



## RELEVANCIA DEL DIAGNÓSTICO PARA LA PERTINENCIA DE LA FORMACIÓN CONTINÚA EN EL CENTRO DE TRABAJO. DOCENTES NOVELES Y DE EXPERIENCIA

Guerrero NeavesSanjuanita [sign\\_3@hotmail.com](mailto:sign_3@hotmail.com)  
Collazo Garza Mario [mario.cg@live.com.mx](mailto:mario.cg@live.com.mx)  
Collazo de León Lucía [luzale2009@hotmail.com](mailto:luzale2009@hotmail.com)  
Villasana Zapata Violeta [villasana64@hotmail.com](mailto:villasana64@hotmail.com)

Escuela Normal Pablo Livas

### RESÚMEN

Esta contribución reporta un apartado de la investigación acción *Diagnóstico y acompañamiento técnico pedagógico* a egresados: docentes noveles y de experiencia de la Escuela Normal Pablo Livas. Se presentan los problemas que expresan los docentes noveles y los de experiencia, como referencia para un diagnóstico que apoye el diseño de un acompañamiento técnico pedagógico en el centro de trabajo. El proyecto se realiza en cuatro escuelas de educación primaria en dos municipios de Nuevo León, México, como parte de una investigación interinstitucional. Uno de los objetivos es conocer los problemas a los que se enfrentan los docentes noveles y los de experiencia con relación a su desempeño docente y sus necesidades de formación continua en el centro de trabajo, y establecer una comparación entre las percepciones de ambos grupos de docentes.





La población se integró con 20 noveles y 17 con experiencia a quienes se solicitó el registro de sus problemas y se aplicó un cuestionario de autoevaluación. La información se organizó en 56 indicadores, 14 categorías y 4 niveles y se observó una mayor cantidad de frecuencias (95) en el nivel aula, en el externo a la escuela (58), en el nivel alumno (53) y en el nivel escuela (37). Aunque los noveles mostraron un menor porcentaje que los de experiencia en cada nivel, hubo coincidencias en varias categorías: disciplina, contenidos y cursos, libros y recursos, participación de los alumnos.

Los hallazgos son consistentes con diferentes estudios y se puede concluir que los problemas de su práctica en aula y escuela que manifiestan los docentes noveles no se diferencian mucho de los problemas de los docentes de mayor experiencia. El diagnóstico se utilizó para diseñar los talleres con el propósito de apoyar a los docentes en sus problemáticas. La evaluación de cada taller se utilizó como realimentación para atender las observaciones y sugerencias. Ambos grupos de docentes no siempre consideraban como factible la transferencia de los contenidos de los talleres por las condiciones de su escuela y grupo escolar.

## PALABRAS CLAVE

Docentes noveles, docentes con experiencia, formación continua





## INTRODUCCIÓN

Los resultados que se ofrecen en esta ponencia aluden a los problemas que expresan los docentes noveles y los de experiencia, como referencia para un diagnóstico que garantice el diseño de un acompañamiento técnico pedagógico pertinente como formación continua en el centro de trabajo. El contexto en que se inserta este trabajo es un proyecto amplio de investigación-acción denominado *Diagnóstico y acompañamiento técnico pedagógico a egresados: docentes noveles y de experiencia de la Escuela Normal Pablo Livas*, que se realiza en cuatro escuelas de educación primaria en dos municipios, fuera y al norte del área conurbada del Estado de Nuevo León, México, en los que se concentra la contratación de los egresados de la escuela normal. Este proyecto se integra a su vez en el marco de la investigación interinstitucional *Diagnóstico y acompañamiento técnico pedagógico en el centro de trabajo a docentes noveles de escuelas primarias con poblaciones vulnerables académicamente en el Estado de Nuevo León*, mismo que se aprobó en la convocatoria SEB 2009-Conacyt con la UDEM para la coordinación administrativa, técnica y legal. Participan tres equipos de las escuelas normales públicas de la entidad y dos docentes asignadas por la Subsecretaría de Desarrollo Magisterial, para la coordinación académica y la administrativa. Actualmente el proyecto se integró a las acciones del Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (ProGEN) 2011-2012, que coordina la Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes.





## PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) que se administra a partir de 2006 a los estudiantes de 3º a 6º de primaria y de educación secundaria, se utiliza para asociar los resultados al factor del desempeño docente en el Programa de Carrera Magisterial. A partir de los resultados del Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes que se aplica a partir del 2008, se puede conocer el nivel académico con que ingresan los aspirantes al servicio docente y deducir con ello la calidad del servicio educativo que están recibiendo los estudiantes de educación básica. Al analizarse los bajos resultados de estas evaluaciones nacionales, se ha puesto la mirada tanto en el bajo aprovechamiento escolar de los alumnos, como en los bajos resultados académicos que muestran los aspirantes al servicio docente, lo que ha colocado en el eje de la discusión nacional e internacional la calidad de la formación inicial docente y su relación con los resultados del rendimiento académico en educación básica.

En México no existe una política de inducción y apoyo a quienes se incorporan al servicio docente, mientras que en otros países se cuenta con una amplia tradición por el reconocimiento de la importancia del acompañamiento al principiante como parte de su formación continua (Marcelo, 1988). Aunque ya se ha previsto la intención de atender a los docentes de reciente ingreso al sistema, a partir de las quince recomendaciones para México por parte de la OCDE (OCDE, 2010, 2011).

Entre una amplia variedad de preguntas generadas para el proyecto en su primera etapa, se consideró tomar en cuenta para esta presentación del trabajo investigativo, las siguientes. ¿Cuáles son los problemas a los que se enfrentan los docentes noveles y los de experiencia de cuatro escuelas de educación primaria de Nuevo León, con relación a su desempeño docente? ¿Cuáles son las necesidades de formación continua en el centro de trabajo de los docentes noveles y docentes de experiencia? ¿Cuáles son las semejanzas y las diferencias entre las percepciones de los dos grupos?





## REFERENTES CONCEPTUALES

En los estudios sobre el inicio de la docencia como una etapa diferenciada, se conceptualiza como docentes noveles o principiantes (Alliaud, 2004, Imbernón, 2008, Marcelo 1988 y 1991) a quienes se insertan laboralmente en una institución educativa para iniciar su carrera profesional, del primero hasta el tercer año de trabajo e incluso hasta los cinco años de ejercicio. No porque se le denomine novel al docente se deba suponer que se incorpora a su carrera profesional totalmente desprotegido y con un espectro amplio de apertura a la nueva experiencia y al aprendizaje en ésta, Bullough (citado en Vaillant, 2009) refiere que los docentes noveles se encuentran en una cuarta etapa para convertirse en docentes. Las cuatro etapas del docente en su conformación como tal, son a) antes de la formación académica, b) durante los estudios formativos iniciales, c) las prácticas de enseñanza y d) los primeros años de docencia. La aportación de Bullough al incluir la primera etapa orienta al reconocimiento de la biografía escolar previa o trayectoria escolar de los docentes, la cual está conformada por las creencias como preconceptos o premisas acerca de lo que se considera como verdadero.

Pérez Gómez consideró a esta biografía escolar como la socialización previa del docente que orienta la conformación de las creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y Lortie la denominó el aprendizaje por observación donde se interiorizan modelos de enseñanza (citados en Alliaud, 2004). De tal manera que cuando los aspirantes se incorporan a una escuela de formación inicial docente, ingresan con ideas y creencias muy firmes sobre qué es enseñar y aprender (Marcelo, 1991), aunque la existencia de dicho bagaje no es considerada en las instituciones formativas (Bullough, citado en Davini et al., 2002).





Esta socialización es homogeneizadora y se ha hallado que se mantiene constante (Lacey, Lortie, Tabachnick, Zeichner, citados en Marcelo, 1988) en esos cuatro años del tránsito por la escuela formadora, por lo que para lograr su movilización y superación de las visiones reduccionistas, se requiere reconocer las construcciones previas (Beyer; Goodman; Smyth, citados en Contreras Domingo, 2001). Por ello Ávalos et al. (2010) insisten en la necesidad de incorporar el papel de las creencias como objeto de estudio en el campo de la formación docente.

La etapa que vive el docente novel en sus primeros años de docencia constituye una socialización posterior que se lleva a cabo en el espacio institucional de la escuela y se considera como un periodo crítico, porque en éste se van a consolidar la mayor parte de los hábitos y las actitudes profesionales y se construye la identidad (Bullough, citado en Vaillant, 2009). Marcelo García (1991) concluye que hay bastante abordaje investigativo en el ámbito internacional sobre la problemática que enfrentan los docentes noveles en su incorporación a la docencia. Uno de los trabajos más utilizados es el de Veenman, quien integró en 24 categorías los problemas de los profesores principiantes (citado en Marcelo García, 1991 p. 17).

Alen y Allegroni (2009) y Marcelo García (1988 y 1991) coinciden con Veenman en los problemas relacionados con la metodología, disciplina, dominio de contenidos, atención individualizada a los alumnos, relaciones con los padres, motivación de los alumnos, relaciones con colegas, falta de tiempo para enseñar lo requerido, planeación didáctica, material didáctico, elevado número de alumnos por clase, falta de información sobre la escuela y los alumnos, infraestructura y dotación de material, escasez de tiempo libre.





Vaillant (2009) precisa que en ocasiones los docentes noveles pueden estar manifestando los mismos problemas que enfrentan los de mayor experiencia, pero los noveles los viven con mayor incertidumbre y estrés al contar con menos referentes y mecanismos para atenderlos y resolverlos, de ahí que Johnston y Ryan (citados en Marcelo, 1991, p. 10) destacan...“como característico de este período la inseguridad y la falta de confianza en sí mismos que padecen los profesores principiantes”. Jordell (citado en Marcelo, 1988) encontró semejanzas entre los problemas de profesores noveles y los de experiencia, entre los más comunes detectó la falta de tiempo, los recursos de la escuela, así como la enseñanza y el tratamiento individual de los alumnos. Las semejanzas que halló Vaillant (2009) se refieren a 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 y las relaciones con los padres, entre otros.

Ante las dificultades detectadas se ha cuestionado la formación académica inicial que se ofrece a los futuros docentes en las instituciones formadoras, por el distanciamiento entre teoría y práctica y la predominancia del trabajo individual por sobre el de equipo (Camacho y Padrón, 2006). De igual manera se ha cuestionado la naturaleza de los programas de formación continua basados en cursos tradicionales que no consideran las demandas y necesidades de los docentes como sujetos activos en la mejora de la escuela (Ventura, 2008) y establecen una separación del docente con el contexto institucional donde labora (Vezub, 2009).





## METODOLOGIA

El enfoque del presente estudio es mixto, aunque la investigación es primordialmente cualitativa. Constituye una investigación-acción que se desarrolla en el centro de trabajo, ya que se considera al docente como un sujeto condicionado por el contexto laboral y la cultura escolar, no sólo por su trayectoria escolar y su acción individual. La población se integró por 20 egresados que recién se incorporaban a la docencia y se agregaron 17 docentes con experiencia. Uno de los criterios de selección de los centros de trabajo fue la identificación como escuelas focalizadas por la Secretaría de Educación estatal según los resultados en ENLACE.

Entre los objetivos del proyecto se buscó conocer los problemas a los que se enfrentan los docentes noveles y los de experiencia de cuatro escuelas de educación primaria con relación a su desempeño docente y sus necesidades de formación continua en el centro de trabajo, además de establecer una comparación entre las percepciones de ambos grupos de docentes.

El trabajo se desarrolló inicialmente con pláticas de acercamiento con los docentes, entrevistas, recopilación de dudas sobre el proyecto, diagnóstico situacional, trayectoria escolar de los noveles, observación de clases con videograbación, y el diario de campo de los integrantes del equipo. Para esta comunicación se retomó la información que se generó en las primeras dos sesiones de los talleres y el cuestionario de autoevaluación de la práctica docente. En la primera sesión de los talleres se solicitó el registro de los problemas jerarquizados que cada quien enfrentaba en su desempeño docente. También se retomaron las respuestas que proporcionaron en la argumentación sobre la elección del nivel de desempeño en el cuestionario de autoevaluación que se administró, el cual consiste en una adaptación de la propuesta de estándares de desempeño docente en el aula (Mejía Botero et al., 2009).







A partir del análisis de contenido cuantitativo de la primera información y con ello el reconocimiento de la importancia del trabajo de aula, se entregó a los docentes en el segundo taller el concentrado de problemas organizado en niveles y categorías. Con base en este análisis se planeó el diseño de doce talleres de acompañamiento que se realizaron durante tres meses y se enfocaron al trabajo de aula, la planeación didáctica y las teorías de soporte y clases demostrativas para la co-observación. Para que el docente pudiera salir de su grupo se contó con el apoyo de docentes normalistas de 8º semestre de la escuela normal responsable del proyecto. Al término de cada taller se recopiló la evaluación del mismo con base en un mínimo de cuatro preguntas y la posibilidad de su aplicación en el aula. El diseño de los talleres y su evaluación constituye un primer referente en esta primera etapa del proyecto, sobre los que se harán revisiones acerca de su pertinencia y uso de la información para la solución de los problemas planteados en el diagnóstico.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La información generada en las primeras sesiones se organizó en 56 indicadores y 14 categorías que se integraron en cuatro niveles, según el modelo de Creemers – alumno, aula, escuela y contexto– (citado en Muñoz-Repiso et al., 2000) con las frecuencias que se obtuvieron. En primer lugar se ubicó el nivel aula con 95 frecuencias (40% de noveles), en segundo lugar el nivel externo a la escuela con 58 frecuencias (34.48% para noveles), en tercer lugar el nivel alumno con 53 frecuencias (47.16% para noveles) y en cuarto lugar el nivel escuela con 37 frecuencias (40.54% de noveles). La organización y frecuencias se presentan en la Tabla 1.





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



La problemática a la que se concedió más importancia se ubica en el nivel de aula con más categorías que competen propiamente al docente como carencias en la formación.

Los noveles mostraron un menor porcentaje en cada nivel en el reconocimiento de problemas, que los docentes de experiencia, sin embargo hubo coincidencia en las frecuencias de varias categorías. Ambos grupos le dan una importancia semejante al problema de disciplina, contenidos y cursos, libros y recursos y participación de los alumnos, rezago y reprobación y gestión, aunque los noveles ubicaron en primer lugar las dos últimas categorías. En el nivel alumno los noveles mostraron mayor coincidencia con los de experiencia, aunque estos últimos plantearon más problemas y mostraron un mayor empleo de conceptos académicos.

Aún cuando los noveles manifiestan menor cantidad de problemas que los de experiencia, reconocen que piden apoyo al directivo o al docente del mismo grado o ciclo y además externan su inconformidad con la calidad de su formación inicial. Los docentes con experiencia expresaron más preocupación por la falta de tiempo, estrategias didácticas, evaluación, padres de familia, ausentismo y deserción, el equipamiento, la reforma y la autoestima de los alumnos.



29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



Tabla 1

## Problemas por Niveles y categorías

Niveles	Frec	Categorías	Frec	Novel	%
Aula	95	1. Estrategias didácticas	27	9	
		2. Libros y recursos	25	12	48
		3. Disciplina	20	10	50
		4. Contenidos y cursos	10	5	50
		5. Reforma	5	0	
		6. Tiempo	5	1	
		7. Evaluación	3	1	
Comunidad	58	8. Padres de familia	58	20	34.48
		9. Participación	19	9	47.36
Alumno	53	10. Ausentismo y deserción	17	7	41.17
		11. Rezago y reprobación	16	9	56.25
		12. Autoestima	1	0	
Escuela	37	13. Gestión	29	15	51
		14. Equipamiento	8	0	

En las respuestas del cuestionario de autoevaluación ambos grupos manifiestan: falta de apoyo de los padres, falta de tiempo, salones chicos, dificultad para vincular las materias, desconocimiento del contexto, carencia de adecuaciones por la cantidad de alumnos y desconocimiento del grupo, carencia de material didáctico e inexistencia de autoevaluaciones.





Los docentes de experiencia expresan desconocimiento de la reforma, mientras que los noveles no, aunque manifiestan desconocer la asignatura y que la evaluación es complicada. Las argumentaciones coinciden en cinco de las categorías de la Tabla 1: falta de apoyo de los padres, falta de tiempo, carencia de material didáctico, desconocimiento de la reforma y complicación de la evaluación y en los indicadores: salones chicos, dificultad para vincular las materias, desconocimiento del contexto y carencia de adecuaciones. Al integrar los resultados se halló coincidencia con 12 de las 24 categorías de Veenman y con los indicadores del proyecto en las demás (Tabla 2).

Los hallazgos concuerdan asimismo con Alen y Allegroni (2009) y Marcelo (1988 y 1991) en cuyos trabajos se observaron como problemas: la metodología, disciplina, dominio de contenidos, atención individualizada a los alumnos, relaciones con los padres, motivación de los alumnos, falta de tiempo, planeación didáctica, material didáctico y falta de experiencia. No hay coincidencia con Veenman ni en estos trabajos respecto a la categoría de relaciones con colegas, ya que en ninguna de las observaciones manifiestan tener dicho problema.

Tabla 2

Comparación con las categorías de Veenman

Categorías de Veenman	Categorías del proyecto	Indicadores del proyecto
1. Disciplina de la clase	3. Disciplina	
2. Motivación de los estudiantes	9. Participación	4. Motivación de los alumnos
	12. Autoestima	39. Apoyo alumnos





3. Tratar las diferencias individuales del 2 al 6 de Octubre de 2011

- |   |                           |  |
|---|---------------------------|--|
| 4. Valorar el trabajo de los estudiantes                                    | 7. Evaluación             | 25. Desconocimiento de evaluación          |
| 5. Relaciones con los padres  | 8. Padres de familia      |  |
| 6. Organización del trabajo en clase  | 1. Estrategias didácticas |  |
| 7. Insuficiencia de los materiales  | 2. Libros y recursos      |  |
| 8. Tratar los problemas de los alumnos individualmente                      |                           | 36. Adecuación de actividades              |
| 9. Carga docente pesada, debido al insuficiente tiempo de preparación       |                           | 37. Forma diferente de aprender            |
| 11. Planificación de las lecciones  |                           | 18. Administración desfavorable del tiempo |
| 12. Utilización eficaz de diferentes métodos de enseñanza                   | 6. Tiempo                 | 32. Desarrollo de planeación               |
| 15. Conocimiento del contenido  | 1. Estrategias didácticas |  |
| 16. Carga del trabajo burocrático   | 4. Contenidos y cursos    | 21. Falta dominio de temas                 |
| 18. Inadecuado equipamiento del centro                                      | 13. Gestión               | 42. Comisiones                             |
| 19. Tratar con los estudiantes lentos                                       |                           | 43. Papelería                              |
| 20. Tratar con los estudiantes de diferentes culturas y procedencia humilde | 14. Equipamiento          | 39. Apoyo alumnos NEE                      |
| 21. Utilización eficaz de los libros de texto y guías del profesor          |                           | 38. Problemas de aprendizaje               |
| 22. Falta de tiempo libre   | 6. Tiempo                 | 16. Desconocimiento de los libros nuevos   |
| 24. Elevado número de alumnos   |                           | 45. Mucho alumnado                         |





En el análisis comparativo se confirma lo que plantea Jordell (citado en Marcelo, 1988), quien observó semejanzas entre los problemas de los noveles y los de mayor experiencia y detectó como problemas comunes: la falta de tiempo, los recursos de la escuela, problemas de enseñanza y tratamiento individual de los alumnos; aunque no halló semejanza en la disciplina tal como se observó en este trabajo. En cambio no se halló coincidencia con Johnston y Ryan (citados en Marcelo, 1991) cuando refieren la inseguridad y la falta de confianza en sí mismos que sufren los docentes noveles, ya que los noveles de esa población no se perciben con mayores problemas que los que puedan enfrentar los de experiencia.

Las temáticas de los talleres se relacionaron con la intención de apoyar a los docentes en sus problemáticas y se buscó que la estructura didáctica fuera un referente modelo de la aplicación de las teorías que se analizaban y que le dan soporte a la actual reforma en educación básica. La evaluación de cada taller se utilizó como realimentación para atender las observaciones y sugerencias. Por lo general las evaluaciones de la metodología y contenidos fueron positivas, pero en la argumentación de ambos grupos de docentes, no siempre consideraban la factibilidad de hacer la transferencia de los contenidos de los talleres por las condiciones de su escuela y grupo escolar.



## CONCLUSIONES

Se puede concluir que los hallazgos de los problemas detectados, son consistentes con diferentes estudios y que los problemas de la práctica en aula y escuela que manifiestan los docentes noveles de esta población en su primer año de ejercicio profesional, no se diferencian mucho de los problemas de los docentes de mayor experiencia. Ambos grupos presentan mayor cantidad de problemas en el nivel de aula y expresan preocupación por problemas de este micronivel, aunque en algunos casos la categoría con mayores frecuencias es diferente.

Los noveles se muestran con menor cantidad de problemas que los de experiencia y no reconocen tener dificultades con la reforma, el equipamiento y la autoestima de los alumnos, lo cual podría deberse a que se están iniciando y no han tenido tiempo para reflexionar en las carencias de infraestructura de la escuela, a que muestran menos discurso académico que los de experiencia y a que dan por hecho que conocen la reforma de educación básica aunque no la hayan aplicado. En las argumentaciones los docentes noveles se perciben con mayor seguridad y con menor criticidad que los docentes de experiencia.

El proceso de acompañamiento en el centro de trabajo representa para el docente una oportunidad de formación relacionada con sus necesidades inmediatas percibidas en forma concreta, a partir de las condiciones de su escuela y las características de la población de estudiantes con la que se trabaja. El análisis de los docentes acerca de la posibilidad de transferencia de los contenidos que se trabajan en los talleres se realiza con base en su realidad concreta de su escuela y del aula.





## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alen, B. y Allegroni, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva practica de formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación

Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de docentes “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3). Recuperado de [www.rieoei.org/profesion33.htm](http://www.rieoei.org/profesion33.htm)

Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), pp. 235-263.

Camacho González, H. M. y Padrón Hernández, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: Percepciones del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado* 20(2), pp. 209-230.

Contreras Domingo, J. (2001). *La autonomía del profesorado* (3ª ed.). Madrid: Morata.

Davini, M. C. (Coord.). Alliaud, A., Veub, L. F., Loyola, C., Poliak, N., Garrote. V. e Isod, L. (2002). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers.

Imbernón, F. (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado* (8ª ed.). Barcelona: Grao.

Marcelo García, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 6, pp. 61-80.

Marcelo García, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias.







29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



Mejía Botero, F., Santiago Benítez, G., Pacheco Cámara, M. L. y Reséndiz Arreola, J. (2009). *Estándares para la educación básica. Manual para la aplicación de los estándares de desempeño docente en el aula*. México: OEI-CEE.

Muñoz-Repiso, M., Murillo Torrecilla, F. J., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández, M. L. y Pérez-Albo, M. J. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: Un estudio de casos*. Madrid: CIDE.

OCDE. (2010). *Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/44/49/46216786.pdf>

OCDE. (2011). *Estudios económicos de la OCDE*. México: OECD Publishing. Recuperado de <http://www.dx.doi.org/10.1787/9789264115934-es>.

Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(13), pp. 27-41.

Ventura M. (2008). Asesorar es acompañar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 12(1), 1-14.

Vezub, L. F. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (14)43, pp. 911-937.