones del trabajo escolar.



*Fuente: en base a datos de Rodríguez Zidán y Vázquez, (2014, p. 54).*

El Gráfico 1 presenta dos grupos de variables asociadas a la autopercepción de docentes principiantes sobre diferentes dimensiones y prácticas escolares. Es posible observar un primer grupo de factores valorados positivamente y asociados a las prácticas pedagógicas de gestión y relacionamiento con los estudiantes como el vínculo afectivo con el alumnado de escuelas en contexto desfavorable, el clima de aula y el proyecto escolar. Las evidencias ponen en relieve las dificultades de los docentes con la propia autopercepción del status profesional, el relacionamiento con las familias y especialmente su insatisfacción con respecto a los niveles de aprendizajes de los estudiantes.

Desde una perspectiva que recoge valoraciones, juicios y sentimientos de los maestros principiantes que se desempeñan en contextos de pobreza, el estudio anteriormente mencionada recogió diferentes puntos de vista de los docentes sobre las prácticas escolares, dificultades y desafíos pedagógicos (Recuadro 1)

**Recuadro 1**  
**Principales desafíos pedagógicos y dificultades de los maestros principiantes en escuela de contexto crítico**

Saber cómo mediar con los padres(...) las redes que armamos; (...) siempre trabajamos en equipo(EN1:5), Atender a la diversidad, fomentar el interés (EN2:3), Tratar de hablar con las familias(..) conocer al niño(EN5:6), Apertura (...)tratando de ver que cada uno tiene capacidades diferentes (...) pasa por una sensibilidad que quien elige esta carrera ya lo tiene (EN6:6),Planificar atendiendo a la diversidad (...) uno tiene que ser bastante autodidacta (EN8:3), Tener una mente abierta, tener la capacidad de escuchar a los niños (...) estar atenta a las acciones, a las respuestas de los niños (...) estar alertas (EN10:4)Tiene que haber técnicas porque nosotros no somos técnicas(...) hay niños hasta con problemas motrices y hay cosas que nosotros no las podemos detectar (EN3:10), Para mi es muy importante el compromiso (...)involucrarme para poder trabajar en este tipo de escuelas (...) mucha observación, eso es lo que después nos ayuda a actuar en determinadas situaciones (EN4:9) Ser positivo, que en realidad no nos avasalle todo (...) abrir la mente (...) buscar mas recursos (...) tenemos que buscar estrategias personales y no la queja (...) siempre estamos quejándonos de todo (...) no bloquearnos cuando tenemos situaciones complicadas, Tener tiempo para poder hacer las planificaciones bien diversificadas (...) tener todas las energías (EEx9:5), Capacidad de trabajar en la diversidad y de empatía (...) darle lo mejor que pueda (...) poner amor en todo lo que va a dar(EEx10:5), Tratar de hacer lo mejor posible para llevar adelante la clase (...) muchas maestros nóveles ante la menor dificultad, quieren cambiar de clase(...)la solución rapidita y fácil (EEx4:8), (...)hablando puntualmente de Magisterio, hay muchas, muchas, muchas materias que después no me sirvieron de mucho, o que de repente no le veía realmente que, por ejemplo en Investigación, suponías que estabas haciendo una investigación para la educación, pero lo único que hicimos durante todo ese año fue trabajar de forma teórica (Eex19:2)

Fuente: en base a datos de Rodriguez Zidan, Vazquez, (2014, p. 78)

Los datos examinados en el Recuadro 1 ponen de manifiesto que los maestros principiantes reclaman una mayor articulación y cohesión del currículo de formación inicial (excesivamente teórico y escasamente integrado a la práctica situada en contextos reales), demandan orientación y apoyo de equipos técnicos especializados (psicólogos, asistentes sociales, psicopedagogos) y manifiestan que en muchos casos la queja, el trabajo individual y cambiar de clase o rotar de escuela son algunas de las estrategias de respuesta para enfrentar el trabajo en las escuelas. La organización escolar es una dimensión que incide en las prácticas pedagógicas. En tal sentido, los resultados del Censo Nacional Docente en Uruguay (2007) confirmaron, mediante análisis tipo cluster, la existencia de dos tipos de establecimiento con independencia del subsistema docente (primaria o educación media). Se constató que existen diferencias sustantivas entre centros escolares ubicados en contextos favorables que cuentan con equipos estables de profesores, alta proporción de profesores efectivos (presupuestados), y mayores niveles de titulación docente y carga horaria. En contrapartida, los centros educativos que atienden a la población estudiantil socialmente más vulnerable cuenta con un alto porcentaje de profesores principiantes (interinos), con baja carga horaria y dedicación, y con condiciones organizacionales (recursos, proyectos) más crítico y precario.

## ALGUNAS CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

El informe realizado pone en evidencia la necesidad de reflexionar y promover políticas de inserción a la docencia que consideren las etapas del desarrollo profesional y en particular, la relevancia de construir dispositivos de acompañamiento y estímulo a los docentes que se inician en escuelas vulnerabilizadas. En base al estudio comparado y las evidencias recogidas, se propone a continuación algunas ideas y sugerencias para el diseño de políticas y programas de inducción.

- Es imperioso construir planes y programas de desarrollo profesional distinguiendo las etapas en la vida de los docentes y especialmente definir políticas de acompañamiento de aquellos profesores principiantes que inician la carrera en escuelas de contexto crítico.

- El periodo de acompañamiento o inducción debe crear condiciones de apoyo entre pares, grupos de reflexión o mentorazgo especializado en el abordaje de pedagogías para la inclusión educativa.

- Uno de los desafíos mayores que las políticas de formación inicial docente deben enfrentar es lograr modificar las concepciones previas de los futuros profesores y maestros y convertir a los centros en instituciones en espacios de socialización profesional docente innovadora.

En síntesis, las políticas docentes que definen el foco de intervención en los profesores principiantes son escasas e incipientes en América Latina. Se constata que todavía es débil la investigación y la generación de programas específicos hacia los docentes que inician su trayectoria profesional en escenarios escolares altamente complejos que demandan estrategias, recursos y prácticas pedagógicas de atención a la diversidad, la inclusión y el aprendizaje en contextos desfavorables.

Iniciar la carrera docente en estas condiciones lejos de “comenzar con buen pie” es una experiencia que obliga a los profesores principiantes a nadar en aguas profundas. Salir a la superficie, acompañados, y participar en escenarios de colaboración son algunas de las caminos que podrían reducir los conflictos y mitigar las dificultades de los primeros años en la vida de los docentes.

## REFERENCIAS

- ANEP (2007). Censo Nacional Docente. Junio 2007. Montevideo. ANEP.
- Alliaud, A. (2004). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Ávalos, Beatrice. (2009). La inserción profesional de los docentes. En Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado. 13 (1). pp. 43-59. Dirección URL: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART3.pdf> [Recuperado el 15/10/2015].
- Boerr, Ingrid. (Ed.). (2011). Mentores y noveles: Historias del Trayecto. Inserción al ejercicio profesional. Metas educativas. Santiago: OEI-Santillana.
- Cuenca, R. (2015) Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. OREALC. UNESCO. Santiago de Chile
- Day, Christopher. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J.M. (1997). La Formación Inicial de los Profesores de Secundaria. Barcelona: Ariel.



INEEd, (2015) Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014, Montevideo .

Mancebo, María Esther. (2011). Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del S XXI: un nuevo modelo para armar. En: Cerbeti, L. (coord.) Puede y debe rendir más: una mirada feminista sobre las políticas de formación docente. Montevideo: ONU Mujeres.

Marcelo, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia. Documento elaborado para el Taller Internacional "Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia Latinoamérica y el caso colombiano". Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

Marcelo , C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. En Revista Docencia 33 (13). pp. 27-38. Santiago.

Marcelo, C. (2009). El profesorado principiante, inserción a la docencia. Barcelona, Octaedro

Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? en Revista Persona y Sociedad. 17 (1) pp.113-28.

Rodriguez Zidán, E; Vazquez, MI (2014). Estudio de las prácticas pedagógicas y las habilidades profesionales docentes en el marco de las políticas de inclusión educativa en Uruguay. Universidad ORT. Montevideo.

UNESCO. (2013). Estrategia Regional para Docentes. Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Unesco. Santiago de Chile.

UNESCO. (2014). Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Unesco. Santiago de Chile.

Vaillant, D (2009) -. Estudios en profundidad sobre políticas estatales y otras iniciativas que atienden a problemáticas de reingreso para estudiantes de educación básica en Colombia, México y Uruguay. Informe final. Madrid: OEI, 2009.

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas, en Revista Española de Educación Comparada, 22 (2013), 185-206

Vaillant, D. (2009). «Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente», en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 13, Nº 1; pp. 27-41. Universidad de Granada. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>

Vaillant, D. (2009, b). «Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo», en Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coord.) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. OEI. Madrid, Fundación Santillana; pp. 29-37.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2012): Ensinando a Ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem (Curitiba, Universidades Tecnológica Federal do Paraná).

Vaillant, D; Bernasconi,G; Rodriguez Zidan, E. (2015). En que cambian las practicas de enseñanza de la Matemática en un modelo 1 a 1 a escala nacional, en Revista Complutense de Educación 295 ISSN: 1130-2496 Vol. 26 Núm. 2 (2015) 295-313

Vezub, L. (2010). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias. IIFE – UNESCO, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.iife-buenosaires.org.ar/documentos>

Vezub, L; Alliaud, A. (2012) El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. OEI.MEC. Montevideo