

«MIR educativo» y profesión docente. Un enfoque integrado

por Francisco LÓPEZ RUPÉREZ

Consejo Escolar del Estado

1. Introducción

Las «políticas basadas en el profesorado» tienen su fundamento, en cierta medida, en la consolidación de los resultados empíricos obtenidos desde el mundo académico —básicamente el anglosajón— en las últimas décadas del pasado siglo. La proliferación de estudios sobre la importancia de la calidad del profesorado en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos y la posterior integración de las evidencias en síntesis meta-analíticas [1], [2] han dado paso, en la primera década del siglo XXI, a la entrada en escena de organismos e instituciones internacionales con competencias en el sector educativo.

En la actualidad, esta problemática ha pasado a ocupar una posición destacada en las agendas de la OCDE, de la Comisión Europea, de la UNESCO, del Banco Mundial y de la OEI [3]. El carácter multilateral —o intergubernamental— de dichas organizaciones internacionales ha producido una influencia descendente hacia los gobiernos de los países miembros, de modo

que, en el momento presente, se trata de una preocupación ampliamente compartida, sobre todo en la zona geográfica correspondiente a los países desarrollados.

Y es que, junto con la amplia confirmación de la importancia de la calidad del profesorado, en tanto que es el principal factor crítico para la mejora de la calidad de la educación, la creciente complejidad del contexto ha repercutido sobre la función docente, ha producido un cambio relevante en las condiciones reales de su ejercicio y ha hecho más difícil la tarea de enseñar. Sin embargo, al profesor del presente siglo se le traslada la exigencia social y económica de mejorar los resultados escolares, probablemente más que en ninguna otra época anterior.

En esta misma línea, y como ha señalado recientemente la OCDE [4], se le demanda al profesorado que dote a los alumnos de las competencias necesarias para ser ciudadanos y empleados activos del siglo XXI y se espera de él que desarrolle innovaciones efectivas y utilice el poten-

año LXXIII, nº 261, mayo-agosto 2015, 283-299

revista española de pedagogía



cial pedagógico de las TIC. Pero, además de todo lo anterior, se le requiere que personalice su enseñanza para atender la diversidad cultural de las aulas y las diferencias en cuanto a estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos.

La Comisión Europea ha aportado una aproximación analítica a las «competencias clave» del profesorado del siglo XXI cuya consideración evidencia, a primera vista, la actual complejidad de la función docente y pone de manifiesto, de un modo tácito, sus dificultades intrínsecas [5].

El presente artículo —que se beneficia de una parte de las ideas y de los argumentos presentados en un libro recientemente publicado [6]— se centra en lo que el autor considera el núcleo central de un conjunto de políticas orientadas a la asunción de esos retos educativos que se han situado sobre la palestra; políticas que se articulan en torno al fortalecimiento de la profesión docente, y que tienen en un procedimiento completo y riguroso de acceso a dicha profesión uno de sus ejes cardinales.

2. Hacia una noción moderna de profesión docente

Una aproximación integrada —o sistemática— a este tipo de políticas requiere de un marco conceptual que otorgue significado a cada una de ellas, individualmente considerada, y que lo refuerce por efecto de las relaciones recíprocas entre las mismas; elementos e interacciones que son iluminados por ese marco más amplio. Una de estas estructuras conceptuales básicas e integradoras lo constituye la noción evolucionada de profesión;

noción amplia y, en lo esencial, completa desde donde se pueda mirar la profesión docente y pensar en un futuro de progreso para ella.

2.1. Algunas características básicas de las profesiones robustas

Con ocasión de su Reunión General Anual de 1997, el Consejo Australiano de las Profesiones adoptó la siguiente definición de profesión [7]:

«Una profesión es un grupo disciplinado de individuos que se adhieren a normas éticas, se presenta como tal ante la sociedad y es aceptado por ella como poseedor de un conocimiento específico y unas competencias, organizados en un marco de aprendizaje ampliamente reconocido y derivado de la investigación, la formación y el entrenamiento a un alto nivel; y que está preparado para aplicar ese conocimiento y ejercer esas competencias en interés de otros».

Un análisis más detallado de la anterior definición permite destacar los rasgos característicos del concepto de profesión, entendido en un sentido moderno y robusto del término:

a) *Un grupo disciplinado de individuos.* La profesión es un concepto colectivo, es decir, que hace referencia a una comunidad humana, a un grupo de individuos 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 prácticas», en la medida en que sus miembros comparten una actividad o conjunto de actividades propias que les vincula entre sí y con el grupo.

b) *Se adhiere a normas éticas.* Ello equivale a disponer de un código deontológico explícito que compromete a sus miembros, que orienta los comportamientos individuales en el ejercicio de la profesión y que la hace respetable ante la sociedad y merecedora de su confianza.

c) *Es aceptado por la sociedad como poseedor de un conocimiento específico y de un conjunto de competencias debidamente organizados.* La aceptación social de una profesión, su valoración y prestigio están vinculados, de uno u otro modo, con la capacidad que tienen sus miembros de emplear eficazmente un 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 esta *base de conocimiento experto* donde reside la esencia de un ejercicio profesional exitoso.

En relación con la naturaleza de ese conocimiento experto, el conocimiento profesional propio de las profesiones robustas es un «conocimiento codificado»; es decir, contiene un «sistema de clasificación» [8] o repertorio explícito de situaciones problemáticas, de diagnósticos y de soluciones —o de tratamientos— cuyo manejo, contextualizado, enriquecido y afinado por el saber

que aporta la experiencia personal, es la base del ejercicio profesional, de su grado de acierto y de su consiguiente reconocimiento social y económico en todas las profesiones tituladas liberales. Médicos, economistas, abogados, arquitectos o ingenieros, por ejemplo, se acomodan a este esquema [9].

d) *Su base de conocimiento experto constituye un marco de aprendizaje ampliamente reconocido y derivado de la investigación, la formación y el entrenamiento a un alto nivel.* Ese cuerpo organizado de conocimientos y de competencias —que es característico de una profesión madura, es decir, evolucionada— no consiste en un saber puramente teórico, ni se corresponde simplemente con una aproximación enciclopédica, sino que es, ante todo, un marco de aprendizaje que posibilita la transferencia del conocimiento profesional de una generación a la siguiente. No se trata de una base de conocimiento estática sino dinámica, que progresá y se enriquece con el tiempo, no sólo por las aportaciones procedentes de la investigación sino por efecto de la formación y el entrenamiento a un alto nivel. Merece la pena subrayar la anterior alusión al entrenamiento como una forma 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 [10], [11]. Este rasgo, junto con el b), constituyen en opinión del autor los motores principales para el avance de la profesión docente.

e) *Está preparado para aplicar ese conocimiento y ejercer esas competencias en interés de otros.* Esta última característica resume lo esencial del comportamiento de ese grupo humano que define una profesión: el sentido práctico, o de aplicación eficaz de su base de conocimiento, unido a un compromiso ético en beneficio de los otros.

2.2. *Las debilidades de la profesión docente en España*

Cuando se contrastan, de un modo sistemático, los rasgos de la noción de profesión, según la aproximación del Consejo Australiano de las Profesiones, con la realidad de la docencia en España, se advierte con suficiente claridad la distancia que separa ambas imágenes.

Así, la profesión docente en España no constituye un «grupo disciplinado de individuos» bien articulado en torno a organizaciones que la representen —desde una perspectiva más amplia que la legítima pero insuficiente aproximación sindical—, que promuevan su perfeccionamiento e impulsen sus avances en tal profesión.

En cuanto a la «adhesión a normas éticas», sería inexacto e injusto afirmar que los profesores individualmente considerados no tienen asumido un cierto código ético que aplican en el ejercicio de sus funciones. Pero, a diferencia de otras profesiones consolidadas, se trata de unas normas tácitas y por ello no necesariamente compartidas en toda su extensión. Algunas organizaciones docentes, como por ejemplo el Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados, han hecho un

lable esfuerzo por formalizar y explicitar un Código deontológico actualizado [12], pero en la medida en que no es prescriptivo ni está asumido formalmente por todos los profesores tiene un valor meramente orientativo para aquéllos que lo conozcan y se aleja de la fuerza del compromiso personal que comporta, por ejemplo, el Juramento hipocrático de los médicos.

Por otro lado, las circunstancias que rodean a la educación se han ido tornando en las tres últimas décadas, particularmente en nuestro país, cada vez más complejas, más exigentes y de mayor grado de dificultad. En ese contexto, la profesión docente hubiera necesitado de un marco de referencia suficientemente evolucionado, en el plano científico, que le hubiese dado mayor seguridad, hubiera limitado las injerencias de carácter ideológico, facilitado algún fundamento sólido a las políticas educativas e incrementado la confianza del poder político en dicha profesión. Ante tal ausencia, y como hemos descrito en otro lugar [13], «teorías» inspiradas en las ciencias sociales, en posiciones fuertemente ideologizadas, en «afectos», en preferencias políticas o en escuelas de pensamiento emergentes han pretendido ocupar su lugar. Se han multiplicado, así, los discursos y elevado narraciones y programas personales a la pretensión de teorías científicas que, por su comodidad, nos recuerdan esa «ciencia como uno quiera» a la que alude Edward O. Wilson citando al filósofo inglés del siglo XVII Francis Bacon. Existen multitud de ejemplos que ponen de manifiesto hasta qué punto las inspiraciones ideológicas han perjudicado la enseñanza escolar [14].

Lo peor del caso es que esas orientaciones pseudocientíficas de la educación intentaron desplazar un conocimiento, por su origen, genuinamente profesional, aunque poco formalizado y escasamente compartido, de profesores y maestros que, sin embargo, resultaba efectivo en el contexto del aula; esto es, funcionaba en la práctica aunque no se dispusiera de ningún marco teórico detallado que lo explicara y lo fundamentara.

Sin embargo, y frente al carácter reduccionista y prescriptivo de los enfoques ideológicos de la enseñanza, el conjunto de competencias propias de una profesión se caracteriza por su dimensión pragmática, es decir, por su capacidad para adaptar los conocimientos teóricos y el repertorio de habilidades a las exigencias de cada contexto de aplicación.

No obstante, a lo largo del presente siglo, la comunidad internacional —bajo el impulso de los países más avanzados— ha acelerado un giro sustutivo en los enfoques. Así, se ha dedicado esfuerzo y atención a los análisis comparados entre las bases de conocimiento de la educación y de la medicina [15], con el fin de encontrar algunas pistas para mejorar la capacidad de adaptación de aquélla a las demandas del nuevo contexto. Han proliferado en el ámbito académico —particularmente en el anglosajón— los esfuerzos de síntesis empírica mediante la aplicación de la metodología cuantitativa del meta-análisis. Han avanzado considerablemente —sobre todo de la mano de la OCDE— las evaluaciones internacionales, ha aumentado su impacto sobre las opiniones públicas y se han ido explotan-

do sus bases de datos para iluminar las decisiones, en materia de políticas, de los gobiernos y de los centros educativos. Este movimiento terminará alcanzando, en poco tiempo, al ámbito profesional de los propios profesores [16].

A pesar del importante papel que ha de desempeñar el conocimiento científico en el avance de la profesión docente, la naturaleza singular del ser humano, la complejidad de los factores individuales, la variedad de influencias del entorno físico y social sobre el sujeto en formación, y la existencia de interacciones de todo orden entre todos estos factores, hace de cada alumno, con su propio equipaje biográfico y contextual, un ser irrepetible. Por tal motivo, la gestión de los procesos escolares del enseñar y el aprender —y la comprensión de sus claves profundas— aunque se puedan y se deban apoyar, cada vez más, en las evidencias empíricas y en los avances de ciencias más fundamentales implicadas en tales procesos, tendrán siempre una componente de arte —en su primera acepción de «virtud, disposición o habilidad para hacer alguna cosa»—, de interpretación del profesor y de actuación en consecuencia, tomando en consideración las condiciones de cada contexto.

Es precisamente este hecho otro de los motivos por los que la docencia es una actividad profesional muy especial; pero también una de las razones básicas por la que resulta imprescindible que se beneficie de esa combinación de ética, ciencia y arte, característica de aquellas profesiones maduras que trabajan con personas y para personas. Lo que estamos denominando aquí «arte» no es más que una suerte de

año LXXIII, nº 261, mayo-agosto 2015, 283-299

revista española de pedagogía



conocimiento tácito, de carácter práctico y vinculado a la experiencia que, en buena medida, se puede identificar —y, por tanto, compartir— y venir a formar parte de la base de conocimiento experto específicamente profesional.

Por otro lado ese «marco de aprendizaje de alto nivel» en el que se desenvuelven las profesiones robustas —y que se alimenta de la investigación, de la formación y del entrenamiento— afecta a sus miembros tanto en su fase de preparación para el acceso a las mismas como en su perfeccionamiento continuo a lo largo de toda la vida profesional.

En España, rara vez los resultados de las investigaciones sobre aspectos que conciernen a la práctica docente, en sus diferentes dimensiones y especialidades, llegan con facilidad a los profesores en auxilio de su práctica profesional; y rara vez éstos se implican personalmente en investigaciones empíricas sobre su propia práctica que sirvan para fundamentarla o para corregirla. La falta de una preparación sistemática de la mayor parte de profesores y maestros en relación con la investigación y sus métodos, y la disminución de los estímulos oficiales al respecto han alejado progresivamente en España la docencia de otras profesiones cuyos miembros generan conocimiento sobre su práctica y lo integran en ese marco de aprendizaje de alto nivel, de modo que pueda beneficiar a otros componentes de la profesión. Los estudios clínicos de los médicos, su difusión y su uso constituyen un ejemplo de investigaciones centradas en la práctica profesional que reúne las anteriores características.

En las profesiones maduras existe una suerte de circularidad entre investigación y formación, toda vez que el conocimiento de interés profesional alberga en sí mismo un notable potencial formativo; y, recíprocamente, la formación, si está bien orientada, induce a la indagación personal y a la investigación.

La componente de entrenamiento de los profesionales en sus etapas tempranas resulta asimismo esencial. Ese aspecto, que comparten los sistemas de acceso a las profesiones consolidadas, ha sido asumido en el plano internacional para la profesión docente. Así, en los medios anglosajones se ha introducido en la jerga educativa el término «*inducción*» para referirse a una suerte de apoyo sistemático en las fases tempranas del ejercicio profesional. Durante ellas se combina la formación y la práctica docente cuya intensidad va aumentando de forma progresiva de la mano de un mentor.

En España, a la etapa de entrenamiento se la conoce como *practicum* o «fase de prácticas» y figura en la regulación de todas las vías posibles de acceso a la profesión: el Grado de Maestro, el Máster de Secundaria y la vía de las oposiciones a Cuerpos docentes. Ciertamente, se cumple en el plano formal pero con una serie de limitaciones y de carencias —a juicio de sus destinatarios [17]— que constituyen una de las causas y, a la vez, uno de los efectos, de la debilidad de la profesión docente.

Aun cuando uno de los rasgos característicos de ese grupo humano disciplinado que constituye una profesión es el de estar preparado para aplicar el conocimiento y

ejercer las competencias, la consideración de la docencia en España muestra claros indicios de que no se la reconoce, en términos prácticos, como poseedora de dicha preparación que es característica de las profesiones evolucionadas. Ello se pone claramente de manifiesto, por ejemplo, en los Reales Decretos por los que se establecen los currículos y en sus normas de desarrollo. Su minuciosidad y su exagerada extensión sólo pueden ser interpretadas, o como una injerencia de los poderes públicos en las competencias de la profesión docente —con una intención de control *a priori* típicamente burocrática—, o como una desconfianza con respecto a la preparación de los profesionales para interpretar los objetivos y elegir las metodologías y los procedimientos de enseñanza más adecuados. Basta con comparar la evolución de este tipo de normas desde la Ley General de Educación para darse cuenta de hasta qué punto se ha producido esa deriva legislativa, que supone de hecho un retroceso en la consideración del profesionalismo de la docencia.

Frente a ese enfoque de corte burocrático, los enfoques modernos —de carácter postburocrático— sustituyen el grueso de esa forma de control *a priori* —por lo general poco efectiva— por un control *a posteriori* centrado en los resultados; esto es, en el grado de consecución de los objetivos al final de un curso o de una etapa. Por otra parte, los enfoques burocráticos al ser incapaces, por su propia naturaleza, de incorporar a tiempo todo el potencial de innovación efectiva que reside en cada profesional —y, a la postre, en la profesión como tal—, quedan obsoletos tanto más pronto cuanto más dinámicos sean los contextos

en los que se desarrolla el ejercicio de la profesión.

A diferencia de la debilidad de la profesión docente en España, en lo que respecta a buena parte de los rasgos contenidos en la anterior definición general de profesión, el «actuar en interés de otros» es, sin embargo, una característica que comparten ampliamente en nuestro país los miembros de dicha profesión. Aun cuando, como en todas las profesiones, pueda haber profesores y maestros que en su desempeño ignoren lo que comporta la educación como trabajo para las personas —como inversión de personas en personas— ello no refleja, ni con mucho, una situación mayoritaria. Lo que nos indica la evidencia disponible sobre la implicación de los docentes españoles con sus alumnos, según la percepción de éstos y de los ciudadanos en general, ratifica de un modo fundado el juicio anterior.

Así, por ejemplo, en un análisis efectuado por el autor [18] sobre los datos de PISA 2003 relativos a cuestionarios que recogían la opinión de los alumnos sobre diversos aspectos de la enseñanza, España se situaba, con un 64,7% de respuestas afirmativas, 6,8 puntos porcentuales por encima de la media de los países de la OCDE y 10,4 puntos por encima de Finlandia en cuanto al interés manifestado por el profesor en el aprendizaje de cada alumno.

En lo que respecta a la valoración y confianza que los ciudadanos, en general, otorgan a la profesión docente, los barómetros del CIS las sitúan de un modo consistente por detrás únicamente de las

año LXXIII, nº 261, mayo-agosto 2015, 283-299

revista española de pedagogía



profesiones sanitarias. Así, en el barómetro del mes de febrero del pasado 2013, los médicos, con 81,58 puntos, alcanzaban el techo de la valoración ciudadana y los maestros con 74,60 puntos lo hacían por delante de los miembros de otras profesiones más sólidas como los arquitectos (66,80) o los abogados (61,84). Ambas informaciones apuntan a un comportamiento vocacional de una parte sustantiva de la profesión, lo cual constituye una base firme para el avance hacia esos otros rasgos no consolidados en el modelo español.

3. El «MIR educativo» como procedimiento integrado de selección y de formación inicial del profesorado

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. Buena parte de ese lugar respetable de la sanidad española en el concierto mundial —que también otros estudios revelan— es atribuible a las virtudes de su modelo, acertado y sólido, de acceso a la profesión médica especializada.

Ésta es tan sólo una de las poderosas razones por lo que merece la pena inspirarse en dicho modelo de acceso a una profesión tan distinta y, en ciertos aspectos, tan próxima a la profesión docente. En publicaciones anteriores [19], [20], [21] hemos hecho una apuesta decidida por trasponer, con las adaptaciones precisas y el tiempo conveniente, el modelo MIR al ámbito docente. Es lo que se ha dado en llamar «MIR educativo» cuya propuesta genérica ha saltado también a la prensa general [22].

3.1. Los elementos clave del MIR sanitario

De conformidad con los principios establecidos en la legislación más reciente —Ley 44/2003, de 21 de noviembre de ordenación de las profesiones sanitarias, y Real Decreto 183/2008, de 8 de febrero (BOE 21/02/2008) que la desarrolla—, dicho 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.

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 entre las múltiples acreditadas para la formación» [23].

Junto con estos principios generales, cabe subrayar cuatro elementos característicos de este modelo de acceso a la profesión médica especializada:

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.

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.

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, organización, 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 en sus tareas formativas se atiene 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.

El papel central de la evaluación

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, en este caso, una suerte de evaluación continua 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.

3.2. La transposición del modelo MIR al ámbito docente

La transposición del modelo MIR al ámbito docente admite diferentes expresiones que se plasmarían en un sistema regulatorio preciso y coherente. Una de ellas fue definida, con una intención puramente pedagógica y también para estimular el debate, por Eugenio Nasarre y el autor de este artículo y está fácilmente disponible [24]. No obstante, otras formulaciones concretas son posibles y aceptables, a condición de que no se quiebren los principios generales en los que ha de reposar cualquier modelo inspirado en el sistema de formación y de acceso a la profesión médica especializada, a saber:

- La selección ha de preceder a la formación profesionalizante.
- Ha de configurarse en enseñanzas de postgrado.
- Ha de ser «universal», aplicándose a todos los aspirantes a maestros

y profesores de secundaria, sea cual fuere su posterior ámbito público o privado de ejercicio profesional.

- Ha de poseer un carácter nacional.
- Ha de perseguir la excelencia.

Es posible analizar el acceso a la profesión docente, por comparación con la profesión médica especializada, tomando como base tanto el Grado de Maestro como el Máster que habilita para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Para ello cabe adoptar como patrón básico de análisis el configurado por esos cinco rasgos generales inspirados en el modelo del MIR sanitario.

En uno y otro caso, la formación precede a la selección y no al contrario como sucede en la profesión médica. Ello no sólo provoca un notable desequilibrio entre el número de titulados y las necesidades reales del sistema educativo —por la desvinculación entre las instituciones responsables de la formación y las responsables de la planificación de las necesidades de profesorado del sistema, globalmente considerado— sino que esa sobreabundancia de candidatos constituye una amenaza cierta a la calidad de la formación [25].

Ese orden de prelación entre selección y formación propio del MIR genera un acoplamiento efectivo entre ambas actuaciones que termina contribuyendo a la excelencia de la profesión. Así, la se-

lección previa incrementa la calidad de la formación pues eleva el nivel de los candidatos, lo que se traslada espontáneamente a una mayor exigencia con respecto a sus formadores. Pero, además, se dispone de evidencia empírica en el sentido de que la emulación entre iguales y el reconocimiento de formar parte de un grupo «especial» constituye, con carácter general, una suerte de «atractor» de los mejores a la profesión [26].

Por otra parte, el hecho de que la formación de Maestro esté configurada como enseñanzas de Grado contribuye a generar un déficit notable en la formación disciplinar que resulta imprescindible para la posterior gestión pedagógica de la llamada «trasposición didáctica». Evaluaciones comparadas de carácter internacional (TEDS-M) han puesto de manifiesto, de un modo palpable, esas deficiencias formativas para España en el caso de las matemáticas [27].

En cuanto al carácter «universal», llama la atención la existencia en nuestro marco regulatorio de tres normas de contenido diferente según se refieran al acceso a los cuerpos de funcionarios docentes [28], a la condición de funcionario docente en régimen de interinidad [29] o a los puestos en centros de titularidad privada [30]. Estas tres vías suponen todas ellas, en términos prácticos, la incorporación efectiva a la profesión docente, es decir, a su ejercicio. Sin embargo, una reciente sentencia del Tribunal Constitucional ha sentado las bases —aunque a otro respecto— en las que se puede apoyar la anterior invocación al carácter «universal» de los procedimientos de acceso efec-

año LXXIII, nº 261,

revista española de pedagogía
mayo-agosto 2015, 283-299



tivo al ejercicio de la profesión docente, al postular «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» (p.21).

Ese tratamiento común y uniforme es asegurado por el sistema MIR, y no sólo porque resulta independiente de cuál vaya a ser el itinerario público o privado del posterior ejercicio profesional, sino porque, además, se trata de un procedimiento de selección/formación de ámbito nacional que dispone de un sistema homologado, para todo el Estado, de aseguramiento de la calidad. Este no es, en modo alguno, el caso de los procedimientos actuales de acceso a la profesión docente.

Por todas las razones anteriormente expuestas no es posible afirmar, con suficiente fundamento, que nuestro sistema de formación/selección propio de la profesión docente esté orientado, de un modo efectivo, hacia la excelencia.

4. El «MIR educativo» como instrumento de fortalecimiento de la profesión docente. Estructura y despliegue de un conjunto de círculos virtuosos

Lo que se ha venido llamado últimamente en España «MIR educativo» no sólo es un nuevo procedimiento de selección y de formación de los profesionales de la docencia en los niveles anteriores a la universidad sino que constituye, además, un instrumento de fortalecimiento de la profesión docente. Sus mecanismos fundamentales y las interacciones entre ellos

conforman un sistema integrado y complejo de «círculos virtuosos», es decir, de bucles causales en los que causas y efectos se conectan entre sí circularmente, y reforzarán su intensidad de un modo recíproco en el sentido de la mejora.

4.1. La consolidación de una «base de conocimiento» experto de carácter profesional y sus mecanismos

El primero de esos bucles 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 competencias de la profesión docente que esa función formativa requiere, no sólo haría efectiva la transferencia de dicha base de conocimiento experto —en cierta medida tácito— a los profesores en formación, sino que mejoraría profesionalmente a los profesores tutores y reforzaría la profesión docente en materia de gestión de su marco de conocimiento específico. 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, cínicamente.

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 centrada en el nivel de las prácticas de éxito, en su sistematización y en su difusión entre iguales [31]. 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.

En un orden de ideas similar, cabe advertir el efecto negativo de la escasez y de la insuficiente articulación sistemática de las enseñanzas prácticas, lo que contribuye mediante un mecanismo análogo, aunque operando en sentido inverso, a la debilidad de la profesión docente en tanto que tal profesión.

4.2. La consolidación de una «comunidad de prácticas»

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 mejora de esa base de conocimiento profesional, mediante aportaciones individuales o de equipos; y su progresiva difusión interna constituyen elementos que fortalecen la «comunidad de prácticas» como rasgo característico de las profesiones maduras.

Además, un desarrollo riguroso del «MIR educativo» que se inspire en el MIR sanitario e imite sus mecanismos subyacentes, estimulará la implicación y el

compromiso de los profesionales expertos con la formación de las siguientes generaciones de docentes, lo que contribuirá a una consolidación progresiva de esa «comunidad de prácticas», y de su base de conocimiento experto; y, por tanto, al robustecimiento de la profesión docente.

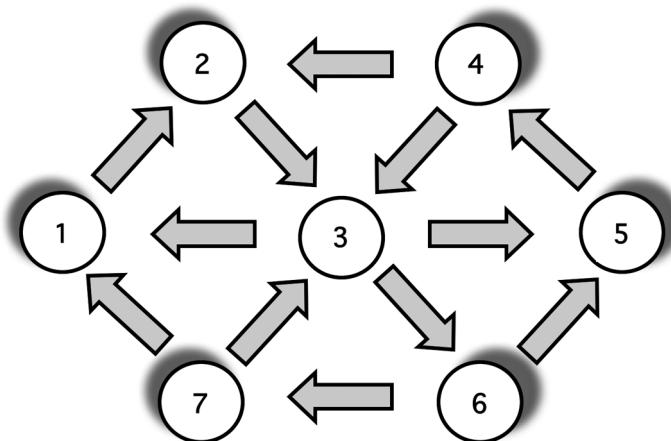
Pero junto con los conocimientos y las competencias, las actitudes y los valores constituyen otra especie de «cemento» que vincula a los miembros de una profesión —hace de ellos un grupo disciplinado— y los une entre sí por todo aquello que comparten. La consolidación de esos elementos de unión entre las personas incrementaría el compromiso con la profesión docente y la disponibilidad para implicarse con rigor e ilusión en la preparación de las nuevas generaciones de profesionales.

4.3. La articulación de órganos de representación de la profesión al hilo del «MIR educativo»

En la medida en que los anteriores procesos se refuerzen y la profesión se vaya robusteciendo surgirá espontáneamente la necesidad de articular órganos de representación profesionales que participen en aquellos ámbitos en los que se deciden cuestiones relevantes y que conciernen a la profesión propiamente dicha y a su futuro. Éste es un estadio evolutivo de las profesiones que corresponde a una fase de madurez.

De nuevo opera aquí un mecanismo causal circular, o en espiral, de modo que, conforme se vaya consolidando la profesión, se irán fortaleciendo consiguientemente los mecanismos anteriores.

GRÁFICO 1: *Representación esquemática del enfoque integrado descrito en el texto, a propósito del modelo MIR, y que se articula en torno a tres operaciones fundamentales: consolidación de la «base de conocimiento», consolidación de la «comunidad de prácticas» y fortalecimiento de la profesión docente.*



1. Consolidación de los tutores de formación según el modelo MIR.
2. Consolidación de la «base de conocimiento» profesional.
3. Fortalecimiento de la profesión docente.
4. Investigación sobre la práctica.
5. Formación en investigación sobre la práctica según el modelo MIR.
6. Implicación de cada generación de profesionales en la formación de la siguiente.
7. Consolidación de una «comunidad de prácticas».

5. A modo de conclusión

Las anteriores descripciones aluden a un conjunto de círculos virtuosos, o bucles causales ascendentes en el sentido de la mejora, que están interconectados en una suerte de red compleja (véase Gráfico 1). Esta red, por su propia naturaleza, provoca una dinámica no lineal que puede acelerar los procesos de mejora más de lo inicialmente supuesto.

Además, y como hemos descrito con anterioridad [32], otros mecanismos complementarios a los arriba descritos —que tienen que ver con diferentes aspectos de un nuevo modelo de desarrollo y de carrera profesionales— se acoplarían con los anteriores, propios del «MIR educativo», para incrementar su significado e intensificar, por tanto, sus efectos.

Con vistas a la implementación del modelo de acceso a la profesión docente que se propone, se hace necesario recordar que todos los comienzos suelen ser defectuosos. Por ello, es preciso tener al principio algo de paciencia y concederse un poco de tiempo para que el sistema exhiba sus positivos efectos, estando en todo caso muy atentos al funcionamiento de ese nuevo modelo de acceso y a sus manifestaciones objetivas, mediante procedimientos efectivos de evaluación, tanto de los resultados como de los procesos. Pero, curiosamente, este enfoque evolutivo, o gradualista, ha estado también presente, a lo largo de varias décadas, en el desarrollo del MIR sanitario.

En todo caso, y por su papel crítico en la mejora del sistema educativo, si no

aceramos en el rediseño de las bases de la profesión docente, por mucho que acer-temos en otros de los múltiples detalles de dicho sistema, cuyo impacto es muy inferior, la sociedad española no estará en condiciones de asumir con ciertas garan-tías de éxito los ineludibles desafíos del futuro.

Dirección para la correspondencia:
Francisco López Rupérez, Consejo Es-colar del Estado, C/ San Bernardo 49-2^a
Planta, 28015 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definiti-va de este artículo: 20. I. 2015.

Notas

- [1] HATTIE, J. (2003) *Teachers Make a Difference: What is the research evidence?* Australian Coun-cil for Educational Research Annual Conference on: *Building Teacher Quality*, October, pp 1-17.
- [2] HATTIE, J. (2009) *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement* (Nueva York, Routledge).
- [3] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2014) *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial* (Madrid, Narcea Edi-ciones).
- [4] OECD (2011) *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world* (París, OECD).
- [5] EUROPEAN COMMISSION (2005) *Common Eu-ropean Principles for Teacher Competences and Qualifications* (Bruselas, Directorate General for Education and Culture).
- [6] LÓPEZ RUPEREZ, F. (2014) *Ibid.*
- [7] AUSTRALIAN COUNCIL OF PROFESSIONS (2004) *About Professions Australia: Definition of a Profession.* Ver: www.professions.com.au/defineprofession.html
- [8] HARGREAVES, D. H. (2000) La production, le transfert et l'utilisation des connaissances pro-fessionnelles chez les enseignants et les méde-cins: Une analyse comparative, en *Société du sa-voir et gestion des connaissances* (París, OCDE).
- [9] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2012) El fortalecimiento de la profesión docente. El «MIR educativo», en *Mo-nográficos Escuela. Contar con los mejores docen-tes: selección y formación práctica*, pp. 6-7.
- [10] HARGREAVES, D. H. (2000) *Ibid.*
- [11] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2011) La formación profe-sional. Una reforma inaplazable, *Nueva Revista* nº 135; pp. 104-110.
- [12] www.consejogeneralcdl.es
- [13] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2006) La debilidad de la edu-cación, *Escuela*, 3730, 21 de diciembre, p. 2.
- [14] HIRSCH, E. D. (2012) *La escuela que necesitamos* (Madrid, Encuentro).
- [15] HARGREAVES, D. H. (2000) *Ibid.*
- [16] HATTIE, J. (2012) *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning* (Londres, Routledge).
- [17] MANSO AYUSO, J. (2012) *La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. Análisis y valoración del modelo de la LOE.* Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educa-ción. Universidad Autónoma de Madrid.
- [18] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2006) *El legado de la LOGSE* (Madrid, Gota a Gota).

- [19] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2009) *Ideas para salir de la crisis. La reforma de la Educación escolar* (Madrid, FAES).
- [20] NASARRE, E. y LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2011) Una propuesta sobre el «MIR educativo», *Magisterio*, 26 de enero, p.23.
- [21] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2012) *Ibid.*
- [22] *El País*, domingo 19 de junio de 2011, p. 20.
- [23] 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 21/02/2008).
- [24] NASARRE, E. y LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2011) *Ibid.*
- [25] LÓPEZ RUPEREZ, F. (2014) *Ibid.*
- [26] MCKINSEY & Co. (2010) *Closing the talent gap: Attracting and retaining top third graduates to careers in teaching*. Ver: mckinseyonsociety.com/topics/education.
- [27] <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/teds-mlinea.pdf?documentId=0901e72b8143866e>
- [28] REAL DECRETO 276/2007, de 23 de febrero (BOE 2/03/2007).
- [29] ORDEN EDU/1482/2009, de 4 de junio (BOE 9/06/2009).
- [30] REAL DECRETO 860/2010, de 2 de julio (BOE 17/07/2010).
- [31] PEDRÓ, F. (2015) Las políticas de investigación e innovación en educación: Una perspectiva supranacional, *Bordón*, 67:1, pp. 39-56.
- [32] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2014) *Ibid.*



Resumen:

«MIR educativo» y profesión docente. Un enfoque integrado

En un contexto en el que las «políticas basadas en el profesorado» han adquirido un interés principal en el ámbito internacional, la presente contribución centra su atención en el fortalecimiento de la profesión docente y en su núcleo central: el modelo de selección y de formación inicial del profesorado. Parte de un concepto de profesión propio de profesiones robustas, y, a la luz de dicho concepto, analiza la situación de la profesión docente y pone de manifiesto sus debilidades. A continuación, describe el modelo de acceso a la profesión médica especializada mediante el sistema MIR (Médico Interno Residente) y analiza los mecanismos fundamentales mediante los cuales el llamado «MIR educativo» puede contribuir al fortalecimiento de la profesión docente. Finalmente, propone y justifica su transposición, con las debidas adaptaciones, al ámbito docente en el sistema educativo español.

Descriptores: Profesión docente, modelo de acceso, políticas de fortalecimiento, gestión del conocimiento.

Summary:

«Educational MIR» and teaching profession. An integrated approach

In a context in which the «policies based on the teachers» have acquired a major interest in the international level, this contribution focuses its attention on strengthening the teaching profession and its central core: the model of selection and initial training of teachers. From

a concept of profession that is typical of robust professions, analyzes the status of the teaching profession and highlights their weaknesses. Later it describes the model of access to specialized medical profession by MIR system (Resident Internal Doctor) and it analyzes the fundamental mechanisms by which the so-called in Spain «educational MIR» can contribute

to the strengthening of the teaching profession. Finally, it proposes and justifies the transposition of MIR model, with the appropriate adaptations, to the educational field in the Spanish system.

Key Words: Teaching profession, model of access, strengthening policies, knowledge management.

año LXXIII, nº 261, mayo-agosto 2015, 283-299

revista española de pedagogía

