



VOL. 25, Nº 2 (Julio, 2021)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

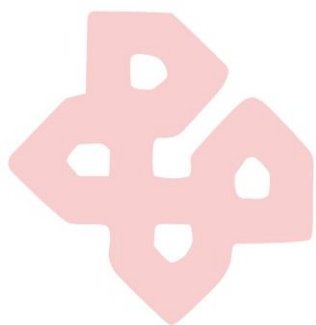
DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18443

Fecha de recepción 15/02/2021

Fecha de aceptación 20/04/2021

LA INDUCCIÓN DOCENTE DESDE EL DISCURSO SUPRANACIONAL

Teacher induction from the supranational discourse



Carolina Donaire Gallardo

Universidad Autónoma de Madrid

E-mail: profesoracarolinadonaire@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1020-0455>

Resumen:

El estudio de la inserción a la docencia mediante procesos efectivos de inducción es una tendencia en desarrollo, evidencia de esto es que los sistemas educativos han realizado destacados esfuerzos por mejorar la calidad del profesorado a través de políticas para docentes principiantes. Los procesos de inducción efectivos mejoran la inserción en la cultura escolar y el desarrollo de competencias en la gestión de aula, disminuyen la deserción y reducen las dificultades experimentadas por los docentes principiantes en los primeros años de docencia. Aunque los organismos internacionales recomiendan fortalecer esta etapa mediante periodos de inducción, todavía la cobertura y sistematización siguen siendo incipientes y las estructuras adoptan diferentes formas entre los sistemas educativos. Este trabajo tuvo por objetivo el análisis de las recomendaciones sobre inserción a la docencia emanadas de la UNESCO y OCDE. Se realizó un análisis documental apoyado por el software ATLAS.ti 8.4.5, cuya primera fase metodológica analizó la evolución del concepto de inducción e inserción en 83 documentos extraídos de las bases de datos de los organismos, la segunda, permitió comparar las temáticas de inserción mediante la selección de 13 documentos del periodo 2009-2020. Los resultados indican mayor presencia de los términos relacionados con inserción docente a través del tiempo. Los organismos concuerdan en dar énfasis al diseño y seguimiento de

las políticas basadas en los datos y la investigación, en involucrar a más actores como responsables de esta etapa y en la necesidad de difusión de las políticas a través de mediadores del conocimiento.

Palabras clave: docente novel; inducción docente; inserción a la docencia; organizaciones internacionales; OCDE; UNESCO.

Abstract:

The study on teaching insertion through effective induction procedures is an up-and-coming trend whose evidence can be found in the fact that the educational systems have conducted outstanding efforts to improve the quality of teachers by means of the implementation of new teacher's policies. The effective induction proceedings improve insertion in school culture and develop classroom management skills, lower desertion, and reduce the new teacher's difficulties experienced in the first years of a teaching career. Although international organizations recommend strengthening this period with induction courses, still the coverage and systematization remain incipient and the educational structures adopt different shapes across different educational systems. The objective of this research paper was to analyse the UNESCO and the OECD recommendations for teaching insertion. A documentary analysis was performed supported by the ATLAS.ti 8.4.5 software whose first methodological phase analysed the evolution in the concept of teaching induction and insertion from 83 documents extracted from the organisation's databases. The second phase allowed to compare the themes of insertion with the selection of 13 documents which range the period 2009-2020. The results show a greater presence of the terms related to teaching insertion over time. The educational organisations agree on the need to emphasize the design and follow up of policies based on data and research, involving more agents as responsible for this stage and in the need to disseminate policies through knowledge-based mediators.

Key Words: international organisations; novice teacher; OECD; teaching induction; teaching insertion; UNESCO.

Introducción

La inserción a la docencia se caracteriza por ser una de las etapas más importantes de la carrera de un docente, es el primer acercamiento al contexto real de enseñanza. Durante la formación inicial existe un constructo ideal de expectativas sobre la docencia y en la mayoría de los casos ha estado caracterizado por ideas optimistas que los docentes principiantes tienen sobre la profesión (Balci, Karabulut, Gurses Kurce, y Ernas, 2019). Este periodo se establece como un "Tercer espacio" (Chan, 2019) donde es posible conectar la formación inicial de la institución formadora con la inserción a la escuela, es un momento diferenciado de formación (Ulvik, Helleve, y Smith, 2018) en el que los primeros años serán claves para desarrollar la profesión. En este espacio, el docente novel transformará los conocimientos recibidos en su institución formadora en conocimientos que serán parte de su identidad docente (Mauri, Onrubia, Colomina, y Clarà, 2019) y para ello necesitará de la experiencia concreta de enseñar.

Durante este periodo de adaptación es posible equilibrar la demostración de sus capacidades y la construcción de una posición profesional (Garipov, Nasibullov, Yarullin, y Nasibullova, 2019) necesaria para la adaptación y para evitar el aislamiento social (Bykov, Bykova, y Vlasova, 2020; Rodriguez, McKinney, Powell, Walker, y Vince

Garland, 2020). Esta socialización permitirá una mejor inserción (Nehmeh y Kelly, 2018), pero además dará continuidad al proceso de formación docente. En el reconocimiento de aquello que había aprendido en su formación, el novel percibe incongruencias con las demandas de la realidad (Paula y Grinfelde, 2018). Diversos estudios han abordado la temática del “Choque con la realidad”, conocido como el impacto que puede generar la práctica docente en un escenario desconocido (Colognesi, Van Nieuwenhoven, y Beausaert, 2020) y que puede generar desilusión y aumento del agotamiento emocional (Voss y Kunter, 2020). Entre las dificultades que experimentan los noveles encontramos: la administración del tiempo, el manejo de la disciplina de los estudiantes y escasez de estrategias efectivas de motivación en el aula (Marcelo, Gallego-Dominguez, Murillo-Esteba, y Marcelo-Martinez, 2018; Marcelo y Vaillant, 2017) que provocan que las opiniones optimistas que tenían difieran de la realidad (Kozikoglu y Senemoglu). Esto, sumado a la angustia de ser observado (De Lange y Wittek, 2020; Han y Tulgar, 2019) y la carencia de herramientas para resolver dichos problemas los lleva a usar diversas estrategias de sobrevivencia ante la incómoda situación. Estos desafíos pueden verse apoyados por procesos efectivos de inserción que favorezcan la autoeficacia (Kuecholl, Westphal, Lazarides, y Gronostaj, 2019). Uno de los primeros estudios sobre la estructura del proceso de inserción lo encontramos en Vonk (1996), quien distingue cuatro modelos de inserción profesional que pueden desarrollarse en esta etapa:

- Sin participación ni apoyo de terceros, donde el docente pruebe sus competencias a medida que va enseñando.
- Colegiado, en el que el novel es acompañado de manera informal por otro par.
- Desarrollo de competencias básicas, transferidas del docente experto al novel en una relación jerárquica.
- Un programa sistemático y formal de inducción, que requiere la preparación y formación de quien acompañará al novel.

Cada modelo posee un enfoque educativo distinto, mientras el primero y el segundo se dan de manera casi espontánea, el segundo pretende la replica de prácticas consideradas como necesarias y a la vez eficaces, asumiendo que la transferencia de un docente experimentado garantiza la calidad. El último modelo se acerca más a un paradigma constructivista en el cual el docente mentor no sólo requiere de experiencia sino también de una formación específica, ya que la experiencia no garantizaría su calidad (Hargreaves y Fullan, 2000).

Entre otras actividades de inserción (charlas introductorias, reuniones con el director, consejos escolares) existen periodos de prueba que coinciden con el proceso de inserción (Donaire, 2020), generalmente no tienen un enfoque de soporte profesional o son un requisito para ejercer la docencia al terminar la formación inicial.

La preocupación por atraer y retener a los docentes (Cook, DiCicco, y Faulkner, 2018), mejorar la autoeficacia, satisfacción y autoestima del docente novel y la

necesidad de fortalecer los primeros años de docencia han llevado a poner el foco en la inducción docente, entendida como actividades de iniciación que brindan apoyo en la introducción de nuevos maestros en la profesión docente o maestros experimentados que son nuevos en una escuela (OECD, 2019b). Ingersoll y Strong (2011) abordan el impacto de los programas de inducción para mejorar las prácticas docentes, la investigación es una importante revisión de la literatura sobre inducción de los últimos años y señala que la inserción a la docencia mediante procesos de inducción extensos y fuertemente estructurados mejoraría las habilidades de los docentes, la retención y el aprendizaje de los estudiantes. Orland-Barak y Wang (2020) coinciden en que extender el periodo de inducción es fundamental para una mayor efectividad y aunque existen diversas actividades de inducción, la evidencia de la literatura nos lleva a distinguir que una de las formas con mayor impacto en los procesos de inducción es la mentoría docente, considerada como “una estructura de apoyo en las escuelas donde los profesores más experimentados apoyan a los profesores menos experimentados” (OECD, 2019b, p. 142).

Estudios anteriores señalan que para potenciar la inducción a nivel de reformas es necesario informar sobre las políticas y las práctica de mentoría por medio del incremento de la investigación (Feiman-Nemser, 1996), haciendo necesaria la transmisión del conocimiento a contextos particulares, lo cual concuerda con un estudio comparado (Shanks et al., 2020) que además señala que los problemas que pretende subsanar la inducción son comunes y que es necesario un esquema nacional de inducción con políticas claras. Sin embargo, pese al aumento de estudios sobre la eficacia de los programas de inducción en la inserción a la docencia (Hudson y Hudson, 2018; Wang, 2018; Gerrevall, 2018; Kutsyuruba, Godden, y Bosica, 2019; Hobson y Maxwell, 2020; Wilcoxon, Bell, y Steiner, 2020) y de los impactos en la efectividad de los maestros, la mejora del aprendizaje y la retención (Billingsley, Bettini, y Jones, 2019); los programas se han ido instalando de manera paulatina (Marcelo et al., 2018) y a niveles más nacionales que internacionales.

La literatura también coincide en que existe un desconocimiento y falta de información sobre las políticas de inducción docente (Tarekegn, Terfa, Tadesse, Atnafu, y Alemu, 2020), otros autores señalan burocracia en la gestión de las políticas, falta de estructuración y necesidad de mejora (Ishak Kozikoglu y Soyalp, 2018). Las recomendaciones a nivel global sobre políticas educativas y la investigación tardan en llegar a los contextos particulares de la escuela como a sus actores principales. La inducción comprende múltiples relaciones con los actores involucrados y también depende de los compromisos políticos de los sistemas (Milton et al., 2020), por ende, muchas de las prácticas de inducción pueden estar destinadas sólo a un grupo privatizado de nuevas prácticas innovadoras y carecer de sentido sistemático de carrera profesional. Si bien los discursos sobre la carrera profesional docente conciben etapas obligatorias dentro de la formación, de acuerdo con lo señalado en las encuestas a nivel comparado de TALIS (OCDE, 2019b), la inducción todavía no lo es.

El crecimiento de organismos de cooperación internacional ha cambiado las realidades de la sociedad y de la mano de la globalización ha llegado al ámbito

educativo (Valle, 2015) y al paradigma de formación del profesorado. Los cambios en las políticas de formación docente surgen tanto desde la escuela con sus innovadores métodos de mejora, pero también desde una nueva forma de gobernanza globalizada, generando un movimiento sistémico en donde se pretende lograr el desarrollo de competencias económicas (Casilimas, 2017) y evidenciar que se están haciendo las cosas bien. Estas prácticas educativas de alto impacto pueden tener influencia en otros países, pero no son impuestas por ellos directamente, sino que más bien responden a la influencia de organizaciones supranacionales y a la dominación de algunos países considerados como eficaces en estas políticas (Monarca, 2020).

Lo anterior, posiciona a los organismos internacionales como referentes en las reformas y transformación de los sistemas educativos modificando el rol que tiene el Estado en la configuración de sus políticas (Manso y Monarca, 2016) quien pasa a tomar un rol de agente de política que puede ser clave para las decisiones que se tomen para el sistema educativo o un impedimento para que dichas políticas lleguen a lo nacional (Castellani y Sarró, 2011). Las políticas que surgen de los organismos internacionales son acogidas por los sistemas de manera favorable y van creando un espacio de realidad compartida y armonizada desde una perspectiva global (Valle, 2012). Estas tendencias educativas son transmitidas como recomendaciones, principalmente en documentos destinados a los actores involucrados y se vuelven referentes para la creación de las políticas nacionales e influyen en las decisiones educativas de los sistemas como leyes blandas a través del consenso de distintos agentes (Matarranz y Pérez-Roldán, 2016).

Considerando que la Política Educativa Supranacional estudia las políticas educativas de los organismos internacionales (Valle, 2012) centraremos este estudio en la inserción docente y las políticas de inducción de UNESCO y OCDE a la luz de esta perspectiva. Con el objetivo de analizar la evolución del discurso de los organismos internacionales, describir las temáticas asociadas a la inserción en los periodos de producción más recientes y con la pretensión de establecer convergencias o divergencias del análisis de la yuxtaposición hemos formulado las siguientes preguntas que orientarán nuestro análisis:

- ¿Ha evolucionado la concepción sobre la inserción e inducción a la docencia en los últimos años?
- ¿Cómo abordan los organismos internacionales las temáticas de inserción a la docencia?
- ¿Existe un enfoque común de los organismos o intentos de armonización de políticas sobre las recomendaciones en torno a las políticas de inserción docente?

2. Metodología

Esta investigación, de carácter cualitativo se enmarca en el ámbito de la Educación Supranacional. Para comprender la evolución temática que ha tenido la inserción a la docencia (en adelante ID) desde los discursos supranacionales realizaremos un análisis documental mediante un proceso inductivo-deductivo de codificación, estableciendo dos fases metodológicas.

2.1. Primera fase metodológica

Esta fase comprende una búsqueda de documentos en las bases de datos de OCDE *Library* y UNESDOC, tanto en inglés como en español, con los conceptos claves: inducción, docente, inserción, inducción, principiante, iniciación a la docencia; añadiendo los operadores booleanos OR y AND. A continuación, se presentan los criterios de elegibilidad para la depuración del corpus:

- Pertinencia temática: el sentido del título posee uno o más conceptos claves de la búsqueda y el texto aborda la inserción para docentes.
- Carácter internacional o supranacional: describe políticas que engloben la inserción del profesorado en un contexto global y no local, por lo que se excluyen textos centrados en un sistema educativo específico.
- Docencia no universitaria: abordan la inserción para docentes de enseñanza formal obligatoria.

De los 83 documentos que encajaban con los criterios, 21 correspondían a la base de datos de OCDE *library* y 62 a UNESDOC, 7 fueron excluidos porque no eran de autoría explícita de cada organismo, por producir un salto temporal demasiado amplio o por estar duplicados, resultando un total de 76 documentos. Cada texto se ha asociado a uno de los siguientes periodos:

Tabla 1
Periodos definidos para la primera fase metodológica.

1979-1984
1985-1990
1991-1996
1997-2002
2003-2008
2009-2014
2015-2020

Fuente: Elaboración propia.

El proceso comprendió un análisis exploratorio-temático mediante auto-codificación en ATLAS.ti 8.4.5. Los códigos preliminares (docente novel, inducción,

inserción a la docencia, mentoría, periodo de prueba, práctica, problemas noveles) surgieron de la revisión bibliográfica y de parámetros interpretativos supranacionales (Valle, 2012). Posteriormente se realizó un análisis del enraizamiento de códigos por fundamentación de citas (frecuencia) por periodo y un análisis de contenido temático de las citas más relevantes.

2.2. Segunda fase metodológica

En esta etapa se confeccionó una segunda unidad hermenéutica con 13 documentos de los dos últimos periodos de la primera fase, por ser los más recientes y con mayor fundamentación (ver Tabla 2).

Tabla 2

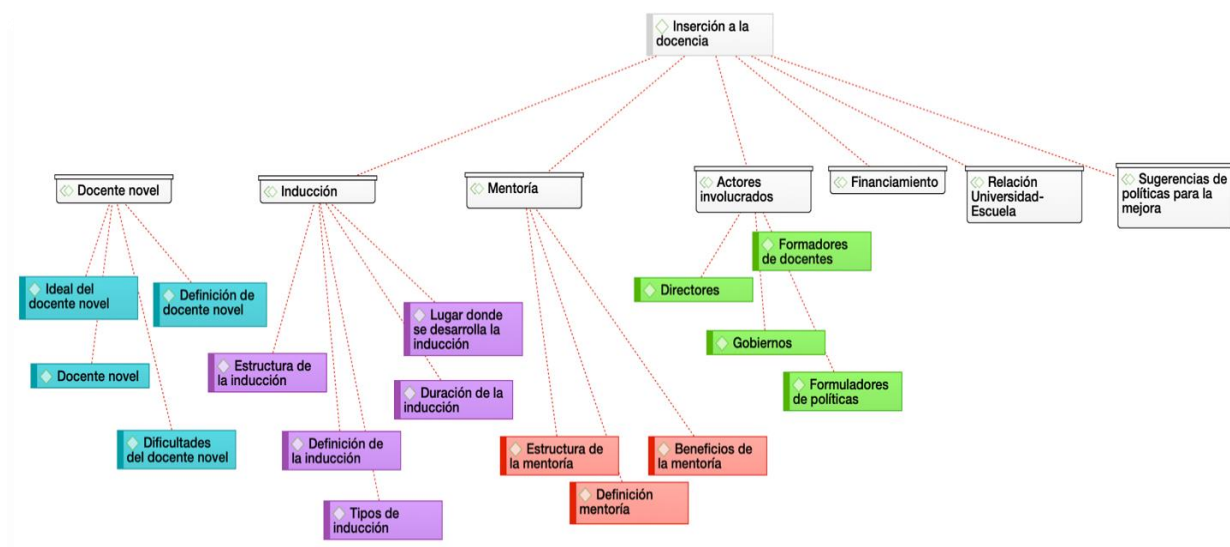
Documentos seleccionados en bases de datos de organismos internacionales cuyas temáticas abordan la inserción a la docencia.

Nombre del documento	Código	Año
UNESDOC		
1. Guía para el desarrollo de políticas docentes	UNESC1	2020
2. Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros. (Informe de seguimiento)	UNESC2	2019
3. Guía para el desarrollo de políticas docentes	UNESC3	2015
4. La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos (Informe de seguimiento de la ETP en el mundo 2015)	UNESC4	2015
5. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: Lograr la calidad para todos (Informe de seguimiento de la ETP en el mundo 2013/14)	UNESC5	2014
6. Methodological Guide for the Analysis of Teacher Issues	UNESC6	2010
OCDE library		
1. TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals	OCD1	2020
2. TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners	OCD2	2019
3. Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems	OCD3	2019
4. Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013	OCD4	2016
5. TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning	OCD5	2014
6. A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey	OCDE6	2014
7. The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008	OCDE7	2012

Fuente: Elaboración propia.

Utilizando la auto-codificación de la primera fase metodológica se localizaron las citas con contenido relevante y se depuraron códigos irrelevantes, se realizó una codificación abierta para determinar categorías inductivas y mediante comparación constante se crearon redes semánticas para deducir categorías finales (ver Figura 1). Mediante tablas de código-contenido y co-ocurrencia se determinaron las temáticas con mayor densidad y enraizamiento.

Figura 1. Familia de categorías y subcategorías a priori.



Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

3.1. Resultados primera fase metodológica

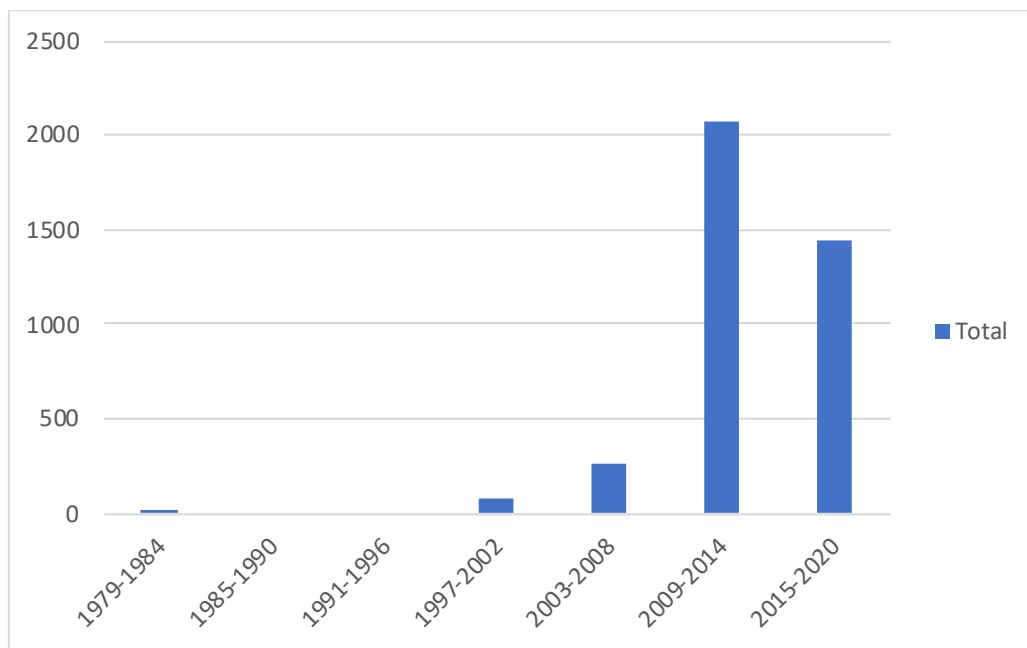
Los primeros 3 periodos del estudio carecen de citas relacionadas con ID, en el primer periodo sólo se ve reflejada en *La situación del personal docente. Un instrumento para mejorarla* (UNESCO, 1984), la importancia de este documento es que es uno de los primeros textos a nivel de organismos que pone atención a los primeros años de ejercicio docente como un área que debe ser revisada. Se evidencia la ID en relación con los periodos de prueba que realizan los nuevos profesores al terminar su preparación inicial y que adoptan principalmente un carácter evaluativo centrado en supervisar al novel.

A partir del segundo periodo comenzamos a atisbar la presencia de citas concretas relacionadas con la ID. En los primeros años de este periodo prolifera un discurso sobre la importancia de la formación práctica previa al servicio y la preparación de competencias para enseñar en un contexto cada vez más cambiante. Al final de este periodo, encontramos los primeros cimientos de los conceptos de inducción y mentoría docente, los primeros documentos en torno a la inducción toman como referentes las prácticas exitosas de distintos países a un nivel comparado para mejorar la calidad del profesorado.

Las demandas por aumentar el número de docentes dan protagonismo al docente novel. Las condiciones laborales de los principiantes y el desgaste que manifiestan los primeros años de ejercicios son relacionadas con la deserción temprana, por lo que el discurso se centra en iniciativas para atraer y retener a los docentes. Durante este periodo, la influencia del *lifelong learning* (Coolahan, 2002)

pone en el centro de estas políticas el aprendizaje durante toda la vida en lo que respecta a los docentes, potenciando el desarrollo profesional continuo. La ID, se sugiere como otra etapa de la carrera docente y se comienza a asumir como parte de la estructura profesional que está configurada como un continuo de educación inicial, inducción y en servicio.

Figura 2. Frecuencia de citas sobre inserción a la docencia sobre el total de documentos analizados.



Fuente: Elaboración propia.

Durante el periodo 2003 a 2008 se observa el desarrollo de la temática ID en comparación al anterior. Dicho aumento se explica principalmente por la publicación de “*Teachers matter*”, el primer documento que dedica un capítulo específico a la inducción docente, en él se manifiesta que las políticas de inducción están destinadas sólo a un tipo particular de docente y escuela, por lo que todavía no existe una sistematización de la inducción como una etapa dentro de la profesión docente. Si en los periodos anteriores veíamos referencias a la inducción como una práctica destacada en algunos países de manera muy general, en esta etapa encontramos la concretización de la inducción como proceso vinculado a la inserción docente.

Desde 2009 a 2014 evidenciamos la mayor concentración de citas sobre ID. El movimiento *Education for All*, pone en debate la necesidad de mayor número de docentes y las temáticas de inducción y mentoría comienzan a tener protagonismo en los *Informes de Seguimiento de la ETP en el mundo*. Influenciado por documentos de carácter estadístico-comparado se evidencia el interés respecto a la formación del docente principiante. La mentoría e inducción se ven como posibilidades para cubrir las demandas de escasez docente en contextos donde la formación inicial es muy débil. Surge la figura del mentor como un profesional, capaz de apoyar al novel en una relación colegiada y el discurso de la inducción docente está estrechamente vinculado a la profesionalización, por lo que se insiste no centrar el apoyo del mentor en la

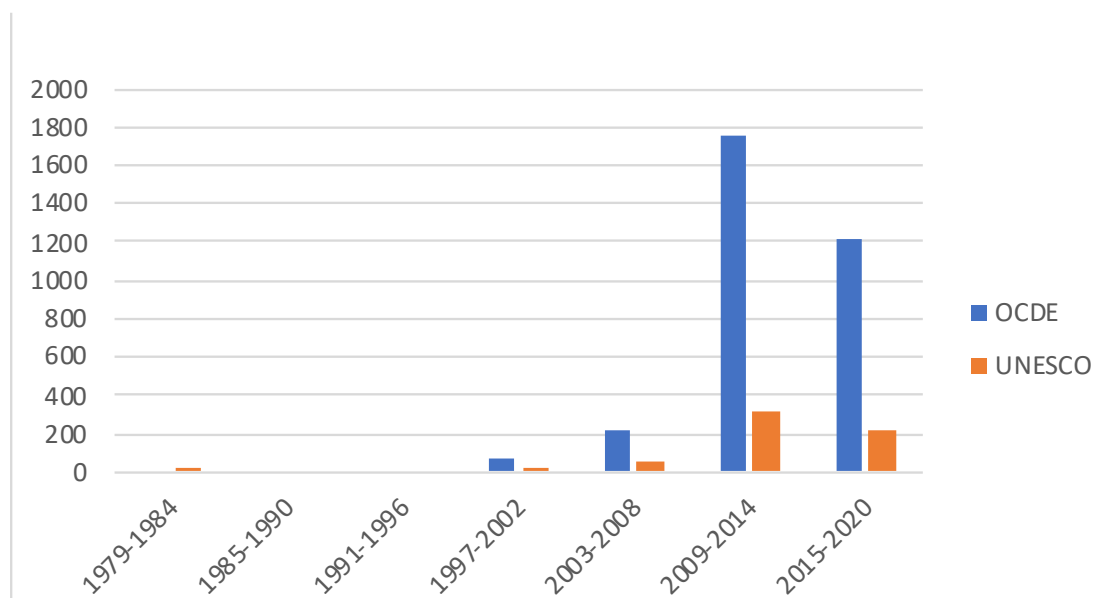
supervisión de los docentes, sino en su desarrollo. Los periodos de inducción en esta etapa son considerados como un tipo de apoyo más rentables porque evitan los costos generados por la deserción.

El último periodo de análisis, marca un leve descenso en la frecuencia de citas textuales, sin embargo, la riqueza de los documentos está marcada por la especificidad y profundidad con que tratan las temáticas referidas a la ID. Encontramos definiciones específicas de los conceptos relacionados con ID, sugerencias de políticas sobre cómo diseñar los planes de inducción y sobre la formación de mentores. La inducción es considerada una de las políticas para la excelencia y emergen temáticas sobre el docente novel como la satisfacción laboral, la eficacia docente, el bienestar y el estatus.

Si bien ambos organismos han coincidido en la etapa de proliferación sobre las temáticas de ID, UNESCO las aborda de manera más general que OCDE (ver Figura 3). La aplicación de las encuestas TALIS y la periodicidad de sus publicaciones ha marcado una diferencia en la cantidad de textos y temáticas que emanan del organismo. Los textos de carácter internacional o de recomendaciones globales de la UNESCO son escasos y están enfocados a comparaciones de zonas desfavorecidas. Sin embargo, su especificidad en las recomendaciones ha cobrado protagonismo en el documento más reciente valorando explícitamente la inducción docente.

La producción textual de OCDE ha evolucionado a un discurso más complejo, preciso y enriquecido sobre las temáticas, posiblemente explicado por el carácter mayormente estadístico que ayudarían a definir recomendaciones más concretas basadas en la evidencia y por la trayectoria de producción textual que ha permitido mayor desarrollo.

Figura 3. Frecuencia de citas sobre inserción a la docencia por organismo internacional.



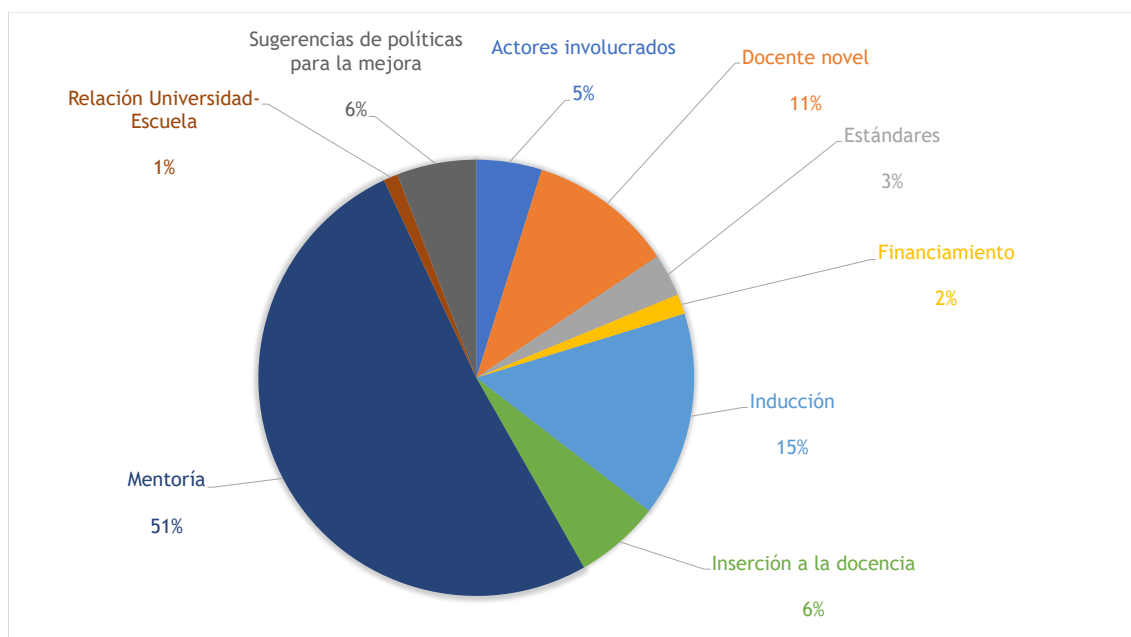
Fuente: Elaboración propia.

3.2. Resultados segunda fase metodológica

3.2.1 Resultados a partir de la UNESCO

Un porcentaje superior al 50% de las citas de los documentos de UNESCO, corresponden a la temática mentoría. Los siguientes temas con un alto porcentaje en comparación a las demás categorías son: inducción y docente novel. Los valores menos significativos se encuentran en las categorías: estándares, financiamiento y relación universidad-escuela (ver Figura 4).

Figura 4. Porcentaje de citas relacionadas con la inserción docente abordadas por UNESCO.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la temática de ID, el organismo retoma los principios de la Recomendación de 1996 en los documentos más actuales y continúa asociándola a los periodos de prueba que están vinculados a la certificación para ejercer la docencia. El enfoque de la inserción está centrado en la acreditación más que en apoyo formativo.

La inducción está relacionada principalmente con temas valóricos o transversales como la equidad de género, preparar para la diversidad, inducción en contextos vulnerables y multiculturales, así como las sugerencias de tutoría a distancia. La adopción de una posición respecto a la inducción se evidencia con la siguiente definición de inducción:

El proceso de apoyar a un docente en la reflexión y desarrollo de sus habilidades profesionales durante los primeros años de docencia o el primer año en un centro educativo en particular, a través de una combinación de tutorías, apoyo informal y formación formal continua (UNESCO, 2020. p. 21).

Esta definición está centrada en un paradigma de aprendizaje reflexivo y de formación continua y da cabida al carácter informal de la inducción flexible, pero se

contrasta con las recomendaciones de una fuerte estructuración y un carácter riguroso en la configuración de la inducción que sugiere la supervisión y la definición del papel de tutores y responsables. Podemos distinguir dos discursos relevantes: uno basado en la importancia de la inducción para el aumento de docentes cualificados y otro, centrado en estrategias para sistematizar el diseño de políticas de inducción basado en el contexto, la evidencia, las necesidades de los docentes y la armonización entre objetivos y metas de cada país.

La categoría mentoría se manifiesta como una oportunidad para aquellos países en donde la formación inicial es insuficiente o existe escasez de docentes, es considerada una oportunidad para emplear rápidamente a docentes con cualificaciones más bajas. Los resultados muestran que se sugiere principalmente a los docentes de lenguaje y matemática, ya que en muchos países los docentes no consiguen tener habilidades mínimas en lectura y matemáticas. Se refuerza la idea de extender la mentoría a un número mayor de docentes, reconociendo que todavía no es una práctica integrada de manera sistemática y que requiere de una estricta formación de los mentores y de los formadores de docentes. El organismo define la mentoría como:

Un proceso privado entre un docente con experiencia y uno recién titulado, mediante el cual el primero brinda apoyo, asesoramiento y formación informal al segundo (UNESCO, 2020. p. 123)

La particularidad de esta definición radica en el carácter informal que otorga a la mentoría, lo que contradice en cierta forma la idea formal que se sugiere para el diseño de los programas de inducción. Por otra parte, considerarla como un proceso privado reduce el carácter colaborativo con el que se asocia la mentoría y a todas las interacciones con la cultura escolar que son de carácter colaborativo.

El rol de los mentores está relacionado con la necesidad de una preparación específica para evaluar y realizar acciones de seguimiento de la mentoría. Destacando la importancia que tienen los docentes prontos a jubilar como una forma de aprovechar dichas experiencias. Se plantea la necesidad de que cuenten con incentivos y una carga reducida para que puedan desarrollar efectivamente sus tareas de mentoría.

Respecto al docente novel, las principales problemáticas hacen referencia a la remuneración, la distribución de los destinos iniciales, la asignación a contextos más vulnerables y las deficiencias de infraestructuras y materiales docentes escasos.

La categoría actores involucrados se centra en los formadores de docentes. El organismo engloba en esta categoría tanto a los mentores que brindan apoyo durante los primeros años de docencia como a quienes se encargan de la formación inicial. Resalta el papel de su formación aludiendo a que en muchos países su nombramiento no requiere de una formación específica como formador, sino que más bien responde a su currículum académico en la experiencia laboral universitaria.

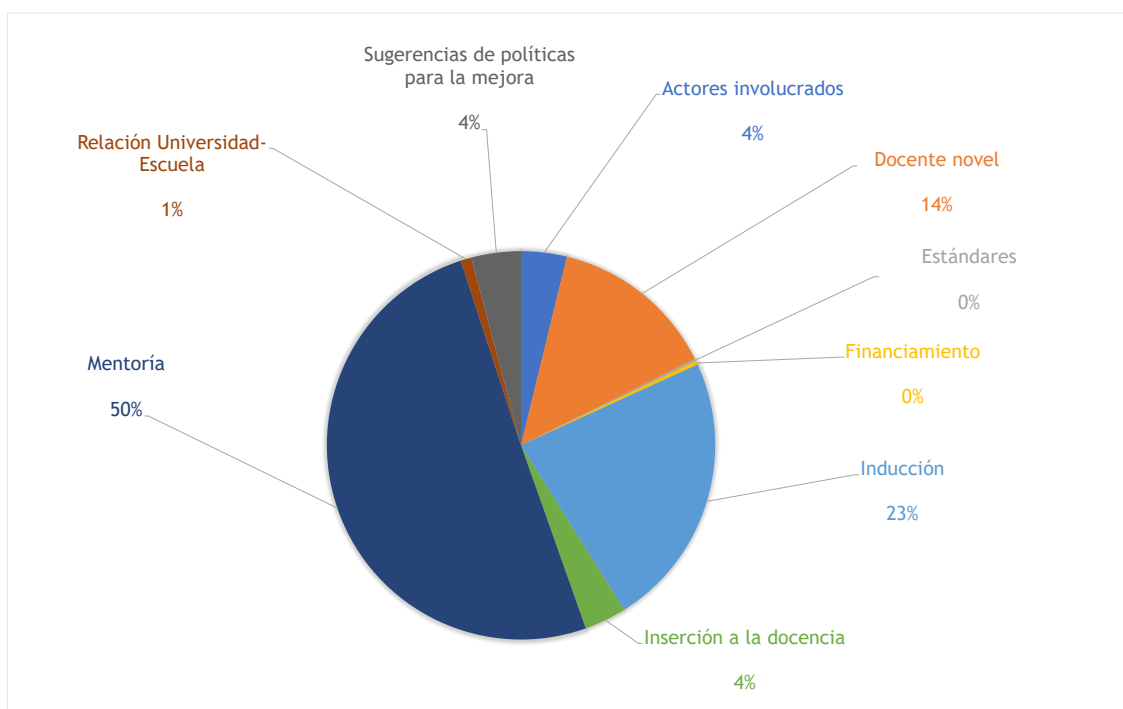
Los líderes escolares y los formuladores de políticas también adquieren relevancia. A los primeros, se da la responsabilidad de entregar apoyo y asesoramiento a los docentes noveles, desempeñar tutorías o generar espacios para hacerlo. A los

segundos, subsanar problemáticas cuando el presupuesto para la formación inicial es reducido. Las sugerencias de políticas están principalmente reflejadas en promover la docencia como una carrera continua, concebir la inducción y la tutoría como una forma de progresión en la carrera horizontal más que vertical de los mentores y de los mismos docentes. Se realza la importancia de la Política Informada por Evidencia (PIE) que implica la utilización de la investigación educativa al servicio del diseño de políticas y la recopilación de datos sólidos sobre el contexto educativo para ser utilizados en la configuración de estrategias políticas en educación.

3.2.2 Resultados a partir de OCDE

Como muestran los resultados en la Figura 5, encontramos tres ámbitos principales dentro del discurso de la OCDE. El primero con la mayor concentración de citas correspondiente al ámbito mentoría y los dos siguientes a la temática inducción y docente novel. Las categorías inserción, sugerencias de políticas y actores involucrados coinciden en un 4%. Los ámbitos universidad-escuela, estándares y financiamiento presentan escasa o nula presencia de citas directas, sin embargo, son códigos con una profunda importancia en relación con las demás categorías.

Figura 5. Porcentaje de citas relacionadas con la inserción docente abordadas por OCDE.



Fuente: Elaboración propia.

Los documentos OCDE7, OCDE4 y OCDE3 corresponden a documentos que abordan de manera focalizada las problemáticas del docente novel y coinciden progresivamente con la periodicidad de los estudios TALIS que son publicados cada 5 años (ver Figura 6). Encontramos un intento de continuidad en el desarrollo de la temática en donde el documento OCDE7 explora desde un panorama general cómo es la situación y experiencia de los nuevos profesores. El OCDE4 hace referencia a los

soportes que requieren los docentes para desarrollar el profesionalismo, que en el documento anterior estaba ausente. Por ende, los programas de inducción son una recomendación concreta y no sólo ejemplos de casos efectivos como sucedía en el OCDE7. Esta triada de documentos específicos cierra con el documento OCDE3, cuya temática principal es la mejora de la preparación del docente principiante desde el aprendizaje continuo.

OCDE3 es el producto del proyecto *Teacher Ready* (OECD, 2019a) un estudio para detectar fortalezas y oportunidades de mejora de los sistemas de preparación inicial de los maestros (ITP). El estudio define la ITP como una etapa de desarrollo profesional compuesta por Pre-servicio o *Initial teacher education* (ITE) e inducción. Este hito posiciona la preparación inicial como una estructura más compleja y como una nueva etapa integrada para que los docentes estén preparados para enseñar.

Figura 6. Relación de documentos OCDE según especificidad en las temáticas de inserción docente.



Fuente: Elaboración propia.

Los restantes documentos (OCDE1, OCDE2, OCDE5) tienen un enfoque estadístico de un panorama comparado internacional y entre sus hitos destaca la variación en las definiciones de los términos mentoría, inducción, retroalimentación, docente novel.

El discurso actual de la ID en OCDE está centrado en el desarrollo profesional continuo, se refiere a este periodo como “la carrera temprana” asumiendo que es una etapa de un largo recorrido profesional. A partir de los primeros documentos de carácter estadístico, el organismo ha delimitado y definido ciertos indicadores relacionados con el ideal del docente novel. Si bien existen resultados estadísticos de la mentoría, la inducción y la experiencia del docente novel, no se pregunta a los participantes por datos sobre la eficacia de otras formas de inducción.

En los primeros documentos, la inducción es uno de tantos tipos de apoyo a los docentes, pero, en los más actuales es un elemento de la estructura continua de profesionalización. OCDE reconoce tres dominios de profesionalidad: base de conocimiento, autonomía y trabajo de pares; la inducción y la mentoría constituyen dos de los elementos imprescindibles de esta última. Se observa un intento de armonización de la carrera docente, que llama a no segmentar ni aislar la etapa de inserción y definir roles incluso para que los formadores de docentes sean parte de ella, con estándares para su evaluación.

Las temáticas relacionadas con el docente novel están centradas en las dificultades que experimentan y que requieren de mayor inyección económica para ser subsanadas: climas de aula más pobres, carencia de infraestructura adecuada, carga académica similar a un experto, contextos desafiantes, alta concentración de alumnos, alta pobreza y estrés en la gestión de aula. En relación con lo anterior, cobran gran importancia la satisfacción docente, el bienestar y el estatus.

La definición del docente novel manifiesta variaciones importantes en cuanto a los años de experiencia. En cada periodo TALIS, el rango ha ido en aumento. En el primer estudio define al docente novel como el profesional con menos de 2 años de experiencia, el siguiente periodo a profesionales con menos de 3 años de experiencia y actualmente, se considera a los docentes con menos de 5 años de experiencia, lo que implica que muchos resultados no permiten hacer una comparativa para establecer tendencias.

En cuanto a la mentoría podemos indicar que las principales temáticas están centradas en ampliar su cobertura, aumentar la disponibilidad de programas y la participación de los docentes, dar carácter obligatorio y formal para mejorar el impacto y hacer de la inducción una etapa dentro del desarrollo profesional. También se observan variaciones en la definición de mentoría, en principio se asume una definición acotada de los participantes destinada a los profesores nuevos en la profesión, sin embargo, a partir de los estudios TALIS 2015, la definición se amplía también a profesores nuevos en la escuela.

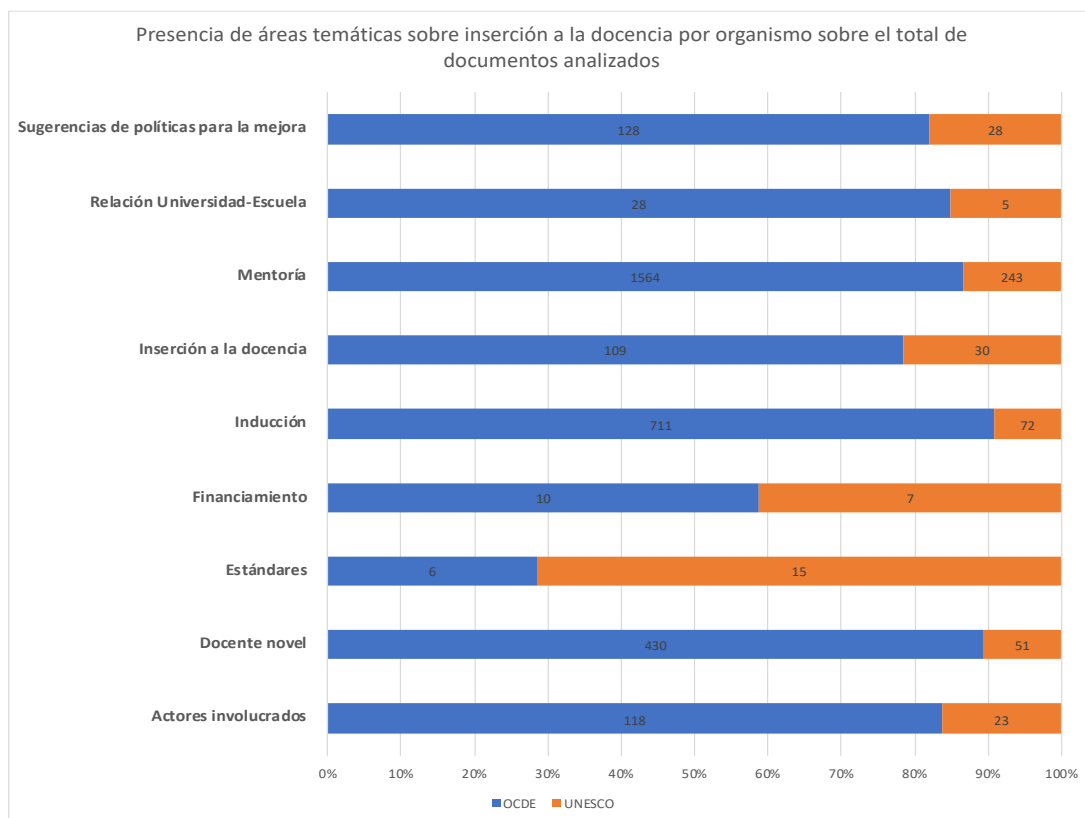
Si bien las demás categorías no han sido relevantes, la temática relación universidad-escuela entrega elementos a considerar. El concepto “universidad” es más recurrente que “institución formadora” y se percibe un carácter más profesional a la formación. Se advierte una fuerte relación de la universidad en cuanto a la investigación, posicionándose un discurso de influencia sobre la toma de decisiones basada en la evidencia y principalmente en los datos demográficos de los docentes.

4. Conclusiones

4.1. Yuxtaposición y comparación

Sin duda la temática de ID en los organismos supranacionales ha proliferado en la última década mostrando un desarrollo más complejo en los periodos más recientes con especial interés por la temática de la mentoría. Si bien OCDE ha liderado el desarrollo de ciertas temáticas de manera más específica y continua (ver Figura 7); UNESCO ha comenzado un desarrollo de políticas más estructuradas y concretas en los últimos años que proyectaría un impacto de esta tendencia en los países miembros.

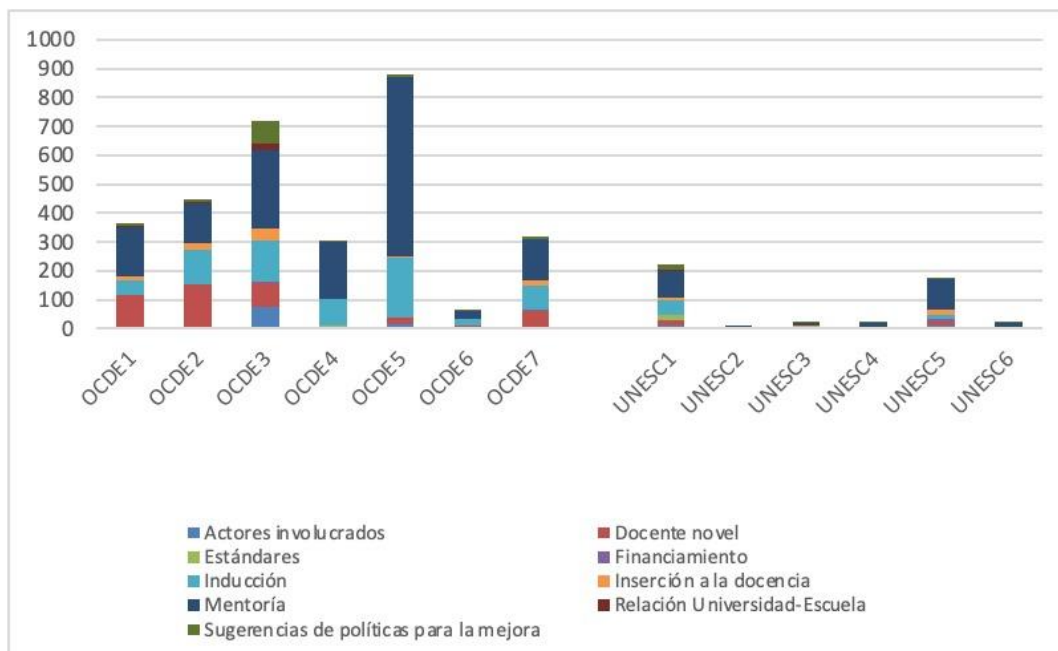
Figura 7. Frecuencia de citas sobre inserción a la docencia por organismo internacional.



Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las temáticas abordadas en cada documento (ver Figura 8) nos ha permitido concluir que en los periodos más recientes han cobrado protagonismo otros actores como parte del proceso de ID, en ambos organismos los directores y diseñadores de política son agentes que deben promover la participación y generar condiciones para el desarrollo de la inducción. En ambos organismos podemos observar el interés por la formación de los formadores de docentes y mentores como aspecto clave para la efectividad de la inducción.

Figura 8. Frecuencia de citas sobre inserción por documento.



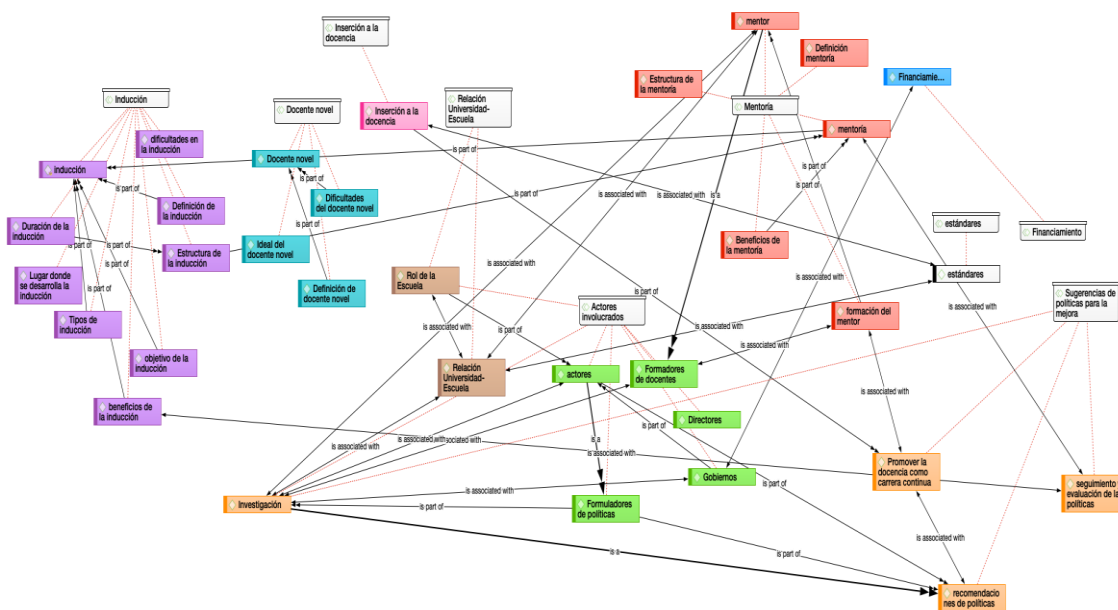
Fuente: Elaboración propia.

Los organismos presentan algunos matices en el enfoque de sus discursos, mientras UNESCO da énfasis a los objetivos sobre el aumento de docentes cualificados y a una mentoría centrada en temas transversales para abordar la multiculturalidad y la pobreza de los estudiantes; OCDE impulsa el estatus y profesionalidad centrados en los docentes como una forma de optimizar recursos, potenciando la calidad docente de manera temprana.

No obstante, existen importantes armonizaciones respecto a la investigación educativa y al desarrollo de políticas basadas en la evidencia (ver Figura 9). La mayoría de las temáticas abordadas están relacionadas con la necesidad de generar sistemas de datos demográficos de los docentes en torno a la ID en un proceso continuo de desarrollo profesional y en aumentar la mentoría como una forma de apoyo obligatorio.

Una sinergia entre los ideales valóricos de la UNESCO y el sentido profesionalizante de OCDE fomentarían que la inducción sea planteada como una etapa integral y obligatoria dentro de la carrera profesional continua, que hasta ahora no está sistematizada. Lo importante es que el cambio de “inducción como apoyo” a “etapa profesional”, ha sido puesto al debate y promete un mayor desarrollo.

Figura 9. Relaciones familia final de códigos y sub-códigos.



Fuente: Elaboración propia.

4.2. Discusión

En este estudio hemos abordado la temática de ID desde una perspectiva supranacional enfocada en la evolución temporal que ha tenido el discurso de los organismos UNESCO y OCDE. Los resultados concuerdan con la existencia de una evolución de la ID en la década de los noventa (Vaillant y Rodríguez, 2018) en la que se comienzan a definir políticas de carácter supranacional relacionadas con la calidad educativa. En este mismo periodo hemos distinguido un discurso de la formación docente basada en el desarrollo humano y políticas de cooperación internacional (Casilimas, 2017). Como han señalado algunos autores (Edwards, 2014; Represas, 2015), dicha evolución se debe a la influencia de la modernización y los docentes principiantes responden a las nuevas demandas del capital humano como uno de los componentes esenciales para el desarrollo económico y social del sistema educativo, lo que queda reflejado en el énfasis de las políticas de retención docente para evitar los costos de la deserción.

Los cambios ocurridos en el discurso de la ID responden a las influencias de los organismos en la reorganización de sus agendas globales (Dale, 1999), que justifican las prioridades de las políticas educativas, por lo que explicarían en el caso de nuestra investigación la proliferación de temáticas en torno al docente novel y sus primeros años de ejercicio. La ID se enmarca en las políticas supranacionales referidas a estrategias educativas globales (Valle, 2012) que han ido en evolución en los últimos diez años adoptando nuevos sentidos como hemos observado en el caso de las definiciones de novel, mentoría e inducción.

La mayoría de los documentos con aglomeración de citas sobre inserción docente tienen relación con las estrategias globales y con la emisión de informes

estadísticos que parecieran ser el punto de partida para que las políticas de inserción cobren más fuerza, naturalizándose ciertos modelos como correctos (Prieto y Manso, 2018).

Concordando con Monarca (2020) se muestran ciertos matices en cuanto a la forma en que opera cada organismo considerando nuevos problemas o sentidos a los ya existentes. En el caso de la UNESCO, el discurso centrado a nivel supranacional y global es más escaso que en OCDE, esto debido a que las estrategias de trabajo de UNESCO son principalmente a nivel de países más que recomendaciones específicas globales (Vaillant, 2009; Vaillant y Rodríguez, 2018).

Si bien el estudio de Avalos (2016), ponía en quinto lugar el tema de la mentoría como tópico recurrente en las revisiones de la literatura sobre docentes principiantes, los hallazgos de nuestro estudio la posicionan como el tema más recurrente en los organismos. Cabe destacar que existe coincidencia en el periodo de proliferación de las temáticas que en su investigación se sitúa en 2012 y en nuestro estudio en el rango temporal 2009- 2014.

Por último, los organismos coinciden en ciertos valores o concepciones específicas sobre la inducción centrada en una carrera profesional docente horizontal y en el énfasis que otorgan a la política de inducción basada en la evidencia. La investigación es considerada como un aspecto fundamental en el logro de procesos de inducción efectivos. Los organismos consideran que existe escaso seguimiento y evaluación de las políticas, como señalan los estudios de Campos (2020). Tanto UNESCO como OCDE muestran una necesidad de establecer estrategias de comunicación de las políticas para que tengan mayor impacto, a través de mediadores de conocimiento o agencias de corretaje que puedan diseminar las políticas docentes.

Finalmente, por mucho que las tendencias supranacionales vayan calando a fondo en los sistemas educativos, es necesario que se realicen diagnósticos contextualizados de las necesidades y problemáticas docentes de cada sistema educativo, ya que las tendencias supranacionales surgen a partir de estos datos. La mayoría de los documentos de organismos internacionales abordan un conjunto de temáticas docentes de manera general y quizás queda pendiente generar documentos con sugerencias específicas para cada temática, lo que permitiría que cada país pudiese tomar decisiones considerando sus objetivos educativos, las necesidades y características demográficas docentes, así como las mejores formas para difundir los hallazgos de la investigación educativa a los contextos más específicos de la escuela.

Referencias bibliográficas

Avalos, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers [Aprendiendo de la Investigación de profesores principiantes]. En J. Loughran y M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education: Volume 1* (487-522). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_13

- Balci, A., Karabulut, N., Gurses Kurce, S., y Ernas, S. (2019). Teachers' organizational and professional socialization: The case of Ankara [Socialización organizativa y profesional de los docentes: el caso de Ankara]. *Pegem Egitim Ve Ogretim Dergisi*, 9(1), 305-349. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.010>
- Billingsley, B., Bettini, E., y Jones, N. D. (2019). Supporting Special Education Teacher Induction Through High-Leverage Practices [Apoyar la inducción de profesores de Educación Especial a través de prácticas de alto impacto]. *Remedial and Special Education*, 40(6), 365-379. <https://doi.org/10.1177/0741932518816826>
- Bykov, R. A., Bykova, E. Y., y Vlasova, Y. A. (2020). Constructing a professional position as a prevention of teachers' social apathy [Construcción de la posición profesional como prevención de la apatía social del profesorado]. *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta-Filosofiya-Sotsiologiya-Politologiya-Tomsk State University Journal of Philosophy Sociology and Political Science*, 54, 133-152. <https://doi.org/10.17223/1998863x/54/14>
- Campos, M. (2020). Reflexiones sobre la formación y el desarrollo docente: el complejo diálogo entre la formulación y la implementación de las políticas, desde la experiencia peruana. *Revista Formação em Movimento*, 2(3), 106-125. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i1n3.106-125>
- Casilimas, G. E. H. (2017). Los discursos internacionales, la calidad de la educación y las políticas públicas. *Revista Educación y Ciudad*, (33), 41-52. <https://core.ac.uk/reader/326442410>
- Chan, C. (2019). Crossing institutional borders: Exploring pre-service teacher education partnerships through the lens of border theory [Cruzando fronteras internacionales: Explorando las asociaciones de la formación docente a través de la teoría de las fronteras]. *Teaching and Teacher Education*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102893>
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., y Beausaert, S. (2020). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning [Apoyar el desarrollo profesional y la perseverancia de los docentes recién titulados en la educación secundaria: el papel del aprendizaje informal]. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258-276. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963>
- Cook, C., DiCicco, M., y Faulkner, S. A. (2018). New teacher induction: The Experiences of six middle level teachers [Inducción de nuevos docentes: las experiencias de seis docentes de nivel medio]. En P. B. Howell, S.A. Faulkner, J. Jones, y J. Carpenter (Eds.), *Preparing middle level educators for 21st century school: Enduring beliefs, changing times, evolving practices* (pp. 77-97). Charlotte, NC: Information Age.
- Coolahan, J. (2002). Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning [Formación Docente y Carrera Docente en la era del Aprendizaje Permanente]. *OECD Education Working Papers*, No. 2. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/226408628504>

- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms [Especificar los efectos de la globalización en la política nacional: un enfoque en los mecanismos]. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/026809399286468>
- De Lange, T., y Wittek, A. (2020). Analysing the constitution of trust in peer-based teacher mentoring groups - a sociocultural perspective [Analizando la construcción de confianza en grupos de mentoría docente basados en pares- una perspectiva sociocultural]. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1724936>
- Donaire, C. (2020). Relación entre el Prácticum y los procesos de inducción docente. Un estudio comparado entre Alemania, Chile, España y Finlandia. En *La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 1375-1388). Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7642002>
- Edwards, B. (2014). ¿Cómo analizar la influencia de los actores e ideas internacionales en la formación de políticas educativas nacionales? Una propuesta de un marco de análisis y su aplicación a un caso de El Salvador. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-34. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n12.2014>
- Feiman-Nemser, S. (1996). Teacher Mentoring: A Critical Review [Mentoría docente: Una revisión crítica]. *ERIC Digest*. <https://eric.ed.gov/?id=ED397060>
- Garipov, I., Nasibullov, R., Yarullin, I., y Nasibullova, G. (2019). Developing an effective beginning teacher support system for modern schools [Desarrollando un sistema de apoyo eficaz para profesores principiantes en escuelas modernas]. *Revista San Gregorio* 1(32), 8-12. <http://doi.org/10.36097/rsan.v1i32.987>
- Gerrevall, P. (2018). Making Sure It's the Right One: Induction Programme as a Gatekeeper to the Teaching Profession [Asegurarse de que sea el correcto: El programa de inducción como un guardián de la profesión docente]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 631-648. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1261043>
- Han, T., y Tulgar, A. (2019). An Analysis of the Pre-service Teachers' Teaching Anxiety and Coping Strategies: A Turkish Elementary School Context [Un análisis de la ansiedad en los docentes en formación y estrategias para enfrentarla: contexto de una escuela primaria turca]. *Gist-Education and Learning Research Journal*, (19), 49-83. <https://doi.org/10.26817/16925777.802>
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium [Mentoría en el nuevo milenio]. *Theory into practice*, 39(1), 50-56. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3901_8
- Hobson, A. J., y Maxwell, B. (2020). Mentoring substructures and superstructures: an extension and reconceptualisation of the architecture for teacher mentoring [Subestructuras y superestructuras de mentoría: una extensión y

- reconceptualización de la arquitectura de la mentoría docente]. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 184-206. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724653>
- Hudson, P., y Hudson, S. (2018). Mentoring preservice teachers: identifying tensions and possible resolutions [Mentoría para profesores en formación: identificación de tensiones y posibles soluciones]. *Teacher Development*, 22(1), 16-30. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1298535>
- Ingersoll, R. M., y Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research [El impacto de la inducción y los programas de mentoría para profesores principiantes: Una revisión crítica de la investigación]. *Review of educational research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Kozikoglu, I., y Senemoglu, N. (2018). Challenges Faced By Novice Teachers: A Qualitative Analysis [Desafíos que enfrentan los profesores novatos: Un análisis cualitativo]. *Journal of Qualitative Research in Education-Egitimde Nitel Arastirmalar Dergisi*, 6(3), 341-371. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m>
- Kozikoglu, I., y Soyalp, H. (2018). Investigation of Beginning Teachers', Mentor Teachers' and School Administrators' Opinions about Teacher Induction Program [Investigación de las opiniones de profesores principiantes, mentores y administradores de escuelas sobre los programas de inducción]. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education*, 33(4), 934-952. <https://doi.org/10.16986/huje.2018037027>
- Kuecholl, D., Westphal, A., Lazarides, R., y Gronostaj, A. (2019). Demands of beginning teachers during first practical experiences [Necesidades de los profesores principiantes durante las primeras experiencias prácticas]. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 22(4), 945-966. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00897-x>
- Kutsyuruba, B., Godden, L., y Bosica, J. (2019). The impact of mentoring on the Canadian early career teachers' well-being [El impacto de la mentoría en the bienestar de los profesores canadienses de carrera temprana]. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 285-309. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0035>
- 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*. <http://doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., Murillo-Esteba, P., y Marcelo-Martínez, P. (2018). Aprender a acompañar: análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 461-480. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/75651/38.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://doi.org/10.1590/198053144322>
- 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>
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R., y Clarà, M. (2019). Sharing initial teacher education between school and university: participants' perceptions of their roles and learning [Compartir la formación docente inicial entre la escuela y la universidad: las percepciones de los participantes sobre sus roles y aprendizaje]. *Teachers and Teaching*, 25(4), 469-485. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076>
- Milton, E., Daly, C., Langdon, F., Palmer, M., Jones, K., y Davies, A. J. (2020). Can schools really provide the learning environment that new teachers need? Complexities and implications for professional learning in Wales [¿Pueden realmente las escuelas proporcionar el ambiente de aprendizaje que los nuevos profesores necesitan? Complejidades e implicaciones para el aprendizaje profesional en Gales]. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1767177>
- Monarca, H. (2020). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (Ed.), *Evaluaciones Externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*. Segunda edición revisada (12-36). UAM.
- Nehmeh, G., y Kelly, A. M. (2018). Urban Science Teachers in Isolation: Challenges, Resilience, and Adaptive Action [Profesores de ciencias urbanas en aislamiento: desafíos, resiliencia y acción adaptativa]. *Journal of Science Teacher Education*, 29(6), 527-549. <https://doi.org/10.1080/1046560x.2018.1474425>
- OECD (2019a). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems* [Un buen comienzo: Mejora de los sistemas de preparación inicial de los profesores]. OECD. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>.
- OECD (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners* [Resultados TALIS 2018 (Volumen I): Profesores y líderes escolares como aprendices de por vida]. OECD. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Orland-Barak, L., y Wang, J. (2020). Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach: Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform [La tutoría docente al servicio del aprendizaje de los docentes en formación: bases conceptuales, características y desafíos para la reforma de la formación docente]. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86-99. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>

- Paula, L., y Grinfelde, A. (2018). The role of mentoring in professional socialization of novice teachers [El papel de la mentoría en la socialización profesional de los profesores novatos]. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(3), 364-379. http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol76/364-379.Paula_Vol.76-3_PEC.pdf
- Prieto, M., y Manso, J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos En *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (114-135). <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/1/la-calidad-de-la-educacion-manso.pdf>.
- Represas, N. (2015). Política educativa en la UNESCO: reflexiones desde un modelo de análisis supranacional. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(2), 101-116. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67207>
- Rodriguez, J., McKinney, T., Powell, S., Walker, Z., y Vince Garland, K. (2020). Was this feedback useful? Examining the observation and feedback process for pre-service teachers [¿Fue útil esta retroalimentación? Examinar el proceso de observación y retroalimentación para profesores en formación]. *Teaching Education*, 31(2), 144-161. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1508281>
- Shanks, R., Attard-Tonna, M., Krøjgaard, F., Annette-Paaske, K., Robson, D., y Bjerkholt, E. (2020). A comparative study of mentoring for new teachers [Un estudio comparado de la mentoría para nuevos profesores]. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744684>
- Tarabini-Castellani, A., y Bonal-Sarró, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-023>
- Tarekegn, G., Terfa, D., Tadesse, M., Atnafu, M., y Alemu, M. (2020). Ethiopian Preservice Primary Science Teachers' Perceptions of Mentoring in Science Teaching [Percepciones sobre la mentoría en la enseñanza de la ciencia de los profesores de ciencia de primaria de Etiopía en formación]. *Journal of Science Teacher Education*, 31(8), 894-913. <https://doi.org/10.1080/1046560x.2020.1774699>
- Ulvik, M., Helleve, I., y Smith, K. (2018). What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development [Qué y cómo aprenden los futuros profesores durante su práctica como base para un mayor desarrollo profesional]. *Professional Development in Education*, 44(5), 638-649. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388271>
- UNESCO (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. UNESCO: París. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226?posInSet=3&queryId=4b1e2da7-db0a-4adc-bc78-c9ed7d14cd1e>
- UNESCO (1984). *La Situación del personal docente: un instrumento para mejorarla, la Recomendación internacional de 1966*. Comentarios Comunes de la OIT y UNESCO. Ginebra.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000071564_spa?posInSet=1&queryId=ed713305-6171-4854-9be8-6e28285c1e1c

- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 27-41. Recuperado <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711733003.pdf>
- Vaillant, D., y Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. En *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp.136-154). <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/1/perspectivas-de-unesco-y-oei-vaillant-rodriguez.pdf>
- 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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5764366>
- Vonk, J. (1996). A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience [Una base de conocimientos para mentores de profesores principiantes: Resultados de una experiencia holandesa]. En *Teacher education policy: Some issues arising from research and practice* (113-128). Graphicraft.
- Voss, T., y Kunter, M. (2020). "Reality Shock" of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs [¿"Choque con la realidad" de los profesores principiantes? Cambios en el agotamiento emocional y las creencias constructivistas de los candidatos a maestros]. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292-306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Wang, J. (2018). Teacher mentoring in service of beginning teachers' learning to teach: Critical review of conceptual and empirical literature [La tutoría de docentes al servicio del aprendizaje de la enseñanza de los docentes principiantes: revisión crítica de la literatura conceptual y empírica]. En *The Wiley Handbook of Supervision* (281-306). Wiley.
- Wilcoxon, C., Bell, J., y Steiner, A. (2020). Empowerment through induction: supporting the well-being of beginning teachers [Empoderamiento a través de la inducción: apoyando el bienestar de los profesores principiantes]. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), 52-70. <https://doi.org/10.1108/ijmce-02-2019-0022>

Financiación: El presente trabajo se ubica en el marco del Proyecto de Investigación de la Convocatoria nacional de I+D titulado #Lobbyingteachers: fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en

España (Ref. PID2019-104566RA-I00) y de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID)/Programa de Becas/DOCTORADO BECAS CHILE / 2020 (Ref.72210224).

Agradecimientos: Esta investigación ha contado con el apoyo del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales de la Universidad Autónoma de Madrid (GIPES-UAM).

Conflicto de intereses: Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración ética: el proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica

Cómo citar este artículo:

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