

# Los porqués del MIR educativo

---

Dr. Francisco López Rupérez

Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC



# Índice

1. Introducción .....	3
2. Los rasgos esenciales del MIR sanitario.....	4
2.1 Una selección previa y centralizada .....	5
2.2 Las unidades docentes .....	5
2.3 Los órganos docentes.....	5
2.4 El papel central de la evaluación.....	6
3. Los porqués del MIR educativo .....	7
3.1 Porque opera sobre el factor de calidad más importante del sistema educativo .....	7
3.1.1 El caso de M. Germain .....	7
3.1.2 El estudio de W. L. Sanders y J. C. Rivers .....	8
3.1.3 Las meta-síntesis de J. Hattie.....	9
3.2 Porque integra elementos que comparten los sistemas educativos del mundo con mejores resultados.....	10
3.3 Porque reposa en un sistema consolidado en el sector sanitario, robusto, exitoso, aceptado social y políticamente y perfectamente transponible al ámbito docente .....	11
3.4 Porque repercute de forma masiva sobre todos los alumnos del sistema .....	12
3.5 Porque contribuye a asegurar una igualdad real de oportunidades en toda España.....	12
3.6 Porque recupera para el Estado el ejercicio efectivo de una de sus competencias básicas.....	13
3.7 Porque aporta un sistema eficaz y eficiente de acceso a la profesión docente.....	15
3.8 Porque permite la construcción de una base de conocimiento experto para la profesión docente ....	16
3.9 Porque facilita la generación de una comunidad profesional de práctica .....	17
3.10 Porque crea un espacio idóneo para el desarrollo profesional del profesorado .....	18
3.11 Porque fortalece el reconocimiento social de la profesión docente .....	19
3.12 Porque asegura una formación inicial acorde con las nuevas exigencias de la profesión docente.....	19
4. Referencias.....	20



# Los porqués del MIR educativo

Francisco López Rupérez

Cátedra de Políticas Educativas

Universidad Camilo José Cela

## Resumen

Las 'políticas centradas en el profesorado' han pasado a ser consideradas instrumentos esenciales para la mejora de los sistemas de educación y formación. En el panorama español, la posibilidad de introducir un 'MIR educativo', como sistema de selección y formación para el acceso a la profesión docente, ha ido tomando forma. En el presente trabajo, tras describir los rasgos característicos del MIR sanitario, se presentan y fundamentan doce argumentos básicos que justifican una reforma educativa de tal naturaleza.

## Abstract

Teacher-centered policies are considered essential instruments for the improvement of education and training systems. In the Spanish context, the possibility of introducing a residency system (MIR), as a selection and training model for access to the teaching profession, is under discussion. In the present working paper, after describing the characteristic features of the health MIR, twelve basic arguments that justify an educational reform of such nature are presented and founded.

3

## 1. Introducción

Las 'políticas centradas en el profesorado' han pasado a ser considerados, desde comienzos del siglo XXI, instrumentos esenciales para la mejora de los sistemas de educación y formación; y no solo de las sociedades avanzadas, sino también de aquellas otras en vías de desarrollo<sup>1, 2</sup>. De hecho, países que introdujeron reformas atinadas en este ámbito, en sus sistemas educativos, han recogido sus positivos efectos en forma de resultados, medibles por las evaluaciones internacionales<sup>3, 4, 5</sup>.

1 LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. «Cap.3. Las políticas centradas en el profesorado en las agendas de los organismos internacionales» y sus referencias. Narcea Ediciones. Madrid.

2 LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2015). «MIR educativo y profesión docente. Un enfoque integrado». *Revista Española de Pedagogía*. Año LXXIII, n.º 261, mayo-agosto 2015, pp. 283-299.

3 BARBER, M.; MOURSHED, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey. London. <<https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>>.

4 DARLING-HAMMOND, L.; ROTHMAN, R. eds. (2011). *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems* (Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education). <[http://admin.kasa.org/Professional\\_Development/KLA/documents/TeacherLeaderEffectivenessReport.pdf#page=19](http://admin.kasa.org/Professional_Development/KLA/documents/TeacherLeaderEffectivenessReport.pdf#page=19)>.

5 STEWART, V. (2012). *A World-Class Education. Learning from International Models of Excellence and Innovation*. ASCD.

En el caso español, y a lo largo de la primera década del presente siglo, se puso sobre la palestra del espacio público la pertinencia de esta clase de políticas para la mejora de nuestro sistema educativo<sup>6</sup>; y, en particular, las relativas a los sistemas de selección y formación para el acceso a la profesión docente inspiradas en el modelo MIR<sup>7</sup>. Al comienzo de la segunda década, representantes de los dos grandes partidos políticos aludieron al 'MIR educativo' (feliz hallazgo terminológico, en el plano de la comunicación, de Alfredo Pérez Rubalcaba) y desarrollaron sus posibles características<sup>8</sup>.

Transcurrido casi un decenio desde entonces, la posibilidad de que el 'MIR educativo' forme parte del 'Pacto social y político por la Educación' parece ganar enteros y, con ello, la oportunidad de introducir una reforma de calado en el seno del sistema educativo español que, si se acierta en su concepción y no se yerra en los detalles de su implementación, puede convertirse en uno de los instrumentos más poderosos de mejora de nuestro sistema educativo, en el medio y largo plazos, que haya conocido la sociedad española en las últimas décadas.

El presente Informe de la Cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela –que se beneficia en parte de las ideas presentadas con anterioridad en un libro del autor<sup>9</sup>– pretende ser de utilidad a la hora de sistematizar, de un modo monográfico, los argumentos que asistirían a aquel gobierno de la nación que se atreviera a desarrollar dicha reforma educativa, capital para el futuro de nuestro país y de su educación.

## 4 2. Los rasgos esenciales del MIR sanitario

La Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de ordenación de las profesiones sanitarias, y el Real Decreto 183/2008, de 8 de febrero, que la desarrolla, actualizan el modelo de MIR (Médico Interno Residente) sanitario establecido en el Real Decreto 127/1984, de 11 de enero, norma nuclear por la que se regulaba la formación médica especializada y la obtención del título de Médico Especialista.

De conformidad con lo recogido en dichas normas, este sistema formativo tiene por objeto proporcionar a los futuros médicos especialistas una enseñanza de calidad que prepare a grandes profesionales para el ejercicio de la medicina y lo haga en un ambiente lo más cálido y humano posible. Se trata de incorporar a la formación el desarrollo de competencias para adquirir los conocimientos teóricos necesarios, la familiarización con la investigación médica y las habilidades asistenciales y laborales. Todo ello pensado para la asunción progresiva, por parte de los residentes, de las responsabilidades propias de la práctica profesional y, paralelamente, de un nivel decreciente de supervisión.

6 LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2001). *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. La Muralla. Madrid.

7 LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2009). «La reforma de la educación escolar». En *Ideas para salir de la crisis*, 2. Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES). Madrid. <[www.fundacionfaes.org/es/papeles\\_faes/6096/la-reforma-de-la-educacion-escolar](http://www.fundacionfaes.org/es/papeles_faes/6096/la-reforma-de-la-educacion-escolar)>.

8 NASARRE, E.; LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2011). «Una propuesta sobre el MIR educativo». *Magisterio*, 26 de enero; p. 23.

9 LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2014). *Op. cit.*

La estructura docente que interviene en la formación de médicos especialistas está sujeta a medidas de control y de evaluación, como instrumentos para comprobar la adecuación de aquélla a los requisitos generales de acreditación y asegurar así su calidad.

Finalmente, el sistema posibilita un «tratamiento común y coordinado que garantice el principio de igualdad en el acceso al título de especialista, cualquiera que sea la unidad docente, de las múltiples acreditadas para la formación»<sup>10</sup>.

Junto con estos principios generales, cabe subrayar cuatro elementos básicos, característicos de este modelo de acceso a la profesión médica especializada, que deberían ser transpuestos, en lo esencial, al 'MIR educativo' y que se describen de un modo sintético a continuación.

## 2.1 Una selección previa y centralizada

Se basa, en primer término, en una prueba de ámbito nacional que garantiza los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad y cuya regulación considera, como dato importante del problema de selección, la previsión de las necesidades de especialistas del Sistema Nacional de Salud definidas con el apoyo de su Comisión de Recursos Humanos.

## 2.2 Las unidades docentes

Constituyen los entornos sanitarios complejos en donde se lleva a cabo, de un modo altamente organizado y de conformidad con elevados estándares de calidad, la formación sanitaria especializada mediante el llamado 'sistema de residencia'.

Además de la integración en esas unidades de dispositivos asistenciales, docentes y de investigación, la calidad de dichas unidades de formación queda asegurada *ab initio* mediante un sistema de acreditación riguroso, aprobado, con carácter general, por los Ministerios de Sanidad y de Educación y sujeto a una serie de requisitos básicos tanto de las unidades docentes como de los centros donde éstas se ubiquen. Dicho sistema contempla, asimismo, la suspensión temporal o incluso la revocación de la acreditación cuando se detecten deficiencias que comprometan la calidad de la formación.

## 2.3 Los órganos docentes

Existen en este modelo formativo dos tipos bien articulados de órganos docentes, uno de carácter colegiado y otro de carácter individual. El primero es la Comisión de docencia a la que corresponde organizar la formación, supervisar su aplicación práctica y controlar el cumplimiento de los programas formativos de las correspondientes especialidades. A razón, con carácter general, de una Comisión de docencia por centro, en ella están representados los tutores docentes de los residentes y su presidencia la ostenta el jefe de estudios de formación especializada responsable de su planificación, organi-

<sup>10</sup> REAL DECRETO 183/2008, de 8 de febrero, por el que se determinan y clasifican las especialidades en Ciencias de la Salud y se desarrollan determinados aspectos del sistema de formación sanitaria especializada. (BOE-A-2008-3176).

zación, gestión y supervisión. Aun cuando corresponde a las Comunidades Autónomas desarrollar en detalle la regulación de estas Comisiones, lo han de hacer ateniéndose a criterios generales que son de aplicación en todo el sistema sanitario nacional.

En cuanto a los órganos docentes de carácter unipersonal es el tutor docente la clave de bóveda de todo el sistema. Se trata de un profesional especialista en servicio activo, acreditado expresamente para desarrollar esta función, que acompaña, orienta, aconseja y supervisa al residente de un modo personalizado a lo largo de todo el periodo formativo, a fin de asegurar su progresión como profesional especialista. Sin perjuicio de su adaptación al perfil individual de cada residente, el tutor docente se atiene en sus tareas formativas a una guía –o itinerario formativo tipo– para cada especialidad que es propuesta por el conjunto de tutores docentes de una misma especialidad y aprobada por la Comisión de docencia, con sujeción al correspondiente programa formativo de especialidad. Las Comunidades Autónomas son las responsables de regular los procedimientos de evaluación de los tutores docentes para su acreditación y reacreditación periódica, en el marco de lo dispuesto en la referida Ley, y de establecer sistemas de reconocimiento específico de esta función, de incentivación y de mejora de sus competencias.

## 2.4 El papel central de la evaluación

- 6 La evaluación desempeña un papel central en el sistema de formación de médicos especialistas. Se trata con ella de asegurar que cada residente adquiere, a lo largo del proceso de formación, las competencias profesionales necesarias para un posterior desempeño de calidad. La regulación básica de la evaluación se articula en torno a tres modalidades: la evaluación formativa, la evaluación anual y la evaluación final.

La evaluación formativa es una suerte de evaluación continua, con fines formativos, destinada a identificar los progresos del residente en conocimientos y competencias, a detectar áreas de mejora y a aportar sugerencias específicas para corregirlas.

La evaluación anual, de carácter sumativo, tiene por finalidad calificar los conocimientos, habilidades y actitudes que integran el programa formativo y cuya adquisición ha de ser demostrada por el residente al finalizar cada año de formación.

La evaluación final, tiene por objeto comprobar que el nivel de competencias logrado por el especialista en formación, durante todo el periodo de residencia, le permite conseguir el título de especialista y, con él, acceder como tal al ejercicio de la profesión.



### 3. Los porqués del MIR educativo

Aun a pesar de la viabilidad cierta de transponer al ámbito educativo las características básicas del modelo de MIR sanitario y esa inspiración en un rigor humanista que lo impregna en profundidad, merece la pena desarrollar, a continuación, un conjunto amplio de argumentos cada uno de los cuales justificaría, por sí solo, esa transposición que se invoca.

#### 3.1 Porque opera sobre el factor de calidad más importante del sistema educativo

Existe un consenso amplio, a nivel internacional, en el sentido de que el factor que mayor impacto tiene en el rendimiento de los alumnos es la calidad del profesorado. Barber *et al.*<sup>11</sup>, con ocasión del estudio internacional comparado de los sistemas educativos de éxito promovido por la consultora internacional McKinsey & Company, hicieron buena la frase de un alto funcionario de Corea del Sur que, al ser entrevistado por los autores del informe, afirmó: «La calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de su profesorado». Esta frase hizo fortuna y ahora se repite por doquier, aunque ignorando con frecuencia su autoría. Lo cierto es que, más allá de lo afortunado de la misma, existe una muy abundante evidencia empírica –procedente tanto de estudios de caso, como de investigaciones empíricas, como de revisiones y meta-análisis que agrupan una importante cantidad de estudios cuantitativos– que avala lo anterior y demuestra que, en efecto, estamos ante un factor crítico de mejora y, por tanto, ante un elemento primordial de reforma de los sistemas educativos.

Con una finalidad meramente ilustrativa, se presentan en lo que sigue ejemplos de cada uno de esos tres grupos de evidencias: casos aislados, estudios empíricos independientes y meta-síntesis.

##### 3.1.1 El caso de M. Germain

El caso que, por su relevancia histórica, merece la pena traer a colación concierne al testimonio personal del destacado intelectual francés Albert Camus quien, a la mañana siguiente de recibir el Premio Nobel de literatura, escribió a su maestro, Monsieur Germain, esta carta de reconocimiento<sup>12</sup> en la que se describe, de primera mano, el papel y la importancia de un buen profesor en el futuro de un alumno:

«Querido Señor Germain:

He dejado apagarse un poco el ruido que me ha rodeado estos días antes de decidirme a hablaros con todo mi corazón. Acaban de hacerme un muy gran honor que ni he buscado, ni he solicitado. Pero cuando he conocido la nueva, mi primer pensamiento, después de mi madre, ha sido para usted. Sin usted, sin esa mano afectuosa que tendió al niño pobre que yo era, sin

11 BARBER, M.; MOURSHED, M. (2007). *Op.cit.*

12 *Lettre qu'Albert Camus envoya à son instituteur au lendemain de son prix Nobel.* (Traducción propia). <[tipaza.typepad.fr/mon\\_weblog/2010/01/lettre-qualbert-camus-envoya-a-son-instituteur-au-lendemain-de-son-prix-nobel.html](http://tipaza.typepad.fr/mon_weblog/2010/01/lettre-qualbert-camus-envoya-a-son-instituteur-au-lendemain-de-son-prix-nobel.html)>.

vuestra enseñanza y vuestro ejemplo, nada de todo esto hubiera ocurrido. Yo no hago todo un mundo de esta suerte de honor. Pero, al menos, constituye una ocasión para deciros lo que habéis sido, y sois todavía para mí; y para aseguraros que vuestros esfuerzos, vuestro trabajo y el generoso corazón con el que os empleabais están siempre vivos en uno de vuestros pequeños escolares que, a pesar de la edad, no ha cesado de ser vuestro agradecido alumno.

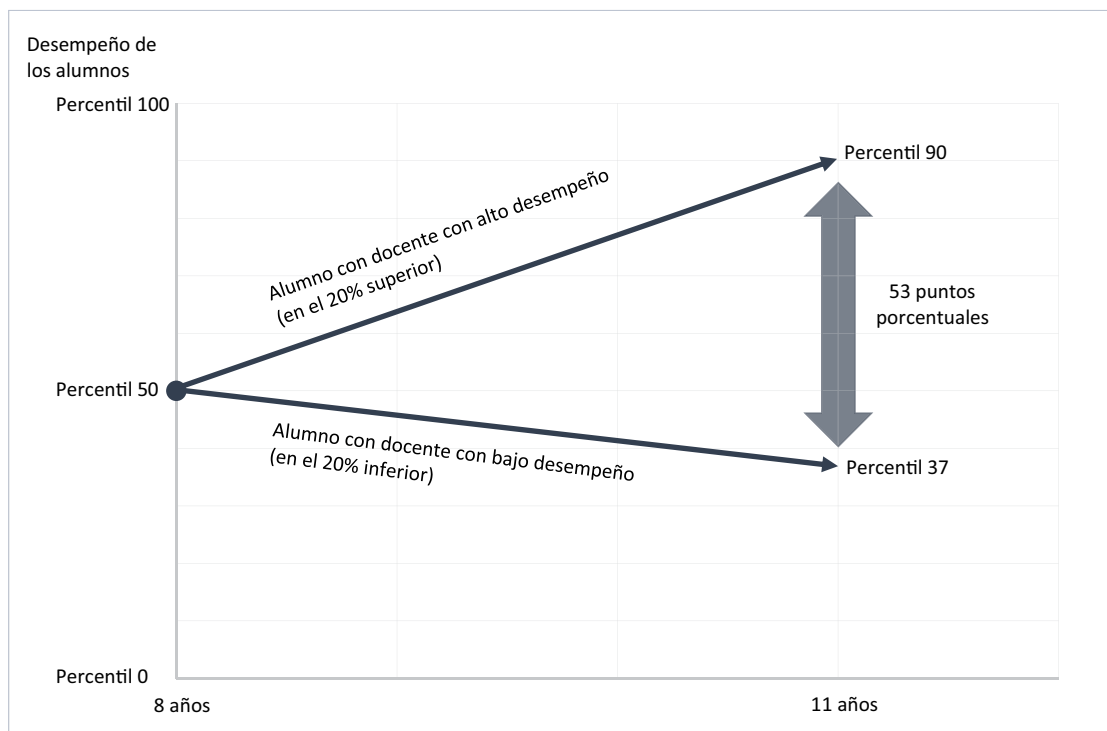
Un fuerte abrazo.

Albert Camus».

### 3.1.2 El estudio de W. L. Sanders y J. C. Rivers

Una de las investigaciones ilustrativas del impacto de la calidad del profesorado sobre los resultados de los alumnos es la realizada por W. L. Sanders y J. C. Rivers sobre datos correspondientes al estado de Tennessee (EE.UU.)<sup>13</sup>. En dicha investigación se pudo determinar que los profesores pertenecientes al grupo de alto desempeño obtenía resultados cuatro veces superiores que los de los profesores pertenecientes al grupo de bajo desempeño. Como se muestra en la figura 1, en un periodo de tres

Figura 1  
El impacto de la calidad del profesor sobre los niveles de rendimiento de los alumnos



Nota: El análisis de resultados de pruebas de Tennessee demostró que la calidad docente incidió sobre el desempeño de los alumnos más que cualquier otra variable; en promedio, dos estudiantes con desempeño normal (percentil 50) experimentarían una diferencia superior a 50 puntos porcentuales a lo largo de tres años en función del docente que se les asigne.

Fuente: Sanders & Rivers. «Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement». McKinsey. < [www.oei.es/historico/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/historico/pdfs/documento_preal41.pdf) >.

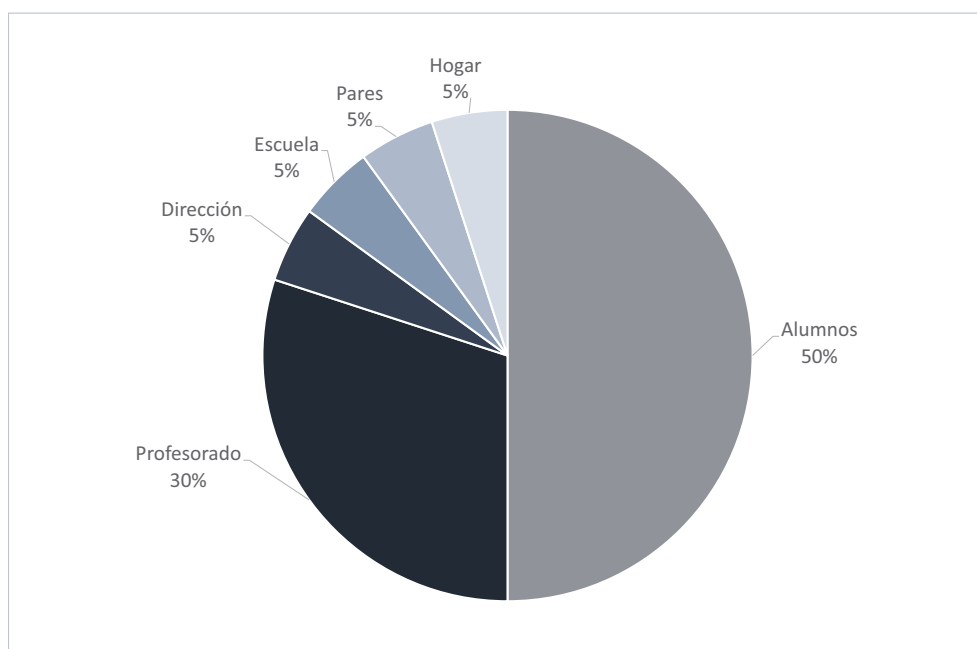
13 SANDERS, W. L.; RIVERS, J. C. (1996). «Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement». *Research Progress Report*. University of Tennessee. Value-Added Research and Assessment Center Knoxville. Tennessee.

años (8-11 años), los alumnos situados en el percentil 50 y con buenos profesores progresaron hasta el percentil 90, mientras que los que tuvieron malos profesores retrocedieron, en ese mismo periodo de tiempo, hasta el percentil 37.

### 3.1.3 Las meta-síntesis de J. Hattie

En lo concerniente a la aportación de estudios meta-analíticos sobre factores que influyen en el rendimiento de los alumnos, quizás sea el trabajo de meta-síntesis de John Hattie, con su programa de investigación, uno de los más ambiciosos<sup>14, 15</sup>.

Figura 2  
La fuerza de la relación de diferentes factores educativos sobre los resultados de los alumnos



Fuente: Hattie, J. (2003).

De conformidad con los resultados del estudio de Hattie que se cita<sup>16, 17</sup>, las características de los alumnos y sus habilidades intelectuales se sitúan en el primer lugar de la serie al correlacionar con el rendimiento con una fuerza del 50 %. A continuación, aparece el profesorado; lo que conoce y la calidad de lo que hace con sus alumnos explican hasta el 30 % de la varianza de los resultados escolares. Seguidamente, se sitúan el centro escolar, la calidad de la dirección, el apoyo paraescolar que se facilita desde el hogar y el nivel de expectativas de la familia con respecto a la educación de los hijos; y, finalmente, las relaciones entre los alumnos, es decir, entre iguales (*peer effects*). Cada

14 HATTIE, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of meta-analysis relating to achievement*. Routledge. Nueva York.

15 HATTIE, J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on Learning*. Routledge. London.

16 HATTIE, J. (2003). «Teachers Make a Difference: What is the research evidence?». *Australian Council for Educational Research Annual Conference on: Building Teacher Quality*. October 2003, pp. 1-17.

17 HATTIE, J. (2005). «What is the nature of evidence that makes a difference to learning?». *Research Conferences 2005 - Using data to support learning*. Australian Council for Educational Research, Year 2005, pp. 11-21.

uno de estos cuatro últimos factores explica entre un 5 y un 10 % de la varianza de los resultados de rendimiento de los alumnos; todo ello ignorando los efectos de las interacciones entre los diferentes factores identificados (figura 2).

De acuerdo con lo anterior, de entre aquellos factores sobre los que se puede operar desde las políticas educativas a fin de mejorar la calidad de los resultados de los sistemas educativos —cuando menos en los países desarrollados—, es la calidad del profesorado —o, en palabras de Hattie, de lo que conoce y de lo que hace con sus alumnos— el factor de mayor impacto, con mucho, sobre los resultados escolares.

En definitiva, y regresando a la cuestión que nos ocupa, cabe afirmar sin temor a equivocarse que el llamado 'MIR educativo' en la acepción genuina del término —es decir, como un modelo de selección y de formación para el acceso a la profesión docente— opera de lleno sobre ese factor clave de calidad del sistema educativo. Pero, además, su impacto sobre los resultados es de tal magnitud que si se ignorase —o incluso si se despreciaran sus elementos críticos— aunque se acertase en otros componentes de una eventual reforma educativa, la influencia sobre la mejora sería escasamente relevante<sup>18</sup>.

### 3.2 Porque integra elementos que comparten los sistemas educativos del mundo con mejores resultados

Los estudios internacionales comparados sobre lo que tienen en común los sistemas educativos de éxito en el mundo ponen una y otra vez de manifiesto que los sistemas de excelencia han hecho de las políticas centradas en el profesorado una auténtica prioridad<sup>19, 20</sup> en materia de reformas educativas; y que esas decisiones políticas se han traducido, algunos años más tarde, en mejoras medibles a través de las evaluaciones internacionales de resultados educativos.

Así, por ejemplo, la inmensa mayoría de ellos anteponen —únicamente en el tiempo— la selección a una formación sólida y profesionalizante<sup>21</sup>. Finlandia establece como obligatorio un Master para docentes que constituye un requisito específico para cualquiera de las diferentes etapas escolares. La presencia de lo que, en la jerga especializada se conoce por 'inducción', está generalizada en los correspondientes modelos, de modo que un aprendizaje profesional basado en la práctica ha ido adquiriendo cada vez más importancia, por ejemplo, en el sistema de Singapur o en el de algunas provincias Canadienses<sup>22</sup>.

No obstante lo anterior, el modelo propio del 'MIR educativo', en su versión genuina, no solo integra esos elementos que comparten los sistemas educativos del mundo con mejores resultados escolares sino que aporta, además, especificidades que harían del 'modelo español' una referencia internacional en materia de acceso a la profesión docente. Por ejemplo, una articulación lograda

18 LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2017). *Un análisis de la LOMCE a la luz del principio de Pareto*. Universidad Camilo José Cela. Madrid. <[https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/UN-ANALISIS-DE-LA-LOMCE-A-LA-LUZ-DEL-PRINCIPIO-DE-PARETO\\_3.pdf](https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/UN-ANALISIS-DE-LA-LOMCE-A-LA-LUZ-DEL-PRINCIPIO-DE-PARETO_3.pdf)>.

19 DARLING-HAMMOND, L.; ROTHMAN, R. eds. (2011). *Op.cit.*

20 STEWART, V. (2012). *Op. cit.*

21 BARBER, M.; MOURSHED, M. (2007). *Op. cit.*

22 STEWART, V. (2012). *Op. cit.*

de responsabilidades en sistemas descentralizados entre el Estado, las Administraciones educativas regionales y las Universidades, regida por los principios de excelencia formativa, de cooperación institucional y de rendición de cuentas.

### **3.3 Porque reposa en un sistema consolidado en el sector sanitario, robusto, exitoso, aceptado social y políticamente y perfectamente transponible al ámbito docente**

El sistema de residencia (MIR) concebido para la formación de los especialistas del ámbito sanitario goza de muy buena salud, después de más de tres décadas de existencia. Durante todo este tiempo se han podido observar sus frutos y muchos son los analistas que atribuyen a ese modelo de selección/formación de calidad el hecho de que nuestro sistema sanitario ocupe una posición tan destacada entre los países desarrollados.

La revista Newsweek, en su número del 28 de agosto de 2010, publicó un estudio comparativo, efectuado con el asesoramiento de un grupo de prestigiosos economistas y científicos sociales, sobre treinta y dos países desarrollados. Tomó, para ello, como base de análisis una amplia colección de aspectos políticos, sociales y económicos. La comparación de España con Finlandia en materia educativa situaba al país nórdico en la primera posición del *ranking* y a nuestro país en la trigésimo segunda posición. Sin embargo, cuando la comparación se efectuaba sobre la sanidad, Finlandia se colocaba en la posición decimoséptima mientras que España alcanzaba el tercer lugar del *ranking* internacional.

11

Buena parte de esa posición respetable de la sanidad española en el concierto mundial –que también otros estudios revelan– es atribuible a las virtudes de un modelo, acertado y robusto, de acceso a la profesión médica especializada. Esta es otra de las razones poderosas por la que merece la pena inspirarse en dicho modelo de acceso a una profesión tan distinta y, a la vez, tan próxima a la profesión docente, en algunos de sus aspectos básicos.

Pero junto con ello, la consolidación del MIR sanitario en el imaginario social como un sistema de éxito, y la aceptación, sin mayores conflictos, de los equilibrios políticos, de carácter competencial, entre el Estado y las Comunidades Autónomas, en torno a esa fórmula de selección/formación de los profesionales especialistas, constituyen sendos avales de cierta envergadura.

Todo ello hace recomendable trasponer –con las debidas adaptaciones– ese modelo de éxito, perfectamente contextualizado a nuestro país, antes que probar con la importación de un modelo foráneo, de inferior calidad y de más difícil implementación.

### 3.4 Porque repercute de forma masiva sobre todos los alumnos del sistema

Existe un amplio consenso –de pura racionalidad– entre los especialistas en políticas educativas en el sentido de que, para hacer avanzar de un modo ostensible los sistemas educativos, las políticas no solo deben ser efectivas sino que, además, han de ser masivas<sup>23</sup>. Como señala con acierto Vivien Stewart, el desafío ahora no es tanto disponer de algunos cientos de escuelas excelentes como de «crear un sistema educativo eficaz»<sup>24</sup>.

El carácter presencial de los sistemas escolares hace del profesorado un elemento tan ubicuo como el propio alumnado. Por tanto, un esfuerzo de mejora de la calidad del profesorado que sea atinado y sistemático alcanzará a todo el alumnado, y el efecto multiplicador de esa influencia positiva, con toda probabilidad, llegará a sobrepasar un factor 100 en la educación secundaria, 50 en la educación primaria y 20 en el segundo ciclo de la educación infantil. Todo ello alude la eficiencia del gasto que tendría este tipo de políticas, siempre y cuando se tome en consideración la efectividad de los mecanismos que contribuyen a la mejora.

Para que se pueda aspirar a esa efectividad masiva que se propugna y que se necesita, es evidente que el sistema ha de ser coherente en todo el territorio nacional y alineado en todas las Comunidades Autónomas, en términos tanto de objetivos como de procedimientos.

12

### 3.5 Porque contribuye a asegurar una igualdad real de oportunidades en toda España

Una de los efectos positivos de la incorporación de todas las Comunidades Autónomas a la última edición de PISA (2015) con muestra ampliada –y por tanto estadísticamente representativa de cada una de ellas– es que ha permitido poner de manifiesto, de un modo riguroso, las diferencias de resultados escolares entre Comunidades Autónomas.

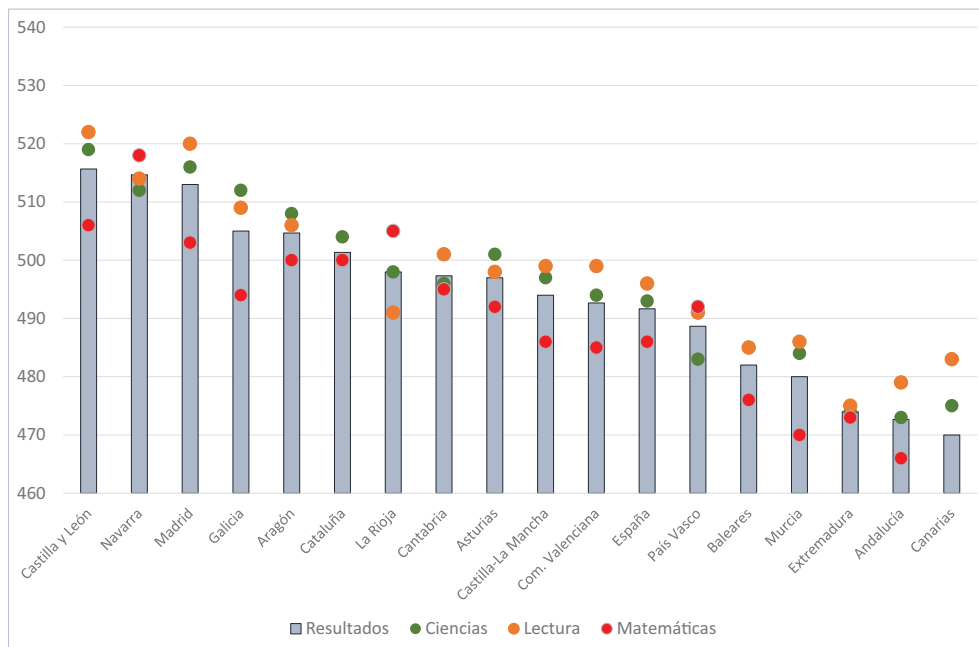
La figura 3 muestra los resultados de las puntuaciones medias obtenidas por las distintas Comunidades Autónomas españolas en las pruebas de Lectura, Matemáticas y Ciencias. En ella, deliberadamente, no aparecen corregidos los efectos del nivel socioeconómico y cultural porque, si de lo que se trata es de asegurar la igualdad real de oportunidades, las diferencias regionales en dicho indicador (ISEC) han de ser consideradas como un desafío y no como un pretexto. Lo cierto es que entre Castilla y León y Canarias hay una diferencia en materia de resultados de 45,7 puntos PISA, lo que equivale a un desfase escolar promedio entre sus alumnos que sobrepasa ampliamente un curso académico (30 puntos equivale a un curso escolar, según ha convenido la OCDE).

Justamente por el efecto masivo que tendría el MIR educativo sobre el sistema escolar español –de análoga naturaleza en todas las aulas y en todos los centros, sea cual fuere su titularidad, la Comu-

23 LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2001). *Op. cit.*

24 STEWART, V. (2012). *Op. cit.*

Figura 3  
Resultados promedio en cada una de las materias evaluadas en PISA 2015 de los alumnos en España y en cada una de las Comunidades Autónomas



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos PISA 2015 de la OCDE.

nidad Autónoma a la que pertenecen o las características de su entorno social—, este nuevo modelo de selección/formación inicial del profesorado contribuiría, de un modo efectivo, a promover desde la educación una igualdad real de oportunidades en el tramo inicial de la existencia humana, en la línea de salida hacia la edad adulta.

### 3.6 Porque recupera para el Estado el ejercicio efectivo de una de sus competencias básicas

Las profesiones reguladas afectan a derechos fundamentales o a bienes constitucionalmente relevantes y es el Estado el único competente a la hora de otorgar la correspondiente autorización para su ejercicio y de establecer sus condiciones por vía legal. La profesión docente, particularmente en el ámbito escolar, está legalmente incluida en la categoría de profesiones reguladas<sup>25</sup>. Como señala González Cueto<sup>26</sup>, «[...] las profesiones reguladas son aquéllas respecto de las que una norma regula su competencia profesional, es decir, *ex lege* existe un conjunto de atribuciones que sólo puede desarrollar en exclusiva un profesional que venga avalado, bien por un título académico, bien por la

25 REAL DECRETO 1665/1991, de 25 de octubre, por el que se regula el sistema general de reconocimiento de los títulos de Enseñanza Superior de los Estados miembros de la Comunidad Económica Europea que exigen una formación mínima de tres años de duración. (BOE-A-1991-28262).

26 GONZALEZ CUETO, T. (2007). El concepto de 'profesión regulada' a que se refiere el documento «La organización de las enseñanzas universitarias en España». M.E.C. Documento fotocopiado.

superación de unos requisitos y una prueba de aptitud que impliquen la concesión o autorización administrativa del acceso a una profesión».

Esta capacidad regulatoria, particularmente del acceso a la profesión docente, constituye una competencia exclusiva del Estado que, como ha señalado el Tribunal Constitucional<sup>27</sup>, ha de garantizar «un tratamiento común y uniforme en cuanto a las condiciones de acceso en un aspecto de tanta importancia para el sistema educativo como es la selección del profesorado» (apartado 6). Esta sentencia del alto Tribunal, decisiva con vistas a fundamentar la propuesta que nos ocupa, justifica la garantía, homogénea en todo el Estado, de una adecuada selección del profesorado desde una doble perspectiva que vuelve a aludir a los fundamentos en los siguientes términos:

«Desde el punto de vista del principio de igualdad, habida cuenta de la existencia de un único sistema educativo [...] y desde el punto de vista de la garantía de los objetivos que, en materia de conocimientos y competencias profesionales, deben demostrar los aspirantes, en atención al fundamental papel que desempeñan en el sistema educativo y en el aseguramiento de su calidad» (apartado 4).

En un sistema educativo tan descentralizado como el español, una notable diversidad de actores opera sobre un mismo terreno de juego haciendo cada uno de ellos un uso propio de la autonomía que las leyes les confieren. Justamente por ello, cada entorno de decisión —Estado, Comunidades Autónomas y Universidades— ha de ejercer sus atribuciones en este ámbito desde la cooperación y la lealtad institucional, pero también desde el rigor competencial; so pena de confundir su alcance y convertir el correspondiente espacio concurrente en algo francamente borroso y, a la postre, ineficaz en la atención a los intereses generales.

14

En materia de regulación de la profesión docente, el Estado ha optado por un procedimiento cómodo que supone, de hecho, la delegación en la institución universitaria de algunas de sus competencias. Sin embargo, tanto en la formación de maestros como en las enseñanzas correspondientes al Máster de Secundaria, la calidad de la oferta de las universidades públicas y privadas es tan heterogénea que no garantiza, en modo alguno, unos estándares comunes en lo relativo al alto nivel exigible a la formación profesional inicial de los docentes. Eso no sucede en el acceso a la profesión médica especializada que preserva su carácter nacional<sup>28</sup>.

Por tanto, esas expectativas racionales sobre la necesidad de disponer de un sistema homologado de aseguramiento de la calidad, que plantea la doctrina del Tribunal Constitucional, han de ser satisfechas por el Estado mediante un planteamiento ambicioso y constitucionalmente fundado, que agote el alcance de su ámbito competencial y asuma el impacto seguro que una regulación acertada del

27 TRIBUNAL CONSTITUCIONAL (2013). Sentencia 213/2013, de diecinueve de diciembre de 2013, en el conflicto positivo de competencia núm. 4748/2004 interpuesto por el Gobierno de la Generalitat de Cataluña en relación con diversos preceptos del Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo, aprobado por el Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero. <<http://hj.tribunalconstitucional.es/docs/BOE/BOE-A-2014-499.pdf>>.

28 REAL DECRETO 183/2008, de 8 de febrero, por el que se determinan y clasifican las especialidades en Ciencias de la Salud y se desarrollan determinados aspectos del sistema de formación sanitaria especializada. (BOE-A-2008-3176).



acceso a la profesión docente, y su correspondiente implementación, tendrían tanto sobre la calidad de la enseñanza, como sobre una mejor garantía del derecho fundamental a la educación.

El desarrollo de un modelo adecuado de MIR educativo constituiría un instrumento valioso para atender, por parte del Estado, estas exigencias constitucionales.

### 3.7 Porque aporta un sistema eficaz y eficiente de acceso a la profesión docente

Uno de los hallazgos que el ya citado estudio de 2007 de McKinsey<sup>29</sup> puso de manifiesto —en sus análisis comparados sobre el comportamiento de los sistemas educativos de diferentes países del mundo— fue que aquellos países con los mejores resultados en las evaluaciones internacionales compartían sistemas de acceso a la profesión docente en los cuales la selección precedía a la formación.

Hay variadas razones que, apelando a los mecanismos subyacentes, permiten fundamentar la eficacia y la eficiencia de este enfoque que es incorporado al modelo del MIR educativo genuino. En primer lugar, una selección previa incrementa, por sí misma, la calidad de la formación de los candidatos a través de la exigencia que el grupo traslada, de un modo espontáneo, a sus formadores y que produce la correspondiente respuesta en el plano sea personal, sea institucional.

En segundo lugar, se dispone de evidencia empírica generada sobre estudiantes universitarios estadounidenses brillantes<sup>30</sup> —del tercio superior en la distribución de calificaciones— en el sentido de que la emulación entre iguales y el reconocimiento de formar parte de un grupo 'especial' constituyen elementos decisivos en la elección de la profesión y una de las razones por las que, a menudo, evitan la docencia como primera opción. La cuestión del prestigio del grupo opera aquí como un destacado 'atractor' de talento. Algo similar se observa con carácter general en Finlandia donde, a pesar de ser la docencia una profesión no especialmente bien remunerada<sup>31</sup>, atrae hacia sí a los mejores estudiantes. Esta circunstancia, en una suerte de círculo virtuoso, ha fortalecido en dicho país la propia profesión docente; lo que explica, en buena medida, sus excelentes resultados educativos.

En tercer lugar, ese orden de prelación entre selección y formación supone introducir un ajuste equilibrado entre oferta y demanda, entre el número de profesionales formados y las necesidades reales del sistema educativo. Como en otros ámbitos de la educación española, también aquí nos encontramos con un sistema orientado a la oferta; es decir, que toma en consideración, en este caso, los intereses básicos de las instituciones de formación del profesorado antes que los intereses de los alumnos. Ello se traduce, en fin de cuentas, en una notable distancia entre el número de profesionales docentes que cada año egresan de las correspondientes Facultades de Educación —con sus títulos de Grado de Maestro o de Máster de Secundaria— y el número de plazas que precisa reponer el sis-

29 BARBER, M.; MOURSHED, M. (2007). *Ibid.*

30 MOURSHED, M.; CHIJIJOKE, C.; BARBER, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. 2010 McKinsey & Company Report. <<https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>>.

31 OECD (2013). *Education at a Glance. OECD indicators 2013*. OECD. Paris.

tema educativo en España. Así, por ejemplo, algunas estimaciones sencillas efectuadas sobre datos disponibles<sup>32, 33</sup> permiten concluir que el ritmo actual, por año, de generación de maestros en España por parte de las Facultades de educación es del orden del triple de las necesidades de reposición que, en promedio, se le plantearán al sistema cada año a lo largo de la presente década, como consecuencia de las jubilaciones ordinarias<sup>34</sup>.

Esta desproporción no sólo constituye una fuente de ineficiencia en la gestión económica del conjunto del sistema, sino que, y sobre todo, comporta un fraude de expectativas para los jóvenes estudiantes que, carentes de una orientación completa y rigurosa, optan por una formación específicamente profesionalizante que les conducirá, probablemente, a un *cul de sac* del que sólo podrán salir retrocediendo; es decir, cambiando de opción e invirtiendo otra vez tiempo y dinero en la nueva orientación.

### 3.8 Porque permite la construcción de una base de conocimiento experto para la profesión docente

Una de las características que comparten las profesiones maduras es que disponen de un marco de aprendizaje ampliamente reconocido por la profesión y derivado de la investigación, la formación y el entrenamiento a un alto nivel<sup>35</sup>. Dicho marco, que estriba en una combinación de conocimientos y de competencias, es lo que se denomina con frecuencia 'una base de conocimiento experto'<sup>36</sup>. No se trata de algo estático sino dinámico, que progresa y se enriquece con el tiempo, no sólo por las aportaciones procedentes de la investigación, sino por efecto de la formación y el entrenamiento como un modo de aprendizaje profesional, en el cual se facilita al aprendiz la integración de la base teórica, las competencias prácticas y buena parte de los rasgos del contexto, o situación en la que habrá de desarrollar posteriormente su actividad profesional<sup>37, 38</sup>. Ello posibilita la transferencia del conocimiento profesional, de una generación a la siguiente, por efecto de la implicación y el compromiso de los profesionales expertos.

La aceptación social de una profesión, su valoración y prestigio están vinculados, de uno u otro modo, a la capacidad de sus miembros de emplear eficazmente ese cuerpo organizado de conocimientos y de competencias en el desarrollo de la actividad profesional y en la resolución de los problemas que le son característicos. Es en la explotación eficaz de esa base de conocimiento experto donde reside la esencia de un ejercicio profesional exitoso.

32 MECD (2012). *Estadística de estudiantes universitarios*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <<https://goo.gl/DiseLj>>.

33 CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2013). *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

34 LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2014). *Op. cit.*

35 AUSTRALIAN COUNCIL OF PROFESSIONS (2004). *About Professions Australia: Definition of a Profession*. <[www.professions.com.au/defineprofession.html](http://www.professions.com.au/defineprofession.html)>.

36 HARGREAVES, D. H. (2000). «La production, le transfert et l'utilisation des connaissances professionnelles chez les enseignants et les médecins: Une analyse comparative». En *Société du savoir et gestion des connaissances*. OCDE. Paris.

37 HARGREAVES, D. H. (2000). *Ibid.*

38 NASARRE, E.; LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2011). *Op. cit.*

El MIR educativo, por su enfoque, permitiría la construcción para la docencia de una base de conocimiento experto a través de los siguientes mecanismos circulares<sup>39</sup>. El primero de esos bucles causales se despliega a propósito de las actividades y de las enseñanzas de los tutores de formación de los candidatos a profesores o maestros. Así, el esfuerzo de explicitación, fundamentación y sistematización de la base de conocimientos y de competencias de la profesión docente que esa función formativa requiere, no sólo haría efectiva la transferencia de dicha base de un conocimiento experto –en cierta medida tácito– a los profesores en formación, sino que mejoraría profesionalmente a los mismos profesores tutores y reforzaría la profesión docente. Ello, a su vez, aumentaría la eficacia de la formación de las nuevas generaciones de profesionales. Pero estos nuevos profesores y maestros estarían mejor preparados para hacer aportaciones sustantivas a ese marco común y contribuirían a un ejercicio profesional más eficaz, lo que enriquecería la base de conocimiento experto de la profesión, fortalecería dicha profesión y, así, cíclicamente.

Un mecanismo análogo de carácter circular puede invocarse en lo relativo a una mayor familiarización con la investigación sobre la práctica como ingrediente del programa formativo de los candidatos. Esa circunstancia rompería el vacío, actualmente existente de los profesionales de la docencia, en materia de competencias para una investigación sobre las prácticas de éxito, de su sistematización y de su difusión entre iguales<sup>40</sup>. Este proceso contribuiría, por otra vía, a la generación de conocimiento profesional o a su consolidación, y se sumaría al anterior para robustecer la profesión docente.

### 3.9 Porque facilita la generación de una comunidad profesional de práctica

La profesión es un concepto colectivo que hace referencia a una comunidad humana, a un grupo de personas en cuyo seno reina una disciplina específica relativa a conocimientos, competencias, valores, principios y normas. A menudo se hace referencia a ese grupo humano como una 'comunidad de práctica', en la medida en que sus miembros comparten una actividad o conjunto de actividades propias que les vincula entre sí y con el grupo.

La construcción de una base de conocimiento experto y la generación de una comunidad de práctica no son procesos independientes, sino que están relacionados entre sí. La transformación de ese conocimiento tácito –que atesoran todos los expertos– en un conocimiento explícito y organizado –que se articula cuando aquéllos se sitúan en disposición de enseñarlo–; la contribución por esta vía a la consolidación y a la mejora de esa base de conocimiento profesional, mediante aportaciones individuales o de equipos; y su progresiva difusión interna constituyen elementos que consolidan la 'comunidad de práctica' como rasgo característico de las profesiones maduras<sup>41</sup>.

39 LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2015). *Op. cit.*

40 PEDRÓ, F. (2015). «Las políticas de investigación e innovación en educación: Una perspectiva supranacional». *Bordón*, 67(1) 39-56.

41 LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2015). *Op. cit.*

Junto con los conocimientos y las competencias, las actitudes y los valores constituyen otra especie de 'cemento' que vincula a los miembros de una profesión –hace de ellos un grupo disciplinado– unidos entre sí por todo aquello que comparten. Por tal motivo, la consolidación de esos elementos de unión entre las personas incrementa el compromiso con la profesión y la disponibilidad para implicarse con rigor e ilusión en la preparación de las nuevas generaciones de profesionales.

Todo ello estaría presente en un desarrollo riguroso del 'MIR educativo', de modo que se estimularía la implicación y el compromiso de los profesionales expertos con la formación de las siguientes generaciones de docentes, lo que contribuiría a consolidación progresiva de esa 'comunidad de práctica', a su base de conocimiento experto y, por tanto, al fortalecimiento de la profesión docente.

### 3.10 Porque crea un espacio idóneo para el desarrollo profesional del profesorado

El desarrollo profesional del profesorado, entendido no en la acepción anglosajona como formación permanente, sino en un sentido más amplio que comprende la carrera profesional<sup>42</sup>, debe contemplarse de un modo tal que individuo y comunidad se vean beneficiados.

La educación constituye un ámbito profesional en el que se trabaja, esencialmente, con las personas y con el conocimiento, y el MIR educativo ofrece una pluralidad de fórmulas para, a la vez que se 18 aprovecha el conocimiento experto de los mejores profesores en un círculo de influencia más amplio, se facilite el acceso del profesorado a estadios avanzados de desarrollo profesional y de reconocimiento institucional<sup>43</sup>.

Así, la incorporación de la figura del tutor de formación a las posibles trayectorias de evolución profesional, de acuerdo con un 'Plan de carrera', ofrecería un horizonte atractivo de 'movilidad horizontal' en la cual la correspondiente promoción no requeriría desvincularse ni de la enseñanza ni de la materia que se profesa.

Por otro lado, la incorporación de tutores de formación a la fase de formación teórica del MIR educativo en los Institutos Superiores de Formación del Profesorado –o unidades equivalentes desde un punto de vista funcional– y en aquellas asignaturas que requieran la integración del conocimiento sistemático, de carácter académico, con elementos derivados de la experiencia y de la reflexión sobre la práctica, constituiría otra de las aportaciones del MIR educativo al desarrollo profesional del profesorado.

42 LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2014). *Op. cit.*

43 LÓPEZ RUPÉREZ, F.; NASARRE, E. (2011). «La carrera profesional del profesorado. Una propuesta complementaria». *Magisterio*, miércoles 1 de junio de 2011, p. 11.

### 3.11 Porque fortalece el reconocimiento social de la profesión docente

Otro de los rasgos que están presentes, con bastante frecuencia, en los países con sistemas educativos de probado éxito es la consideración social de que dispone la profesión docente. Aun cuando el reconocimiento social de las profesiones y su prestigio son fenómenos complejos<sup>44</sup>, los procesos que contribuyen a hacer más robusta una profesión terminan por incrementar su consideración social.

Este es el caso, por ejemplo, del sistema educativo finlandés cuyo enfoque de las políticas centradas en el profesorado –que se aproxima, en ciertos aspectos, al del MIR educativo– ha generado como resultado, al cabo de tres décadas, el que, debido a su contrastada competencia, la docencia sea una de las profesiones que más consideración goza por parte de la sociedad finlandesa. Algo similar cabe decir de Singapur o de la provincia de Ontario (Canadá) y de su apuesta decidida por las políticas centradas en el profesorado con diseños de un sistema de incentivos articulados en una carrera docente<sup>45</sup>.

De conformidad con las experiencias de otros países, cabe afirmar que este efecto secundario del MIR educativo se traduciría en la generación de un clima de confianza entre las partes –padres, responsables políticos y escuelas–, o de elevado capital social, absolutamente necesario para alinear esfuerzos y trabajar juntos en pos de objetivos de calidad compartidos.

### 3.12 Porque asegura una formación inicial acorde con las nuevas exigencias de la profesión docente

Académicos<sup>46</sup>, gobiernos de países avanzados en políticas educativas y organismos internacionales<sup>47, 48</sup> vienen poniendo el acento en la complejidad del perfil profesional necesario para ejercer la docencia en el siglo XXI. Así, por ejemplo, la OCDE ha advertido que en el presente contexto se demanda a los profesores que doten a sus alumnos de las competencias necesarias para ser ciudadanos y empleados activos del siglo XXI, y se espera de ellos que desarrollen innovaciones efectivas y utilicen todo el potencial pedagógico de las TIC. Pero, además, se les requiere que personalicen su enseñanza para atender la diversidad cultural de las aulas y las diferencias en cuanto a estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos.

Por su parte, la Comisión Europea ha aportado una aproximación analítica a las 'competencias clave' del profesorado del siglo XXI, agrupando un amplio catálogo de requisitos en tres grandes categorías: trabajar con los otros, trabajar con la información, el conocimiento y las tecnologías, y trabajar

44 FUNDACIÓN MARCELINO BOTÍN y FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN (2013). *El prestigio social de la profesión docente. Percepción y realidad*. <<http://issuu.com/efse/docs/informe?e=3027563/3790770>>.

45 DARLING-HAMMOND, L.; ROTHMAN, R. eds. (2011). *Op. cit.*

46 PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. ESF éditeur. Paris. (*Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó, Barcelona, 2004).

47 OECD (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world*. OECD. Paris.

48 EUROPEAN COMMISSION (2004). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Directorate-General for Education and Culture. Brussels.

con y en la sociedad. Ello evidencia la complejidad de la función docente y pone de manifiesto, a primera vista, sus dificultades intrínsecas.

Por si fuera poco, los sectores más dinámicos de las sociedades avanzadas demandan a los sistemas de educación y de formación la flexibilidad suficiente como para adaptarse, con relativa rapidez, a las exigencias de los nuevos contextos, lo que comporta cambios en los conocimientos y en las competencias que han de adquirir los alumnos a su paso por la educación reglada. Esa flexibilidad, esta capacidad de adaptación que se requiere, por la propia configuración del sistema escolar, tiene que reposar principalmente, para que sea efectiva, en un profesorado bien seleccionado y bien formado capaz de asumir los nuevos desafíos y de integrarlos en una visión muy profesional de la acción docente. Ese es el enfoque que ha adoptado Finlandia, por ejemplo, a la hora de reorientar su sistema educativo<sup>49</sup>.

A la vista de todo lo anterior, el MIR educativo, debido a su pertinencia y solidez, sería uno de los pilares esenciales de modernización del sistema educativo español; un instrumento imprescindible para responder a los requerimientos que gravitan sobre nuestra educación y que se trasladan, de un modo ineludible, a la profesión docente.

## 4. Referencias

20

AUSTRALIAN COUNCIL OF PROFESSIONS (2004). *About Professions Australia: Definition of a Profession*. <[www.professions.com.au/defineprofession.html](http://www.professions.com.au/defineprofession.html)>.

BARBER, M.; MOURSHED, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company. London. <<https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>>.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2013). *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.

DARLING-HAMMOND, L.; ROTHMAN, R. eds. (2011). *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems* (Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education). <[http://admin.kasa.org/Professional\\_Development/KLA/documents/TeacherLeaderEffectivenessReport.pdf#page=19](http://admin.kasa.org/Professional_Development/KLA/documents/TeacherLeaderEffectivenessReport.pdf#page=19)>.

EUROPEAN COMMISSION (2004). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Directorate-General for Education and Culture. Brussels.

FUNDACIÓN MARCELINO BOTÍN y FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN (2013). *El prestigio social de la profesión docente. Percepción y realidad*. <<http://issuu.com/efse/docs/informe?e=3027563/3790770>>.

49 STEWART, V. (2012). *Op. cit.*

HARGREAVES, D. H. (2000). «La production, le transfert et l'utilisation des connaissances professionnelles chez les enseignants et les médecins: Une analyse comparative». En *Société du savoir et gestion des connaissances*. OCDE. Paris.

HATTIE, J. (2003). «Teachers Make a Difference: What is the research evidence?». *Australian Council for Educational Research Annual Conference on: Building Teacher Quality*. October 2003, pp. 1-17.

HATTIE, J. (2005). «What is the nature of evidence that makes a difference to learning?». *Research Conferences 2005 - Using data to support learning*. Australian Council for Educational Research, Year 2005, pp. 11-21.

HATTIE, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of meta-analysis relating to achievement*. Routledge. Nueva York.

HATTIE, J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on Learning*. Routledge. London.

LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2001). *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. Ed. La Muralla. Madrid.

LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2009). «La reforma de la educación escolar». En *Ideas para salir de la crisis, 2*. Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES). Madrid. <[www.fundacionfaes.org/es/papeles\\_faes/6096/la-reforma-de-la-educacion-escolar](http://www.fundacionfaes.org/es/papeles_faes/6096/la-reforma-de-la-educacion-escolar)>.

LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Narcea Ediciones. Madrid.

LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2015). «MIR educativo y profesión docente. Un enfoque integrado». *Revista Española de Pedagogía*. Año LXXIII, n.º 261, mayo-agosto 2015, pp. 283-299.

LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2017). *Un análisis de la LOMCE a la luz del principio de Pareto*. Universidad Camilo José Cela. Madrid. <[https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/UN-ANALISIS-DE-LA-LOMCE-A-LA-LUZ-DEL-PRINCIPIO-DE-PARETO\\_3.pdf](https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/UN-ANALISIS-DE-LA-LOMCE-A-LA-LUZ-DEL-PRINCIPIO-DE-PARETO_3.pdf)>.

LÓPEZ RUPÉREZ, F.; NASARRE, E. (2011). «La carrera profesional del profesorado. Una propuesta complementaria». *Magisterio*, miércoles 1 de junio de 2011, p. 11.

MECD (2012). Estadística de estudiantes universitarios. . Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

MOURSHED, M.; CHIJIJOKE, C.; BARBER, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. 2010 McKinsey & Company Report. <<https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>>.

NASARRE, E.; LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2011). «Una propuesta sobre el MIR educativo». *Magisterio*, 26 de enero; p. 23.

OECD (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world*. OECD. Paris.

OECD (2013). *Education at a Glance. OECD indicators 2013*. OECD. Paris.

PEDRÓ, F. (2015). «Las políticas de investigación e innovación en educación: Una perspectiva supranacional». *Bordón*, 67(1) 39-56.

PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. ESF éditeur. Paris. (*Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó, Barcelona, 2004).

SANDERS, W. L.; RIVERS, J. C. (1996). «Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement». *Research Progress Report*. University of Tennessee. Value-Added Research and Assessment Center Knoxville. Tennessee.

STEWART, V. (2012). *A World-Class Education. Learning from International Models of Excellence and Innovation*. ASCD.

## *Agradecimientos*

Agradezco vivamente a la profesora Isabel García García su lectura crítica del texto, sus pertinentes observaciones y su colaboración decisiva en la edición del original.











**Cátedra de Políticas Educativas**

[www.ucjc.edu/la-universidad/estructura-academica/catedras](http://www.ucjc.edu/la-universidad/estructura-academica/catedras)