

La profesión docente en la perspectiva del siglo XXI. Modelos de acceso a la profesión, desarrollo profesional e interacciones

The teaching profession in the perspective of the XXI century. Models of access, professional development and interactions

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-486

Francisco López Rupérez

Universidad Camilo José Cela

Resumen

La evolución acelerada del contexto social y económico ha incrementado, como nunca antes, las expectativas de los países desarrollados con respecto a sus sistemas de educación y formación. El presente trabajo se propone, en primer lugar, describir someramente la perspectiva de la educación en el siglo XXI y su impacto sobre la generación de desafíos para la profesión docente. El amplio consenso internacional sobre la importancia de las políticas centradas en el profesorado justifica el segundo objetivo de este ensayo: efectuar un análisis comparado de dos tipos de modelos de acceso a la profesión docente, los modelos por delegación y los modelos por cooperación. Esta conceptualización reposa en el diferente papel que se atribuya al Estado en el ejercicio de sus competencias constitucionales. La primera categoría comprende el modelo español actual y otras formas evolucionadas del mismo, mientras que la segunda corresponde a un modelo de nueva planta que se inspira en el sistema sanitario y en el procedimiento de acceso a la profesión médica especializada (MIR¹). El tercer objetivo estriba en subrayar el papel del desarrollo profesional -y su articulación mediante un *Plan de carrera*- como segundo pilar de las políticas centradas en el

⁽¹⁾ Acrónimo de Médico Interno Residente

profesorado. Las argumentaciones efectuadas destacan las ventajas comparativas del modelo por cooperación frente al modelo por delegación. Estas ventajas se consolidan cuando, junto con el primer pilar, se introducen en los razonamientos el segundo y, además, las interacciones entre ambos. Los argumentos expuestos señalan uno de los caminos prioritarios para la mejora, en la próxima década, del sistema educativo español.

Palabras clave: Profesión docente. Modelos de acceso. Carrera profesional. Políticas sistémicas. Análisis del contexto

Abstract

As never before, the accelerated evolution of the social and economic context has increased the expectations of developed countries regarding their education and training systems. This paper firstly aims to briefly describe the perspective of education in the 21st Century, along with its impact on the generation of challenges facing the teaching profession. The broad international consensus on the importance of teacher-centred policies justifies the second objective of this essay: to carry out a comparative analysis of two types of models of access to the teaching profession, the delegation models and the cooperation models. This conceptualisation is based on the different role attributed to the State in the exercise of its constitutional powers. The first category comprises the current Spanish model and other evolved forms thereof, while the second corresponds to a new model that is inspired by the health system and the procedure of access to the specialised medical profession (Spanish acronym: MIR). The third objective is to highlight the role of professional development - and its articulation through a Career Plan - as the second pillar of policies focused on teachers. The arguments made highlight the comparative advantages of the cooperation model over the delegation model. These advantages are consolidated when, together with the first pillar, the second and the interactions between the two are introduced into the reasoning. The above arguments point to one of the priority paths for the improvement of the Spanish education system in the next decade.

Keywords: Teaching profession. Access models. Career. Systemic policies. Context analysis.

Introducción

La evolución acelerada del contexto social y económico –experimentada particularmente a lo largo de las tres últimas décadas– ha incrementado, como nunca antes, las expectativas de los países con respecto a

sus sistemas de educación y formación. Gobiernos, organismos multilaterales, organizaciones empresariales, fundaciones y académicos del área económica (UNESCO, 2004; Hanusek y Woessmann, 2007; CERI-OCDE, 2007; BIAC, 2016; CEOE, 2017; OECD, 2018 a); Schleicher, 2018; EU, 2019) han destacado la importancia decisiva de la mejora de la calidad de la educación y de sus resultados para el desarrollo económico y el progreso social.

Dos potentes vectores de cambio han contribuido a esa rápida transformación del contexto. Por un lado, la moderna globalización con una rápida propagación de información y de influencia entre entornos remotos, y una movilidad excepcional de personas, de capitales y de mercancías (Pinker, 2018); ello ha reducido las dimensiones del mundo y lo ha hecho más intradependiente. Y, por otro, una revolución tecnológica, con un grado creciente de integración (Shwab, 2016), que tiene en la revolución digital su núcleo central.

Pero, además, la interacción entre ambos fenómenos, que se han venido reforzando mutuamente a lo largo del presente siglo (López Rupérez, 2003), ha contribuido, de forma sustantiva, a este cambio disruptivo a gran escala que ha sido caracterizado como una “mutación de civilización” (López Rupérez, 2001).

Ambos procesos de transformación rápida, en la escala histórica de tiempos, han tenido consecuencias sobre la concepción de la educación; consecuencias que se han concretado, particularmente, en una definición del currículo para el siglo XXI basado en el llamado “enfoque por competencias”: un enfoque integrado que, de acuerdo con la visión de la OCDE (OECD, 2002) y de la Unión Europea (D.O.U.E., 2006; 2018), concierne a los conocimientos, a las habilidades, a las actitudes y a los valores (López Rupérez, 2020). La revolución tecnológica ha impactado en las expectativas sobre los conocimientos y las competencias cognitivas y metacognitivas que se espera transmita la escuela a las nuevas generaciones de alumnos. Por su parte, la globalización ha incidido sobre la necesidad del desarrollo de las actitudes y valores de pluralismo y tolerancia (Sartori, 2001) que requiere el “aprender a vivir juntos” (Delors et al. 1996). Y ambas han reforzado la importancia de esas competencias para el desarrollo personal que tienen implicaciones tanto para la vida laboral, como para la cívica y social.

Como señaló Tedesco (1995):

“Las empresas modernas aparecen como un paradigma de funcionamiento basado en el desarrollo pleno de las mejores capacidades del ser humano. Estaríamos ante una circunstancia histórica inédita, donde las capacidades para el desempeño en el proceso productivo serían las mismas que se requieren para el papel de ciudadano y para el desarrollo personal. (...) En los nuevos modelos de producción, existe la posibilidad y la necesidad de poner en juego las mismas capacidades que se requieren en los niveles personal y social” (pp. 62-63).

En tales circunstancias, los sistemas educativos necesitan incrementar el grado de acierto de sus políticas, esto es, su nivel de eficacia, de eficiencia y de equidad (López Rupérez et al., 2018). A este respecto, cabe destacar cuatro rasgos característicos de unas políticas educativas efectivas, que lo sean tanto desde el punto de vista de sus resultados promedio, como de la equidad en su distribución: han de estar basadas en evidencias; han de apoyarse en una buena definición de las prioridades; han de beneficiarse de un enfoque sistémico; y han de ser masivas (López Rupérez, 2001).

Las políticas centradas en el profesorado constituyen un tipo de políticas públicas que pueden y deben reunir esos cuatro requisitos de unas políticas educativas efectivas. Existe un consenso amplio, basado en evidencias, en el sentido de que es la calidad del profesorado el factor que explica, en mayor medida, los resultados de los alumnos (Hattie, 2003; OECD, 2005; McKinsey & Co., 2007; States et al., 2012). Esta consistencia robusta² se alinea con el principio de Pareto (Koch, 1998) -o *ley universal de las prioridades*- para hacer de esta categoría objeto prioritario de una elección racional de las políticas educativas (López Rupérez, 2014).

Por otra parte, las políticas centradas en el profesorado admiten y requieren un enfoque sistémico, de manera que puedan reforzarse entre sí, y producir círculos virtuosos que acorten los tiempos necesarios para la generación de resultados positivos e incrementen su grado de efectividad (Darling-Hammond, 2017). Tal enfoque ha sido adoptado con éxito en materia de profesorado por los sistemas educativos más exitosos del mundo (Darling-Hammond y Rothman, 2011; Darling-Hammond, 2017).

⁽²⁾ Véase, por ejemplo, la amplia revisión de The Wing Institute: <https://www.winginstitute.org/quality-teachers-overview-all-research>

Finalmente, el carácter “masivo” de este tipo de políticas -es decir, su escalabilidad- constituye un rasgo consustancial al papel central y ubicuo de la figura del profesor en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; función educativa primordial que, en el seno de los sistemas reglados, alcanza a cada escuela, a cada aula y cada alumno.

De conformidad con este panorama, el presente trabajo se propone profundizar en la conceptualización de dos grupos fundamentales de políticas centradas en el profesorado: las políticas para el acceso a la profesión docente y las políticas para el desarrollo profesional. Además, y siguiendo un enfoque sistémico, se analizarán las interacciones entre esos dos pilares básicos de una concepción moderna y robusta de dicha profesión. Para ello, se describirán, en primer lugar, algunos de los rasgos contextuales de la profesión docente en la perspectiva de una educación para el siglo XXI. En segundo lugar, se analizarán dos tipos diferentes de modelos de acceso a la profesión y se identificarán, en términos comparativos, sus ventajas y sus inconvenientes. En tercer lugar, se considerará ese segundo pilar básico -el desarrollo profesional- entendido en un sentido amplio y se apelará al *Plan de carrera* como una herramienta efectiva para articular el desarrollo profesional en el ámbito educativo. En cuarto lugar, se analizará el potencial asociado a las interacciones entre ambos pilares y dentro de cada uno de ellos, y se describirán algunas de las exigencias organizativas de su implementación. Finalmente, un apartado de conclusiones cerrará este breve ensayo.

La perspectiva de la educación en el siglo XXI y los desafíos de la profesión docente

A lo largo de las tres últimas décadas, se han ido incrementando progresivamente los desafíos propios de la profesión docente. A la disminución del respeto social a la figura del profesor y a su impacto sobre el clima de disciplina en las aulas, se ha sumado un notable crecimiento, en los centros educativos, de la multiculturalidad, acompañada de una tendencia hacia la universalización de las enseñanzas anteriores a la Universidad.

A ello se añaden las expectativas crecientes de la economía y de la sociedad con respecto a los resultados de la instrucción, así como las nuevas demandas sobre el uso efectivo de las tecnologías digitales en el

aula, para configurar un conjunto de aspectos que denota, de un modo evidente, una complicación de la enseñanza como actividad profesional.

Junto con lo anterior, otros factores contextuales se han ido acumulando a lo largo del presente siglo para configurar la docencia como una profesión difícil. Algunos de ellos serán considerados de forma sintética a continuación.

La proliferación de contextos VUCA

Una de las características de las sociedades modernas del siglo XXI consiste en el incremento progresivo de su nivel de complejidad, entendiéndolo por ella algo más que la mera complicación. De acuerdo con Edgar Morin (1990): “(...) la complejidad no comprende solamente cantidad de unidades y de interacciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo; comporta, asimismo, incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios” (p.48). Esa *complejidad*, en virtud de la cual la causalidad se cierra, el tiempo se abre y un nuevo diálogo se establece entre el todo y las partes (López Rupérez, 2001), va acompañada de *volatilidad*, o rapidez de los cambios; de *incertidumbre*, o impredecibilidad y apertura a lo imprevisto; y de *ambigüedad* o situación difusa que admite diferentes interpretaciones o que produce, ante las mismas acciones, resultados diversos.

Una realidad de esta naturaleza ha dado lugar a la noción de “VUCA”, que es el acrónimo definido por las iniciales en inglés de esos cuatro atributos que la caracterizan. Aunque dicho concepto fue introducido en los medios militares estadounidenses al final de la guerra fría (Shambach, 2004), lo cierto es que, en la actualidad, resulta de aplicación en los ámbitos del pensamiento estratégico y del liderazgo en las organizaciones, al objeto de preparar a sus instancias de decisión para adaptarse a estas nuevas condiciones contextuales (Bennet y Lemoine, 2014); condiciones que son, de hecho, un subproducto de la propia complejidad.

La educación, en tanto que subsistema social, se ve afectada directa o indirectamente por este panorama complejo (López Rupérez, 1997; OECD, 2016), de modo que la pertinencia del enfoque VUCA ha sido invocada por fundaciones, organizaciones sin ánimo de lucro y organismos internacionales (Fadel et al., 2015; OECD 2018a; Berkowitz y

Miller, 2018) como parte de la visión que han de compartir los principales actores educativos.

El enfoque del currículo por competencias

El enfoque del currículo por competencias es considerado, de acuerdo con el consenso internacional, como el requerido por una educación para el siglo XXI (López Rupérez, 2020). Ese nuevo enfoque, que emerge decididamente con el comienzo del presente siglo, complica la acción docente por numerosas razones. En primer lugar, por introducir formalmente las habilidades metacognitivas, es decir las competencias para manejar el conocimiento tal y como lo hacen los expertos. Entre ellas, el “aprender a aprender” -en tanto que competencia desagregada- ha pasado a formar parte de la práctica totalidad de los marcos internacionales de referencia. Consecuentemente, se han incrementado las expectativas sobre el nivel de exigencia intelectual de los contenidos del currículo, debido no sólo a su propia jerarquía cognitiva, sino también como un efecto secundario de su formulación explícita y del interés por evaluar su nivel de logro.

En segundo lugar, otras competencias de las esferas cívica y social -cuya adquisición ha formado parte tradicionalmente de los fines de la escuela- se han identificado como constructos y, tras un importante esfuerzo analítico, se ha procurado su caracterización a fin de facilitar su evaluación en los entornos escolares (Lamb et al., 2017). Como hemos advertido en otro lugar (López Rupérez, 2020):

“Este cambio es sustantivo, pues, al considerar tales competencias y destrezas como objeto de evaluación, es como si se trasladara sutilmente a la escuela, en solitario, la responsabilidad de su consecución. Ni las familias, ni las iglesias, ni los medios de comunicación, ni ningún otro de los agentes que operan en el espacio social serán sometidos a una evaluación objetiva de sus resultados en materia de socialización” (p.83).

En tercer lugar, se ha abierto paso en el currículo escolar la competencia emocional, apoyada en los avances de las ciencias cognitivas sobre el papel de las emociones en la racionalidad (Damàsio, 2011) de modo que, como ha sintetizado Haidt (2019), se considera que “La cabeza ni siquiera puede ‘hacer sus cosas’ sin el corazón” (p. 65). Pero, además, se ha acumulado una importante evidencia empírica, por un lado,

sobre el impacto de las competencias o habilidades emocionales en múltiples aspectos de la vida de los individuos, que afectan a sus niveles de prosperidad, de salud e incluso de felicidad (OECD, 2015; 2018 c; Chernyshenko et al., 2018); y, por otro, sobre cómo el desarrollo de las competencias emocionales puede facilitar los avances en el ámbito de las competencias cognitivas y viceversa (Cunha y Heckman, 2007; Cunha et al. 2010). Ante tales evidencias, la preocupación docente por este tipo de competencias pasa a convertirse en una exigencia de su deontología profesional.

El perfil de competencias del profesorado y una concepción robusta de la profesión docente

En coherencia con un movimiento internacional que viene prestando una especial atención a las políticas centradas en el profesorado, como instrumento para la mejora de los sistemas educativos (López Rupérez, 2014; Prats, 2016; Egidio Gálvez, 2020), la Comisión Europea, en su documento *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (European Commission, 2005), ha identificado una colección amplia de competencias clave del profesorado del siglo XXI y la ha articulado en torno a tres ejes estratégicos: Trabajar con los otros, Trabajar con la información, el conocimiento y las tecnologías, Trabajar con y en la sociedad. Cuando se pasa revista, en detalle, a la enumeración de esas competencias requeridas, en las que se despliega cada uno de estos tres ejes, se advierte el nivel de exigencia profesional que, en su conjunto, comportan y que apela, de un modo tácito, a la necesidad de conformar una profesión robusta.

Quizás sea la definición de profesión adoptada por el Consejo Australiano de las Profesiones (Australian Council of Professions, 2004) la que aporte la concepción más completa de una profesión robusta:

“Una profesión es un grupo disciplinado de individuos que se adhiere 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” (p.1).

Esta concepción -que debería constituirse, en opinión del autor, en una fuente de inspiración a la hora de concebir e implementar políticas centradas en el profesorado- subyace a las ideas que, sobre el acceso a la profesión, el desarrollo profesional y la potenciación de sus interacciones, serán defendidas a continuación.

Modelos de acceso a la profesión docente

La profesión docente forma parte en España de las llamadas “profesiones reguladas”. Según González Cueto (2007).

“(…) 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 superación de unos requisitos y una prueba de aptitud que impliquen la concesión o autorización administrativa del acceso a una profesión” (p. 2).

Esas garantías que se establecen para este tipo de profesiones derivan del hecho de que su ejercicio afecta a derechos fundamentales, o a bienes constitucionalmente relevantes, y, por tal motivo, es el Estado el único competente en otorgar esa autorización y establecer sus condiciones por vía legal.

La profesión docente, particularmente en el ámbito escolar, está legalmente incluida en la categoría de profesiones reguladas, como ha sido establecido, entre otras normas, por el Real Decreto 1665/1991, de 25 de octubre. Y es que la educación se enmarca en el conjunto de derechos fundamentales especialmente protegidos en la Constitución Española de 1978. El hecho de que su regulación esté ubicada dentro del Título I -en el artículo 27, de la Sección 1.^a, del Capítulo segundo-, le confiere un elevado estatuto jurídico; o, utilizando la terminología de García de Enterrías y Fernández Rodríguez (1981), le sitúa en el “supremo rango constitucional”.

La vinculación notoria entre la calidad de la educación y la calidad del profesorado afecta al ejercicio al derecho a la educación consagrado en el citado artículo 27 de la Constitución Española. Esa circunstancia evidente ha llevado al propio Tribunal Constitucional (2013) a fijar doctrina respecto al papel del Estado en relación con la selección del

profesorado, postulando “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). Este posicionamiento, por su propio contenido y naturaleza, es transponible a los procedimientos de acceso a la profesión docente que analizaremos a continuación.

Teniendo *in mente* esta perspectiva, cabe clasificar los modelos de acceso a la profesión docente en dos tipos: los *modelos por delegación* y los *modelos por cooperación*, en función del papel que adopten el Estado, la institución universitaria, o ambos.

Modelos por delegación

Entendemos por modelos de acceso a la profesión docente por delegación aquellos en los cuales el Estado, mediante una normativa específica, delega en otras instituciones esa competencia exclusiva. Este es el caso actualmente vigente en España, en donde para el acceso a la profesión docente -por la vía tanto de Maestro, como de Profesor de Educación Secundaria- el Estado ha establecido las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios de aquellas titulaciones universitarias oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión, en sus diferentes modalidades; y ha delegado en la institución universitaria su implementación. Para ello, ha empleado fórmulas habilitantes diferentes, en función de la etapa educativa: en el caso de la Educación Infantil y de la Educación Primaria, mediante la simple obtención del título de Maestro (BOE, 2007 a y b); y, en el caso de la Educación Secundaria, mediante el correspondiente título académico y, además, el de Master de Secundaria (BOE, 2007 c).

Diferentes análisis críticos sobre el desarrollo de este modelo -efectuados las más de las veces desde la propia universidad (Manso Ayuso, 2012; Conferencia de Decanos/as de Educación, 2017a)- han llevado a la Conferencia de Decanos/as de Educación a proponer un conjunto amplio de actuaciones que suponen una mejora sustantiva del modelo en aspectos relativos a su aplicación (Conferencia de Decanos/as de Educación, 2017b) y, en alguna medida, a su concepción, pero que no modifican su núcleo esencial, esto es, la delegación de las competencias

constitucionales del Estado en la institución universitaria, en materia de acceso a la profesión docente.

Esta configuración del modelo nos recuerda la tesis de la evolución de las teorías científicas en el seno de un programa de investigación, según la revisión del falsacionismo popperiano efectuada por Imre Lakatos. De acuerdo con Lakatos (1983), estas teorías, en su proceso de adaptación a las exigencias de lo real, comparten un *núcleo firme* que está acompañado de un *cinturón protector*, o conjunto de hipótesis auxiliares que pueden ser modificadas, eliminadas o reemplazadas al objeto de evitar la falsación del núcleo firme. Sin embargo, el modelo de la Conferencia Decanos/as de Educación exhibe debilidades empíricas lo suficientemente serias como para poder preservar incólume la validez de su núcleo firme.

En primer lugar, no hay garantías de que las causas profundas que generaron la degradación del modelo anterior -algunas de las cuales se reconocen en el primer documento (Conferencia de Decanos/as de Educación, 2017a)- vayan a dejar de operar bajo el nuevo modelo, pues derivan de la propia autonomía universitaria. Se trata esta de una prerrogativa constitucional que, por su propia esencia, no permite conciliar la delegación de responsabilidades por parte del Estado, en materia de acceso a la profesión docente, con los procesos de corrección de errores asociados a los mecanismos de rendición de cuentas, tal y como lo prueba la experiencia y lo admite el mundo universitario: una vez que se delegan competencias en una entidad constitucionalmente autónoma, resulta improbable una rectificación franca que no pase por un cambio en la concepción del modelo.

Woessmann et al. (2009), al analizar sobre una base empírica el balance entre beneficios y riesgos de la autonomía de los centros escolares como mecanismo para la mejora, señalan que una amplia autonomía sin rendición de cuentas puede hacer prevalecer, en el seno de las instituciones educativas, conductas “oportunistas” que den la espalda a los procesos de mejora. En este mismo sentido se ha establecido el binomio autonomía-rendición de cuentas como condición necesaria de una gobernanza universitaria de calidad (Hénard y Mitterle, 2008).

Ese riesgo cierto aconseja, en el caso que nos ocupa, desacoplar la autonomía universitaria de una delegación franca de responsabilidades en materia de acceso a la profesión docente. Ello no compromete, en modo alguno, la autonomía de ambas partes para el cumplimiento de

sus funciones respectivas -en el seno del marco legal establecido- para las cuales están legitimadas, sino que apunta más bien a una cooperación entre ellas, pero dentro de una nueva arquitectura del modelo, tal y como desarrollaremos más adelante.

En segundo lugar, uno de los efectos perversos, empíricamente fundado, del modelo actual, que difícilmente sería corregido por su versión evolucionada, es la proliferación de diferentes variantes de un mismo modelo básico, de niveles de calidad bien diferentes, según sea la universidad que lo desarrolla (Manso Ayuso, 2012). Esta circunstancia atenta contra la garantía de igualdad en el derecho a la educación por la que el Estado debe velar y que, a propósito de la selección del profesorado, ha sido invocada en la sentencia del Tribunal Constitucional antes citada (Tribunal Constitucional, 2013).

A la luz de lo anterior, y como hemos señalado en otro lugar (López Rupérez, 2018a), la preservación del modelo por delegación presupondría la existencia en España, sin que los ciudadanos nos hubiéramos enterado, de una suerte de «mutación constitucional» entendida aquí –siguiendo a Jellinek– como producida por el no ejercicio de derechos y de competencias conferidas al Estado por la Constitución (Jellinek, 1991).

Modelos por cooperación

En el presente trabajo, entendemos por modelos de acceso a la profesión docente por cooperación aquellos en los cuales el Estado, a través de su Gobierno central y sin menoscabo del ejercicio de sus competencias reconocidas por la Constitución, coopera con la institución universitaria y con las Administraciones educativas autonómicas para el mejor logro del ejercicio del derecho a la educación en condiciones de igualdad.

Como se infiere de esta conceptualización, a diferencia del modelo anterior, la cooperación que se invoca afecta, en este caso, a su núcleo esencial y no solo a aspectos relativamente periféricos que son los cuestionados por los modelos por delegación evolucionados.

La propuesta de tomar como referencia, para la reordenación del acceso a la profesión docente, el modelo de los médicos arranca, cuando menos, de 2010 cuando en la monografía “La reforma de la educación escolar” (López Rupérez, 2010) su autor invocaba la inspiración en el modelo sanitario para la mejora de los procesos de selección del

profesorado. Esta inspiración -que se calificaría posteriormente como “MIR educativo”- acepta, como núcleo central del modelo, la competencia básica del Estado a la hora de organizar el proceso, sin perjuicio de una cooperación leal con las Administraciones educativas de las comunidades autónomas y con la propia institución universitaria (López Rupérez, 2014). Y es que el MIR sanitario corresponde, asimismo, a un modelo por cooperación, entendido en los términos más arriba descritos, que, según la correspondiente normativa, 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» (BOE,2008).

En publicaciones anteriores, se han descrito diferentes características adicionales -pero en todo caso sustantivas- del modelo MIR que deberían ser traspuestas al ámbito docente (López Rupérez, 2014; 2015; 2018b), pero cabe en este punto subrayar los ámbitos de cooperación interinstitucional de dicho modelo de referencia que son, entre otros, la fijación del número de plazas asignadas a cada convocatoria de MIR -por especialidades-, de conformidad con las necesidades reales del Sistema Nacional de Salud, definidas con el apoyo de su Comisión de Recursos Humanos en el que están representadas las administraciones sanitarias de las comunidades autónomas; y el carácter universitario de los hospitales donde se alojan las llamadas “Unidades docentes”, que 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’.

En todo caso, y como se ha subrayado a partir de una evaluación experta del internacionalmente reconocido modelo de Singapur (Reimers y O’Donell, 2016), es preciso destacar que:

“La selección para la profesión docente es clave. La admisión en los programas de preparación de docentes es altamente competitiva. El ser altamente selectivo parece constituir uno de los elementos que ha hecho de la enseñanza una profesión tan valorada y, según los educadores que conocimos, uno de los factores que explica el éxito reciente del sistema educativo en Singapur” (p. 50).

Esa es también una de las claves reconocidas en España del probado éxito del MIR sanitario.

El modelo de acceso a la profesión docente que se propugna pasa por la creación de una red nacional de *Institutos Superiores de Formación del Profesorado* (ISFP) (Nasarre y López Rupérez, 2011) que constituirían instituciones clave del nuevo modelo. Además de las funciones propiamente formativas sobre los candidatos a ejercer la docencia en el ámbito escolar, correspondería a estos centros de formación profesionalizante de postgrado la acreditación de los establecimientos escolares, en donde se hayan de desarrollar las actividades de inducción; la acreditación de los correspondientes tutores de formación, responsables del acompañamiento de los candidatos, y la evaluación periódica de su práctica formativa; así como la integración y coordinación de los diferentes elementos componentes del sistema de formación para el acceso a la profesión docente. Aunque tributarios de los antecesores a los actuales *Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation* (INSPE) (Alonso-Sainz, T. y Thoilliez, B., 2019), los ISFP se distinguen de sus homólogos franceses, entre otros rasgos, por la más amplia integración de la colaboración interinstitucional que comportan.

Es necesario subrayar aquí la componente de cooperación de esta pieza esencial del modelo, que se acogería a una fórmula de convenio tripartito entre el Ministerio de Educación, las Administraciones educativas de las comunidades autónomas y las Universidades, de conformidad con un esquema y un contenido homólogos en todo el territorio nacional. Según este modelo por cooperación, la necesaria componente teórica y de investigación de la formación de los candidatos a maestros o a profesores de secundaria –cuyos efectos sobre el rendimiento de los centros educativos son reconocidos (Brown y Zhang, 2017) – concierne, indubitablemente, a la institución universitaria; del mismo modo que la componente vinculada al conocimiento profesional experto corresponde a profesores experimentados en las etapas correspondientes y con demostrada capacidad de conceptualización; e implica, necesariamente, a las administraciones educativas competentes que son responsables, en gran medida, de estos recursos humanos clave. Lo mismo sucede en este caso con los centros escolares acreditados para el desarrollo de la fase de inducción.

Este modelo integrado de cooperación multipartita, además de ser escrupulosamente respetuoso con cada ámbito competencial, garantizaría la calidad del modelo de formación mediante sistemas de dirección, procedimientos rigurosos de selección del profesorado y mecanismos

continuados de control de calidad y de rendición de cuentas de los propios *Institutos Superiores de Formación del Profesorado*, condiciones que se establecerían formalmente en dicho convenio de colaboración. Con esta modificación en la arquitectura del modelo se evitarían los efectos no deseados de degradación que están asociados al actual modelo por delegación, y se facilitaría su óptima integración.

Otro de los rasgos destacados por la evaluación de expertos efectuada sobre el sistema de Singapur (Reimers y O'Donnell, 2016), y que, en relación con el modelo por cooperación más arriba descrito, merece la pena traer a colación, ha sido descrito en los siguientes términos:

“Uno tiene la impresión de que, en Singapur, las instituciones de la educación son un verdadero sistema de componentes entrelazados, donde los diversos elementos del sistema están sincronizados el uno con el otro. Esto se ve facilitado, en gran medida, por lo claro y conciso de las metas que guían el sistema, y por la efectividad de las estrategias de comunicación que se implementan para garantizar que todas las partes interesadas clave entienden de qué manera su práctica debería alinearse con esos objetivos” (p. 113).

En ese mismo orden de ideas, pero referido al caso concreto del *Practicum* de Magisterio, la necesidad de lograr una mayor coordinación entre las instituciones de formación del profesorado y los tutores de los centros de prácticas ha sido invocada en España, sobre bases empíricas, por Egido Gálvez y López Martín (2016), en concordancia con algunos otros autores citados en dicha investigación que han llegado a identificar, precisamente, la desconexión entre lo enseñado en las universidades y la experiencia de las prácticas como el verdadero “talón de Aquiles” de la formación inicial del profesorado.

El desarrollo profesional y los modelos de acceso

El desarrollo profesional -entendido como un proceso de perfeccionamiento continuo de los conocimientos y de las competencias docentes- ejerce una influencia cierta sobre los resultados de los alumnos y es favorecido por una articulación de sus etapas, de sus elementos componentes y de sus condicionantes, en una carrera profesional flexible pero organizada a través de un *Plan de carrera*. Como hemos descrito en otro lugar (López Rupérez, 1994), el Plan de carrera es, en esencia, una

previsión personalizada de desarrollo profesional en la cual la formación, los incentivos, la evaluación, y la promoción se integran, desde una aproximación sistémica, en un todo coherente.

Uno de los aspectos que, según los análisis comparados efectuados por expertos internacionales, comparten los sistemas educativos de alto rendimiento, estriba en la importancia que otorgan al desarrollo profesional de sus docentes (Darling-Hammond y Rothman, 2011). En particular, Singapur (National Institute of Education, 2009; Darling-Hammond y Rothman, 2011; Reimers y O'Donnell, 2016; Jensen et al., 2016; Darling-Hammond, 2017) puso en marcha, iniciada ya la pasada década, una concepción del *Plan de carrera* similar a la propuesta con anterioridad en España en la década precedente (López Rupérez, 1994)³ y que sirvió de base, a principios de este siglo, en los trabajos inconclusos realizados en el marco de la Conferencia Sectorial de Educación, y orientados a articular normativamente una carrera profesional docente.

Darling-Hammond y Rothman (2011), refiriéndose al caso de Singapur, indican a modo de resumen lo siguiente:

“Dependiendo de sus propias habilidades y objetivos de carrera, los docentes pueden permanecer en el aula y convertirse en maestros principales y en formadores de maestros; pueden asumir funciones especializadas tales como especialista en currículo u orientador profesional; o pueden elegir el camino de la gestión y convertirse en administradores. El Ministerio de Educación busca constantemente formas de reconocer y promover el liderazgo docente, tanto para las personas que han demostrado diversos talentos como para los docentes en su conjunto” (p. 7).

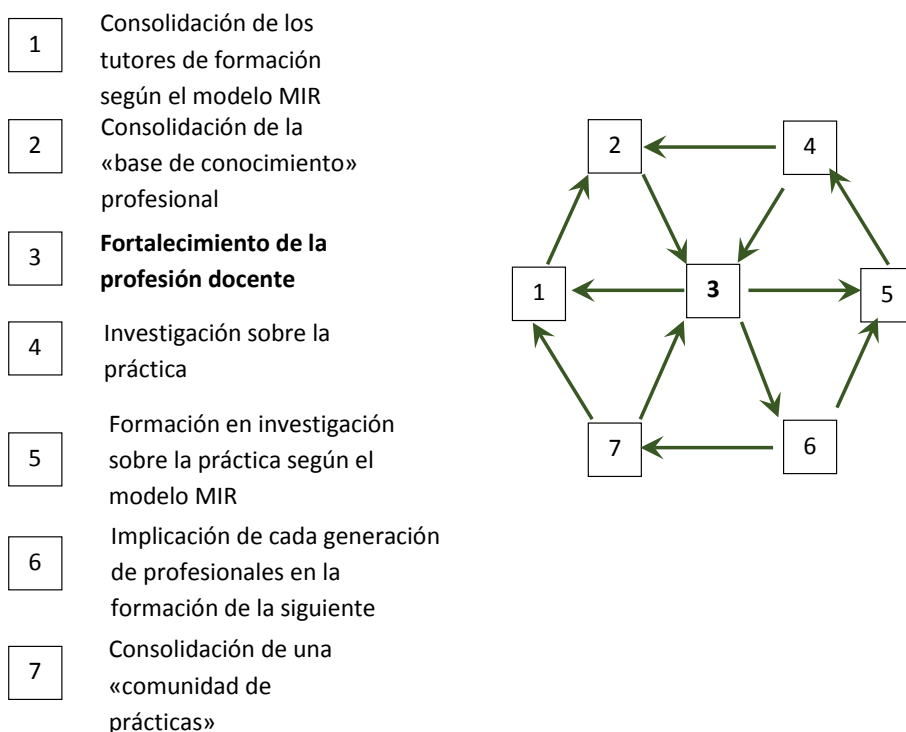
Los modelos por cooperación y el desarrollo profesional

Uno de los elementos clave presentes en el MIR sanitario -referente de los modelos por cooperación para el acceso a la profesión docente- es lo que tiene de mecanismo de transferencia de conocimiento profesional de una generación a la siguiente. Pero uno de los problemas que resulta frecuente en el ámbito docente es la ausencia de una base de conocimiento

³ Véase la figura 5, p. 19 en Jensen et al., 2016 y compárese con la figura 9, p.137 en López Rupérez, 1994.

experto bien fundamentada y bien organizada, que aporte soluciones similares a problemas comunes y disponga de protocolos básicos de actuación ante determinadas situaciones. Es decir, que sea transferible.

FIGURA I. Un modelo de interacciones entre fortalecimiento profesional y sistema MIR de acceso a la profesión docente



Fuente: elaboración propia.

El conocimiento profesional tiene, en cualquier caso, un componente de conocimiento basado en la experiencia que será tanto más difuso cuanto menos evolucionada esté la correspondiente profesión. Este tipo de conocimiento experto tiene, con frecuencia, un carácter tácito. Pero

ese conocimiento tácito se puede organizar y convertir en explícito si el profesional competente se sitúa ante la obligación de enseñarlo.

De conformidad con lo anterior, la progresiva consolidación del llamado “MIR educativo”, como instrumento de preparación profesional de las nuevas generaciones de docentes, requiere necesariamente de una estructura estable y previsible de desarrollo profesional, de manera que pueda promoverse la organización y la fundamentación de ese conocimiento profesional. Incluso en modelos menos elaborados de acceso a la profesión docente, como el postulado por la Conferencia de Decanos/as de Educación (2017b), la configuración de una base de conocimiento profesional -que resulta imprescindible particularmente en la fase de inducción- ha de apoyarse en una concepción robusta de desarrollo profesional que contemple una preparación continuada e intencional para esa función.

Un análisis de las interacciones

Junto con el crecimiento profesional del docente, los mecanismos de desarrollo profesional apuntan, asimismo, al fortalecimiento de la profesión; fortalecimiento que reposa particularmente en dos soportes decisivos: la consolidación de una base de conocimiento experto y la consolidación de una comunidad de práctica o grupo humano cuyos miembros comparten una actividad o conjunto de actividades propias que les vincula entre sí y con el grupo (Hargreaves, 2000). La figura I esquematiza el conjunto de interacciones que vinculan el modelo de acceso y el desarrollo y fortalecimiento profesional (López Rupérez, 2015). Así, la consolidación de los Tutores de formación según el modelo MIR (1) -a través de la incorporación de esa figura al Plan de carrera- contribuirá, por los mecanismos más arriba descritos, a una consolidación de la base de conocimiento profesional (2), que contribuirá al fortalecimiento de la profesión (3), lo que, a su vez, consolidará la preparación de los Tutores de formación. Por otro lado, la implicación de cada generación de profesionales en la formación de la siguiente (6) permitirá, por un lado, transferir competencias de investigación sobre la práctica (5) y, por otro, consolidará la comunidad de práctica (7); y esa consolidación fortalecerá la profesión docente (3) y potenciará el desarrollo profesional, a la vez que consolidará el sistema de formación

para el acceso a la profesión (1). Por otra parte, la formación sobre la investigación sobre la práctica, que el modelo MIR contempla (5), facilitará la investigación sobre la práctica en el ejercicio profesional (4), lo que a su vez contribuirá a la consolidación de la base de conocimiento profesional (2) y al fortalecimiento de la profesión (3), lo cual reforzará el modelo de formación, y así cíclicamente.

Se advierte, pues, una red compleja de interacciones que define un conjunto de círculos virtuosos que, al operar de forma integrada, acelerarán los procesos de cambio haciendo posible, en menos tiempo, la consolidación del modelo de formación para el acceso a la profesión.

Las exigencias organizativas de un modelo complejo

La modelización efectuada en la figura I apunta a un acoplamiento organizado entre el sistema MIR de acceso a la profesión docente y el modelo de desarrollo profesional que está concebido, entre otras cosas, para conseguir la máxima operatividad y consistencia del sistema de acceso. Ello señala la necesidad de disponer de un sistema organizativo integrado en el cual las instituciones responsables compartan un mismo proyecto global y una misma visión. La concepción de un modelo de desarrollo profesional docente en el sector público –mediante el instrumento del *Plan de carrera*, por ejemplo– concierne, en cuanto a su concepción básica, al Ministerio de Educación –consultada la Conferencia Sectorial de Educación– toda vez que los cuerpos docentes tienen en España un carácter estatal; mientras que su implementación es competencia de las Administraciones educativas de las comunidades autónomas.

Son, por tanto, ámbitos relacionados que inciden en la solidez y eficacia del modelo de acceso y en los cuales la institución universitaria carece, sin embargo, de competencias. Por tal motivo, el modelo por delegación se encontraría apartado de un pilar –el del desarrollo profesional– del que depende, en buena medida, su grado de éxito y su sostenibilidad en el largo plazo.

A tenor de lo anterior, se adivina otra de las ventajas comparativas de los modelos por cooperación frente a los modelos por delegación. Ese acoplamiento que se postula entre modelos de acceso y modelos de desarrollo profesional, así como de las correspondientes instituciones

responsables, hace más robusto el conjunto y, particularmente, otorga en términos comparativos una mayor solidez al modelo de acceso a la profesión docente inspirado en el MIR sanitario.

Conclusiones

La evolución del contexto de la educación en el siglo XXI traslada al cuerpo docente serios desafíos que solo podrán abordarse, con algunas garantías de éxito, desarrollando nuevas políticas centradas en el profesorado y orientadas a robustecer la profesión docente.

En lo que concierne a los dos tipos de modelos de acceso a la profesión que se han descrito en el presente trabajo -modelos por delegación y modelos por cooperación-, cuando se analizan comparativamente, se advierten las ventajas del segundo frente a las del primero, en orden a consolidar un sistema de acceso riguroso, consistente y sostenible en el tiempo, que opere sobre las causas de los errores del modelo anterior e implique a todas las instituciones concernidas –Gobierno central, Administraciones educativas y Universidades– en un marco de colaboración sólido, leal y respetuoso en el plano competencial.

Pero, además, cuando junto con el acceso a la profesión docente -en tanto que pilar de las políticas centradas en el profesorado- se introduce en los análisis la pieza clave del desarrollo profesional, como segundo pilar básico, mediante el *Plan de carrera*, y se subrayan las interacciones de refuerzo entre ellos dos, la pertinencia del modelo por colaboración se ve claramente consolidada, al integrar en un mismo marco de cooperación interinstitucional a todos los actores relevantes los cuales, de otro modo, aparecerían dispersos en sus responsabilidades específicas.

Otro esquema de desarrollo del MIR educativo -denominado DIR (Docente Interno Residente)- ha sido descrito en la literatura (Valle y Manso, 2018). Se trata de un modelo por adición que revaloriza los centros educativos como actores principales en la formación profesionalizante. No obstante, al no alterar el núcleo del modelo actual, deja a un lado la cuestión de una cooperación interinstitucional amplia, franca y regulada, entre el Estado, las Administraciones educativas y la Institución universitaria. Adolece, por tal motivo, de una deficiencia sistémica o de integración de las principales políticas centradas en el profesorado, prescindiendo así de sus reconocidos beneficios.

En su defensa del enfoque sistémico Darling-Hammond (2017), sobre la base de un análisis internacional comparado de los sistemas de alto rendimiento educativo, advierte lo siguiente:

«(...) en cualquiera de los casos (considerados) los sistemas incluyen diversos componentes, coherentes y complementarios, asociados con el reclutamiento, el desarrollo y la retención de individuos talentosos para apoyar la meta global consistente en asegurar que cada escuela sea dotada de profesores eficaces» (p.294).

El acoplamiento entre las diferentes piezas, dentro de un esquema sistémico, hace más robusto el conjunto y por ello hace viable, en el medio plazo, un fortalecimiento significativo de la profesión docente. De conformidad con los resultados de la evaluación de diferentes expertos sobre países de alto rendimiento, ello es posible y eficaz; lo cual señala el camino de la mejora del sistema educativo español y orienta el establecimiento de sus prioridades ineludibles, para la próxima década, en materia de política educativa.

Referencias

- Alonso-Sainz, T.; y Thoilliez, B. (2019). Acceso a la profesión docente en Francia: Una historia de 'Résistance' nacional contra algunas tendencias supranacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, (35), 173. DOI: 10.5944/reec.35.2020.25169.
- Australian Council of Professions (2004). *About Professions Australia: Definition of a Profession* Recuperado de www.professions.com.au/defineprofession.html
- Bennet, N. y Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57, pp. 311-317. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.bushor.2014.01.001>
- Berkowitz, M. y Miller, K. (2018). *Education and AI: preparing for the future & AI, Attitudes and Values*. DU/EDPC (2018)45/ANN2. Paris: OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/2030/Education-and-AI-preparing-for-the-future-AI-Attitudes-and-Values.pdf>

- BIAC (2016). *Business Priorities for Education*. Recuperado de <http://biac.org/wp-content/uploads/2016/06/16-06-BIAC-Business-Priorities-for-Education1.pdf>
- BOE (2007 a). Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado n° 312*, 29/12/2007, pp. 53736-53738.
- BOE (2007b). Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado n° 312*, 29/12/2007, pp. 53747-53750.
- BOE (2007c). Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado n° 312*, 29/12/2007, pp. 53747-53750.
- BOE (2008). 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. *Boletín Oficial del Estado (BOE-A-2008-3176)*.
- Brown, C. y Zhang, D. (2017). How can school leaders establish evidence-informed Schools: An analysis of effectiveness of potential school policy levers. *Educational Management Administration and Leadership*, 45 (3), 382-401. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1741143215617946>
- CEOE (2017). *La Educación importa. El Libro Blanco de los empresarios españoles*. Madrid: CEOE.
- CERI-OCDE (2007). *Comprendre l'impact social de l'éducation*. Paris: OCDE.
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M. y Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and wellbeing: conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Paper No. 173*. Recuperado de [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)9&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)9&docLanguage=En)

- Conferencia de Decanos/as de Educación (2017a). Documento de la Conferencia nacional de decanos/as y directores/as de educación sobre la formación y el acceso a la profesión docente. Recuperado de www.conferenciadecanoseduacion.es
- Conferencia de Decanos/as de Educación (2017b). *Conclusiones jornada monográfica: el modelo de acceso a la profesión docente actual*. Recuperado de www.conferenciadecanoseduacion.es
- Cunha, F. y J. Heckman (2007). The technology of skill formation. *American Economic Review*, Vol. 97, No. 2, pp. 31-47. DOI: 10.1257/aer.97.2.31.
- Cunha, F., Heckman, J., Schennach, S. (2010). Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Econometrica*, Vol. 78 (3), pp. 883-931.
- Damàsio, A. (2011). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Destino.
- Darling-Hammond, (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40:3, 291-309. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L. y 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. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/234763642_Teacher_and_Leader_Effectiveness_in_High-Performing_Education_Systems
- Delors, J. et al. (1996) *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana y Ediciones UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- DOUE –*Diario Oficial de la Unión Europea*- (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (30/12/2006), Bruselas.
- DOUE –*Diario Oficial de la Unión Europea*- (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. (4/06/2018), Bruselas.
- Egido Gálvez, I. (2020). El acceso a la formación docente inicial en Europa: Políticas e investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, (35), 197-211. DOI: 10.5944/reec.35.2020.24192.

- Egido Gálvez, I. y López Martín, E. (2016). Determinants of the Connection between Theory and Practice in Teacher Education Practicum Experience: Evidence from TEDS-M. *Estudios sobre Educación: ESE*, 30, 217-237. Recuperado de <https://doi.org/10.15581/004.30.217-237>
- EU (2019). *Key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/key-competences-for-lifelong-learning_en
- European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: DG Education and Culture.
- Fadel, C., Bialik, M. y Trilling, B. (2015). *Four-Dimensional Education. The Competence Learners Need Succeed*. Boston: Center for Curriculum Redesign. Recuperado de <http://curriculumredesign.org/our-work/four-dimensional-21st-century-education-learning-competencies-future-2030/>
- García de Enterría, E. y Fernández Rodríguez, T.R. (1981). *Curso de Derecho Administrativo*. Tomo II. Madrid: Ed. Civitas.
- González Cueto, T. (2007). El concepto de “profesión regulada” a que se refiere el documento “la organización de las enseñanzas universitarias en España”. Documento fotocopiado. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Haidt, J. (2019). *La mente de los justos*. Zalla: Ediciones Deusto
- Hanushek, E. A. y Woessmann, L. (2007). *The Role of Education Quality for Economic Growth*. World Bank Policy Research. Working Paper No. 4122. Recuperado de <https://ssrn.com/abstract=960379>
- 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*. Paris: OCDE.
- 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.
- Hénard, F. y Mitterle, A. (2008). *Governance and quality guidelines in higher education. A review on governance arrangements and quality assurance guidelines*. Paris: OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/imhe/46064461.pdf>
- Jellinek, G. (1991). *Reforma y mutación de la Constitución*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K. y Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy. Recuperado de https://www.academia.edu/20392850/Beyond_PD_Teacher_Professional_Learning_in_High_Performing_Systems
- Koch, R. (1998). *The 80/20 Principle. The Secret of Achieving More with Less*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lamb, S., Maire, Q. y Doecke, E. (2017). *Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review*. Sidney: NSW Governement. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/723e/c36a531227a534d2cec629487bbc3d1ca428.pdf>
- López Rupérez, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: Ed. La Muralla
- López Rupérez, F. (1997). Complejidad y educación. *Revista Española de Pedagogía*, 206, pp. 103-112.
- López Rupérez, F. (2001). *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. Madrid: La Muralla.
- López Rupérez, F. (2003). Globalization and Education. *Prospects* 33(3), pp. 249-261. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1025503631820>
- López Rupérez, F. (2010). Ideas para salir de la Crisis. *La reforma de la educación escolar*, p. 15. FAES. Recuperado de https://fundacionfaes.org/file_upload/publication/pdf/201305211525511a-reforma-de-la-educacion-escolar.pdf
- López Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid Narcea Ediciones.
- López Rupérez, F. (2015). “MIR educativo” y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista española de pedagogía*, Vol. 73, Nº 261, pp. 283-299.
- López Rupérez, F. (2018a). Qué pasa con el MIR educativo. *Diario El Mundo*, 16 de mayo, p.16.
- López Rupérez, F. (2018b). *Los porqués del MIR educativo*. Recuperado de https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/MIREUCATIVO_FLR.pdf
- López Rupérez, F. (2020). *El currículo y la educación en el siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias*. Madrid: Narcea Ediciones.

- López Rupérez, F., García García, I., Expósito Casas, E. (2018). *PISA 2015 y las Comunidades Autónomas españolas. Diagnósticos empíricos y políticas de mejora*. Madrid: Universidad Camilo José Cela. Recuperado de https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/pisa2015_ccaa.pdf
- 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 Educación. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- McKinsey & Co. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Recuperado de www.mckinsey.com/client-service/.../pdf/Worlds_School_systems_final.pdf
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF éditeur.
- Nasarre, E. y López Rupérez, F. (2011). Una propuesta sobre el MIR educativo. *Magisterio*, 26 de enero; p. 23.
- National Institute of Education (2009). *TE21: A Teacher Education Model for the 21st Century*. Singapore: National Institute of Education. Recuperado de <http://www.nie.edu.sg/about-nie/teacher-education-21>
- OECD (2002). *The Definition and Selection of Key Competencies*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OECD (2016). *Governing Education in a Complex World*. Educational Research and Innovation: Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018a). *Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World. The OECD PISA Global Competence Framework*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- OECD (2018b). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. Recuperado de [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD (2018c). *Social and Emotional Skills. Well-being, connectedness and success*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/>
- Pinker, S. (2018). *En defensa de la Ilustración. Por la razón, la ciencia, el humanismo y el progreso*. Barcelona: Paidós.

- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 19-33. DOI: 10.13042/Bordon.2016.68202
- Reimers, F. M. y O'Donnell, E. B. (Eds.) (2016). *Fifteen Letters on Education in Singapore: Reflections from a Visit to Singapore in 2015 by a Delegation of Educators from Massachusetts*. Morrisville: Lulu Publishing Services.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Schleicher, A. (2018). *Primera Clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. Madrid: Fundación Santillana.
- Shambach, C.S.A. (2004). *Strategic leadership primer*. Second Edition. Pennsylvania: United States Army War Collee. Department of Command, Leadership, and Management, Carlisle Barrack.
- Shwab, K. (2016). *Cuatro principios de liderazgo de la cuarta revolución industrial*. Recuperado de www.weforum.org/es/agenda/2016/10/cuatro-principios-de-liderazgo-de-la-cuarta-revolucion-industrial
- States, J., Detrich, R. y Keyworth, R. (2012). Effective Teachers Make a Difference in *Advances in Evidence-Based Education. Education at the Crossroads: The State of Teacher Preparation* (Vol.2;pp.1-46). Oakland, CA: Wing Institute. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/281068918_The_State_of_Teacher_Preparation_Effective_Teachers_Make_a_Difference
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Tribunal Constitucional (2013). Sentencia del diecinueve de diciembre de 2013, en el conflicto positivo de competencia núm. 4748/2004 interpuesto por el Gobierno de la Generalitat de Cataluña.
- UNESCO (2004). *Education for All. The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.
- Valle, J. M., y Manso, J. (2018). El acceso a la docencia basado en docentes internos residentes (DIR). Propuesta de un modelo a partir de tendencias internacionales. Madrid: Consejo General de los Ilustres Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias.
- Woessmann, L., Luedemann, E., Schuetz, G. y West. M. R. (2009). *School Accountability, Autonomy and Choice Around the World*. Munich: IFO Economic Policy series.

Información de contacto: Francisco López Rupérez. Universidad Camilo José Cela, Facultad de Educación, Cátedra de Políticas Educativas. Universidad Camilo José Cela. c/ Castillo de Alarcón, 49. 28692 Madrid. E-mail: flopezr@ucjc.edu; franciscolopezruperez@gmail.com