

Los modelos médicos aplicados al profesorado: la propuesta del “MIR educativo” a la luz de las experiencias internacionales de iniciación a la profesión docente

Medical models applied to teaching: the proposal of the “educational MIR” in the light of international experiences of initiation to the teaching profession

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-491

Inmaculada Egido Gálvez

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

En los años pasados cobró fuerza en España la idea de implantar un modelo de acceso e iniciación a la docencia inspirado en el sistema empleado en las profesiones sanitarias, conocido como el MIR educativo. Este trabajo profundiza en dicha propuesta, analizándola en perspectiva internacional. Para ello, tras un breve repaso a la literatura sobre la aplicación de los modelos de preparación utilizados en medicina a la profesión docente, se ha realizado una revisión bibliográfica destinada a identificar los rasgos que caracterizan los programas de inducción a la docencia basados en el enfoque clínico que han obtenido mejores resultados en otros países, así como las principales recomendaciones de dos Organismos Internacionales, la OCDE y la UE, sobre políticas efectivas de apoyo a la iniciación profesional a la docencia. Dichos rasgos y recomendaciones se contrastan con la propuesta del MIR educativo, con el fin de inferir la posibilidad de su aplicación y los requisitos que deberían cumplirse para implementar con éxito este modelo en el sistema educativo español. Si bien dicha propuesta se considera viable y podría contribuir a superar algunos de los problemas a los que se enfrenta desde hace tiempo la preparación del profesorado en España, previamente a su implantación sería necesario atender a algunas cuestiones que la literatura internacional pone de manifiesto como condiciones necesarias para

que el MIR pueda suponer una contribución real a la mejora de la profesión docente en nuestro país.

Palabras clave: Profesión docente, acceso a la profesión, iniciación profesional, aprendizaje profesional, educación comparada e internacional, política de la educación, España.

Abstract

In recent years, the idea of implementing a model of access and initiation to teaching inspired by the system used in the health professions, known as the educational MIR, has gained strength in Spain. This paper examines this proposal in depth, analyzing it from an international perspective. To this end, after a brief overview of the literature on the application of the preparation models used in medicine to the teaching profession, a literature review has been carried out to identify the features that characterize the induction programs based on the clinical approach that have obtained the best results in other countries, as well as the main recommendations of two International Organizations, the OECD and the EU, on effective policies to support professional induction to teaching. These features and recommendations are contrasted with the proposal of the educational MIR, in order to infer the possibility of its application and the requirements that should be met to successfully implement this model in the Spanish educational system. Although this proposal is considered viable and could contribute to overcoming some of the problems that teacher preparation in Spain has been facing for some time, prior to its implementation it would be necessary to address some issues that the international literature highlights as necessary conditions for the MIR to make a real contribution to the improvement of the teaching profession in our country.

Key words: Teacher profession, teacher recruitment, professional induction, professional learning, comparative and international education, educational policy, Spain.

Introducción: la propuesta del MIR educativo

La preparación del profesorado es una de las temáticas más ampliamente estudiadas desde la investigación educativa. Durante décadas, la atención se centró sobre todo en la formación inicial, al considerarse esta como la etapa más relevante para la adquisición de las competencias profesionales. Sin embargo, desde hace algún tiempo se ha destacado la importancia

de los primeros años de experiencia como un periodo determinante para la calidad docente, incluso por delante de la formación (Hanushek y Rivkin, 2006). Es en esta fase de inserción a la docencia, que se sitúa en la frontera entre la finalización de los estudios iniciales y el ejercicio profesional autónomo, cuando el profesorado novel accede a la profesión y configura su identidad sobre lo que supone "ser profesor", dado que en ella se lleva a cabo su socialización y su incorporación a la cultura escolar.

En consonancia con el creciente interés otorgado a la inserción a la docencia, un número cada vez mayor de países ha introducido sistemas de apoyo a la incorporación profesional destinados a los nuevos profesores (Eurydice, 2018). Dichos sistemas frecuentemente se denominan de "inducción", como reflejo del predominio de la lengua inglesa sobre esta temática (Kutsyuruba, Walker y Godden, 2019). En el caso de España, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 inició un tímido intento de reforma al respecto, al establecer el seguimiento de los profesores de nuevo ingreso por parte de un tutor durante el primer año de ejercicio profesional. Sin embargo, en la práctica no existe un sistema que pueda calificarse apropiadamente como inducción para los docentes noveles (Álvarez-López *et al.*, 2019).

Desde hace algunos años, se ha venido planteando en nuestro país la posibilidad de introducir para el profesorado un procedimiento similar al MIR (médico interno residente) empleado en medicina, lo que supondría una reforma sustancial del modelo de acceso al trabajo docente y la creación de un sistema de inducción para los nuevos profesores. De hecho, esta idea, inicialmente formulada por expertos en educación, llegó a alcanzar cierto consenso en el terreno político (Bolívar, 2012), lo que no es habitual al hablar de cuestiones educativas en España. En realidad, no se trata de un proyecto único ya que, además del aludido MIR, se han propuesto, con distinto nivel de detalle, otros modelos, como el DIR (docente interno residente), DEP (docente en prácticas), PrIR (profesor interno residente) o Profesor Residente (Bolívar, 2012; López-Rupérez, 2015; Marina, Pellicer y Manso, 2015; Moya *et al.*, 2019; Nasarre y López-Rupérez, 2011; Valle y Manso, 2018). Aunque entre estas opciones existen algunas variaciones, en todas ellas se trata de trasponer al ámbito docente, con las adaptaciones necesarias, el método que se emplea para la selección y la formación previa al ejercicio profesional del personal sanitario. En términos generales, las características más

destacables que comparten las propuestas sobre el MIR educativo son las siguientes (López-Rupérez, 2015; Moya *et al.*, 2019; Valle y Manso, 2018):

- Es un sistema de ingreso a la profesión y de formación teórico-práctica de carácter obligatorio para todos los docentes que vayan a ejercer en los niveles previos a la universidad, tanto en centros públicos como concertados y privados.
- La selección del profesorado participante se realiza una vez concluidos los estudios universitarios. El procedimiento de acceso es homogéneo en todo el territorio nacional si bien, en función de la propuesta concreta que se analice, puede combinar pruebas comunes a nivel estatal y pruebas específicas desarrolladas por las Comunidades Autónomas. En todo caso, la admisión es restringida y la oferta de plazas se corresponde con la previsión de necesidades de profesorado en el sistema educativo.
- Se realiza en entornos reales de trabajo, centros docentes que son seleccionados en función de una serie de requisitos establecidos y que cuentan con el reconocimiento para funcionar como tales.
- El periodo de residencia en los centros tiene una duración de dos cursos académicos¹, en los que se combina la formación con el ejercicio profesional supervisado.
- El profesor en formación cuenta con el acompañamiento de un docente experimentado que ejerce como tutor o mentor, acreditado como tal, que se encarga de orientar y supervisar al docente novel a lo largo de todo el periodo.
- Los profesores que toman parte en el programa tienen un contrato laboral como docentes en prácticas y perciben una retribución adecuada por su trabajo.
- Los nuevos profesores son evaluados para garantizar la adquisición de las competencias profesionales. La evaluación final positiva otorga la certificación que habilita para trabajar como docente.

El sistema MIR persigue mejorar los procedimientos de ingreso a la docencia y la incorporación a la actividad profesional, pero, más allá de eso, pretende ser un instrumento para fortalecer la profesión docente y,

¹ El MIR educativo perfilado por Nasarre y López-Rupérez (2011) incluye como fase previa a la residencia un máster de un año impartido en centros superiores de formación del profesorado.

por ende, contribuir a la mejora del sistema educativo (López-Rupérez, 2018).

A la vista de esta iniciativa, cabe plantearse algunas preguntas a cuya respuesta pretende contribuir este trabajo: ¿Por qué emplear un modelo creado para la profesión médica al ámbito del profesorado? ¿Existen iniciativas similares al MIR educativo en otros países que hayan obtenido los resultados esperados? ¿Encajaría este sistema con las líneas actuales de reforma en las políticas de ingreso a la profesión docente? ¿Qué puede aportarnos la experiencia internacional para aplicar de manera efectiva un modelo como el MIR educativo en España?

El propósito del artículo es, por tanto, profundizar en la propuesta del MIR educativo, analizándola a la luz de la experiencia internacional. Este análisis permitirá aproximarnos al uso de los modelos médicos en la preparación profesional del profesorado y conocer si se trata de un proyecto alineado con las tendencias vigentes en relación con el ingreso y la inducción a la docencia. Asimismo, la perspectiva comparativa puede ayudar a inferir tanto la viabilidad del MIR educativo como las condiciones necesarias para su aplicación con éxito en el caso español.

Método

Para dar respuesta a las preguntas planteadas, se realizó inicialmente una búsqueda exploratoria de la literatura internacional sobre la aplicación al ámbito profesional de la docencia de los modelos de preparación empleados en la medicina. Dicha búsqueda tuvo como fin indagar en los principales argumentos que respaldan o, por el contrario, cuestionan su utilización, así como identificar las experiencias más relevantes al respecto desarrolladas en otros países.

Una vez obtenida la visión general del tema, se llevó a cabo una revisión bibliográfica, cuyos detalles se exponen en el apartado correspondiente del texto, centrada específicamente en dos tipos de fuentes: los trabajos que identifican las características compartidas por los programas de inducción a la docencia inspirados en los modelos médicos que han obtenido mejores resultados en otros países y las publicaciones de la OCDE y la UE en las que se formulan recomendaciones sobre políticas efectivas de apoyo a la iniciación profesional a la docencia. Ambas fuentes se contrastan con los elementos centrales del MIR educativo, con

el fin de profundizar en las posibilidades y en los requisitos necesarios para implementar adecuadamente este modelo en el sistema educativo español.

Los modelos de preparación de la profesión médica aplicados al profesorado

La idea de aplicar los modelos utilizados en la profesión médica a la preparación del profesorado no puede considerarse nueva, puesto que se remonta al menos a comienzos del siglo pasado, cuando Dewey señaló la necesidad de emplear en el campo de la educación los sistemas de formación utilizados en profesiones más maduras, especialmente la medicina (Dewey, 1904). No obstante, fue a partir de las décadas finales del siglo XX cuando este planteamiento comenzó a cobrar un fuerte impulso en algunos contextos, que continúa vigente en el momento actual (Booth, 1995; Darling-Hammond, 2006; Hargreaves, 2007; Rickards, Hattie y Reid, 2020; Shulman, 1998).

La analogía entre docencia y medicina se sustenta en que, a pesar de las diferencias que pueden encontrarse, existen también muchas similitudes entre ambas profesiones. Las dos tienen como elemento central las personas a las que se dirige su actividad (paciente o estudiante), exigen conocimientos y competencias especializadas y requieren el uso del razonamiento crítico por encima del empleo de habilidades técnicas (Alter y Coggshall 2009; Becher y Lefstein, 2020; Foster-Collins, 2020; Philpott, 2017). En concreto, unos de los rasgos que comparten ambos campos es la difícil transición que experimentan los nuevos profesionales en ellos, ya que deben traducir el saber adquirido durante su formación a la práctica real en entornos de trabajo dinámicos y cambiantes. Dada la complejidad del ejercicio profesional en los dos casos, se precisa disponer de modelos de formación integrados, que eliminen la separación entre teoría y práctica y que pongan el acento en el vínculo entre cognición y experiencia mediante el aprendizaje *in situ*, con el acompañamiento de profesionales experimentados (Kriewald y Turnige, 2013).

Este paralelismo con las profesiones sanitarias se ha utilizado en educación para reconceptualizar la profesión docente como una "profesión clínica" o "profesión de práctica clínica" (Alter y Coggshall 2009; Becher y Lefstein, 2020). La noción de la práctica clínica en educación parte de

que la actividad del profesorado debe enfocarse claramente al desarrollo y al aprendizaje de los estudiantes, estar basada en evidencias y emplear procesos de razonamiento que conducen a la toma de decisiones. Aunque en sí mismo este modelo no exige una reforma radical en los sistemas de preparación de los docentes, sí implica un cambio relevante en la manera tradicional de concebir la formación práctica del profesorado (Kriewaldt y Turnige, 2013). Dicho cambio, además, no debe limitarse a la preparación inicial, sino que debe alcanzar los primeros años del ejercicio profesional y, en general, toda la carrera docente (Peters, Cowie y Menter, 2017).

En la base de las propuestas destinadas a modelar la preparación inicial y continua del profesorado a partir del ejemplo de las profesiones sanitarias se encuentra la idea de que el aprendizaje profesional en medicina es más efectivo que el aprendizaje profesional en educación. De hecho, se plantea que el modelo de formación de los médicos ha contribuido en gran medida al progreso de las ciencias médicas, mientras que dicho progreso no se ha producido en el caso de la enseñanza. Por esta razón, la reforma de la formación docente a partir de los principios de la práctica clínica se propone como una vía para conseguir renovar la educación y la profesión docente, tal como a comienzos del siglo XX sucedió con la medicina (AFT, 2013). El empleo del modelo médico no solo contribuye a una mejor preparación del profesorado, sino que puede servir también para elevar el estatus profesional de la enseñanza y para enriquecer la investigación educativa, vinculándola a la acción desarrollada en las escuelas (Hargreaves, 2000; Thorpe, 2014).

No todas las posiciones en relación con el empleo de modelos médicos en educación son favorables, sino que este enfoque también ha despertado críticas. Aunque no es posible abordar con detalle los argumentos que sustentan las posiciones contrarias, es evidente que entre ambas profesiones hay diferencias notorias y se constata cierta tensión al aplicar al terreno educativo el lenguaje y las prácticas de la medicina. En ocasiones, la trasposición parte de una concepción idealizada de la preparación médica, basada en una visión tradicional y positivista de la profesión, que mira más a la biomedicina que a áreas más próximas a la educación, como pueden ser la salud pública o la salud mental (Philpot, 2017). Además, se considera que este enfoque puede ser un instrumento que lleve a estandarizar la enseñanza, enfatizando los objetivos y los resultados por encima de los fines educativos, lo que daría como resultado

un empobrecimiento de la profesión docente (McKnight y Morgan, 2020). No obstante, a pesar de estas objeciones, los enfoques clínicos para el aprendizaje profesional de los docentes han ganado prominencia internacional y han recibido apoyo académico y político en los últimos años (Philpot, 2017). Por citar solo un ejemplo, la OCDE se ha hecho eco de la idea, apostando por la "experiencia clínica" como un mecanismo adecuado para articular la teoría y la práctica en la preparación del profesorado (OECD, 2010). Recientemente, en una revisión sobre las políticas efectivas de profesorado, este organismo concluía que uno de los elementos compartidos por los países con mejores resultados es la existencia de un periodo de práctica clínica obligatorio y amplio para el profesorado, ya sea durante la formación inicial o durante la inducción (OECD, 2018). En concreto, la OCDE ha señalado que la creación de un sistema de residencia similar al de la formación médica debería ser una prioridad en todos los países y "podría representar un hito político en la construcción de un continuo de crecimiento y desarrollo profesional de los docentes" (Paniagua y Sánchez-Martí, 2018: 4).

En una posición intermedia se encuentran los expertos que consideran que la adecuación del modelo médico en la preparación docente no debe plantearse en términos dicotómicos, sino que proponen adaptar de una forma productiva dicho modelo a las características propias del trabajo del profesorado. Para ellos, este enfoque no sustituye, sino que complementa, las concepciones más humanísticas de la enseñanza (Becher y Lefstein, 2020), por lo que se trataría de utilizar la metáfora médica como un nuevo paradigma para reconceptualizar la preparación práctica del profesorado (McLean *et al.*, 2015).

En el ámbito internacional, pueden encontrarse ejemplos de experiencias de aplicación de los modelos clínicos a la preparación del profesorado en distintos países, como Australia o Escocia (Peters *et al.*, 2017), aunque donde han alcanzado una mayor presencia es en Estados Unidos e Inglaterra. En Estados Unidos dichas experiencias cuentan con una trayectoria de más de cuatro décadas, desde que a mediados de los años 1980 se inició la creación de las denominadas "Escuelas de Desarrollo Profesional" (PDS, *Professional Development Schools*) para el profesorado. La idea fue impulsada por *The Holmes Group*, una alianza de un centenar de decanos de las Facultades de Educación más prestigiosas del país, que se propuso aumentar la calidad de la formación docente conectándola estrechamente con la investigación sobre la enseñanza y el

aprendizaje y con la práctica en los centros educativos (Holmes Group, 1986). Tomando prestado del ámbito médico el modelo de los hospitales universitarios, una Escuela de Desarrollo Profesional es un centro público ejemplar que tiene como una de sus funciones principales proporcionar a los nuevos profesores un periodo introductorio de enseñanza supervisada (Holmes Group, 1986). Si bien las PDS no eran una novedad total en el sistema educativo, pues tenían algunos precedentes, a partir de ese momento todas las universidades del grupo crearon este tipo de centros, que se extendieron posteriormente por todo el país (Fullan *et al.*, 1998).

También en Estados Unidos funcionan las Residencias de Profesores (*Teacher Residencies*), que desde comienzos de los años 2000 se han ido implantando en diversos Estados del país. Fueron creadas para satisfacer las necesidades de contratación de profesores en algunos distritos en los que era difícil cubrir vacantes y encontrar candidatos con las cualificaciones adecuadas. Las residencias se plantearon como una vía para la certificación de los docentes basada en una formación clínica adaptada a las necesidades de los centros escolares en los que se va a ejercer (Guha, Hyler y Darling-Hammond, 2016). En la práctica, entre las residencias existe una amplia variabilidad en cuanto a organización, respaldo financiero y duración. Mientras algunas se limitan a un curso escolar, otras establecen un seguimiento posterior al ingreso profesional en la docencia mediante programas específicos de inducción (Coffman y Patterson, 2014).

En el caso de Inglaterra, la idea de emular al modelo médico fue adoptada en las políticas de mejora de la profesión docente establecidas a partir de 2010, año en el que se inició la creación de una red nacional de Escuelas de Enseñanza (*Teaching Schools*) para liderar la formación y el desarrollo profesional de docentes y directores escolares. Según afirmaba el Libro Blanco que instituyó dicha iniciativa, el incremento de la calidad educativa requiere "otorgar a las escuelas sobresalientes un papel mucho más importante en la formación de profesores, de la misma manera que nuestros mejores hospitales forman a nuevos médicos y enfermeras" (DfE, 2010: 3). A partir de ese momento, se creó una red de Escuelas de Enseñanza que ha llegado a tener más de 750 centros reconocidos y que actualmente está previsto reemplazar por agrupaciones de *Teaching Schools* de excelencia para la formación inicial y continua del profesorado. Estas agrupaciones jugarán un papel importante en el nuevo programa de reforma de los primeros años de la carrera profesional docente que

se implantará en el país a partir de septiembre de 2021 y que sustituirá el actual sistema de inducción obligatorio durante un curso escolar por otro de dos años (DfE, 2019).

Respecto a los resultados obtenidos por estas iniciativas, los estudios que han analizado las experiencias de Estados Unidos encuentran, en líneas generales, mejoras en la percepción de autoeficacia del profesorado y en los resultados de los alumnos, pero constatan también limitaciones de la investigación al respecto (Clift y Brady, 2005). Además, se pone de manifiesto que las PDS constituyen un conjunto heterogéneo de programas, con diferentes niveles de calidad (AFT, 2013). Si bien algunas de ellas han contribuido a mejorar las conexiones entre teoría y práctica en la formación del profesorado, a lo sumo han sido consideradas como "islas de mejora" (Fullan *et al.*, 1998: 25), que no han supuesto un cambio sustancial en el conjunto del sistema. Uno de los problemas para ampliar el éxito de estas experiencias ha sido su elevado coste, pero también la dificultad de integrar las dos culturas implicadas, la universitaria y la escolar.

En el caso inglés aún se han llevado a cabo pocos trabajos sobre el impacto de las *Teaching Schools*. Las evaluaciones realizadas hasta la fecha han sido financiadas principalmente desde los organismos oficiales promotores de la iniciativa y se basan más en las percepciones de los participantes que en resultados empíricos sobre sus efectos (Dowling, 2017). No obstante, algunas investigaciones de carácter exploratorio encuentran beneficios para los nuevos profesores en los niveles de confianza sobre su tarea y en la percepción de la mejora de su práctica (Walker, Straw, Worth y Grayson, 2018).

En el ámbito europeo, con la excepción de los sistemas de habla inglesa, es menos habitual la alusión al modelo médico al hablar del profesorado, aunque, en opinión de algunos autores, el planteamiento de algunos programas de formación e inducción utilizados en países como Holanda y Finlandia permitiría considerarlos dentro del enfoque de la docencia como profesión de práctica clínica (Burn y Mutton, 2015). Los resultados de esas experiencias apuntan a los efectos positivos que producen en la preparación para el trabajo docente, puesto que aumentan la confianza, la eficacia y el compromiso profesional de los nuevos profesores. No obstante, se constata también la dificultad que supone establecer generalizaciones sobre programas de muy diversa naturaleza (Burn y Mutton, 2015).

Condiciones para el éxito de MIR educativo a la luz de la experiencia internacional

El MIR educativo apuesta explícitamente por un modelo de acceso e inserción a la docencia inspirado en el sistema utilizado en la profesión médica. Con el fin de contrastar esta propuesta con las experiencias diseñadas con ese mismo enfoque en otros sistemas educativos, se ha llevado a cabo una búsqueda de la literatura al respecto. Una vez descartados los trabajos de índole descriptiva, solo se han encontrado dos estudios de carácter propiamente comparado y alcance internacional que identifican con claridad los programas de diferentes países y contrastan los elementos comunes a los mismos (Asia Society, 2014; Burn y Mutton, 2015). No obstante, además de ellos, se han identificado también seis publicaciones que realizan una revisión de programas a escala nacional. En una se aborda el caso inglés, analizando las prácticas de inducción efectivas desarrolladas en distintos contextos institucionales, entre los que se incluyen las *Teaching Schools* (Walker, Straw, Worth y Grayson, 2018). Los cinco trabajos restantes analizan los Programas de Residencia para Profesores de Estados Unidos que han obtenido mejores resultados (Coffman y Patterson, 2014; Guha *et al.*, 2016; NCTR, 2018; Silva, McKie, Knechtel, Gleason y Makowsky, 2014; UTRU, 2015). En relación con estos últimos, es preciso apuntar que no siempre es posible delimitar con precisión la frontera entre formación inicial e inserción profesional, ya que algunos de los programas analizados se han diseñado con el fin de salvar la brecha que existe entre ambas fases y abarcan las dos simultáneamente.

Dado que la literatura encontrada se sitúa fundamentalmente en el contexto anglosajón, con el fin de ampliar la visión sobre la temática de estudio se ha realizado también una revisión de los informes y publicaciones de los Organismos Internacionales sobre políticas y prácticas efectivas de acceso e inserción a la docencia. De este modo, se pretende conocer hasta qué punto la propuesta del MIR educativo responde a las tendencias actuales de reforma sobre la profesión docente en el panorama internacional. En concreto, se ha examinado la documentación producida por la OCDE y la UE, por tratarse de las dos organizaciones más influyentes para el caso español. Del amplio número de publicaciones que ambos organismos han dedicado a esta temática en las dos últimas décadas, se han seleccionado seis documentos en los que

se realizan recomendaciones y propuestas concretas para el desarrollo de políticas eficaces de inserción a la profesión docente (European Commission, 2010; 2019; European Commission-IFB, 2013; OECD, 2005; 2019a, 2019b).

En conjunto, con estas dos aproximaciones complementarias se han revisado un total de 14 documentos publicados desde el año 2000. Los resultados obtenidos aparecen sintetizados en la Tabla I, en la que se reflejan los componentes centrales de los programas basados en modelos médicos señalados por la literatura, así como las características de los sistemas que apoyan de manera más eficaz la transición desde la formación inicial docente hasta la práctica profesional de acuerdo con los Organismos Internacionales.

TABLA I. Características clave de la inducción efectiva a la profesión docente

| | Programas de inducción basados en modelos médicos ^a | Recomendaciones de Organismos Internacionales ^b |
|---|--|--|
| Visión/planteamiento: Integrado en el continuo del desarrollo profesional docente Definición precisa de objetivos, estructura y responsabilidades de todos los implicados Centrado en el aprendizaje de los estudiantes | 6, 8 2, 5, 6 2, 3, 4, 5, 6, 7 | 9, 11, 12, 13, 14 9, 11 9 |
| Fines y objetivos: Profundización en el conocimiento educativo mediante la reflexión sobre la práctica Introducción en la cultura profesional y desarrollo de la identidad como docente | 2, 3, 4, 5, 7, 8 | 9, 12, 13 9, 10, 11, 12 |
| Componentes del programa: Apoyo individualizado por parte de un mentor Interacción con profesores expertos y noveles Observaciones estructuradas Sesiones formativas cargo de expertos | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 1, 3, 8 1, 3, 8 3, 5, 6, 8 | 9, 10, 11, 12, 14 9, 10, 11, 12, 14 9, 10, 14 |
| Profesorado novel: Selección con criterios claramente establecidos y en función de las necesidades del sistema Carga docente reducida Remunerado | 3, 4, 5, 6, 7 8 4, 5, 7 | 7, 14 11, 14 11 |

| | | |
|---|--|---------------------------------------|
| Tutor/mentor: Selección basada en criterios como compromiso y habilidades docentes Formación para la tarea de mentor Carga docente reducida/tiempo para la mentoría | 1, 3, 5, 6, 7, 8 1, 3, 5, 6, 7 8 | 9, 11, 13, 14 10, 13, 14 11, 14 |
| Centros: Comunidades de práctica caracterizadas por la cultura de apoyo y colaboración | 1, 2, 4, 5, 7, 8 | 9, 12, 13, 14 |
| Evaluación: Evaluación continua, formativa y centrada en el desarrollo de las competencias docentes Evaluación sumativa final ligada a la acreditación necesaria para el ejercicio profesional Seguimiento, evaluación y rendición de cuentas del propio programa | 1, 5, 6, 8 4, 5, 6, 7 4, 5, 6 | 10, 12, 14 11, 12 9 |
| Condiciones para el éxito: Recursos suficientes y planificación presupuestaria adecuada Coordinación entre todas las partes interesadas y cooperación con la administración educativa | 1, 3, 5, 7 3, 4, 5, 6, 7 | 9, 14 9, 14 |

1. Asia Society, 2014; 2. Burn y Mutton, 2015; 3. Coffman y Patterson, 2014; 4. Guha *et al.*, 2016; 5. NCTR, 2018; 6. Silva *et al.*, 2014; 7. UTRU, 2015; 8. Walker *et al.*, 2018.

9. European Commission, 2010; 10. European Commission, 2019; 11. European Commission-IFB, 2013; 12. OECD, 2005; 13. OECD, 2019a; 14. OECD, 2019b.

Fuente: elaboración propia

La tabla refleja los rasgos de los programas en los que existe coincidencia en tres o más de los documentos revisados. Otros aspectos, como la remuneración de los tutores o el compromiso del director escolar, aparecen citados de forma puntual en algunos de los trabajos. Tampoco figura en la tabla la duración de los programas, dado que no hay un acuerdo en la literatura revisada sobre este tema, sino que el tiempo indicado oscila entre uno y tres años. Como puede verse, existen muchos puntos de coincidencia entre los rasgos de los programas eficaces basados en el modelo médico y los que señalan los Organismos Internacionales, si bien algunos matices se enfatizan en mayor medida en unos u otros trabajos.

El contraste entre los elementos recogidos en la tabla y los aspectos esenciales del MIR educativo permite afirmar que, al menos desde una aproximación teórica, la propuesta para el caso de España comparte buena parte de las características de los programas de éxito inspirados en los modelos médicos y de las recomendaciones de los Organismos

Internacionales. En líneas generales, el MIR estaría en consonancia con las experiencias llevadas a cabo en otros contextos, por lo que podría considerarse una opción viable para el acceso y la iniciación a la profesión docente en España. No obstante, un examen detallado de los elementos presentes en la literatura internacional puede servir también para ponernos sobre aviso de algunas cuestiones a las que habría que prestar una especial atención para implantar de manera efectiva un sistema como el MIR educativo.

Uno de los temas en los que conviene detenerse es el relativo a la selección y el acceso al MIR. Adecuar el número de plazas ofertadas para el MIR a las necesidades de profesorado del sistema educativo exige disponer de una planificación prospectiva de la oferta y la demanda de docentes por etapas y especialidades a medio y largo plazo, algo de lo que actualmente España no dispone (Eurydice, 2018), por lo que habría que abordar su creación previamente a la implantación del modelo. Por otra parte, no es realista plantear la restricción de plazas en el MIR al margen de los procedimientos de acceso a las instituciones de formación inicial. Si no existe una selección previa al ingreso en las titulaciones universitarias que preparan al profesorado, pero se limita la entrada al MIR, recibiría formación un gran número de candidatos que posteriormente no tendría acceso a la residencia, lo que sería incongruente con el uso racional de los recursos, además de ir en detrimento de su calidad y generar falsas expectativas en las personas que no podrían acceder al trabajo al finalizar su carrera. El paralelismo con el MIR sanitario requiere plantear esta cuestión, ya que en medicina se produce de hecho la doble selección.

Con relación a los mentores, buena parte de los documentos revisados señalan como un elemento crítico para el éxito de los programas su selección y acreditación en función de méritos vinculados a los fines de los mismos, como sus habilidades docentes o su compromiso con la profesión, y no sobre la base de criterios como la antigüedad. Esto plantea de nuevo un reto para la puesta en práctica del MIR educativo en España, dado que no existen sistemas de evaluación del profesorado que permitan identificar a los docentes más capacitados para ejercer como tutores.

Ligado a lo anterior, cabe mencionar también la selección y acreditación de los centros educativos en los que se llevará a cabo la residencia de los nuevos profesores. Para alcanzar los resultados pretendidos, el MIR debe realizarse en centros que tengan la capacidad de ofrecer una formación de

calidad, en los que exista una cultura de experimentación y colaboración, y que funcionen como comunidades de práctica en las que la enseñanza se concibe como una labor de equipo y una responsabilidad compartida. Este es un desafío de primer orden, puesto que será necesario disponer de un número muy elevado de centros que cumplan esos requisitos y puedan ofrecer auténticas oportunidades de aprendizaje profesional a los docentes noveles.

Un aspecto adicional es la evaluación final, ligada a la certificación profesional. En los programas médicos es habitual la exigencia de una evaluación positiva de los residentes para acceder al desempeño profesional, por lo que se delimitan con precisión los mecanismos de evaluación utilizados y las funciones de los responsables de llevarla a la práctica. En el ámbito educativo, sin embargo, el rol de apoyo y el rol de evaluación por parte del tutor tienden a percibirse habitualmente como demandas en conflicto (OECD, 2019a). Es necesario, por tanto, reflexionar detenidamente sobre cómo valorar la adquisición de las competencias profesionales por parte de los nuevos profesores y vencer las barreras culturales que pueden encontrarse al llevar a la práctica el modelo.

Junto a lo anterior, la implantación con éxito del MIR exigiría también dar respuesta a las dos condiciones necesarias para el correcto funcionamiento del sistema en las que existe una amplia coincidencia en la literatura: la coordinación y la financiación. Por una parte, los programas deben partir del acuerdo y el trabajo conjunto de los responsables del diseño de la formación, los centros en los que se lleva a cabo la misma, la administración educativa y las organizaciones profesionales, entre otros sectores implicados. En el MIR sanitario existe dicha coordinación, pero el MIR educativo exigiría construir estas relaciones de colaboración, cuestión que no se improvisa y que resulta especialmente compleja en un sistema descentralizado como el español, en el que las Comunidades Autónomas tienen un importante peso en la política educativa.

Por lo que se refiere al coste de la implantación del sistema, algunas estimaciones indican que para cubrir las necesidades de profesorado en España durante la próxima década sería preciso destinar al MIR unos 700 millones de euros correspondientes al pago de los salarios de los profesores en prácticas, a los que habría que sumar alrededor de otros 170 millones para compensar la reducción de la carga de trabajo de los mentores y otros costes del programa. Si bien se trata de una dedicación

presupuestaría importante, se considera asumible en un escenario de inversión del 5% del PIB en educación (Moya *et al.*, 2019). Aun así, garantizar la asignación de estos recursos y su disponibilidad a lo largo del tiempo es un requisito indispensable para la sostenibilidad de una iniciativa como la del MIR.

En todo caso, sin restar importancia a las cuestiones señaladas, probablemente el elemento crucial para el éxito del MIR educativo se encuentre en uno de los rasgos que enfatiza especialmente la literatura sobre modelos médicos: la centralidad del aprendizaje del estudiante como eje del diseño y desarrollo del programa. Para los profesores principiantes, el MIR debe suponer la oportunidad de seguir un plan formativo alineado con las experiencias de aula y orientado a facilitar el aprendizaje de los alumnos. Si el paralelismo con la medicina quiere ir más allá de la retórica, el profesorado novel debe participar en un proceso de búsqueda y experimentación que sirva para comprender las necesidades específicas de los estudiantes, formular e implementar acciones pedagógicas y evaluar los resultados. Ello supone alejarse de la formación práctica entendida como una forma rutinaria de trabajo o como la imitación de profesores expertos (Burn y Mutton, 2015), que conduce a la socialización de los estudiantes en el mantenimiento del *status quo* y frena la innovación, como frecuentemente sucede en el prácticum que los estudiantes de profesorado cursan durante su formación inicial (Egido y López-Marín, 2016).

Conclusiones

La implantación de un MIR educativo resultaría novedosa en el caso de España, aunque la idea de aplicar a la profesión docente los modelos de preparación utilizados en medicina tiene precedentes en el plano teórico y en algunas experiencias llevadas a la práctica en otros países, especialmente en el ámbito anglosajón. No obstante, el MIR educativo es una propuesta más ambiciosa que las iniciativas desarrolladas en Estados Unidos, puesto que en ellas solo participa una pequeña parte del profesorado (UTRU, 2015), mientras que en el plan español se trataría de un modelo universal dirigido a todos los docentes que se incorporen a la profesión, en la línea de la reforma emprendida actualmente en el sistema educativo inglés.

La revisión de la literatura muestra que el MIR educativo estaría en consonancia con las buenas prácticas internacionales de ingreso a la profesión docente y con las recomendaciones de los organismos internacionales. No obstante, no es posible ignorar que los resultados de esas experiencias internacionales se encuentran estrechamente vinculados al contexto social, político y educativo en el que tienen lugar. Por ello, este trabajo, tratando de superar el enfoque de préstamo político, en el que se considera factible transferir acríticamente prácticas procedentes de otros lugares, ha empleado la comparación con el propósito de profundizar en la propuesta del MIR e identificar problemas que previsiblemente pueden plantearse al llevarla a la práctica en nuestro sistema escolar. A este respecto, cuestiones como la restricción del acceso de los nuevos profesores, la selección de los tutores y centros, la coordinación entre los sectores implicados y la financiación, entre otras, evidencian que no es posible realizar una reforma sustancial de la profesión docente con una intervención aislada, lo que obligaría a la realización de cambios de calado en las políticas de profesorado actuales y exigiría tiempo y una voluntad decidida de llegar a acuerdos para aplicar el modelo con unas mínimas garantías de éxito.

Pero, además de lo anterior, trasladar el modelo MIR a la preparación docente requeriría mucho más que la consideración de los elementos organizativos o la "arquitectura" del programa, aunque esta pueda ser importante (McLean *et al.*, 2015). Si verdaderamente se trata de utilizar el modelo médico para realizar una transformación profunda de la preparación del profesorado, lo primordial es atender a los aspectos sustantivos de la formación, llevando a cabo un programa formativo claramente orientado a cultivar en los nuevos docentes los aprendizajes profesionales que contribuyan a mejorar la educación de los estudiantes (Escudero, 2019).

Cumpliendo con las condiciones señaladas, un sistema como el MIR, sea esta u otra la denominación que se emplee, podría ayudar a superar algunos de los retos perennes en torno al profesorado que no han resuelto las sucesivas reformas realizadas en nuestro país, como la integración del conocimiento teórico y el conocimiento experiencial en la formación, el desequilibrio entre la oferta y la demanda profesional o la coexistencia de vías paralelas de acceso a la profesión. Serviría también para contribuir a redefinir la profesionalidad docente basándola en la colaboración, al crear desde el inicio de la actividad profesional el hábito

del trabajo en equipo (Bolívar y Luengo, 2019). Asimismo, favorecería un mayor reconocimiento social de la enseñanza y revalorizaría su prestigio profesional (López-Rupérez, 2018).

Entre los factores que podrían facilitar la implantación de un sistema de este tipo, se encuentra el hecho de que existe un amplio acuerdo en la necesidad de introducir un sistema de acceso e iniciación a la profesión situado entre la formación inicial y el ejercicio profesional pleno. Además, puesto que se trata de un periodo nuevo en la trayectoria profesional de los docentes en nuestro país, no se enfrenta al peso de las tradiciones establecidas y los intereses creados, por lo que desde el punto de vista de la política educativa puede ser un primer paso en la reforma de la profesión docente (Fernández-Enguita, 2019).

Pero, en el sentido opuesto, a nadie se le oculta que la implantación del MIR tendría que vencer barreras importantes. Más allá de los ya mencionados, el obstáculo más poderoso serían seguramente las resistencias que reiteradamente han frenado cualquier intento de cambio en profundidad de la profesión docente (Viñao, 2013). Cabe esperar una fuerte oposición por parte de un sector de opinión, que incluye también a responsables políticos, que sigue pensando aún que la docencia no es una profesión en el sentido estricto del término ni necesita serlo, ya que no exige una gran dosis de conocimiento pedagógico especializado, sino que basta con el conocimiento disciplinar (Thorpe, 2014).

Teniendo en cuenta lo anterior, al llevar a la práctica una propuesta como la del MIR educativo, debería retomarse la advertencia que ya señalaban Fullan y sus colaboradores cuando afirmaban que «la reforma de la preparación del profesorado requerirá años de trabajo intenso, inteligente y arduo en todos los niveles del sistema. No se puede subestimar la complejidad del desafío» (Fullan *et al.*, 1998: 15-16). En todo caso, merecería la pena tomarla en consideración como una posible vía de reforma en profundidad de la preparación docente.

Referencias bibliográficas

AFT (2013). *Raising the bar: Aligning and elevating teacher preparation and the teaching profession*. Washington: American Federation of Teachers.

- Alter, J. y Cogshall, J.G. (2009). *Teaching as a clinical practice profession: Implications for teacher preparation and state policy*. New York: Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Álvarez-López, G., Marín, A., García, J. y Cercós, R. (2019). Estudio comparado de la iniciación profesional docente en España. En J. M. Valle y G. Álvarez-López (Coords), *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados* (179-202). Madrid: Dykinson.
- Asia Society (2014). *Early Teacher Development. Trends and Reform Directions*. Asia Society. <https://asiasociety.org/files/gcen-earlyteacherdevelopment.pdf>
- Becher, A. y Lefstein, A. (2020). Teaching as a Clinical Profession: Adapting the Medical Model. *Journal of Teacher Education*, 1-12. doi: <https://doi.org/10.1177/0022487120972633>
- Bolívar, A. (2012). Un nuevo sistema de acceso a la docencia. La propuesta de MIR docente. *Aula de Innovación Educativa*, 216, 54-59.
- Bolívar, A. y Luengo, F. (2019). Colegialidad docente y aprendizaje organizativo: claves para mejorar la capacidad profesional docente. En J. Manso y J. Moya (Eds.), *Profesión y profesionalidad docente: una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (77-89). Madrid: ANELE-REDE.
- Booth, M. (1995). Training of Doctors in Hospitals: A comparison with teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 21(2), 145-162. doi: 10.1080/02607479550038626
- Burn, K. y Mutton, T. (2015). A review of 'research-informed clinical practice' in Initial Teacher Education. *Oxford Review of Education*, 41(2), 217-233. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2015.1020104>
- Clift, R. T. y Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. En M. Cochram-Smith y K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (309-424). Washington: American Educational Research Association.
- Coffman, A. N. y Patterson, R. (2014). *Teacher Residencies: Redefining Preparation through Partnerships*. Washington: National Education Association.

- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. doi: <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Dewey, J. (1904). The Relation of Theory to Practice in Education. In C. A. McMurry (Ed.), *The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education*. Part I. (9-30). Chicago: The University of Chicago Press. <https://archive.org/details/r00elationoftheorynatirich>
- DfE (2010). *The Importance of Teaching. The Schools White Paper 2010*. London: Department for Education.
- DfE (2019). *Teacher Recruitment and Retention Strategy*. London: Department for Education.
- Dowling, S. (2017). *The influence of a Teaching School Alliance on classroom staff's professional development*. (Doctoral Thesis). University of Cambridge. doi: <https://doi.org/10.17863/CAM.20942>
- Egido, I. y López-Martín, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el prácticum de magisterio. Algunas evidencias a partir de TEDS-M. *Estudios Sobre Educación*, 30, 217-237. doi: <https://doi.org/10.15581/004.30.217-237>
- Escudero, J. M. (2019). La profesión y formación docente en discusión. En J. Manso y J. Moya (Coords.), *Profesión y profesionalidad docente* (167-178). Madrid: ANELE-REDE.
- European Commission (2010). *Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for beginning Teachers. A Handbook for Policymakers*. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- European Commission (2019). *Education and Training Monitor 2019*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/15d70dc3-e00e-11e9-9c4e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-171178208>
- European Commission-IBF International Consulting (2013). *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe*. 2 vols. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fernández-Enguita, M. (2019). Robustecer, vigorizar y revalorizar la profesión. En J. Manso y J. Moya (Coords.), *Profesión y profesionalidad*

- docente: una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (203-211). Madrid: ANELE-REDE.
- Foster-Collins, H. (2020). *Workplace support for first-year early career professionals: a comparative analysis of newly-qualified doctors and secondary school teachers*. (Doctoral Thesis). University of Exeter. <https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10871/122504>
- Fullan, M., Galluzzo, G., Morris, P. y Watson, N. (1998). *The Rise & Stall of Teacher Education Reform*. Washington: AACTE. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415201.pdf>
- Guha, R., Hyler, M.E. y Darling-Hammond, L. (2016). *The Teacher Residency: An Innovative Model for Preparing Teachers*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Hanushek, E. A. y Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. En E. A. Hanushek y F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education*. Vol. 2 (1051-1078). Amsterdam: North Holland.
- Hargreaves, D. H. (2000). The production, mediation and use of professional knowledge among teachers and doctors: a comparative analysis. En OECD, *Knowledge management in the learning society* (219-238). Paris: OECD.
- Hargreaves, D. H. (2007). Teaching as a Research-based Profession: Possibilities and Prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996). En M. Hammersley (Ed.), *Educational Research and Evidence-Based Practice* (3-17). Milton Keynes: Open University Press.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's Teachers: A Report of The Holmes Group*. East Lansing: The Holmes Group.
- Kriewaldt, J. y Turnidge, D. (2013). Conceptualising an Approach to Clinical Reasoning in the Education Profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(6), 103-115. doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n6.9>
- Kutsyuruba, B., Walker, K. D. y Godden, L. (2019). Contextual factors in early career teaching: A systematic review of international research on teacher induction and mentoring programs. *Journal of Global Education and Research*, 3(2), 85-123. doi: <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.3.2.1057>
- López-Rupérez, F. (2015). «MIR educativo» y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista Española de Pedagogía*, 73(261), 283-299.
- López-Rupérez, F. (2018). *Los porqués del MIR educativo*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.

- Marina, J. A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/669976/Libro_Marina_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- McLean, L., Dickson, B., Rickards, F., Dinham, S., Conroy, J. y Davis, R. (2015). Teaching as a clinical profession: translational practices in initial teacher education – an international perspective. *Journal of Education for Teaching*, 4(5), 514-528. doi: <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1105537>
- McKnight, L. y Morgan, A. (2020). Why ‘clinical teaching’? An interdisciplinary analysis of metaphor in initial teacher preparation. *Journal of Education for Teaching*, 46(1), 87-98. doi: <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1708629>
- Moya, J., Zubillaga, A., Luengo, F., Manso, J., Costa, M., Gortázar, L. et al. (2019). Líneas de actuación dirigidas a la definición de un modelo profesional docente. En Manso, J. y Moya, J. (Coords.). *Profesión y profesionalidad docente* (61-71). Madrid: ANELE-REDE.
- Nasarre, E. y López-Rupérez, F. (2011). Una propuesta sobre el MIR educativo. *Cátedra Nova*, (31), 119-122.
- NCTR (2018). *Standards for Effective Teacher Residencies*. Chicago: National Center for Teacher Residencies. <https://3cfo0y21904s2nzumq2v0hq0-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2018/08/NCTR-Standards-2018.pdf>
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- OECD (2010). *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>
- OECD (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. Paris: OECD. doi: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.
- OECD (2019 a). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. Paris: OECD. doi: <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- OECD (2019 b). *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for School*. Paris: OECD. doi: <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>
- Paniagua, A. y Sánchez-Martí, A. (2018). *Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals?* OECD

- Education Working Paper No. 190. Paris: OECD. doi: <https://doi.org/10.1787/4a7043f9-en>.
- Peters, M. A., Cowie, B. y Menter, I. (Eds.) (2017). *A Companion to Research in Teacher Education*. Singapore: Springer.
- Philpott, C. (2017). Medical Models for Teachers' Learning; asking for a second opinion. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 20-31. doi: <https://doi.org/10.1080/03081087.2016.1251088>
- Rickards, F., Hattie, J. y Reid, C. (2020). *The Turning Point for the Teaching Profession: Growing Expertise and Evaluative Thinking*. London: Routledge.
- Shulman, L. S. (1988). Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.
- Silva, T., McKie, A., Knechtel, V., Gleason, P. y Makowsky, L. (2014). *Teaching Residency Programs: A Multisite Look at a New Model to Prepare Teachers for High-Need Schools*. Washington: U.S. Department of Education.
- Thorpe, R. (2014). Sustaining the Teaching Profession. *New England Journal of Public Policy*, 26 (1), 1-16. <http://scholarworks.umb.edu/nejpp/vol26/iss1/5>
- UTRU (2015). *Clinically oriented teacher preparation*. Chicago: Urban Teacher Residency United.
- 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.
- Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: siglos XIX-XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 19-37.
- Walker, M., Straw, S., Worth, J. y Grayson, H. (2018). *Early career CPD: exploratory research*. London: Department for Education.

Información de contacto: Inmaculada Egido Gálvez. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Estudios Educativos. C/Rector Royo Villanova s/n 28040 Madrid. E-mail: miegido@ucm.es

