

La profesión docente en los discursos de la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea *

Carolina Donaire Gallardo * 

José María Castillo Vega * 

Jesús Manso Ayuso * 

* Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España.

Resumen. Las agendas educativas globales no están exentas de los cambios a nivel económico y social de las últimas décadas. En este contexto, al profesorado se le exige cada vez más y se reconfigura su definición. Al mismo tiempo, los Organismos Internacionales han tenido un importante papel a la hora de implementar políticas docentes en los sistemas educativos mediante diversas recomendaciones plasmadas en documentos que requieren un estudio en profundidad. Esta investigación tiene como objetivo, precisamente, analizar la definición de la profesión docente desde una perspectiva supranacional realizando un estudio comparado entre la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea. Se analizan un total de 4.267 citas de 11 documentos con ayuda del software Atlas.ti y la aplicación de un libro de códigos. Los principales resultados evidencian una armonización de la definición de la profesión docente a nivel supranacional centrada en un enfoque sistémico en el que predomina la formación del profesorado y el discurso de la efectividad para determinar los ideales de la profesión. Se concluye señalando que la autonomía y participación, a diferencia de otras profesiones, todavía no es una parte esencial de la identidad docente.

Palabras clave: profesión docente; identidad profesional; organismos internacionales; educación comparada.

A profissão docente nos discursos da UNESCO, da OCDE e da União Europeia

Resumo. As agendas educacionais globais não estão isentas das mudanças econômicas e sociais das últimas décadas. Nesse contexto, os professores são cada vez mais requisitados e sua definição tem sido reconfigurada. Ao mesmo tempo, as organizações internacionais têm desempenhado um papel importante na implementação de políticas docentes nos sistemas educacionais por meio de várias recomendações contidas em documentos que exigem um estudo aprofundado. Esta pesquisa busca justamente analisar a definição da profissão docente numa perspectiva supranacional, realizando um estudo comparativo entre a UNESCO, a OCDE e a União Europeia. São analisadas 4.267 citações de 11 documentos com o auxílio do software Atlas.ti e do aplicativo de um livro de códigos. Os principais resultados mostram uma harmonização da definição da profissão docente a nível supranacional centralizada numa abordagem sistêmica em que a formação docente e o discurso da eficácia predominam na determinação dos ideais da profissão. A pesquisa conclui indicando que autonomia e participação, diferentemente de outras profissões, ainda não são parte essencial da identidade docente.

Palavras-chave: profissão docente; identidade profissional; organizações internacionais; educação comparada.

Teaching profession in the discourses of UNESCO, OECD and European Union

Abstract. Global educational agendas are not exempt from the economic and social changes of recent decades. In this context, teachers are increasingly required and their definition is reconfigured. International organizations have played an important role in shaping teacher policies in education systems through various recommendations reflected in documents that suggest an in-depth study. The objective of this research is to analyze the definition of the teaching profession from a supranational perspective through a comparative study between UNESCO, OECD and the European Union. A total of 4,267 citations from 11 documents were analyzed with the help of the Atlas.ti software and the application of a Code book. The main results show a harmonization of the definition of the teaching profession at a supranational level centered on a systemic approach in which teacher training and the discourse of effectiveness predominate in determining professional ideals. It concludes by pointing out that autonomy and participation, unlike other professions, is not yet an essential part of teaching identity.

Keywords: teaching profession; professional identity; international organizations; comparative education.

* Artículo elaborado en el marco del proyecto #LobbyingTeachers: Fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en España (Ref. PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033) del Programa Estatal del Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

1. Introducción

Que la docencia sea reconocida como una profesión fuerte es un reto complejo, en continua revisión y no carente de profundos debates sociales (López-Rupérez, 2014). Las exigencias hacia el profesorado se complejizan. Además, se amplían sustancialmente sus funciones y su aportación al sistema educativo (Ramos, 2020). La docencia deja de ser un mero ejercicio de transmisión de conocimientos y de ejecución de instrucciones (Perrenoud, 2017) para convertirse en una profesión crítica y reflexiva, con capacidad de analizar, emitir juicios y tomar decisiones que pongan el aprendizaje del alumnado en el centro de su tarea. De esta manera, la definición de la profesión docente se ha ido configurando a lo largo de los años como consecuencia de la infinidad de demandas y expectativas sobre el desempeño docente que exige la sociedad (Villoro et al., 2021; Zapico et al., 2017). A partir del siglo actual, con la vinculación de la docencia a la mejora de la calidad de la educación (Fullan, 2019; Hattie, 2017), algunos autores han realizado esfuerzos por definir una base de conocimientos técnicos y competencias profesionales (Hargreaves, 2003; Imbernón, 2017; Zeichner, 2020) sugiriendo ajustes sustanciales en las políticas docentes (la formación inicial, la inducción de docente noveles, la carrera en ejercicio, etc.) (Manso y Valle, 2013; Darling-Hammond, 2017) que han reorientado los ideales de la profesión.

En esta redefinición de la docencia como profesión también han surgido nuevas temáticas o factores que caracterizan el desempeño profesional, tales como la rendición de cuentas (Darling-Hammond, 2020), la evaluación (Joya, 2020), las competencias profesionales (Guzmán, 2017), la autonomía (Montero y Gewerc, 2018), el uso de las tecnologías (Esteve et al., 2018) o la eficacia docente (Herrera-Torres et al., 2019). Estas temáticas han confluído y favorecido una comprensión de la profesión docente desde una mirada sistémica (Domingo, 2019) y enfocada en un paradigma competencial (Manso y Valle, 2013).

Por otra parte, la interrelación de estos factores y temáticas no siempre se encuentra directamente vinculada con la capacitación especializada para ejercer la profesión (Darling-Hammond, 2021) sino que son el reflejo de la complejidad que supone el estudio de la profesión en su globalidad (Donaire, 2021). Para la difícil tarea de definir la profesión docente, Ingersoll y Collins (2018) plantean que la docencia debe ser analizada en comparación con elementos que componen otras profesiones. Esto supone ir más allá de la formación y requiere de ciertos elementos que, interrelacionados, promuevan una progresiva profesionalización. Por su parte, Hargreaves y Fullan (2015) plantean la importancia del estatus y el prestigio social que se ha dado a otras profesiones y concuerdan en que es necesario considerar que los docentes son un importante componente de capital humano en el ámbito educativo y que invertir en la mejora de su calidad contribuye también en su proceso de profesionalización. Además, Montero y Gewerc (2018) abordan el análisis de la docencia en el contexto de los cambios sociales y la reconfiguración de sus roles influenciados por distintas tendencias como la formación inicial, la rendición de cuentas, la eficacia docente, la preparación para la sociedad del conocimiento, la diversidad y la equidad.

Además, se debe reconocer un incremento de actores que actualmente pretenden incidir en los sistemas educativos y en la definición de la profesión docente (Manso y Monarca, 2016). La asociación entre educación y crecimiento económico ha llevado, tanto a nivel nacional como global, a que el centro de las reformas educativas sea la calidad docente y con ello a la redefinición de la profesión. En el mismo sentido, la generación de datos a nivel mundial por parte de las organizaciones intergubernamentales ha influenciado fuertemente la toma de decisiones políticas a nivel de reformas educativas dando como resultado un discurso global de competitividad (Akiba, 2017).

El interés por un mayor desarrollo social y de competencias económicas por medio de la educación ha generado un movimiento sistémico (Casilimas, 2017) que ha ido posicionando a los Organismos Internacionales (OOII) como referentes de diversas políticas en las reformas de los sistemas educativos, disminuyéndose el rol que tenía los países (Manso y Monarca, 2016). Así, las distintas recomendaciones de los OOII en torno a la profesión docente van generando un espacio compartido por los sistemas educativos estatales que, a su vez, van construyendo el ideario docente teniendo como importantes referentes a los discursos que emanan de las tendencias internacionales (Valle, 2012).

Dado que cada sistema educativo tiene una idea de lo que espera de su profesorado, resulta complejo establecer una definición de la profesión docente generalizable. Sin embargo, la proliferación de diversidad de entidades (OOII, fundaciones, ONG, etc.) en el ámbito educativo (López-Rupérez y García-García, 2021) ha generado tendencias discursivas que han armonizado ciertos aspectos que configuran la definición de la profesión docente (Valle, 2015). Como señalan Cantón y Tardif (2018), abordar la definición de la docencia a nivel internacional y comparado es una cuestión compleja y, más aún, cuando intentamos abordar todos los elementos que configuran la profesión, así como las relaciones entre ellos. En ese contexto de indeterminación, los OOII han ido tomando mayor protagonismo al intentar definir el ideal docente a través de informes descriptivos, recomendaciones, perspectivas, etc. (Matarranz y Pérez-Roldán, 2016). Los OOII son en la actualidad referentes a la hora de contribuir a la investigación y a la difusión de estudios sobre la condición global del profesorado (Valle y Álvarez-López, 2019; Alonso-Sainz y Thoilliez, 2019; Egido, 2019). De entre ellos, no cabe duda, que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Unión Europea (UE) han mantenido discursos sostenidos en el tiempo y con relevancia social y política en las últimas décadas (Martínez-Usarralde, 2021).

La UNESCO es uno de los primeros organismos que manifestó interés en la configuración del discurso sobre la docencia. Con la redacción de la Recomendación de 1966, producto de la Conferencia Intergubernamental especial sobre la situación del personal docente llevada a cabo el 5 de octubre del mismo año, se inició el debate sobre las condiciones laborales y la necesidad de mejorarlas. Aunque la recomendación no logró tener carácter vinculante sigue vigente en la actualidad y ha sido el documento base para otras recomendaciones posteriores (UNESCO, 1984). Con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT) en 1990, la UNESCO

asume un papel protagónico al encargarse de los Informes de seguimiento. Y con la Declaración de Dakar del 2000 y el surgimiento de los Indicadores de Desarrollo en Educación amplía su interés en la mejora del profesorado (UNESCO, 2014). Los Informes de seguimiento de la EPT serán los primeros documentos con un espacio específico para la cuestión docente. Por ejemplo, el informe de 2004 (UNESCO, 2004) introduce temáticas como la necesidad de certificación, sueldos docentes, atracción, motivación docente y mejora de la formación inicial. En el informe de 2010, "Llegar a los marginados", se agrega la necesidad de que los docentes puedan educar en diferencias sociales y recibir formación específica al respecto. Y en el "Informe de Educación para Todos del 2000-2015", por primera vez, se explicitarán aspectos concretos que definen la profesión docente que se espera (UNESCO, 2009). Si bien el organismo hace un trabajo mucho más específico a nivel nacional con los países que están más lejos de alcanzar las metas, no existía un documento supranacional destinado exclusivamente a la profesión docente. No será hasta 2015 cuando se publique la "Guía para el desarrollo de políticas docentes", con su versión completa en 2020 (UNESCO, 2020), que pretende ser un marco regulador para el diseño de las políticas docentes. Por primera vez se abordan de manera específica las distintas dimensiones de la profesión docente de una manera integral y abordando las distintas etapas de la formación a nivel sistémico.

Por su parte, la OCDE ha tenido un protagonismo más tardío en cuanto a políticas educativas. Sin embargo, las tendencias sobre el discurso de la calidad, la rendición de cuentas y las evaluaciones estandarizadas, entre otras cuestiones, han posicionado a este organismo como un importante referente para numerosos países. Los informes "Education at a Glance" y el "Programme for International Student Assessment" han definido en los años 90 e inicio del siglo XXI indicadores educativos sin precedentes a nivel internacional (Pareja, 2009) situando a la OCDE como actor imprescindible en la determinación de las políticas de numerosos países. En lo relativo a la profesión docente, en "Education at a Glance" se abre el debate sobre la profesión docente al describir el entorno de aprendizaje y la organización de la escuela e incluyendo indicadores como el tiempo efectivo de clases, la ratio estudiante-profesor, la experiencia docente, cualificación, desarrollo profesional y responsabilidades de los docentes, etc. En el año 2005 el informe "Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers" (OCDE, 2005) inicia un hito relevante a nivel internacional pues se ofrece una visión completa y específica de los principales problemas referentes al profesorado. Temáticas como el reclutamiento, la selección y la retención de los docentes son abordados en este estudio comparado de países referentes en educación. Y, a partir de 2008, con el inicio de "Teaching and Learning International Survey" (TALIS), se consolida un ciclo de publicaciones específicas sobre la cuestión docente cada tres años que incluye las últimas tendencias y evidencias sobre el impacto de la profesión en la calidad educativa y la eficacia de la enseñanza. Se trata de un importante insumo estadístico de datos muy específicos sobre la fuerza laboral docente (OCDE, 2019).

En el ámbito de la UE las primeras referencias a la cuestión docentes se remontan al año 1976 mediante el Programa Acción en Materia Educativa y desde el año 1995 se inician una serie de publicaciones sobre la profesión docente, siendo el

principal mecanismo de difusión la Red de Información y Documentación Educativa de la Comunidad Europea (EURYDICE). Como consecuencia de las Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa (Consejo Europeo, 2000), el Programa “Educación y formación 2010” (Consejo Europeo, 2002) y el informe “Mejorar la calidad de la formación del profesorado” (Comisión Europea, 2007) se consolidan las políticas educativas referidas al profesorado, a través de textos y acuerdos que ratifican la creciente preocupación de este organismo por la cuestión docente.

Resulta innegable que estos tres OOII, entre otros, han participado en la configuración de la definición que se puede tener hoy de la profesión docente (Darling-Hammond; 2017; Egido, 2019; Valle y Álvarez-López, 2019). Sin embargo, surge la necesidad de profundizar en cómo se ha manifestado este fenómeno, saber si existe una armonización del ideal docente en el ámbito supranacional o si existen divergencias o convergencias entre organismos.

2. Metodología

La presente investigación consiste en un estudio cualitativo comparado en el ámbito de la educación supranacional entre tres OOII (UNESCO, OCDE y UE) que abordan la temática de la profesión docente y manifiestan en sus discursos una definición de esta. La metodología ha sido la propia de la Educación Comparada según la propuesta de Caballero et al. (2016).

Respecto al proceso seguido, en primera instancia, se ha realizado una búsqueda sistemática en las bases de datos UNESDOC, OCDE Library y EURYDICE con los términos “definición” y “profesión docente” en inglés y español. Del total de 93 textos (58 de la UNESCO, 19 de la OCDE y 16 de la UE) se realizó la depuración del corpus de análisis siguiendo los siguientes criterios:

- Documentos que abordan la definición de la profesión docente.
- Documentos con un rango temporal 2010- 2020.
- Documentos de autoría específica del organismo internacional.
- Documentos que se asocian como mecanismos de influencia en los sistemas educativos.

En la Tabla 1 se muestran los documentos que finalmente han sido seleccionados para su análisis, así como el número de citas analizadas en cada uno de ellos. Se han analizado un total de 11 documentos y 4.267 citas. Para ello, además, ha sido necesaria la construcción del correspondiente Libro de familias y códigos¹ constituido por 14 familias (de la 1 a la 5 de contexto y de la 6 a la 14 sobre la profesión docente) y 64 códigos.

¹ Este documento está disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1mJvIGtzkzgbqyZOWPW-CDSgTn5k8n3xc/view?usp=sharing>

Tabla 1. Documentos seleccionados y número de citas analizadas.

Nombre del documento	OOII_AÑO	Nº Citas analizadas
Documentos UNESCO		
Methodological guide for the analysis of teacher issues	UNESCO_2010	46
Guía para el desarrollo de políticas docentes	UNESCO_2015	113
Guía para el desarrollo de políticas docentes	UNESCO_2020	302
Documentos OCDE		
Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS	OCDE_2009	230
TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning	OCDE_2014	253
TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners	OCDE_2019	307
TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as valued professionals	OCDE_2020	175
Documentos UE		
Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa	UE_2008	189
Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa	UE_2013	308
La profesión docente en Europa. Prácticas, percepciones y políticas.	UE_2015	322
La profesión docente en Europa. Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice	UE_2018	312
Total citas asociadas a familias de contexto (1 a 5)		1.710
Total citas asociadas a familias sobre profesión docente (6 a 14)		2.557
Citas totales de la investigación		4.267

Nota. Elaboración propia.

La construcción del libro de familias y códigos apriorísticos se ha realizado a partir de la literatura existente, conocimiento basado en la experiencia de los investigadores, algunas categorías de análisis de estudios anteriores sobre la definición de la profesión docente (Manso y Monarca, 2016; Alonso-Sainz y Thoilliez, 2018) y otros estudios relacionados con la teoría de los mecanismos de los OOII (Casimilas, 2017; Valle y Álvarez-López, 2019). La Tabla 2 muestra la familia de códigos definitivos que fue sometida a un proceso de revisión por juicio de expertos para confirmar su adecuación.

Tabla 2. Familia de códigos configuradas para el análisis de contenido.

Familia de código	Código	Familia de código	Código
6. Definición de la profesión docente	6.1. Profesión docente	11. Formación inicial	11.1. Características de la formación inicial
	6.2. Profesionalidad		11.2. Periodos prácticos en la formación inicial
	6.3. Profesionalismo		11.3. Rutas alternativas
	6.4. Estatus		11.4. Contenidos de la formación inicial
	6.5. Autonomía docente		11.5. Formadores de docentes e instituciones formadoras
	6.6. Docente eficaz		
7. Gobernanza escolar	7.1. Participación de los docentes en decisiones de políticas docentes	12. Inserción a la docencia	12.1. Periodos de prácticas
	7.2. Organizaciones sindicales		12.2. Docentes noveles
	7.3. Colegiabilidad de los docentes		12.3. Inducción
	12.4. Mentoría		
8. Condiciones laborales	8.1. Carga laboral docente	13. Formación permanente	13.1. Necesidades de Desarrollo Profesional continuo
	8.2. Salario		13.2. Barreras para la participación
	8.3. Tamaño de la clase		13.3. Actividades de desarrollo profesional continuo
	8.4. Infraestructura escolar		13.4. Oportunidades de desarrollo profesional con trayectoria
	8.5. Gestión de aula	14. Temas transversales	14.1. Derecho a la educación
	8.6. Demanda de docentes		14.2. Derecho a la primera infancia
	8.7. Bienestar docente		14.3. Inclusión y equidad en la contratación docente
	8.8. Colocación de docentes		14.4. Inclusión y equidad en la formación docente
	8.9. Contratación de docentes		14.5. Salud y bienestar docente
9. Atracción a la profesión docente	9.1. Motivación para convertirse en docente	14.6. Sostenibilidad	
	9.2. Retención docente	14.7. Visión de efectividad de políticas a largo plazo	
10. Evaluación docente	10.1. Características de la evaluación docente	14.8. TIC	
	10.2. Estándares	14.9. Enseñar para las habilidades del futuro	
	10.3. Cualificación y certificación	14.10. Innovación	
	10.4. Rendición de cuentas	14.11. Educación para la diversidad	
		14.12. Multiculturalidad	

Nota. Las familias 1 a 5 son las de contexto. La 1 es "Propósito del texto", la 5 año de publicación y la 2, 3 y 4 son las recogidas en la Tabla 3. Elaboración propia.

El análisis de los datos se ha llevado a cabo de manera simultánea por los investigadores a través del software ATLAS.ti 22.0, cada investigador realizó el análisis de los tres organismos contrastando con los demás investigadores los resultados obtenidos. Se realizaron informes finales de cada OOII por familias de códigos tomando en cuenta que en la triangulación de los investigadores hubiese un acuerdo del 80% en la categorización. Para el tratamiento de los resultados se utilizó un análisis de la fundamentación (frecuencia de citas) de cada código organizado por dimensión y posteriormente el enraizamiento de los códigos mediante tablas de concurrencia de códigos-documentos.

Por último, y antes de pasar a los resultados obtenidos, en la Tabla 3 se describen las características estructurales presentes en los textos seleccionados en cada uno de los OOII analizados. Se han determinado los valores alto (A), medio (M) y bajo (B) para determinar el grado en que la característica se encuentra presente en el texto.

Tabla 3. Características estructurales (por organismo) de los documentos analizados

Familia de código	Código	UNESCO	OCDE	UE
2. Estilo discursivo del texto	2.1. Expositivo	M	M	M
	2.2. Estadístico	A	A	A
	2.3 Reflexivo	M	M	B
	2.4. Histórico-comparado	B	A	A
3. Mecanismo argumentativo	3.1. Basado en casos y/o contextos nacionales	A	A	A
	3.2. Basado en otros organismos	B	B	A
	3.3. Basado en actores educativos	B	M	B
	3.4. Basados en argumentos de mejora	B	M	B
4. Destinatarios	4.1. Formuladores de política	A	M	A
	4.2. Instituciones de formación	A	B	B
	4.3. Directivos/líderes escolares	A	A	A
	4.4. Docentes	M	M	B
	4.5. Investigadores	B	B	B

Nota. Elaboración propia.

3. Resultados

El análisis ha arrojado dos grandes grupos de resultados. Por una parte, aquellos que configuran un “Enfoque sistémico de la profesión docente” y que se compone por los siguientes cuatro grupos de códigos que interactúan entre sí: (i) la atracción y motivación a la docencia, (ii) la formación del profesorado, (iii) la participación docente y cultura colegiada y (iv) las condiciones laborales. Por otra parte, ha sido posible distinguir una segunda dimensión denominada “Definición de la profesión docente” que responde a un carácter más explícito mediante propuestas concretas sobre lo que se considera la profesión docente.

3.1 Enfoque sistémico de la profesión docente

En esta dimensión la concentración de citas de los tres OOI analizadas la encontramos en el código “Formación del profesorado” (ver Figura 1), seguido de la temática “Condiciones laborales”. Se puede observar que los códigos relacionados con la “Atracción a la docencia” y la “Participación docente y cultura colegiada” se encuentran en menor cantidad respecto a los dos primeros. Además, es posible distinguir que el organismo con menor frecuencia de citas en esta dimensión de “Enfoque sistémico” es la UNESCO.



Figura 1. Frecuencia de citas por códigos en el enfoque sistémico de la profesión docente. Nota. Elaboración propia.

A continuación, se expone el análisis de los códigos del “Enfoque sistémico” de una manera más detallada.

3.1.1 Atracción y motivación a la docencia

Como señala la Figura 2, el discurso sobre la “Atracción y motivación a la docencia” está marcado por la preocupación hacia la “Retención del profesorado” y los mecanismos necesarios para lograrlo. Un análisis más profundo de las citas muestran que la “Retención docente” cobra importancia como mecanismo de optimización de los recursos que se habrían invertido en el profesorado y, como inversión, no debería constituir una pérdida. Lo anterior explicaría que el código “Motivación para convertirse en docente” posea una menor frecuencia puesto que implica políticas a las que asociar inversión económica.

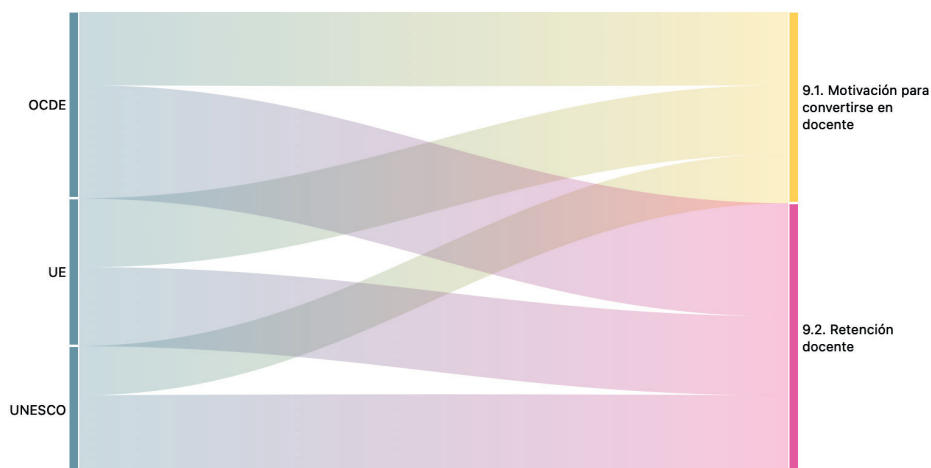


Figura 2. Concentración de citas sobre atracción y motivación a la docencia
Nota. Elaboración propia.

Para la UNESCO, la atracción, la motivación y la retención docente son aspectos estrechamente relacionados. Las estrategias que proponen exigen contar siempre con suficiente profesorado para cumplir con las metas propuestas. Y, además, proponen basar su enfoque en una carrera profesional estructurada que permita la progresión mediante la triada atracción-retención-formación continua. Esta visión coincide con la de la OCDE y la UE, aunque con algunos matices. Por una parte, la OCDE insiste en mostrar la docencia como una carrera que requiere estabilidad y ser entendida de forma colegiada. El profesorado constituiría un grupo de trabajadores de conocimiento avanzado al cual se desea pertenecer; esta característica se convierte en un aspecto clave para una atracción eficiente hacia la profesión. Para la OCDE, atraer no sólo implica la cobertura de las demandas de docentes, sino que hay que considerar la calidad de los candidatos. Las citas correspondientes a la UE dan mayor importancia a los incentivos y las mejoras de las condiciones laborales para fortalecer la imagen de la profesión y de esta manera aumentar la atracción. Al mismo tiempo, los tres organismos coinciden con una visión de progresión en la carrera donde no sólo basta con atraer o acceder a la formación inicial, sino que se requiere titulación, integración y permanencia.

3.1.2 Condiciones laborales

Las condiciones laborales de los docentes son productos de las configuraciones de políticas docentes de los diferentes países y, al mismo tiempo, ofrecen una instantánea del perfil que se espera para atraer a la docencia. Como se observa en la Figura 3, los OOI tienden a asociar las condiciones laborales al "Bienestar docente", seguido del "Salario" y de la "Carga laboral". La UE es el organismo que hace más referencia a los distintos códigos de la dimensión, por lo que es posible afirmar que aborda de manera más profunda la temática. También es relevante mencionar que la OCDE es el organismo que más aborda la temática de "Gestión de aula" que carece de presencia en la UNESCO y en la UE.

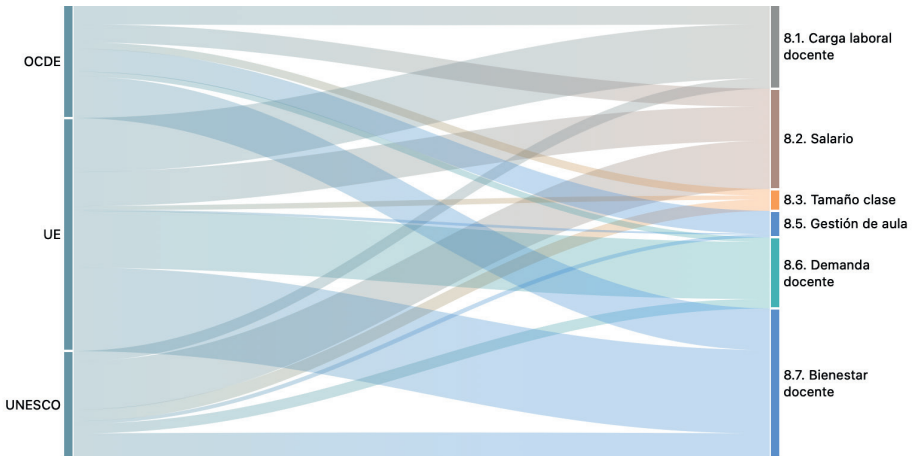


Figura 3. Concentración de citas de la dimensión Condiciones laborales
Nota. Elaboración propia.

El “Salario docente” tiende a establecerse como base de la carrera docente lo que genera implicaciones en la configuración de la docencia como profesión. En este sentido los OOII coinciden en sugerir el aumento del salario basado en la mejora de la práctica docente (y no en la acumulación de experiencia) y en la carrera profesional. Un progreso salarial basado en la adquisición de más y mejores competencias que supere el enfoque de acumulación de certificaciones o años de servicio. También sugieren la necesidad de considerar la riqueza del país y los salarios de profesiones similares como referencia para validar los honorarios del profesorado.

Con respecto a la “Carga docente”, existe convergencia en la importancia que los OOII otorgan a este código. Comparten especialmente la necesidad de considerar todas las horas (presenciales y no presenciales) y tareas de los docentes con el objetivo de visibilizar que la profesión exige una complejidad de funciones que van mucho más allá de la enseñanza en el aula.

Por último, con respecto al “Bienestar docente” conviene señalar que la OCDE relaciona este concepto con una responsabilidad que los docentes deben asumir como propia. Sin embargo, también señalan que este código viene marcado por “el tamaño de su clase para atenuar el impacto de esta”, la necesidad de “controlar las conductas disruptivas para optimizar el tiempo efectivo de clases” o que los docentes “deben estar formados para ser resilientes”. Estos aspectos dejan la responsabilidad del bienestar docentes en ellos mismos, dando a entender que son los principales responsables de generar su propia satisfacción o bien estar. Pero, además, se genera en el discurso de la OCDE una dialógica entre eficacia y satisfacción que implica que mientras un docente es eficaz, tendrá satisfacción laboral y viceversa. Estos discursos no se encuentran ni en la UNESCO ni en la UE.

3.1.3 Formación del profesorado

Como se ha señalado con anterioridad, la mayor concentración de citas de esta familia permite observar cómo la construcción de la definición docente en los OOII estudiados está centrada principalmente en los aspectos de la formación del profesorado. Al mismo tiempo, es posible distinguir cuatro códigos relevantes que componen esta familia: (i) "Evaluación docente", (ii) "Formación inicial", (iii) "Inserción a la docencia" y (iv) "Formación permanente".

La Figura 4 muestra como la "Formación permanente" es el código más referido por los organismos dentro de esta familia, especialmente por la OCDE y la UE. La "Evaluación docente" es el segundo aspecto considerado relevante dentro de la "Formación del profesorado" en las distintas etapas de su desarrollo profesional.



Figura 4. Concentración de citas sobre la dimensión Formación del profesorado

Nota. Elaboración propia.

Considerando lo anterior es posible describir las convergencias y divergencias que posee cada organismo respecto a los cuatro códigos que constituyen esta familia.

En primer lugar, respecto a la "Formación inicial", existen convergencias en los discursos de los OOII estudiados en torno a la idea de que la cantidad y la calidad de los contenidos de la formación inicial son importantes para la efectividad de una adecuada preparación que permita ser antesala de un ejercicio profesional autónomo. Convergen también en un modelo de formación inicial integrado con las otras etapas del desarrollo profesional señalando que no basta con tener la mejor formación inicial si el resto de las etapas no favorecen el aprendizaje permanente. Los principales contenidos asociados a la formación inicial son la inclusión, la diversidad y las TIC. También existe interés en aumentar los periodos prácticos en las escuelas durante esta etapa inicial. Por último, hacen alusión a las rutas alternativas durante la formación inicial; sin embargo, mientras que la UNESCO y la UE las señalan como forma de suplir la escasez docente, la posición de la OCDE resulta más determinante al considerar que estas vías alternativas pueden suponer un gasto mayor si no están claramente planificadas y si no cuentan con mecanismos de estándares que aseguren la calidad de esos programas. Otra temática abordada principalmente por la UNESCO y la UE

es la de los formadores de docentes; mientras que la UNESCO manifiesta la inquietud por establecer perfiles de los formadores de docentes en cuanto a cualificaciones y habilidades, la UE lo expone de manera más general señalando que, si bien el perfil de los formadores es variado, existe una tendencia a un perfil común en cuanto a los requisitos de titulación como máster y doctorado.

En relación con la "Inserción a la docencia", los OOII coinciden en que los docentes noveles enfrentan las situaciones más desafiantes en sus primeros años de docencia y que la profesionalización viene dada por mejorar las condiciones laborales inestables, la escasa formación recibida y el destino de los docentes noveles a escuelas desafiantes. Es posible distinguir contrastes en el tratamiento de la inserción como etapa profesional y la inducción como un tipo de apoyo explícito propio en esta fase inicial del desarrollo profesional. De hecho, los tres organismos señalan la necesidad de un programa de inducción con entidad propia durante la inserción a la docencia. Las convergencias muestran que la mentoría docente se posiciona como la forma de inducción recomendada y más asociada a la profesionalización. También se insta al carácter obligatorio y la necesidad de evaluación durante esta fase. Aunque el sentido de la inducción se manifiesta de manera muy homogénea en los tres OOII, se evidencian matices. Así, la OCDE expresa una visión centrada en la sostenibilidad y optimización de recursos a través de la inducción ya que se reducirían las necesidades de formación durante el desarrollo profesional posterior. La visión de la UNESCO está centrada en los aportes que realiza la inducción al bienestar de los docentes y la importancia de ser destinada a escuelas socialmente desfavorecidas. Finalmente, encontramos que la UE apuesta por una inducción como un proceso institucionalizado y de carácter obligatorio.

En lo relativo a la "Formación permanente" algunas de las convergencias son similares a las de la formación inicial. Por ejemplo, se sugiere obligatoriedad en el desarrollo profesional y sus contenidos se recomienda que estén enfocados a las necesidades educativas especiales, diversidad, multiculturalismo, multilingüismo y formación en TIC, entre otros. Por otra parte, los OOII concuerdan en que las barreras para una adecuada formación permanente son, entre otros, la escasez de tiempo y de incentivos asociados a la participación y la falta de apoyo financiero. Existe un enfoque hacia el carácter colaborativo de la formación permanente donde el docente participe de manera más activa. En este sentido, suele ser habitual una crítica a los talleres y seminarios que posicionan al docente como receptor y se asume que una cultura colegiada y colaborativa en el desarrollo profesional contribuye al estatus profesional de la docencia.

Por último, respecto a la "Evaluación docente", esta es vista por los OOII estudiados como un aspecto que construye y constituye una mejor práctica docente y que ejerce un rol profesionalizante. Existe una tendencia a sugerir una evaluación de tipo formativa que implique una retroalimentación e involucre la reflexión del docente. Al mismo tiempo, se insiste en que tenga carácter de continuidad en todas las etapas de la carrera docente y, además, con impacto en la progresión de las trayectorias profesionales. Entre los matices hallados, la UNESCO discute la eficacia de los incentivos asociados a la evaluación, pues podrían provocar desmotivación en los docentes debido a las diferentes condiciones laborales. La OCDE, en cambio, expone que justamente

una de las barreras de la evaluación docente, es la falta de incentivos posteriores a los resultados de la evaluación. Y la UE, por su parte, destaca la importancia de un marco competencial del profesorado como herramienta de referencia para fines evaluativos, algo en lo que también están de acuerdo la OCDE y la UNESCO.

3.1.4 Participación docente y cultura colegiada

Esta familia ha sido analizada, tal y como puede observarse en la Figura 5, desde tres códigos. Se comprueba una aglomeración de citas referidas a la “Participación docente en decisiones de política”. Es evidente la atención que pone la OCDE en cuanto a la “Colegiabilidad”, manifestando una participación favorecedora de la formación de competencias profesionales. Por otra parte, es posible visualizar que lo relativo a las “Organizaciones sindicales” es anecdótico en los discursos de la UNESCO y de la UE e inexistente en el caso de la OCDE.



Figura 5. Concentración de citas de la dimensión Participación docente y/o cultura colegiada
Nota. Elaboración propia

Los tres organismos coinciden en que la “Participación de los docentes en las decisiones de políticas” es importante para la construcción de la profesión docente y que esta participación es necesaria para involucrar al profesorado en el cambio educativo y para mejorar su estatus profesional. Se indica que los docentes son la fuente más importante de consulta para desarrollar las políticas. Sin embargo, las referencias que se realizan a la participación se centran en consultas sobre las decisiones políticas que ya se han tomado como método de discusión y validación (y no tanto como participación real en la construcción y el diseño de dichas políticas). Así, la UNESCO, por ejemplo, señala la importancia de un “diálogo social” como intercambio de información y negociación con los docentes pero resalta que no hay evidencias de las opiniones de los docentes al momento de determinar políticas educativas. También la UNESCO destaca la importancia de la gobernanza de los docentes y de su liderazgo. Además, alude a la necesidad de que tomen parte en acciones como la elección de materiales educativos, elaboración de los planes e “implementación”. Posteriormente señala que, en general, no se han tenido en cuenta su participación o simplemente se han quedado en una consulta de validación sobre lo ya construido previamente.

En relación con las “Organizaciones sindicales” en los discursos de los tres OOII analizados son consideradas como una vía más para poder conocer las opiniones de los docentes en relación con sus condiciones laborales. En el caso de los documentos de la UE se hace referencia a que el papel histórico que los sindicatos han tenido la participación en contribuir a la formulación de políticas o en negociaciones frente a las condiciones laborales.

Por último, destaca el énfasis de la OCDE en torno a la “Colegiabilidad”. Llega a sugerir la incorporación de los docentes explícitamente en el diseño de políticas como “una comunidad gigante de profesores de código abierto”. Sin embargo, este mismo organismo centra este código en el ejercicio del liderazgo docente refiriéndose a la toma de decisiones destinadas a la mejora de la instrucción y aspectos del currículo como parte de las responsabilidades docentes, pero sin traspasar las fronteras de las decisiones sobre políticas educativas por parte de los docentes.

3.2 Definición de la profesión docente

Los resultados nos han permitido también analizar la definición de la profesión docente más allá del enfoque sistémico anterior. A partir de la documentación que emana de los OOII se constata la generación de un discurso explícito de ideal docente, a la vez que se establecen relaciones de concurrencia entre códigos que definen a la profesión y códigos del enfoque sistémico (ver Tabla 4).

La concurrencia entre las dimensiones “Enfoque sistémico” y “Definición de la profesión docente” nos permite, por un lado, establecer las siguientes relaciones entre los elementos que construyen el ideal docente:

- un discurso contradictorio en torno a la participación docente que promueve la autonomía en la toma de decisiones sobre políticas docentes pero que no traspasa el nivel de decisiones de tipo curriculares a nivel de aula.
- la relación de la eficacia docente con la carga laboral y la gestión de aula.
- una definición de la profesión docente asociada al logro del bienestar docente.
- reafirmación del papel de los estándares en la construcción de la definición docente y especialmente de la eficacia.
- importancia de cubrir las necesidades de desarrollo profesional continuo para la eficacia docente.

Y, por otra parte, tal y como se puede observar en la Figura 6, se constata que la OCDE es el organismo que define de manera más explícita la profesión docente (el 59% de las citas referentes a esta categoría son de este organismo) y, por tanto, quien más interés expresa en posicionar una imagen de lo que se espera del profesorado. Coherente con ello, el código más habitual para la OCDE es el de el “Docente eficaz”. Por su parte, la UNESCO centra su discurso en una definición basada en tres elementos fundamentales: la eficacia, la motivación docente y la profesionalidad. Por último, es también posible observar que, a diferencia de la UNESCO y la OCDE, la UE no presenta definiciones concretas de la profesión docente y pone el foco en la “Autonomía docente”.

Tabla 4. Concurrencia entre códigos de las dimensiones Enfoque sistémico y la Definición de la profesión docente

		Categoría: Definición de la Profesión					
		6.1. Profesión docente	6.2. Profesionalidad	6.3. Profesionalismo	6.4. Estatus	6.5. Autonomía docente	6.6. Docente eficaz
		Categoría: Enfoque sistémico					
Participación y cultura colegiada	7.1. Participación de docentes en decisiones de política docente	1	1	0	2	19	0
	7.2. Organizaciones sindicales	0	0	0	0	0	0
	7.3. Colegiabilidad de los docentes	1	0	0	0	0	1
Condiciones laborales	8.1. Carga laboral docente	5	0	3	1	1	9
	8.2. Salario	1	0	0	2	0	0
	8.3. Tamaño de la clase	0	0	0	0	0	4
	8.4. Infraestructura escolar	0	0	0	1	1	0
	8.5. Gestión de aula	0	0	0	0	2	16
	8.6. Demanda docente	0	0	0	0	0	0
	8.7. Bienestar docente	1	0	0	4	4	16
	8.8. Colocación de docentes	0	0	0	0	0	0
	8.9. Contratación	0	0	0	1	0	0
Atracción a la docencia	9.1. Motivación para convertirse en docente	3	0	0	4	1	4
	9.2. Retención docente	0	0	0	2	0	1
Formación del profesorado	10.1. Características de la evaluación docente	1	0	0	0	1	3
	10.2. Estándares docentes	0	1	6	0	0	7
	10.3. Cualificación y certificación	0	0	0	0	0	0
	10.4. Rendición de cuentas	0	0	0	1	1	2
	11.1. Características de la formación inicial	0	1	0	0	0	0
	11.2. Periodos prácticos de la formación inicial	0	0	0	0	0	2
	11.3. Rutas alternativas para la formación docente inicial	0	0	0	0	0	0
	11.4. Contenidos de la formación inicial	0	4	0	0	0	3
	11.5. Formadores de docentes e instituciones formadoras	0	0	0	0	0	0
	12.1. Periodo de prácticas	0	0	0	0	0	2
	12.2. Docentes noveles	0	0	0	0	0	1
	12.3. Inducción	0	0	0	0	0	1
	12.4. Mentoría	0	0	0	0	0	0
	13.1. Necesidades de desarrollo profesional continuo	0	3	0	0	0	5
13.2. Barreras para la participación	0	0	0	0	0	0	
13.3. Actividades de desarrollo profesional continuo	0	0	1	0	0	0	
13.4. Oportunidades de desarrollo profesional con trayectorias	0	0	0	0	2	2	

Alta concurrencia
Concurrencia moderada
Sin concurrencia

Nota. Elaboración propia

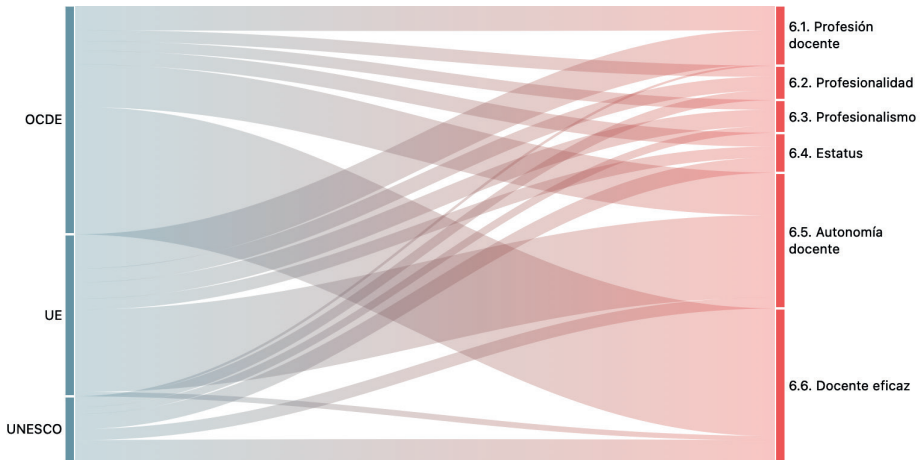


Figura 6. Concentración de citas en los códigos de la dimensión Definición de la profesión docente
 Nota. Elaboración propia.

4. Conclusiones y discusión

En esta investigación se aborda la definición de la profesión docente desde una perspectiva supranacional a través del análisis del discurso de tres OOII referentes en la cuestión docente. A la luz de los resultados se han podido encontrar indicadores para definir un marco de profesionalidad docente, al menos, según los discursos de los tres OOII analizados. Estas características constituirían lo que denominamos como los “cinco pilares de la profesionalidad docente”:

- una sólida base de conocimientos, habilidades y/o competencias (formación)
- una trayectoria y carrera profesional incentivada (desarrollo profesional)
- una evaluación por pares y comunitaria (colegiabilidad)
- la responsabilidad (autonomía docente)
- el prestigio y valor social (estatus)

Además, los resultados ilustran la gran influencia que la formación del profesorado (inicial y permanente) tiene a la hora de definir la profesión docente. Algo que se produce ya no solo por los contenidos que se asumen en los procesos de formación docente sino también por los modelos en los que esta tiene lugar (más colegiados y prácticos) y los mecanismos de reconocimiento de dichos procesos formativos (Alonso-Sainz y Thoilliez, 2019; Darling-Hammond, 2021). Además, la formación del profesorado es considerada como un elemento definitorio de la identidad docente.

Esta investigación incide, como ya hicieran Cantón y Tardif (2018), en definir la profesión docente como una “construcción teórica” que emerge a partir de diferentes elementos interrelacionados. Diversos actores influyen en la relevancia que unas u otras características de la docencia puedan llegar a tener en la definición de políticas de profesorado. En este caso, resulta evidente el papel que en ello juegan los tres OOII que hemos analizado en el estudio. Al estudiar el discurso de la UNESCO, la

OCDE y la UE, es posible distinguir una armonización del discurso supranacional con un marcado enfoque sistémico cuyos elementos comunes son la formación docente, las condiciones laborales y la atracción a la docencia. Además, cabe destacar que, si bien los OOII convergen en la participación docente como un elemento que forma parte de la definición de la docencia, esta se aborda principalmente sobre el trabajo propio del aula y decisiones que tienen relación con aspectos curriculares o de evaluación de los estudiantes. Y también coinciden en destacar la tarea pendiente que existe a nivel internacional para mejorar el estatus docente y el prestigio de la profesión.

En el discurso de los OOII observamos como al profesorado no se le reconoce autoridad profesional para participar sobre políticas educativas, reduciéndose su intervención política mediante organizaciones sindicales y estando lejos de ser la "autoridad sobre la toma de decisiones" (Ingersoll y Collins; 2018). Además, asumir una definición y profesionalización del rol docente como autoridad profesional resulta contradictorio con la falta de autonomía observada en los discursos de los OOII analizados (Donaire, 2021).

En contraste con el concepto genérico de "profesión", en el que uno de los factores característicos es la autonomía de un cuerpo colegiado para tomar decisiones sobre su área de conocimiento, los hallazgos de esta investigación revelan ciertas contradicciones en el enfoque que la autonomía docente debería tener y que está lejos de ser lograda sin una consideración auténtica de la voz del profesorado.

Por último, este estudio índice en conclusiones de investigaciones previas, como la de Ramírez y Aquino (2019), que destacan el rol que han tenido los OOII en la definición de ciertos indicadores específicos de competencias que se demandan al profesorado y que se traducen en un perfil competencial específico. Además, la apuesta por los marcos estandarizados favorece una disminución en la preocupación sobre las condiciones laborales a favor del concepto de profesionalización. La lógica que impera es que el docente más profesionalizado es el que tiene mejores competencias incorporando la evaluación de desempeños asociada, a su vez, con determinadas mejoras en las condiciones laborales.

Como toda investigación, el presente estudio cuenta con limitaciones que, sin lugar a duda, serán abordadas en futuras líneas de investigación. Las limitaciones principales se derivan del enfoque metodológico que reduce el abordaje del estudio a análisis de contenido de documentos. Se trata por tanto de estudiar el discurso declarativo de los OOII cuando, podría ser de interés profundizar sobre programas más específicos auspiciados por dichas organizaciones y que permitieran estudiar la coherencia entre lo declarado y las acciones implementadas. Por otro lado, no se ha podido llegar a indagar sobre los mecanismos de influencia política que podría suponer la realización de un estudio más ubicado en alguna administración educativa en el que, mediante otros análisis documentales complementarios y entrevistas en profundidad, se pudieran comprender las dinámicas de influencia y relación entre los OOII y países o regiones.

Referencias

- Akiba, M. (2017). Editor's Introduction: Understanding Cross-National Differences in Globalized Teacher Reforms. *Educational Researcher*, 46(4), 153–168. <https://doi.org/10.3102/0013189X17711908>
- Alonso-Sainz, T. y Thoilliez, B. (2019). Acceso a la profesión docente en Francia: una historia de 'Résistance' nacional contra algunas tendencias supranacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 173-196, <https://doi:10.5944/reec.35.2020.25169>
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9, 39-56. <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf>
- Cantón, I. y Tardif, M. (Eds.). (2018). *Identidad profesional docente* (Vol. 48). Narcea.
- Casilimas, G. E. H. (2017). Los discursos internacionales, la calidad de la educación y las políticas públicas. *Revista Educación y Ciudad*, 33, 41-52.
- Comisión Europea (2007). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado. *Diario Oficial*, C(392), de 3 de agosto de 2007.
- Consejo Europeo (2000). *Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa, de 23 y 24 de marzo de 2000*. Consejo Europeo.
- Consejo Europeo (2002). Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa. *Diario Oficial*, C(142), de 14 de junio de 2002.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L. (2020). Accountability in Teacher Education, *Action in Teacher Education*, 42(1), 60-71. <https://doi:10.1080/01626620.2019.1704464>
- Darling-Hammond, L. (2021). Defining teaching quality around the world, *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 295-308. <https://doi:10.1080/02619768.2021.1919080>
- Domingo, A. (2019). La profesión docente desde una mirada sistémica. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28, 15-35. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1618>
- Donaire, C. (2021). La Inducción Docente desde el Discurso Supranacional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 53-78. DOI: 10.30827/profesorado.v25i3.18443
- Egido, I. (2019). El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 197-211. <https://doi.org/10.5944/reec.29.2017.17238>
- Esteve, F., Castañeda, L. y Adell, J. (2018). Un modelo holístico de competencia docente para el mundo digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 105-116.
- Fullan, M. (2019). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. *Revista Electrónica de Educación*, 13, 58-65. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993074>
- Guzmán, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 107-120. <https://doi.org/10.35362/rie740610>
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Paraninfo.
- Herrera Torres, L., Perandones González, T. M. y Sánchez-Sánchez, L. D. C. (2019). Fortalezas personales y eficacia docente. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of*

- Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 317–324. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v1.1431>
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja*. Graó.
- Ingersoll, R.M. y Collins, G.J. (2018). The Status of Teaching as a Profession. In J. Ballantine, J. Spade, and J. Stuber (Eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (p. 199-213). Sage Publications.
- Joya, M. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Científica*, 5(16), 179-193. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.9.179-193>
- López-Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente: un desafío crucial*. Madrid: Narcea.
- López-Rupérez, F. y García-García, I. (2021). *El profesorado de educación secundaria a la luz de PISA 2018: Implicaciones para la política educativa española*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Manso, J. y Monarca, H. (2016). Concepciones de la OCDE y la Unión Europea sobre el Desarrollo Profesional Docente. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5,137– 155. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>.
- Manso, J. y Valle, J. (2013). La formación del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista de Educación Comparada*. 22, 165-184.
- Martínez-Usarralde, M.J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115, <http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Matarranz, M. y Pérez-Roldán, T. (2016). ¿Política Educativa Supranacional o Educación Supranacional? El debate sobre el objeto de estudio de un área emergente de conocimiento. *Revista Española de Educación Comparada*, 28, 91-107. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17034>
- Montero, L. y Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-23. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/3>
- OCDE (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD.
- OCDE(2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD.
- Pareja, E. (2009). Reseña de Education at a Glance 2009. OECD Indicators. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 334-339.
- Perrenoud, P. (2017). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Ramírez, C. y Aquino, S. (2019). Los organismos internacionales y las políticas educativas de profesionalización docente de la Educación Normal en México. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10 (19), 71-89. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.515
- Ramos, L. (2020). El docente como profesional de la Educación. *Archivos en Medicina Familiar*, 22(1), 1-6.
- UNESCO (1984). *La Situación del personal docente: un instrumento para mejorarla, la Recomendación internacional de 1966*. UNESCO.
- UNESCO (2004). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. UNESCO.
- UNESCO (2009). *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*. UNESCO.
- UNESCO (2014). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. UNESCO.
- UNESCO (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. UNESCO.
- Valle, J. (2012). La política supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7595>
- Valle, J. (2015). Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1),11-21.
- Valle, J. y Álvarez-López, G. (Coords.) (2019). *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados*. Dykinson.

- Villoro, J., Nicolas-Sanz, R. y Bustos, J. (2021). *En Ecosistema de una pandemia. COVID 19, la transformación mundial*. Dykinson.
- Zapico, M. H., Martínez, E. y Montero, L. (2017). Demandas sociales y formación inicial del profesorado: ¿Un callejón sin salida? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(1), 80-102.
- Zeichner, K. (2020). Preparing Teachers as Democratic Professionals. *Action in Teacher Education*, 42(1), 38-48. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1700847>

Cómo citar en APA:

Donaire, C. A., Castillo, J. M. y Manso, J. (2022). La profesión docente en los discursos de la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(1), 17-37. <https://doi.org/10.35362/rie9015350>