

CONCEPCIONES DE LA OCDE Y LA UNIÓN EUROPEA SOBRE EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

CONCEPTIONS OF OECD AND EUROPEAN UNION FOR TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Jesús Manso
Héctor Monarca

ABSTRACT

Since the growth and expansion during the last century of International Organizations, their presence and influence on national policies became even more significant. Specifically, on the educational area, the impact of those organizations became more significant from the 90s, and more recently (at the beginning of this century), those discourses particularly focused on teachers and Teachers Professional Development (TPD). Thus, the present paper, pursues analyze of International Organizations' role on TPD definition, through conceptions and implications resulting from their publications. Therefore, analyze comes from the construction of an instrument with eight qualitative categories, applied with a deductive-inductive logic, for the discourse analyze methodology, method that allows us to focus the attention on the underlying aspects. Thus, twenty documents related to TPD during the last decade (from 2005), and whose authors were the OECD (9) and the European Union (11), were analyzed. The results show, among different ideas, that the elements of the TPD tend to be addressed in an isolated way and with a slight implication of the teachers as active participants on the definition of their profession; the results present small differences among the International Organizations studied. As a conclusion, there are some conceptualizations that does not strengthen the TPD, neither to install a more global and flexible concept.

Key words: Supranational Policies of Education, Teacher Professional Development, International Organizations and Discourse Analysis.

RESUMEN

Desde que a mediados del siglo pasado creciera la existencia de Organismos Internacionales (OI), su presencia e influencia en las políticas nacionales resulta cada vez significativa. Más en concreto, en el ámbito educativo, a partir de los años 90, su impacto se ha visto claramente incrementado y desde el inicio del presente siglo, los discursos de los OI se han visto especialmente orientados hacia el profesorado y su Desarrollo Profesional Docente (DPD).

Así, el presente artículo tiene por finalidad analizar el papel que las OI tienen en la definición del DPD a través de las concepciones e implicaciones que se derivan de sus publicaciones. Para ello, el análisis parte de la construcción de un instrumento de ocho categorías cualitativas para ser aplicadas siguiendo una lógica deductiva-inductiva en un proceso de análisis del discurso. Se han analizado 20 documentos cuyos autores son la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE– (9) y la Unión Europea –UE– (11), que corresponden a todos los textos relacionados con el DPD que han producido en la última década, desde el año 2005.

Los resultados muestran, entre otras cuestiones, que los elementos del DPD se tienden a abordar de forma aislada y con poca implicación de los propios docentes como agentes activos en la definición de su profesión; así como algunos matices entre los OI estudiadas. En conclusión, hay ciertas conceptualizaciones que no ayudan a fortalecer el DPD y a instalar una definición de la profesión más global y flexible.

Palabras clave: Políticas Educativas Supranacionales, Desarrollo Profesional Docente, Organismos Internacionales y Análisis del Discurso.

Fecha de recepción: 1 de julio de 2016

Fecha de aceptación: 30 de julio de 2016

INTRODUCCIÓN

¿Cómo se explica que tantos países coincidan en tiempos muy cercanos en poner el foco en sus reformas políticas en un mismo tema? ¿Cómo es posible que en la última década se hayan multiplicado los cambios legislativos en numerosos países en materia de profesorado? Aunque existen diferentes razones que, en interacción, podrían responder estos interrogantes, parece cada vez más evidente que el papel de las Organizaciones Internacionales (OI) ha sido decisivo en la proliferación de políticas nacionales en el ámbito del Desarrollo Profesional Docente (DPD) (Furlong, Cochran-Smith y Brennan, 2013; Monarca y Manso, 2015).

Tal como señala Valle (2013) este reciente escenario de implicaciones y relaciones entre lo que se ha denominado la política educativa supranacional –emanada de los discursos de los OI– y las políticas nacionales requiere un estudio riguroso y en profundidad. Los riesgos de no hacerlo pueden derivar en la generación de tendencias o corrientes internacionales asimiladas por políticas regionales o locales que no respondan a sus realidades sociales, culturales, temporales... (Tarabini y Bonal, 2011).

Más en concreto, autores como Manso y Valle (2013), Vaillant y Marcelo (2015) o López-Rupérez (2014) han identificado la publicación de 2005 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) titulada *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* como un punto de inflexión ya que ubicó a la profesión docente como un tema de relevancia internacional. Este informe desencadenó un crecimiento exponencial de otros informes de organizaciones internacionales sobre la misma temática (Monarca y Manso, 2015). Entre otras, destacan los documentos emanados de la Unión Europea (UE) y de la propia OCDE.

Este artículo presente el análisis del discurso de los documentos que en la última década han publicado la OCDE y la UE sobre el DPD. Para ellos comenzaremos exponiendo las bases teóricas de este trabajo agrupadas en los dos grandes ámbitos que definen nuestro objeto de estudio: la conceptualización del DPD en perspectiva supranacional y las implicaciones de los discursos de los OI en el ámbito educativo. Posteriormente se presentará en detalle la metodología que se ha llevado en esta investigación para pasar, posteriormente, a exponer los resultados de la misma. Este trabajo finaliza aportando, a modo de discusión académica, las implicaciones que se derivan de los análisis realizados. Abordar con rigor analítico las implicaciones de los discursos que los OI tienen al respecto del DPD nos permitirá estar en mejor disposición de poder enriquecernos de ellos, pero sin caer en descontextualizaciones, incoherencias o faltas de rigor.

1. EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: CONCEPTUALIZACIÓN EN PERSPECTIVA SUPRANACIONAL

Abordar el DPD es de gran pertinencia en estos momentos. En el contexto globalizado y competitivo contemporáneo se reclama con insistencia que los Estados ofrezcan a sus ciudadanos sistemas educativos cada vez más eficaces. En esa búsqueda de la eficiencia de la escuela, a tenor de numerosos informes internacionales, el profesorado adquiere un protagonismo especial (OCDE, 2010, 2014), hasta tal punto que se ha llegado a considerar una de las piezas más esenciales para la calidad de la educación (Barber y Mourshed, 2007).

Tal como indican Valle y Manso (2013), la mayoría de los OI (UE, OCDE, UNESCO, OEI...) han tratado con cierta intensidad el DPD. Sin embargo, ¿cómo lo abordan?, ¿qué discursos teóricos y conceptualizaciones del docente, de su práctica y de su DPD subyacen detrás de sus discursos? Desde nuestra posición, la docencia es un proceso que debe articularse mediante un constante

transcurrir que comienza desde el mismo momento que se decide ingresar en una institución para formarse como futuro profesor y termina con la jubilación. Pero que no sólo se extiende en el eje temporal sino también y sobre todo en un eje “espacial” (¿”dónde” se produce el DPD?), es decir, en las interacciones dinámicas de los diferentes elementos implicados en el DPD (condiciones y contextos de trabajo, competencias profesionales, identidad docente, prestigio social, etc.). A este respecto, en una próxima publicación, Valle y Manso (en prensa) señalan:

Muchas son las temáticas en debate cuando se aborda “la cuestión docente”. El error, frecuentemente reiterado, es abordar soluciones para ellas de manera aislada o inconexa, cuando, desde nuestro planteamiento, “la cuestión docente” deber ser tratada como un continuo que ha de abordar un numeroso conjunto de factores con muy complejas relaciones entre ellos.

Existen multitud de conceptualizaciones del DPD. Trabajos como los de Ávalos (2011), Calderhead, Denicolo y Day (2012) y Moon (2013) ponen de manifiesto que en la mayoría de las propuestas suele asumirse el DPD como una evolución temporal vinculada con la formación permanente, el acceso a nuevos puestos de trabajo propios del diseño de la carrera profesional, las condiciones laborales o, en el mejor de los casos, como una mejora de su práctica profesional progresiva y compartida (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson y Orphanos, 2009).

En el presente artículo se ha optado por definir el DPD desde la sistematización de sus fundamentos nucleares aplicados en investigaciones anteriores (Monarca y Manso, 2015). Por lo tanto, no nos centramos en aspectos puntuales de la evolución temporal de un docente o de sus méritos o de su formación; por lo contrario, el foco se pone en la conceptualización con respecto al sentido de la profesión docente. Así, entendemos que el DPD se define por las siguientes ocho características (Monarca y Manso, 2015: 175-177):

- a) Enfoque sistémico: supone un tratamiento de la temática que contempla: a) la historia y el contexto, b) las condiciones de trabajo, c) la formación inicial, d) la inserción a la docencia, e) la formación continua y f) la evaluación de centros y docentes como dispositivo de empoderamiento profesional; es decir, una gran variedad de políticas o programas de diversos sectores (Terigi, 2006). Se trata de un eje de análisis transversal que puede contribuir a delimitar el uso del concepto DPD en el desarrollo de las políticas públicas o a alguna dimensión específica del mismo.
- b) Docente como sujeto activo de los cambios: esta categoría hace referencia a la ubicación del docente como protagonista de los cambios (Barriga y Espinosa, 2001). Supone considerar sus saberes y conocimientos como imprescindibles para la generación de cambios y, desde este punto de vista, supone ubicar al docente en un lugar de experto o, cuando menos, la no oposición expertos-docentes. Esta idea es contraria a la ubicación del docente como mero aplicador de los cambios, es decir, cuando se le da un lugar meramente técnico, sin participación interpretativa-creativa-crítica por parte de los mismos. De la misma manera, ser sujeto activo de los cambios es opuesto a ser un mero destinatario de los cambios propuestos; esto sucede cuando los discursos, orales y escritos, y las prácticas orientadas al DPD, se refieren a cambios que se tienen que generar en el docente, pero no a que él sea protagonista de los cambios en el sentido antes mencionado.
- c) Docente como profesional: en sintonía con el eje anterior, se entiende al docente como profesional cuando se lo contempla como: a) poseedor de un conocimiento teórico-práctico específico, diferenciado al de otros campos de actuación, b) autónomo en la toma de decisiones vinculadas con su campo de actuación, en un marco de actuación colegiada-institucional, c) implicado activamente en los procesos de definición y toma de decisiones

relacionados con las políticas: los planes, los programas y los proyectos educativos y, en sintonía con lo anterior d) poseedor de un saber específico.

- d) Relación entre los docentes y los ámbitos de producción de conocimientos: en este trabajo se entiende que se da esta relación cuando el profesorado es ubicado en una relación activa con los ámbitos de producción de los conocimientos que él precisa para su trabajo habitual. De la misma manera, esto supone que el docente es también poseedor de un conocimiento singular que, desde este punto de vista, debería ponerse en juego en esta relación (Terigi, 2012). La ausencia de esta esta relación se da cuando el docente es ubicado solo como “aplicador” o “consumidor” de los conocimientos necesarios para su trabajo, sin reconocerle ningún papel activo en este vínculo, ni otorgarle valor a los conocimientos que surgen de su propia práctica profesional.
- e) Relación entre los docentes y los ámbitos de producción del currículo: en este caso, siendo el currículo un organizador del trabajo y la práctica docente, esta categoría hace referencia al papel activo que el profesorado debería tener en su diseño, desarrollo y evaluación para poder hablar de DPD. No parece coherente hacerlo cuando los docentes, como colectivo profesional, no tienen cabida en estos procesos, o se los ubica, tal como se mencionó anteriormente, como meros aplicadores. Lo opuesto a esto sucede cuando se establece una diferenciación explícita o implícita entre los docentes y los expertos-investigadores; es decir, cuando se establece una diferencia explícita o implícita, de tipo jerárquico, entre estos actores, quedando el docente en un lugar de menor jerarquía.
- f) Relación entre los docentes y su propio desarrollo profesional: esta categoría hace referencia al lugar que deben tener los docentes en la definición de los saberes/conocimientos que es necesario contemplar en su mismo desarrollo profesional; como así también al papel que deben asumir en el mismo. Al igual que en los casos anteriores, la participación activa de los docentes debe contemplar también el ámbito de su misma formación como sucede en las demás profesiones. No parece lógico que si los docentes son profesionales, no participen activamente en esta instancia, como tampoco parece lógico que no se contemple en los formadores de formadores su conocimiento y experiencia profesional en el campo para el que forman (Monarca, 2006).
- g) Visión institucional del trabajo docente: en este caso se hace referencia a la ubicación institucional del trabajo docente en su red de significados y prácticas; en un marco de trabajo colegiado. La literatura ha mostrado la importancia de contemplar esta dimensión del trabajo docente en el marco de las políticas orientadas al DPD, entendiendo que tanto el DPD, como cualquier propuesta de cambio educativo, tiene lugar en un contexto institucional que es necesario contemplar (Cardona, 2011). En este sentido, esta dimensión debería verse reflejada tanto en las propuestas de Formación Docente Inicial como en la Continua. De la misma manera, se debería ver reflejada en las condiciones del trabajo docente, en la dimensión organizativa de los centros educativos (existencia de órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente, tiempos específicos dentro de la jornada laboral para el trabajo colegiado, etc.).
- h) Visión histórico-social del trabajo docente: este eje de análisis hace referencia al trabajo docente como un campo teórico-práctico que no puede interpretarse al margen de las condiciones históricas y sociales que le han ido dando forma como práctica profesional (Goodson, 2010; Terigi, 2012). En este sentido, como analizador de las políticas orientadas al DPD, este eje focaliza la mirada en la contextualización histórica y social de las mismas,

es decir, en su conexión con las condiciones que contribuyen a su concreción. Lo opuesto a esto sucede cuando se trata de «préstamos», «copias» o «imitaciones» de políticas o de planes, programas o acciones específicas que se han implementado en otros contextos con supuesto «éxito», sin atender a las características históricas, sociales y culturales que configuran la propia realidad donde se quiere desarrollar las políticas y las necesidades derivadas de las mismas.

En síntesis, la conceptualización del DPD que aquí se ofrece hace referencia a una visión sistémica y dinámica de la forma en que un sujeto se va configurando como un profesional. Esto supone superar visiones tecnocráticas del docente para aproximarse a los enfoques crítico-reflexivos (Monarca, 2009).

Con esta conceptualización sobre el DPD estamos en disposición de poder analizar los discursos que diferentes instituciones (en el caso de este artículo serán OI) o personas realicen sobre la profesión docente. La relevancia que los documentos de los OI tienen en la actualidad nos lleva a poner el foco en este momento sobre ellos.

2. LAS ORGANIZACIONES INTERNACIONALES, IMPLICACIONES DE SUS DISCURSOS Y DPD

Unido a la constitución de numerosos OI a mediados del siglo pasado se ha generado un proceso de globalización que define un nuevo escenario a la hora de diseñar y desarrollar políticas públicas. Estos dos hechos se relacionan a su vez con el papel actual de los “Estados-nación” que se han visto sometidos a procesos de apropiación, resignificación, resistencia y singularización de las tendencias supranacionales. El aspecto de la globalización que interesa en este caso como marco de análisis de los discursos de los OI es el que se refiere al DPD. Discursos que, por otra parte, se instalan en un complejo contexto cuyos rasgos trascienden su localización en un único y particular territorio (Monarca y Manso, 2015).

Ya desde los años 90 autores como Cerny (1997) defendían que las tendencias supranacionales emanadas de los discursos de los OI redefinen las formas de producción, acumulación y distribución del capital de las sociedades. Así, los OI, entre otras entidades, se transforman en actores clave, asumiendo protagonismos y direccionalidades diversas en relación a estos procesos (Ball, 2011).

En este sentido, los OI se posicionan de manera diferenciada, asumiendo direccionalidades específicas relacionadas con diversos procesos que están teniendo lugar a nivel internacional. En este contexto se viene dando desde finales del siglo pasado un profundo proceso de transformación de los países. En términos generales, este camino se relaciona con las disputas en torno al papel que el Estado debe asumir en la configuración de la realidad social y, dentro de ella, entre otras, con el papel que debe asumir específicamente en la educación.

Como señalan Ball y Youdell (2007) la transformación de los Estados como impulso supranacional ha supuesto una constante presión por la introducción, defensa o propagación de nuevas concepciones y nuevas formas de gestión de lo público. Como es lógico, este proceso no es ajeno a otros ámbitos; tampoco al del trabajo docente, a su formación y a su DPD (Day y Sachs, 2004).

En este texto se defiende que las tendencias supranacionales impactan de forma singular en el marco de las demandas, necesidades, intereses y posicionamientos de cada uno de los Estados. Además, se asume que estas disputas adquieren tonalidades, direccionalidades y concreciones dentro de los propios Estados, las cuales se relacionan con diversos factores: históricos,

contextuales, sociales, económicos, etc. Por lo tanto, en último término, se entiende que la globalización no puede ser entendida como un proceso mecánico, impersonal, sin actores colectivos e institucionales que asumen papeles, roles y posicionamientos diversos (Monarca y Manso, 2015).

En este marco se ubica el análisis de los discursos de los OI sobre el DPD que se aborda en este artículo. Más en concreto sobre la producción escrita de la OCDE y de la UE.

Por una parte, con respecto a la OCDE, como ya se ha indicado con anterioridad, el informe decisivo para destacar la importancia de los docentes y de la atracción, formación y retención de los mejores candidatos se publicó en 2005 bajo el título *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. A partir de este momento la OCDE ha sido considerada una de los OI con mayor peso en la definición de la profesión docente.

Así, esta organización comienza sus aportaciones centradas fundamentalmente en la atracción, la selección y la retención de los docentes. Eso le ha llevado también a abordar en algunas otras publicaciones temáticas relacionadas con la evaluación del profesorado (OCDE, 2009; OCDE, 2013), así como con sus condiciones laborales y el prestigio de la profesión docente. A este respecto, la OCDE pone de manifiesto algunos datos preocupantes de la evolución reciente de la profesión docente en los últimos años, entre los que destacan el decrecimiento de salarios, el envejecimiento de los docentes, la dificultad de atraer a los mejores, la dificultad de retener al profesorado con un desarrollo profesional atractivo y la ausencia de la consideración del acceso a la formación, la formación inicial, el acceso a la profesión y la formación permanente como un continuo... En líneas generales, la OCDE ha insistido en la idea de que el papel del profesor ha cambiado radicalmente en las últimas décadas, aumentando sus tareas, haciéndose más complejas y multiplicando sus responsabilidades.

Sin duda, la otra gran aportación que la OCDE ha realizado con respecto al profesorado es toda la que se deriva de *Teaching and Learning International Survey* (TALIS). Se trata de una encuesta internacional que ofrece una oportunidad para que los profesores y directores de centros expresen su opinión en torno a seis áreas: 1. Ambiente de aprendizaje / 2. Evaluación y retroalimentación / 3. Las prácticas de enseñanza y ambiente de la clase / 4. Desarrollo y apoyo / 5. El liderazgo escolar / 6. La auto-eficacia y la satisfacción en el trabajo. En 2008 se aplicó por primera vez esta encuesta y en su segunda edición en 2013 los resultados representaban más de 5 millones de docentes en 34 países. La próxima encuesta se aplicará en 2018 en 40 países.

Tal y como pone de manifiesto el trabajo de Breakspear (2012), el papel de la OCDE no es ajeno a las tomas de decisiones políticas. Es habitual encontrar en sus publicaciones descripciones sobre las políticas más innovadoras y exitosas que diferentes países han puesto en marcha en esta materia. Como indica Manso (2012), las principales propuestas orientadas a las recomendaciones políticas de la OCDE se centran en las siguientes ideas:

- La profesión docente como una carrera de desarrollo continuo.
- La definición de los conocimientos, las destrezas y las actitudes (competencias) que los docentes deben adquirir y el desarrollo de los mejores modelos y programas para adquirirlas.
- El reclutamiento y la selección de los profesores.
- La retención de los docentes eficientes en las escuelas.

Por otro lado, con respecto a la UE, ya en 1976 en el Primer Programa de Acción en Materia Educativa mencionó al profesorado como uno de los ejes de lo que sería la política educativa de la Unión. También en las Conclusiones del Consejo y de los ministros de Educación sobre la formación continua del profesorado de 1987 se hace explícita la importancia de la formación continua del profesorado señalando la necesidad de mejorar la vinculación entre ésta y la formación inicial. Así, en la misma línea nos encontramos las Conclusiones del Consejo sobre una política de educación permanente de 1996, donde se indica la necesidad de plantear una política de educación permanente vinculada con la formación inicial del profesorado. Queda claro, pues, que desde el origen de las políticas educativas de la Unión Europea referidas al profesorado no se concibe separar su formación inicial de la continua (Valle, 2006).

Tal como señala Diestro (2011), el Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000 supuso el mayor avance para la política educativa de la Unión y este es reconocido por diferentes autores como un punto clave de inflexión en la consolidación de la política educativa de la UE. En los años inmediatamente siguientes, la educación en general y el profesorado en particular (especialmente su formación) cobraron un papel relevante en la documentación educativa emanada desde la UE como consecuencia de la definición del programa de trabajo Educación y Formación 2010 (UE, 2002). La formación de profesorado se consideró el primero de todos los denominados Objetivos Precisos que se propusieron en enero de 2001 desde la Comisión Europea para ser alcanzados por todos los sistemas educativos de los Estados Miembros. Debido a la importancia concedida al profesorado, a partir de ese mismo año de 2002 se crea un “Grupo de Trabajo A: mejora de la formación de los profesores y los formadores” (Valle y Manso, en prensa). Sin embargo, su trabajo finalizó en 2005 y a partir de ese momento las políticas de profesorado se vieron prácticamente disueltas con la llegada de la crisis económica. Esto se confirma con la llegada del programa de trabajo Educación y Formación 2020 (UE, 2009) donde la atención a las cuestiones sobre profesorado se ha ido rebajando también muy considerablemente (Valle y Manso, en prensa).

3. METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo se ha optado por asumir el Análisis Crítico del Discurso (ACD) como el enfoque metodológico que mejor responde a la finalidad que se persigue: analizar el papel que los OI (en concreto de la OCDE y la UE) tienen en la definición del DPD a través de las concepciones e implicaciones que se derivan de sus publicaciones. Con respecto al enfoque metodológico, este trabajo asume, junto con autores especialistas en ACD, tales como Pini (2009) y Rogers (2009), que: 1. el discurso es una práctica social y, por tanto, no puede considerarse que el lenguaje es neutro, más bien, por el contrario está condicionado por elementos políticos, sociales, culturales, económicos...; 2. El análisis textual es solo una parte del ACD y que este es útil porque ilumina con mayor claridad los aspectos ideológicos de los discursos. En línea con un trabajo previo (Monarca y Manos, 2015), en este artículo interesa comprender la forma en la que el discurso genera ciertas representaciones sobre los fenómenos, persuaden e inducen a determinadas acciones o políticas.

De esta manera, finalmente se han analizado 20 documentos cuyos autores son la OCDE (9 textos) y la UE¹ (11 textos) que corresponden a todas las publicaciones relacionadas con el DPD que han producido desde el año 2005. Hay algunos otros textos editados por estos mismos OI pero cuyo autor no es la propia institución por lo que estos han sido desechados del análisis. Se han optado por estas dos organizaciones atendiendo a los criterios de comparabilidad propuestos por García-Garrido (1991): existen las suficientes semejanzas para poder realizar comparaciones (nacieron en un momento y con un sentido de ser parecido, comparten gran parte de miembros, son

¹ En el caso de este OI, la autoría de todos los documentos es, en concreto, la Comisión Europea.

organizaciones generalistas que incluyen la educación como un elemento dentro de sus intereses) pero, a la vez, las suficientes diferencias para enriquecer las conclusiones que de la comparación entre ellos se derive (la UE tiene carácter supranacional mientras que la OCDE lo tiene internacional, mayor heterogeneidad de los Estados Miembros de la OCDE...). Con respecto al arco temporal elegido para seleccionar los textos, se ha optado por la última década porque consideramos es un tiempo en sí mismo (diez años) lo suficientemente amplio como para poder ver tendencias internas de la propia organización y comparativas entre los OI; por otro lado, esto supone que coincida el inicio del periodo elegido con el año 2005 que es, como ya indicamos en la introducción, un punto identificado por diferentes autores como especialmente relevante en lo que a políticas sobre DPD se refiere con la publicación del informe *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* de la OCDE (2005).

De forma más concreta, para la realización del trabajo, en primer lugar se han generado, fruto de la revisión de la literatura, las que constituyen las categorías de análisis con las que acercarnos a los textos: han sido un total de ocho. Son las que se han expuesto en el apartado uno del presente artículo y que son:

1. Enfoque sistémico del DPD
2. Docente como sujeto activo de los cambios
3. Docente como profesional
4. Relación entre los docentes y los ámbitos de producción de conocimientos
5. Relación entre los docentes y los ámbitos de producción del currículo
6. Relación entre los docentes y su propio desarrollo profesional
7. Visión institucional del trabajo docente
8. Visión histórico-social del trabajo docente

Es importante indicar que, por un lado, esta propuesta teórica y metodológica ya ha sido aplicada en trabajos previos (Monarca y Manso, 2015) con buenos resultados, lo que confirmaría su validez. Por otro lado, es una propuesta que resulta de especial interés para el análisis de documentos; por el contrario, sería difícil poder aplicarla en investigaciones basadas en observación directa o en entrevistas o cuestionarios.

Estas ocho categorías fueron aplicadas analíticamente a cada texto analizado de la OCDE y de la UE contemplando cuatro posibles variaciones:

- A. Sí: cuando el texto refleja de forma evidente el significado de la categoría.
- B. En parte: cuando el texto refleja lo comprendido en la definición de la categoría aunque no totalmente, lo hace en alguna parte del texto, pero podría también contener significados distintos o no totalmente iguales a la definición dada a la categoría.
- C. No: cuando el texto evidencia la ausencia total de lo definido en la categoría.
- D. No aplica: cuando el tipo del documento o su contenido impide aplicar la categoría de análisis.

Con la construcción de estas categorías, fruto de la revisión de la literatura, el desarrollo de este trabajo ha seguido una lógica deductiva-inductiva. En primer lugar, deductiva pues se ha aplicado a cada texto las categorías mencionadas identificando la relación del documento con cada una de esas cualidades. Y, en segundo lugar, partiendo del paso anterior, se estaba en disposición para poder generalizar de cada una de los OI de forma individual y también de forma comparada entre ambas, siguiendo un proceso inductivo.

Con el fin de facilitar el acceso a los resultados a la hora de aplicar las ocho categorías a cada uno de los 20 documentos, se ha procedido a cuantificarlas de acuerdo con las cuatro posibles

variaciones señaladas. Se entiende que dicha cuantificación, aunque supone una simplificación del complejo proceso de análisis del discurso, contribuye a visualizar de una forma sencilla las principales concepciones y tendencias de los OI analizados.

Además de estas ocho categorías que constituyen el ámbito fundamental del análisis de los documentos, se han tenido en cuenta también los siguientes tres indicadores: a) año de publicación; b) temáticas principales que se abordan y; c) tipo de texto (1. descriptivo-estadístico: documento que ofrece fundamentalmente datos o información al respecto de la temática que se aborde; 2. analítico-argumentativo: el documento se centra sobre todo en aspectos interpretativos o reflexivos; 3. Orientativo: la finalidad fundamental del documento es ayudar en las tomas de decisiones políticas). De hecho, en los resultados se comenzará exponiendo estos indicadores que son de tipo más descriptivos y, por lo tanto, más sencillos de analizar. Sin embargo, se consideran igualmente importantes para poder interpretar de forma adecuada cada uno de los textos de forma aislada así como comparando los del mismo OI (OCDE y UE, cada una por separado) o contrastando los de las dos instituciones estudiadas.

4. RESULTADOS

Comenzamos este apartado de los resultados abordando variables generales y descriptivas de los documentos analizados. Más en concreto en la Tabla 1 se muestran para cada uno de ellos el año de publicación, la(s) temática(s) principal(es) y el tipo de documento².

Atendiendo a la variables año, nos damos cuenta que en la última década la mayoría de los documentos se han publicado a partir de 2009. En el caso de la UE todos sus documentos se desarrollan en los últimos 5 años. Y en la OCDE todos se publican a partir de 2009 salvo uno de ellos: el documento de 2005 que tantas repercusiones ha tenido en el ámbito educativo, político y académico se ve aislado en el tiempo.

Con respecto a las temáticas observamos como numerosos textos de ambos OI retoman precisamente la temática del primer documento de la OCDE. Siendo en documentos de la UE donde están más presentes los temas de la atracción o las condiciones, la incentivación y el prestigio social que tanto se relacionan con la retención docente; temas, todo ellos, que se originan en el documento de la OCDE de 2005. La OCDE, por su parte, sin renunciar a las temáticas de ese primer documento, en los posteriores de 2009 en adelante se centran también en dos grandes focos: 1. los derivados de TALIS y, por tanto, aquellos relacionados con la eficiencia en la enseñanza; y 2. la evaluación del profesorado. La UE por su parte vemos, como ya se ha indicado, tiene bastante presente las temáticas del documento de la OCDE de 2005: atracción, retención, condiciones, incentivación, etc. También, en segundo lugar, destacan documentos cuyas temáticas las marcan otros documentos de la OCDE: especialmente las encuestas de TALIS de 2008 y de 2013. Aunque no sólo; también algunos otros trabajos de la OCDE como TIMSS o PIRLS. En los documentos de la UE que no muestran una relación tan explícita o alineada con la OCDE las temáticas principales que se abordan son: el DPD, las competencias profesionales, los programas de inducción a la profesión docente y los formadores de docentes.

² Las tres categorías de tipo de texto no son incompatibles entre sí ya que un texto puede responder a varias de ellas simultáneamente.

Tabla 1: Documentos de la OCDE y la UE sobre DPD desde 2005

	AÑO	TEMÁTICA	TIPO*		
			1	2	3
OCDE	2005	Selección, atracción y retención de los docentes	X		
	2009	Evaluación del Profesorado		X	X
	2009	Efectos del Profesorado (Enseñanza) sobre el aprendizaje (TALIS)	X		
	2010	Efectos del Profesorado (Enseñanza) sobre el aprendizaje (TALIS)	X		
	2010	Formación del profesorado para la diversidad		X	
	2011	Evaluación e incentivación del profesorado			X
	2013	La evaluación (en general) como elemento para la mejora docente		X	X
	2014	Efectos del Profesorado (Enseñanza) sobre el aprendizaje (TALIS)	X		
	2016	Formación de los docentes partiendo del análisis de su enseñanza		X	X
UE	2010	DPD en los países europeos basado en sus datos de TALIS-OCDE	X		
	2010	Programas de inducción a la profesión docente	X		X
	2013	Desarrollo de Competencias Profesionales Docentes		X	X
	2013	Los formadores de los docentes: competencias, perfiles, formación...		X	X
	2013	Medidas orientadas a la atracción hacia la profesión docentes	X		X
	2013	Formación inicial, continua, condiciones, prestigio social, retención...	X		X
	2013	Formación inicial, continua, reclutamiento, condiciones... <i>Key data</i>	X		
	2014	DPD en los países europeos basado en sus datos de TALIS-OCDE	X		
	2015	Prácticas de enseñanza en UE (en base a TALIS, TIMSS, PIRLS... ³)	X		
	2015	Profesión docente en Europa: demografía, condiciones, acceso, DPD	X		
	2015	Formación inicial del profesorado y elementos adjuntos a ella		X	X

Fuente: Elaboración propia

* 1: Descriptivo-estadístico; 2: Analítico-argumentativo; 3= Orientativo

Por último, en relación con los tipos de textos, observamos que existe una variedad grande entre ellos. En primer lugar, lo más habitual es encontrar textos descriptivos-estadísticos (tipo 1) (40% del total) o textos analíticos-argumentativos (tipo 2) y orientativo (tipo 3) juntos (30% del total). Un 15% de los documentos combinan el ser descriptivos-estadísticos (tipo 1) y orientativo (tipo 3). Por último, en mucha menor medida podemos encontrar textos puramente analíticos-argumentativos (tipo 2) u orientativo (tipo 3) (5% del total de uno y otro tipo).

Los resultados expuestos hasta el momento nos permiten enmarcar lo que se derivan del análisis del discurso propiamente dicho que comenzamos ahora. Así, basado en las ocho categorías mostradas en la fundamentación teórica y en la metodología de este artículo, en la Tabla 2 se muestran los resultados globales de los 20 documentos trabajados (recodamos que son los 9 de la OCDE y 11 de la UE).

Con respecto al primer aspecto analizado en los textos, es decir, si ofrecen un enfoque sistémico o no del DPD, solo el 10% de ellos lo hace de la manera evidente, aunque hay otro 70% de los textos que se aproximan a esta conceptualización parcialmente. Dado que hay un 20% de documentos que por su especificidad no aplica este criterio, no hay ningún texto analizado que con claridad se refiera al DPD de manera acotada y limitada.

³ Informes todos ellos derivados del trabajo de la OCDE que la UE trabaja para aplicarlos a sus países.

Tabla 2: Resultados globales del DPD en la OCDE y la UE

ITEM DE ANÁLISIS	Sí		No		En parte		No aplica	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Enfoque sistémico del DPD	2	10	0	0	14	70	4	20
2. Docente como sujeto activo de los cambios	3	15	3	15	11	55	3	15
3. Docente como profesional	9	45	1	5	8	40	2	10
4. Relación entre docentes y producción de conocimiento	1	5	11	55	4	20	4	20
5. Relación entre docentes y producción del currículo	2	10	10	50	3	15	5	25
6. Relación de los docentes con su propio DPD	8	40	1	5	9	45	2	10
7. Visión institucional del trabajo docente	2	10	4	20	11	55	3	15
8. Visión histórico-social del trabajo docente	0	0	12	60	5	25	3	15

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a si se considera al docente como sujeto activo de los cambios, es decir, como protagonista de los mismos; tal como se puede apreciar, el 15% de los textos sí lo hace y el mismo porcentaje (15%) se observa en los que no lo hace. El porcentaje mayor lo encontramos, como en el ítem anterior, en los documentos que lo hacen parcialmente que representa un 55%.

En relación al tercer ítem analizado, el docente como profesional, es en el que se expone en un mayor número de documentos dado que en un 45% de ellos se muestra esa categoría con claridad. Por el contrario solo en un 5% no se encuentra dicha conceptualización. Teniendo en cuenta que en el 10% de los textos este ítem no aplica, en el 40% se muestra parcialmente esta concepción profesional del docente.

Con respecto a las dos siguientes categorías, la relación entre los docentes y los ámbitos de producción de, por un lado, conocimientos (ítem 4) y, por otra parte, del curriculum (ítem 5), los resultados son prácticamente iguales. En concreto, tan sólo el 5% y el 10%, respectivamente, de los textos incluyen estas categorías y, por el contrario, en el 55% y el 50%, respectivamente, no contiene nada al respecto. Si bien es verdad en ambos ítems existe aproximadamente un 20% de documento en los que se trabaja parcialmente y otro 20% en los que los ítems no aplican.

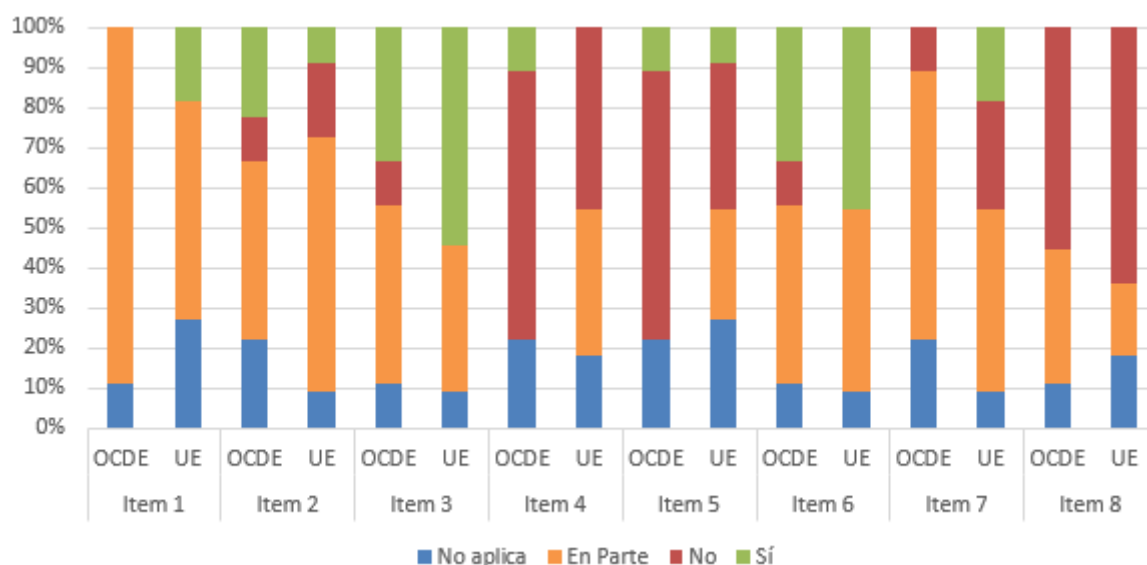
En cuanto a la relación de los docentes con su propio DPD, se contempla de forma evidente y clara en el 40% de los documentos analizados y en un 45% de forma parcial. Sólo en un 5% no se encuentra relación con este ítem. Por último, en un 10% de los textos este ítem no se ha podido aplicar.

Con respecto a la visión institucional del trabajo docente, la mayoría de los textos analizados tiene un abordaje en el que este aspecto no se contempla (20%) o, sobre todo, se hace de forma parcial y poco evidente (55%). Solo el 10% de los textos contempla de forma explícita y evidente al docente de forma institucional.

Por último, en relación con la visión histórico-social del trabajo docente que ofrecen los textos analizados, ningún texto la incorpora de forma evidente y clara y, por el contrario, en el 60% no se contempla. El 25% lo hace de forma parcial y en un 15% de los casos el ítem no era posible aplicarlo.

Hasta el momento se ha presentado el análisis de las categorías de la totalidad de los documentos abordados, por tanto, la singularidad de los organismos no queda reflejada. Para ello, en el Grafico 1 se muestra la comparativa por categorías de cada OI: OCDE y UE.

Gráfico 1: Resultados (en porcentaje) comparados del DPD en la OCDE y la UE



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la presencia en los documentos de un enfoque sistémico o no del DPD, en ambos organismos destaca, sobre todo, que aparece de forma parcial (casi en un 90% de los documentos de la OCDE y más de un 50% de los de la UE). Por otro lado, tan solo en dos documentos de la UE se aborda con claridad y explicitud (en ninguno de la OCDE). Con respecto a considerar al docente como sujeto activo de los cambios, los documentos de la OCDE son más variados en su manera de abordarlo mientras que en la UE destaca más claramente el abordaje parcial (64%) de sus documentos. En cuanto al tercer ítem (el docente como profesional) destaca especialmente la UE en positivo ya que más de la mitad de sus documentos contemplan con claridad dicha categoría; algo que en la OCDE ocurre en el 33% de los casos. En cualquier caso, este ítem es el que mejor se trabaja en los documentos de ambos OI dado que sumando el “sí” y el “en parte” representan aproximadamente el 90% de los documentos.

Algo distinto ocurre en los ítems 4 (la relación entre los docentes y los ámbitos de producción de conocimientos) y 5 (la relación entre los docentes y los ámbitos de producción del currículum) ya que los resultados en ambos ítems en la OCDE son muy parecidos y en la UE también los son. Sin embargo, comparando los resultados entre los dos OI, son los dos ítems en los que más diferencias se encuentran entre ellos. Mientras que en la OCDE en casi un 70% de los documentos no se aborda nada de estos dos ítems, en la UE se sitúa en torno al 40% (porcentaje también elevado en cualquier caso). En el caso de la UE existe en torno a un 30% de los documentos que los incluyen parcialmente mientras que la OCDE ningún documento lo trabaja de forma parcial.

El sexto ítem (relación de los docentes con su propio DPD) es, junto con el 3, en el que se muestra una mayor inclusión en los documentos aproximándose al 50% en ambos OI y si le sumamos los documentos que lo hacen “en parte” ya casi se llega al 90% de ellos también en ambos OI. Con respecto a la visión institucional del trabajo docente, tan sólo se aborda completamente en la UE (en la OCDE en ningún documento) pero sólo en un 18% de ellos; por el contrario, en la mayoría de los textos analizados de ambas organizaciones se incluye este ítem de forma parcial (67% de los documentos de la OCDE y 45% en los de la UE). Por último, en relación a la visión histórico-social del trabajo docente la mayoría de los documentos de ambas organizaciones (en torno al 60%

de ellos) y los que lo hacen de forma parcial (aproximadamente un 25% de los documentos) y no hay ningún documento de ninguno de los OI en las que se incluya de forma clara y precisa.

5. DISCUSIÓN

Que el DPD es, en la actualidad, un tema de interés internacional ha quedado sobradamente demostrado desde los apartados iniciales de este artículo. El elevado número y la diversidad de publicaciones es una manifestación clara de ello. De igual manera, este esfuerzo por instalar la temática del DPD en la Agenda Educativa Supranacional queda también constatado en los 20 documentos analizados. Que en tan solo 5 años la Comisión Europea haya firmado como autor más de 10 textos sobre la temática es un hecho evidente. Sin embargo, en este escenario cabe hacerse la pregunta sobre el sentido, la pertinencia y el posicionamiento que se derivan de poner al profesorado y su DPD en el foco de las Agendas Globales.

En este sentido, y a la luz de los resultados expuestos, podemos indicar que existe una fuerte alineación entre los discursos de la OCDE y los de la UE. Si bien es verdad que también debemos afirmar que es la OCDE la que “lleva la delantera” sobre la UE. Es habitual encontrar en los documentos de la UE el abordaje de temáticas ya trabajadas previamente por la OCDE (como es el caso de la atracción, la selección o las medidas de retención). Además, otros tantos documentos de la UE lo que hacen es partir de los datos de los países que son también miembros de la OCDE y analizan sus resultados en encuestas como TALIS. Atendiendo al desarrollo histórico de las políticas educativas de la UE presentadas brevemente en el apartado segundo del artículo, parece que la parada que en materia de profesorado sufrió la UE a partir del año 2005 supuso que sus discursos se vean ampliamente influidos por, al menos, la OCDE. Continuando con esta reflexión, conviene a este respecto señalar en positivo de la UE que aunque las temáticas y los grandes lineamientos o recomendaciones se ven influidos por los de la OCDE, la conceptualización sobre el DPD que subyace de sus documentos incorpora más y mejor las categorías de análisis que hemos estudiado en los discursos de ambos OI.

Otro aspecto importante a destacar tiene que ver con las implicaciones de estos documentos. Aunque existe una variedad en los tipos de textos, parece evidente afirmar que ambos OI tiene una fuerte intención de influir en las tomas de decisiones (textos orientativos – tipo 3). A este respecto no se encuentran diferencias importantes entre la OCDE y la UE a pesar de que teóricamente la UE debería, en su caso, poder tener mayor legitimidad para enunciar recomendaciones a los países participantes por su vinculación política como organismo supranacional y no sólo internacional (como lo es la OCDE). En cualquier caso, sobre este aspecto cabría una mayor profundidad en estudios posteriores que permitieran indagar las repercusiones de las políticas supranacionales en sus concreciones nacionales. En cualquier caso, resulta significativo que aproximadamente la mitad de los documentos tengan carácter político (orientativo) e incluyan recomendaciones para las responsables de la administración pública.

Siguiendo con un análisis más centrado en el contenido de los documentos analizados, encontramos que, en general, muchas veces pueden apreciarse tendencias profundamente profesionalizantes, en el sentido dado en estas páginas, con otras tecnocráticas y desprofesionalizantes. En último término, esta conclusión incide en conclusiones fundamentales ya encontradas en investigaciones previas (Monarca y Manso, 2015) tales como, por un lado, la existencia de un hibridismo o mezcla entre los discursos de los OI y, por otra parte, la realización de procesos de “bricolaje” (Ball, 2002) en su propia concepción. Dicho de otra manera, por un lado, los OI se influyen unos a otros en sus discursos (en este caso hemos visto que dicha influencia

es claramente mayor de la OCDE sobre la UE) sobre el DPD y, por otra parte, cada uno de ellos construye sin una suficiente coherencia interna entre sus documentos.

El análisis realizado no permite definir, en términos generales, tendencias evidentes en relación al conjunto de las categorías contempladas pero sí aspectos más concretos sobre algunas de ellas que pasamos a describir.

Existen dos categorías en las que se demuestran una mayor claridad en los documentos de los OI: los docentes como profesionales (ítem 3) y la relación de estos con su propio DPD (ítem 6). Parece que ambos mensajes han calado en los discursos del OI aunque igualmente estos siguen siendo abordajes parciales. De hecho, en el otro extremo tendríamos la inexistente visión histórico-social del trabajo docente (ítem 8) en sus discursos. Y también se abordan muy poco o parcialmente otros dos ítems de gran importancia en la conceptualización del DPD como son la relación entre los docentes y los ámbitos de producción de, por un lado, conocimientos (ítem 4) y, por otra parte, del currículum (ítem 5). En realidad, no se puede derivar del hecho de contemplar al docente como profesional y relacionarlo con su DPD que exista una visión adecuada del profesional docente en sus discursos; la profesionalidad como concepto se muestra en, al menos, el conjunto de las ocho categorías propuestas. Y, como hemos podido comprobar, este no es el caso: por el contrario, hay muchos ítems donde apenas está presente el sentido de profesional docente que en la literatura académica se dibuja. En esta misma línea, incidiríamos en que actualmente en los discursos de los OI analizados se pone de manifiesto, sobre todo, una visión pasiva del docente, un profesorado entendido como mero ejecutor de las normativas o de lo que los currículos ya predefinidos.

Teniendo en cuenta la repercusión que los OI tienen en las políticas nacionales y la relevancia de entender al docente como agente activo en el diseño y desarrollo de los aprendizajes de sus estudiantes, sería de gran relevancia que los OI incorporarán esta concepción en sus discursos y ayudarán a concretarlas en los diferentes Estados. De alguna manera, lo que se está reconociendo es que los discursos sobre DPD o ciertas formas de construirlo, curiosamente, dejan fuera a los docentes.

En este sentido, señalamos que a los discursos que generan los OI sobre el DPD aún les queda un largo camino para ofrecer una conceptualización completa de la profesionalización docente. De hecho, en este sentido, es posible afirmar que la tendencia general de los textos aquí analizados ofrece una visión limitada del DPD, incluso en ocasiones es posible encontrar mensajes desprofesionalizantes. Y, por ello, se insiste en la idea de que los discursos se construyan no solamente para los docentes sino desde los propios docentes.

Los docentes, como agentes activos, promotores de cambio y generadores de conocimiento deben ocupar el sitio que les corresponde en los debates y en la configuración de los discursos sobre su DPD. Es papel de las OI reconocer esta necesidad, no como un favor que se les otorgue a los docentes sino como un derecho que les corresponde. De esta manera, además, las políticas tendrían un mayor impacto en su implementación en los centros y aulas pues, en último término, son los docentes los que encarnan el desarrollo real de los discursos, ya sean estos internacionales, nacionales o locales.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.
- Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas, en N. Narodowski, M. Nores y M. Aandrada (Comps.), *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela* (pp.103-128). Buenos Aires: Granica.
- Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*, 36, 25-34.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública. Informe preliminar para el V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación*. Londres: Universidad de Londres. Instituto de Educación.
- Barber, M. y Morshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. London: McKinsey & Company, Social Sector Office.
- Barriga, A. y Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación*, 25, 17-42.
- Breakspear, S. (2012). *The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance*. OECD Education Working Papers, No. 71. OECD Publishing (NJ1).
- Calderhead, J., Denicolo, P. y Day, C. (2012). *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. New York: Routledge.
- Cardona, J. (2011). El centro de Secundaria como ecosistema de formación permanente del profesorado, en A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez (Coords.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (pp- 1-29). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Cerny, P.G. (1997). Paradoxes of the Competition State: the dynamic of political globalisation. *Government and Opposition*, 32, 251-271.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession*. Washington, DC: National Staff Development Council.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. *International handbook on the continuing professional development of teachers*, 3-32.

- Diestro, A. (2011). *La dimensión europea en la educación: Análisis comparado de su desarrollo en perspectiva supranacional* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Furlong, J., Cochran-Smith, M., & Brennan, M. (2013). *Policy and politics in teacher education: International perspectives*. United Kingdom: Routledge.
- García Garrido, J. L. (1991). *Fundamentos de la educación comparada*. Madrid: Dykinson.
- Goodson, I. (2010). Teorías del cambio educativo y los contextos históricos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1139-1145.
- López-Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente: un desafío crucial*. Madrid: Narcea.
- Manso, J. (2012). *La formación inicial del profesorado de educación secundaria: análisis y valoración del modelo de la LOE* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Manso, J. y Valle, J. (2013): La formación inicial del profesorado de secundaria en la unión europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 65-184.
- Moon, J.A. (2013). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. New York: Routledge.
- Monarca, H. (2006). *La construcción del pensamiento didáctico en los profesores de educación secundaria* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Monarca, H. (2009). *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea.
- Monarca, H. y Manso, J. (2015). Desarrollo Profesional Docente en el Discurso de los Organismos Internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 171-189.
- OCDE. (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*. Paris: OCDE.
- OCDE (2009). *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers International Practices*. Paris: OCDE.
- OCDE (2010). *Política de educación y formación: Los docentes son importantes*. Paris: OCDE.
- OCDE (2013). *Teachers for the 21st Century Using Evaluation to Improve Teaching*. Paris: OCDE.
- OCDE (2014). *Talis 2013 results: an international perspective on teaching and learning*. Paris: OCDE.
- Pini, M. (2009). Estudios Críticos del discurso y educación. Exploraciones sobre un campo transversal, en M. PINI (Comp.), *Discurso y educación* (pp.27-41). Argentina: UNSAM EDITA.
- Rogers, R. (2009). Análisis crítico del discurso en la investigación educativa, en M. PINI (Comp.), *Discurso y educación* (pp.43-75). Argentina: UNSAM EDITA.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.
- Terigi, F. (2006). *Tres problemas para las políticas docentes*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

- Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: Documento básico*. Buenos Aires: Santillana.
- UE (2002) European Commission Detailed work Programme on the follow-up of the objectives of Education and Training Systems in Europe [2002 / C 142 / 01]. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, serie C, n° 142/1, de 16 de junio de 2002.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Valle, J.M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa*. Madrid: CIDE-MEC.
- Valle, J.M. (2013). Supranational Education: a new field of knowledge to address educational policies in a global world. *Journal of supranational policies of education* 1, 7-30.
- Valle, J.M. y Manso, J. (en prensa). Lineamientos sobre la ‘cuestión docente’ desde los organismos internacionales. En J.M. Valle y J. Manso (Eds.), *La cuestión docente: nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea.

SOBRE LOS AUTORES

Jesús Manso

Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma. Diplomado en Magisterio en la especialidad de Educación Especial y licenciado en Psicopedagogía (Premio Nacional a la Excelencia en el Rendimiento Académico Universitario otorgado por el Ministerio de Educación). Máster de Mejora y Calidad de la Educación y Doctor Europeo en Educación por la UAM. Estancias de investigación en el Group of Teacher Development, dirigido por Denise Vaillant, catedrática de Política Educativa, en la Universidad ORT (Uruguay) y en la Research Unit for Studies in Educational Policy en Uppsala University (Suecia). Coordinador de Áreas del Grupo de Investigación sobre Política Educativa Supranacional (GIPES). Delegado del Decano para la Garantía de la Calidad de las Titulaciones y Coordinador del Módulo Genérico del Máster de Secundaria en la UAM. Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio de políticas educativas, educación comparada e internacional y, como aspectos más concreto, el profesorado y su formación. Ha participado en más de diez proyectos de investigación (siete de ellos competitivos y financiados por administraciones públicas) y tiene más de una treintena de publicaciones científicas.

Contact information: Universidad Autónoma de Madrid, Avda. Tomas y Valiente 3, 28049 – Madrid, 914973611, jesus.manso@uam.es

Héctor Monarca

Es Doctor por la Universidad Complutense de Madrid, Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y Profesor para la Enseñanza Primaria. Incorporado profesionalmente a la enseñanza desde 1989. Actualmente es Profesor del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación la Universidad Autónoma y Secretario Académico del mismo. Da docencia en el Máster de Calidad y Mejora de la Educación del Departamento, en el Másteres en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, modalidad Orientación Educativa y en Grado de Educación Primaria. Es miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). Es Funcionario en excedencia de la especialidad Orientación Educativa del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid. Ha sido asesor para el diseño y desarrollo de proyectos sociales y educativos a nivel gubernamental y no gubernamental en Argentina y España. Tiene experiencia docente en primaria, secundaria y universidad. Autor de numerosos documentos, informes y artículos relacionados con la educación. Sus líneas preferentes de investigación se centran en las políticas educativas, las evaluaciones externas el desarrollo profesional docente y la educación inclusiva (configuración de trayectorias escolares).

Contact information: Universidad Autónoma de Madrid, Avda. Tomas y Valiente 3, 28049 – Madrid, 914972690, hector.monarca@uam.es