

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN ASIA: ATRAER Y RETENER A LOS MEJORES DOCENTES

Pre-service teacher education in Asia: attract and retain the best teachers

Jesús Manso

e-mail: jesus.manso@uam.es

Eva Ramírez Carpeño

e-mail: evaramail@gmail.com

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN : En las últimas décadas son cada vez más numerosos los estudios que han confirmado la importancia del docente como elemento imprescindible en la mejora de la educación siendo su formación inicial, y los elementos que la acompañan, un primer periodo de especial relevancia. Por otro lado, las evaluaciones internacionales realizadas en los últimos años han puesto de manifiesto un claro desarrollo en el rendimiento de los estudiantes de determinados países asiáticos. Siendo conscientes de estos dos fenómenos y teniendo en cuenta las modificaciones llevadas a cabo en las políticas educativas de la formación inicial del profesorado de nuestro contexto nacional, parece significativo estudiar con profundidad cuales son los elementos más destacados del conjunto de los países, o regiones económicas asiáticas, cuyo sistema educativo consigue los mejores resultados en el último informe PISA de la OECD. La realidad de estos países nos invita a realizar una reflexión crítica sobre nuestro sistema actual de formación inicial del profesorado para poder colaborar en su mejora continuada e, igualmente, en el progreso del rendimiento de nuestros estudiantes.

Palabras clave: Política educativa, Formación inicial, Formación del profesorado, Asia.

ABSTRACT : In last decades, many studies have been focused on teachers as an essential element to improve the quality of education. Therefore, pre-service training, and accompanying elements, is the most important first moment in the career of teachers. Furthermore, recent international assessments highlight a clear development in the performance of student from certain Asian countries. If we consider these two facts and the reforms made in the educational politics in our national context, it would seems significant to study what are the most important factors in select Asian countries, or economic regions, whose educational systems get the best results in the latest OECD PISA report. The reality of these countries invites us to reflect about our current system of pre-service teacher education. All these ideas aim to collaborate in a progressive improvement of our system and in the achievement of our students.

Key words: Educational policy, Pre-service training, Teacher education, Asia.

Fecha de recepción: 2-IX-2011

Fecha de aceptación: 14-IX-2011

1. Introducción

Los resultados educativos de algunas regiones del continente asiático en pruebas de reconocido prestigio, como las del último informe PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD¹, 2010a), hacen necesaria una mirada pausada de las diferentes políticas educativas que en estos países² se están desarrollando.

Desde que se reconociera la estrecha relación entre el nivel de educación de un país con el PIB por habitante en ya estudios clásicos como el de Denison de 1967 y más recientes como los de Neira y Guisán (2001) y Guisán (2008), cada vez resulta de un mayor interés conocer las actuaciones que están llevando a cabo, en las últimas décadas, las economías en crecimiento continuado.

Concretamente, en el estudio reciente de Guisán (2009) se muestra el desarrollo cada vez más estable de economías asiáticas entre las que encontraríamos a Hong-Kong, Japón y Corea del Sur. Y respecto a los dos gigantes asiáticos, China e India, este mismo estudio informa que también están mejorando sus indicadores socio-económicos.

Teniendo en cuenta esta información, hemos considerado necesario seleccionar países asiáticos destacados tanto por sus economías como, y especialmente, por sus resultados positivos en el ámbito educativo medidos por el rendimiento de sus alumnos.

De esta manera, los países finalmente elegidos para su estudio han sido Shanghái (China), Corea del Sur, Hong Kong (China), Singapur y Japón, cuyos elementos geopolíticos generales se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1. Descripción de elementos geopolíticos de los países seleccionados

	Extensión (km ²)	PIB per cápita (\$)	Habitantes (millones)	Sistema político
China	9.650.000	4.400	1.340	República socialista en régimen unipartidista (Partido Comunista)
Shanghái	6.350	11.100	23	
Hong Kong	1.100	31.600	7	
Corea del Sur	100.000	20.600	49	Democracia presidencialista
Japón	378.000	43.700	128	Monarquía Parlamentaria
Singapur	700	43.900	5	República Parlamentaria
España	505.370	30.700	46	Monarquía Parlamentaria

Fuente: elaboración propia

Si bien a lo largo del estudio Shanghái y Hong Kong se encuentran definidos como territorios independientes, ambos forman parte de la República Popular China: cuarto país más grande del mundo en extensión y cuya capital administrativa es Pekín. Sin embargo, Shanghái está considerada como la capital económica

¹ De sus siglas en inglés *Organisation for Economic Co-operation and Development*.

² A lo largo de este capítulo se utilizará el término «países» para referirnos a los diferentes estados o regiones asiáticas sobre las que se basa el desarrollo del texto. De esta manera, a pesar de incluir a Hong-Kong y Shanghái como parte de los escenarios políticos sobre los que se centra el análisis, se utilizará en momentos puntuales el término países incluyendo también estas regiones del estado chino.

de China: cuenta con el mayor puerto de mercancías del mundo y es la ciudad más poblada del país. Hong Kong, por su parte, formó parte de las colonias inglesas hasta 1997, momento en el que adquirió la condición de región administrativa especial, lo que se traduce en un sistema administrativo y judicial independiente.

Los otros países asiáticos elegidos, suponen potencias con un alto desarrollo económico. Corea del sur contó con una de las economías de más rápido crecimiento del mundo entre 1960 y 1990, al igual que Singapur, a pesar de ser el país más pequeño del sudeste asiático; ambos países, junto a Hong Kong y Taiwán, forman los denominados «cuatro tigres asiáticos». Por su parte, Japón, consolidado como una de las mayores potencias mundiales, se sitúa el tercer país con mayor fuerza económica (por detrás de China y EEUU).

En lo que respecta al ámbito educativo, tal y como se muestra en la tabla 2, estos 5 países asiáticos se encuentran situados entre los 8 mejores del mundo según el último informe PISA 2009.

Tabla 2. Rendimiento de los estudiantes en los mejores países según informe PISA 2009

	Comprensión lectora	Matemáticas	Ciencias
1. Shanghai (China)	556	600	575
2. Corea del Sur	539	546	538
3. Finlandia	536	541	554
4. Hong Kong (China)	533	555	549
5. Singapur	526	562	542
6. Canadá	524	527	529
7. Nueva Zelanda	521	519	532
8. Japón	520	529	539
Media de la OECD	493	496	501
33. España	481	483	488

Fuente: Elaboración propia a partir de OECD (2010a)

Junto con el informe PISA, que nos informa de los rendimientos académicos de los alumnos en los diferentes países participantes en el estudio, el informe McKinsey (Barber & Mourshed, 2007) es la otra gran fuente que confirma el criterio para la selección realizada en este artículo de los países asiáticos, en concreto, en lo relativo a la formación inicial del profesorado.

El informe McKinsey concluye con tres aspectos que comparten los sistemas educativos «exitosos». De estos tres elementos, los dos primeros hacen referencia directa a la profesión docente: 1) conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia y, 2) desarrollarlas hasta convertirlos en profesores eficientes. Especialmente el primero de ellos justifica la importancia de la formación inicial del profesorado ya que pone de manifiesto que la selección y atracción a la profesión docente es un factor imprescindible para la mejora del rendimiento académico.

A esta misma conclusión ya había llegado dos años antes la misma OECD cuando publicó el informe en el que concluye indicando que atraer a personas cualificadas a la profesión docente y motivarlos en su trabajo es probablemente el principal desafío en el ámbito de la educación (OECD, 2005).

En nuestro contexto nacional se hace especialmente importante desarrollar un periodo de formación inicial del profesorado cada vez más eficaz. Debemos ser conscientes que ya en el año 2001 el Consejo de Europa indica que «aproximadamente la mitad del personal docente tiene 40 o más años de edad, y el 20% se jubilará en los próximos diez años. (...) las consecuencias que se derivan para la formación y la contratación de profesores son muy graves, especialmente si eso se asocia a la dificultad que tienen algunos países para atraer a personas cualificadas» (Consejo de Europa, 2001).

Además, hay que tener en cuenta la importante oportunidad que está suponiendo para nuestro país la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el desarrollo definitivo de la LOE en España. En relación al periodo de formación inicial de docentes de la educación básica ha supuesto, por un lado, que desaparezcan las Diplomaturas de Magisterio de tres años y se transformen en un Grado de 240 ECTS (4 años). Y, por otro, que se comience a formar a los futuros profesores de enseñanza secundaria mediante un Máster profesionalizador de 60 ECTS posterior a la realización de un Grado de disciplinas específicas. La elaboración de la LOE de forma simultánea con la LOMLOU (2007) y la implantación del EEES, entre otros factores, han permitido este cambio que debe ser aprovechado si pensamos en la mejora de la educación. Por esta razón, resulta fundamental realizar un adecuado diseño, puesta en marcha, seguimiento y evaluación de estas nuevas titulaciones (Valle y Manso, 2010).

Poder aprender de escenarios excelentes situados, en este caso, en el ámbito asiático nos resulta especialmente interesante ya que nos permitirá reflexionar sobre nuestro propio sistema de formación inicial de maestros y profesores tomando como ejemplo las políticas educativas desarrolladas sobre diferentes elementos de los países asiáticos exitosos.

Para la consecución de la finalidad del artículo se propone una exposición descriptiva de los principales elementos que definen un buen periodo de formación inicial del profesorado acompañada de la correspondiente interpretación crítica de los autores. Terminaremos con unas conclusiones que nos permitan trasladar los aprendizajes surgidos del estudio de los países asiáticos estudiados a nuestra realidad nacional permitiendo igualmente al lector realizar sus propias interpretaciones críticas.

2. Buena condición laboral inicial y continua

A pesar de que investigaciones como las realizadas por la profesora Darling-Hammond (2000, 2005) ponen de manifiesto que la calidad de la formación de los profesores es un elemento especialmente importante para la mejora de los resultados de aprendizaje de sus alumnos, también reconoce la relevancia de las condiciones económicas y su desarrollo para la atracción de los mejores candidatos a la profesión docente.

Si además tenemos en cuenta los ya citados informes de Mckinsey (Barber & Mourshed, 2007) y de la OECD (2005) que coinciden en indicar la importancia

de atraer y retener a los mejores candidatos, parecería necesario tener muy presente tanto las condiciones laborales (y económicas) que favorecen una atracción hacia la docencia de mejores profesores como el diseño de una carrera profesional que asegure su permanencia.

2.1. ¿Cuestión de salario inicial?

No es casualidad que de las 5 regiones que mejor pagan en el inicio de la profesión a sus docentes, en comparación con el salario medio de su población, 3 de ellas sean asiáticas: Corea del Sur, Hong-Kong y Singapur. Parece adecuado pensar que un «ingrediente esencial para lograr que las personas indicadas se interesen por la docencia es ofrecer buena paga inicial. Todos los sistemas con alto desempeño (...) pagan salarios iniciales iguales o superiores al promedio de la OECD con relación al PIB per cápita de sus respectivos países» (Barber & Mourshed, 2007, pp. 31).

Especialmente relevante es el caso de Corea del Sur en donde el salario inicial se situaba, en el 2007, en el 141% del PIB per cápita. En los últimos años, el salario del docente continúa ascendiendo situándose el porcentaje salarial medio con respecto al PIB per cápita del país en el 214% (Mourshed, Chijioke & Barber, 2010).

Del mismo modo, el salario inicial del territorio de Hong Kong, que se situaba en torno al 97% del PIB per cápita en el año 2007, ha ascendido considerablemente según los datos del último informe McKinsey (Mourshed, Chijioke & Barber, 2010) hasta alcanzar el 166% del PIB per cápita.

En contraste al progreso salarial de Corea del Sur y Hong Kong, los docentes de Singapur no han visto incrementado su salario en los últimos años. En el año 2007, su salario inicial se situaba por encima de la media de los países de la OECD y era similar a la media de su población. Sin embargo, en estos años se han visto incrementados significativamente el salario medio de la población pero no así el de los docentes, de tal forma que su salario se sitúa en el 83% del PIB per cápita.

Shanghái difiere con respecto a las situaciones ventajosas de estos países tanto en su evolución como en la situación actual del docente. Los salarios no son excesivamente altos, y según algunos autores como Gang y Meilu (2007), en algunas escuelas, especialmente en las escuelas rurales, los maestros reciben su salario tarde. Esta realidad obliga a muchos profesores a compaginar varios trabajos, o a optar por cambiar de ocupación. Sin embargo, el Ministerio de Educación de la República Popular China (1993), consciente de estas circunstancias, comienza a modificarlas al aprobar la Ley de Profesores de la República Popular China. En ella establece, en el artículo 25, que el salario medio de los profesores no debe ser inferior o debe ser superior al de los trabajadores del estado, y deberá ser aumentado de forma gradual.

En relación a la situación económica del docente, no se puede obviar que no sólo es relevante el salario inicial, sino que el previsible aumento de los ingresos también influye en la elección de una profesión y, por lo tanto, en el perfil de los

candidatos. Este sería el caso de Japón donde la evolución del salario es relativamente rápida. El salario inicial de sus docentes es de 27.545 dólares, lo que equivaldría al 81% del PIB per cápita del país, tras 15 años de enseñanza se puede alcanzar el 143% del PIB per cápita y se puede llegar a un salario máximo del 180% (OECD, 2010b).

Según datos de la OECD (2007a) la media de aumento en el salario de sus países tras 15 años en la profesión era del 1,30% anual. Mientras que los países asiáticos que se incluyen en dicho informe presentan un porcentaje superior a esta media. Concretamente, Corea del Sur ofrece un aumento del 2,33% y Japón un incremento del 1,56%.

Y es que en la mayoría de los países el desarrollo salarial está íntimamente relacionado con un adecuado diseño y reflexión acerca del desarrollo profesional docente. Cuestión que a pasamos a desarrollar a continuación.

2.2. ...¿y el desarrollo de la carrera profesional?

A pesar de la reconocida importancia del salario inicial para la atracción hacia la profesión docente, ésta no es suficiente sin la coordinación con políticas que permitan un adecuado desarrollo profesional progresivo, incentivado y reconocido: aspecto especialmente importante para retener a los buenos candidatos.

En el caso de los territorios estudiados de China en los últimos años, se ha desarrollado un sistema global de promoción e incentivos. La carrera profesional del docente es evaluada de forma externa al centro en varios niveles simultáneamente: local, provincial y nacional. Pero el elemento más innovador de este sistema, ya que esta misma práctica está extendida cada vez en un mayor número de países, reside en que no se valora exclusivamente la experiencia profesional sino que los méritos se basan también en el grado de adquisición de competencias docentes en el periodo de evaluación de su función profesional (Mourshed, Chijioke & Barber, 2010).

En Shanghái la evaluación provincial y local se realiza cada 3 años, mientras que la nacional se lleva a cabo cada 5 años. Durante estos periodos, los docentes forman parte de equipos de trabajo que estudian cuestiones pedagógicas de su materia para mejorar el rendimiento escolar. En un principio, los docentes inexpertos son tutorizados por buenos profesores expertos hasta que adquieren el rango de *Famous teacher*.

Esta es una de las posiciones más relevantes en el desarrollo del docente ya que es en ese grado en el que deben comenzar a tutorizar a otros profesores noveles, programar reuniones quincenales, crear talleres de desarrollo curricular y profesional en los que participen otros profesores del distrito... (Mourshed, Chijioke & Barber, 2010). Estas responsabilidades y confianza que otros profesionales depositan en el *Famous Teacher* hacen del docente con experiencia y con mayor formación una figura más valorada desde el punto de vista social e igualmente motivado en lo personal. Focalizar el protagonismo en buenos profesores con

experiencia a los que se reconoce su labor, es probablemente una de las claves del éxito de muchos sistemas educativos.

No es China el único país asiático que dirige sus políticas educativas hacia el desarrollo profesional docente. Corea del Sur fomenta la implicación de sus docentes con programas orientados principalmente hacia la investigación, por escuelas o por áreas, de maestros de distintos centros. Para ello, existen subvenciones para los colegios o grupos de profesores, que elijan un proyecto de investigación. Finalmente el resultado de estos proyectos es publicado y compartido entre docentes de otros centros (Mourshed, Chijioke & Barber, 2010 y OECD 2002).

La participación en estos proyectos de investigación se premia con incentivos y promociones, lo que anima a los docentes a involucrarse en prácticas de investigación e innovación educativa. Esta implicación ofrece la posibilidad de mejorar tanto el desarrollo profesional del docente como el conjunto del sistema educativo.

En el caso de Singapur, el sistema contempla la diversificación de especialidades y la creación del mismo número de niveles dentro de cada una de ellas. De esta manera, tras trabajar durante 3 años en aula, un docente puede elegir tres trayectos diferentes: el de *liderazgo*, que incluye responsabilidades de gestión de centro pudiendo llegar a alcanzar el puesto de director; el de *especialista*, donde el docente se especializa en diseño curricular, tutoría, psicología educativa o evaluación e investigación educativa; y el de *docente en aula*. Estos tres trayectos, pueden alcanzar ingresos salariales muy similares, en función de los distintos niveles profesionales (PREAL, 2010).

Además, el desarrollo profesional de los docentes singapurenses se ve incrementado en función de competencias que demuestren haber adquirido ante un grupo de expertos de su propio centro, el cual entrega un informe sobre su trabajo a órganos institucionales regionales. El resultado de la evaluación puede conllevar un aumento de nivel de los que hay un total de tres: *senior teacher*, *master teacher* y *master teacher of level 2*. El aumento de nivel supone, al igual que en el caso de China, el incremento salarial y de responsabilidades (PREAL, 2007).

Por último, también en Singapur, se ofrecen incentivos por implicación docente, llamados pagos por desempeño. Estos incentivos pueden alcanzarse de dos formas: mediante colaboraciones en equipos docentes que hagan aportaciones en sus escuelas y mediante implicaciones individuales. En el caso de los incentivos individuales, tras ser examinados por un grupo de expertos, los docentes podrán recibir anualmente una cantidad estipulada entre la mitad y tres veces su sueldo (PREAL, 2010).

3. Selección de los mejores candidatos

Junto a una atracción hacia la profesión docente se hace necesario que los candidatos que finalmente lleguen a ejercer la profesión sean los mejores. Para ello, hay dos momentos esenciales relacionados con el periodo de formación inicial: el relativo al acceso a los estudios que capacitan para la docencia y el mo-

mento posterior a estos estudios que determinan definitivamente la incorporación de los candidatos al ejercicio profesional docente.

3.1. ¿Comenzar seleccionando desde el principio?...

En los países incluidos en este artículo encontramos un primer nivel de acceso al periodo de formación inicial de carácter nacional y un segundo en el que cada universidad tiende a completar la selección según sus propios criterios. Esta segunda etapa, en ocasiones, incluye la nota media del expediente junto con una entrevista personal y otras pruebas de acceso adicionales.

Como elemento extraordinario, existen también políticas educativas estatales encaminadas a seleccionar a los candidatos necesarios para cubrir las ofertas del mercado laboral aumentando el elemento competitivo en la selección. Este sería el caso de países como Corea del Sur y Hong Kong, donde el gobierno ejerce su competencia reguladora para limitar la cantidad de aspirantes en la oferta de cursos de capacitación de docentes (Barber & Mourshed, 2007). Reduciendo la posibilidad de ingreso, aumenta el perfil de los candidatos y el prestigio de la profesión docente.

En la primera etapa, contemplada a nivel estatal, todos los países seleccionados realizan una prueba de acceso a sus futuros estudiantes. Sus características difieren en cada país, e incluso entre regiones de un mismo estado. Este es el caso de China donde desde 2004 las pruebas de acceso de 11 provincias son determinadas por las autoridades locales; encontrando diferencias entre regiones como Shanghái, Pekín o Jiangu (OECD, 2009).

En China, la prueba de acceso a los estudios superiores, conocida como *Gao Kao*, tiene un gran peso en la selección de los futuros docentes. Existen varios formatos, dependiendo de la provincia. Esta evaluación se realiza en Chino Mandarín, y por lo general, consta de tres pruebas obligatorias, que incluyen matemáticas, chino y lengua extranjera, y una o más pruebas optativas, dependiendo de la provincia. En las áreas optativas, se elige entre física, química, biología, política, historia o geografía (Jia, 2009).

Al contrario que en China, donde el tipo de examen difiere según las localidades, en Singapur, Corea del Sur y Japón existe un único proceso de selección a nivel nacional.

En el caso de Singapur, esta prueba de acceso se realiza de forma conjunta por el Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Educación e incluye no sólo cuestiones relativas a la nota del expediente académico sino también otros tipos de logros y aptitudes como las habilidades de comunicación o la motivación hacia la docencia. Aunque lo más relevante de este conjunto de pruebas es que permite, tal y como se muestra en el gráfico 1, una selección muy exigente desde antes de comenzar los estudios que capacitan para el ejercicio profesional docente.

Gráfico 1. Selección inicial de docentes en Singapur



Fuente: Informe McKinsey (Barber & Mourshed, 2007, 26).

En Corea del Sur, la prueba de acceso, llamada *College Scholastic Aptitude Test* (CSAT) es la única prueba escrita que deben realizar los futuros docentes. Esta prueba escrita incluye 5 secciones³, una entrevista personal, pruebas físicas, exámenes prácticos, test de personalidad, recomendaciones...

A pesar de que las universidades no están autorizadas para realizar otras pruebas escritas exclusivas de la universidad, éstas sí pueden valorar, además de los resultados del CSAT, el expediente académico o las cartas de recomendación. También el peso del expediente académico puede variar según los criterios de cada institución formadora. Por lo tanto, pueden decidir el peso del CSAT, e incluso el peso de cada una de las pruebas realizadas, dependiendo de a qué área le otorgue mayor importancia (OECD, 2006).

A pesar de unos y otros mecanismos, lo que se pone de manifiesto es que en los países con mejores resultados educativos, la selección inicial de sus profesores es exigente. Así se demuestra en el caso de Singapur, en el que tan sólo 1 de cada 8 postulantes es aceptado como docente. Por su parte, en el caso de Hong-Kong todos los seleccionados se encuentran en el 30% superior del conjunto de los estudiantes universitarios y en Corea del Sur este porcentaje se hace mucho más exigente, encontrándose los seleccionados en el primer 5% (Barber & Mourshed, 2007).

3.2. ... ¿hay más o mejores momentos para seleccionar?

No es posible diseñar un adecuado procedimiento de selección de profesorado que no incluya las políticas relativas a la incorporación definitiva de los aspirantes, una vez capacitados, al ejercicio docente real.

³ Entre las que encontramos: coreano, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y una segunda lengua (normalmente inglés).

Tal y como se muestra en la tabla 3, los países que requieren de una certificación y un examen para acceder a la profesión docente son Japón y Corea del Sur, mientras que Shanghái realiza un examen final.

Tabla 3. Certificación y examen de acceso a la profesión docente

	Test o Examen de acceso a la profesión	Certificación/Titulación
Shanghái	Sí, al término de la formación	Sí
Hong Kong	No	No requerida
Japón	Sí, acceso al empleo	Sí
Singapur	No	Sí
Corea del Sur	Sí, acceso al empleo	Sí

Fuente: elaboración propia a partir de Ingersoll (2007)

Hong Kong y Singapur son los dos únicos países que no examinan a sus futuros docentes antes de su acceso laboral debido a que, como vimos en el subapartado anterior, su principal y exigente restricción se hace en el momento previo al acceso de los estudio de capacitación docente. De esta manera, en países como Singapur se asegura una salida profesional eficaz: los docentes son seleccionados y empleados por el Ministerio de Educación antes de comenzar su capacitación docente obteniendo, en el momento de su graduación, la garantía de un empleo y un salario.

No obstante, también en Singapur, antes de la contratación definitiva se realiza una entrevista personal en la que se valoran aspectos como la vocación, las habilidades de comunicación, la creatividad y el espíritu innovador, la confianza, las cualidades de liderazgo o la posibilidad de ser un buen modelo a seguir para los estudiantes (Tan et al., 2007).

En el caso de Shanghái, han de presentarse a un test o examen final para acceder a la titulación exigida. El examen que deben superar incluye una prueba de Chino Mandarín, del que sólo pueden fallar un 20%, y cuatro pruebas de pedagogía, psicología, metodología y habilidades o capacidades de enseñanza. Las tres primeras se realizan de forma escrita y la última de forma práctica. En ella el docente debe demostrar tener conocimientos sobre la materia específica, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, la gestión del aula... Una vez superada la prueba, un docente chino puede solicitar un certificado académico. Tras la obtención del mismo podrá ser seleccionado de forma local por las escuelas, ya que no existe un examen unificado de acceso laboral (Gang & Meilu, 2007).

En Corea del Sur y Japón, el acceso al mundo laboral está establecido mediante una prueba de acceso similar al sistema español. La competitividad de dicha prueba está relacionada con la oferta y la demanda de empleo, y a su vez con el atractivo de la profesión. En Japón, donde en los últimos años el número de solicitudes para ejercer la docencia se ha multiplicado por 10 cada región del país establece una fecha al año para la realización de la prueba de selección. El Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología anima a las localida-

des a no centrarse exclusivamente en pruebas escritas. Por este motivo, en la mayoría de ellas se realizan dos fases de pruebas. La primera consiste en un examen escrito sobre las habilidades necesarias para convertirse en docente. En caso de superarlo, una segunda prueba analiza las capacidades prácticas de los solicitantes y una entrevista. Aquellos que pasan dichas pruebas, se convierten en docentes de la localidad (OECD, 2004).

El sistema japonés estipula un proceso de selección que incluye una serie de pruebas en función de la administración regional. Las materias del examen escrito suelen centrarse en teoría de la pedagogía y metodología, orientación y consejo para los estudiantes, materias específicas, legislación y regulaciones, sistema de administraciones y gestión escolar. Una vez superadas estas fases, los datos de los docentes son enviados a las administraciones locales como responsables últimas de la contratación de estos docentes. Al ser contratos de la misma localidad, los profesores rotarán entre las escuelas de la misma administración cada siete u ocho años (Fujita, 2007).

4. Diseño de buenos planes en la formación inicial

Entre la selección previa a los estudios que capacitan para la profesión docente y el acceso al ejercicio profesional real, se desarrollan unos planes de estudio diseñados para que los futuros docentes comiencen a adquirir, en mayor o menor medida, las competencias propias del ejercicio profesional. Distintas instituciones diseñan diferentes planes de formación y en diversos periodos de tiempo. Debido a esta disparidad, hemos considerado necesario centrarnos en el análisis de las características generales de los planes de estudio de las instituciones dedicadas a la formación inicial del profesorado, exclusivamente, de nivel universitario⁴.

En relación a la duración de los distintos planes, y ya que la mayoría de los territorios asiáticos exigen cierta certificación académica para ejercer la profesión, es relevante señalar que esta titulación se obtiene, por lo general, tras una formación que dura entre 2 y 4 años, tras finalizar la Educación Secundaria. Las excepciones a este diseño se encuentran en China (Hong Kong y Shanghái).

Una de las diferencias de Hong Kong radica en que no existe la obligación de obtener una titulación específica para practicar la docencia. Aún en estas circunstancias el 66% de los maestros de educación infantil, y el 90% de los docentes de secundaria, han obtenido la titulación de grado, e incluso superior (Ingersoll, 2007).

A pesar de este evidente déficit en el sistema chino en lo relativo a las políticas reguladoras de la formación inicial, encontramos en Hong Kong una particularidad especialmente importante relacionada con la creación de rutas alternativas.

⁴ Cabe indicar a este respecto que en algunos países estudiados no solamente las universidades forman a los futuros maestros y profesores. Existen otras instituciones tales como escuelas normales. Este es el caso de China en el que para ejercer la docencia en los niveles de infantil y primaria es suficiente con que los candidatos desarrollen unos estudios de secundaria en las escuelas secundarias de profesores. A pesar de todo ello, en este apartado se desarrollan los diseños de formación de profesores exclusivamente en instituciones universitarias.

De esta manera, en sus universidades se pueden encontrar estructuras tanto consecutivas, donde se forman en una materia específica y en pedagogía en períodos de tiempos diferentes, como concurrentes, en las que dicha formación se organiza de forma simultánea (Chan Lai, 2007).

Una vez enmarcado el periodo de formación, se deben estipular qué materias se impartirán y qué peso se otorgará a cada una de ellas. En relación a esta cuestión podemos afirmar que comparten ciertos requisitos. Entre ellos, el hecho de que la formación en áreas específicas debe ser complementada con conocimientos en pedagogía para poder optar a la titulación de docente. Es decir, los 5 países asiáticos forman a sus docentes en qué enseñar y en cómo enseñarlo.

Sin embargo, al analizar de forma más detallada el desarrollo del periodo de formación inicial, podemos observar que existen diferencias entre cada uno de los países. E incluso, en algunos casos, como el de Corea del Sur, los diseños curriculares son definidos según las instituciones de formación de una misma región.

En el trabajo realizado por Ee-gyeong Kim (2007), el autor presenta una investigación en relación a los planes de estudio en Corea del Sur. De este modo, se indica que el diseño de los estudios en las universidades coreanas se caracteriza por una organización muy flexible del currículo. El ejercicio de la autonomía por parte de las universidades coreanas se expresa de manera especialmente significativa en lo relativo a los repartos de créditos entre las diferentes materias que constituyen el plan de estudio. De esta manera de 6 a 60 créditos de educación general, entre 52 y 120 créditos de materias específicas, de 6 a 21 créditos de pedagogía general, entre 42 y 108 créditos de áreas específicas de pedagogía y materias específicas, y entre 3 y 5 créditos de *Practicum*.

En relación a las horas de formación necesarias, aproximadamente el 60% de las escuelas de profesores, estipulan programas de formación de 140 créditos⁵, el 30% exigen programas de 150 créditos, y el otro 10% varía la duración de la formación entre los 130 y los 140 créditos.

Encontramos una estructuración diferente en Singapur, donde los docentes pueden acceder a la profesión mediante diferentes titulaciones, al obtener un grado en Arte o en Ciencias, un Diploma de Postgrado en Educación o un Diploma en Educación. Estas rutas alternativas también afectan a la estructuración curricular. Independiente a la ruta de acceso, se ha diseñado un modelo que facilite la correlación entre la práctica y la formación, por lo que el *Practicum* representa un mayor porcentaje en el conjunto de la formación. El peso de las áreas se distribuye de la siguiente forma: 20% en estudios de educación general, 50% en materias específicas del currículo, 5% en lenguaje y dialéctica y 25% en las prácticas docentes (Tan et al., 2007).

También en Japón, los futuros docentes deben haber cursado los créditos obligatorios en materias específicas, en pedagogía y en orientación, y realizar un

⁵ En Corea del Sur, 1 crédito equivale a 16 horas de clase presencial. De esta manera lo equivalente a 240 ECTS (propios de las titulaciones de magisterio en España) serían 150 créditos coreanos.

periodo de prácticas. La organización de créditos difiere dependiendo de la titulación a la que se accede. El programa se diseña para profesores de Primaria, con 8 créditos⁶ de materias específicas, 41 créditos de pedagogía y orientación y 10 créditos adicionales para el conseguir una licenciatura. Para los docentes de Secundaria, los créditos a cursar se dividen en 20 de materias específicas, 31 de pedagogía y orientación y 8 créditos optativos entre ambas. En el caso de los docentes de Bachillerato, 20 créditos de materias específicas, 23 en pedagogía y orientación y 16 optativos entre ambas. Si bien, toda formación incluye, además de los créditos específicos en función de la etapa, de 8 créditos de Educación Física, Constitución Japonesa, Comunicación en una lengua extranjera y Literatura (Fujita, 2007).

4.1. Practicum e inmersión en la realidad profesional, ¿clave de la formación docente?

Más allá del reparto de créditos en materias eminentemente teóricas, las prácticas en ambientes escolares son el principal complemento a la formación de los docentes. Este contacto directo con su futuro mundo laboral, ayuda al docente a superar miedos iniciales, a conocer los procedimientos reales de una institución educativa, le da la oportunidad de poner en práctica metodologías y actividades, y conocer a docentes con experiencia con los que intercambiar ideas, opiniones y aprendizajes.

En todos los sistemas asiáticos elegidos, se contempla dentro de los planes de formación del profesorado la realización de prácticas. En la mayoría de los países, éstas se distribuyen entre las realizadas durante la formación en la universidad, *Practicum*, y, un segundo momento, al término de la formación, el periodo de inducción en el ámbito escolar. Este sería el caso de Shanghai, Hong Kong, Singapur, Japón y Corea del Sur en el caso de la formación de docentes de Educación Secundaria⁷. En general, los periodos de *Practicum* universitario son bastante reducidos, aunque se ven en parte recompensados por el periodo de prácticas de inducción.

En Japón, el período de prácticas durante la formación tiene una duración de 3 semanas, y los docentes de las escuelas de Primaria y de Secundaria, deben complementarlo con una semana de formación en primeros auxilios (Fujita, 2007).

En el caso de Singapur, tal y como adelantábamos anteriormente, este periodo supone un 25% del total de la formación del docente. La duración de cada programa oscila entre 1 y 10 semanas, y se realizan bajo la tutela de un docente o un grupo de profesores, además de un guía de la facultad (Tan et al., 2007).

El *Practicum* en Corea del Sur para los docentes de la etapa de Primaria se lleva a cabo de una forma muy sistematizada, y durante extensos periodos de

⁶ En Japón, 1 crédito equivale a 30 horas de clase presencial. Por lo que la equivalencia de 240 ECTS serían 80 créditos japoneses.

⁷ No así en el caso de docentes de Educación Primaria, en el que no se realizan prácticas tras formación en todos los países.

tiempo con una gran variedad de programas. Incluyendo actividades de observación, participación, enseñanza directa en clases o trabajos de planificación, entre otras. El tiempo medio invertido en las prácticas es de 4 semanas para los docentes de Secundaria, y 6 semanas para los docentes de Primaria, otorgando entre 3 y 5 créditos (Kim, 2007)

En el caso de los periodos de inducción, también existen numerosas diferencias. La duración de este periodo difiere en estructuración, actividades a desarrollar y duración. En el caso de Corea del Sur la duración media es de 7 meses mientras que en el caso de Japón incluye todo un curso escolar.

En Shanghái, la inducción se caracteriza por su alto grado de organización, planteándose como una de las más sistemáticas. En ella, los profesores se benefician de la figura de un tutor, y asisten a reuniones de formación con otros docentes principiantes, con los que intercambian impresiones, intereses, dudas y procedimientos. La formación obligatoria es de 30 horas, y gira en torno a la ética educativa y profesional y teoría de la enseñanza y la educación. Además pueden acudir a formación sobre habilidades a desarrollar propias de la profesión docente (Schwille y Dembélé, 2007).

También en Japón, se ha incluido la figura de un tutor o entrenador de apoyo a los docentes durante su primer año, con el que pueden reunirse hasta dos veces a la semana. El objetivo de dicho año es fomentar el desarrollo de las habilidades prácticas. El período de prácticas es de 12 meses e incluye conferencias, participación en grupos de discusión y seminarios, o visitas a otros centros. Por último, al término del primer año, el Ministerio de Educación recomienda la realización de un proyecto de investigación a todos los docentes principiantes (PREAL, 2006; OECD, 2007b). Este sistema asegura y facilita que los docentes inexpertos adquieran las competencias necesarias para desarrollar su trabajo.

En general, los periodos de inducción son especialmente importantes, si se desarrollan adecuadamente, debido a que permiten una contratación sobre la base de competencias docentes probadas y, a su vez, se termina por descartar a aquellos candidatos que no presentan las cualidades necesarias para desempeñar satisfactoriamente su profesión. Al finalizar el periodo de inducción programado, sistematizado y bien evaluado se consigue contratar a buenos docentes.

5. Conclusiones

Cada vez existen más investigaciones que subrayan la importante relación que existe entre el profesorado y el rendimiento de sus alumnos. Sin embargo, al mismo tiempo, también sabemos que no cualquier docente sirve para conseguir la mejora educativa.

Más concretamente se reconoce que los países con mayor éxito educativo, entre los que encontramos los 5 países asiáticos incluidos en este artículo, se caracterizan por ser capaces de diseñar e implantar medidas que les permitan tener entre sus docentes a los mejores candidatos.

Para conseguir un buen profesorado las políticas educativas deben favorecer medidas principalmente para atraer y retener a los más competentes ya que, en último término, existe la urgente necesidad de prestigiar una profesión esencial en la sociedad y que en muchos países sufre una baja consideración social.

A pesar de que ninguno de los países estudiados desarrolla un sistema completo de políticas educativas que en su conjunto asuman los elementos necesarios para conseguir el prestigio de la profesión docente, si que nos enseñan propuestas muy interesantes y diversas sobre las que conviene reflexionar desde nuestro propio sistema nacional.

Más concretamente, debemos ser conscientes que todo el proceso para llegar a ser un buen docente pasa necesariamente por un primer momento esencial: la formación inicial del profesorado y todos los elementos que la rodean.

La primera reflexión a considerar hace referencia a que la manera de desarrollar el periodo de formación en instituciones de educación superior es ampliamente diversa. Encontramos grandes diferencias en los planes de estudios, en su duración, en el peso de materias educativas con las disciplinares, modelos concurrentes y consecutivos, instituciones formadores,... El estudio de los países con mejores resultados educativos no evidencia una clara organización de esta fase de formación. Esto podría hacernos pensar que, sin negar la importancia del periodo de formación inicial en las instituciones superiores, ésta puede verse superada por la relevancia de otros factores tales como los procesos de selección (previos y posteriores a este periodo de formación), las condiciones laborales iniciales y continuas en la docencia,...

Y es que tal vez, no se trate tanto de delimitar con exactitud un número de créditos de unas u otras asignaturas, ni si quiera en unas u otras instituciones o, más aún, ni siquiera de la duración. Se trata, sobre todo, de favorecer la adquisición de unas competencias profesionales propias de los docentes.

En el paradigma del aprendizaje permanente, en el que actualmente nos encontramos, la formación teórica que reciban hoy los futuros maestros es posible que cambie en 10 años. Sin embargo las herramientas (competencias) que les permitan adaptarse continuamente a los cambios del mundo actual es el principal de los objetivos a conseguir mediante el diseño y puesta en marcha de la formación inicial del profesorado. Parece ingenuo pensar que por el simple hecho de que las actuales titulaciones de magisterio sean de 240 ECTS o 4 años, los futuros maestros vayan a desarrollar mejor su función docente que los que se formaron con una diplomatura de 3 años: es necesario que esta medida, que *a priori* parece positiva, se acompañe de otras políticas que en su conjunto tengan como objetivo la selección final de buenos docentes.

Siendo coherentes con esta idea, el *Practicum* sí que es un elemento que debe cobrar cada vez mayor importancia en el periodo de formación inicial. Si el concepto de competencia se relaciona con el desarrollo de una acción en un contexto real, el *Practicum* se transforma en el mejor escenario para la adquisición de las competencias docentes. La primera medida en nuestro país, aunque no suficiente,

pasaría necesariamente por aumentar el peso del *Practicum* en el periodo de formación inicial de los candidatos (MEPSyD, ANECA y CGCDL, 2009). En el caso de los países asiáticos hemos visto que también es un elemento a mejorar y, que al igual que en nuestro contexto, aunque se están dando pasos en esta línea de mejora, todavía habría que darle una mayor relevancia.

Otro elemento relacionado con las prácticas reales y que cada vez está teniendo más importancia en los debates de nuestro sistema educativo actual, tiene que ver con el periodo de inducción y, más concretamente, de cualificación en el lugar de trabajo. Como hemos podido ver en el artículo, este elemento ya es asumido en la inmensa mayoría de los países exitosos asiáticos. Especialmente significativo es el caso de Japón donde, tras la formación en las universidades, realizan un curso completo de prácticas tutorizadas que realmente ayudan a completar la formación inicial y la adquisición de competencias docentes.

En el caso de España, ya desde noviembre de 2010, existe un debate abierto en relación al denominado MIR educativo. Una propuesta aparentemente compartida por los partidos mayoritarios que sería muy deseable terminara concretándose en un acuerdo que permitiera la realización de un periodo de cualificación en el lugar de trabajo (previo a la obtención del título por parte de los futuros docentes) diseñado para terminar por confirmar a los mejores candidatos que se incorporarán definitivamente al sistema educativo.

Este momento no debería ser el primero en el que se realizara una selección. Como nos han enseñado algunos de los países estudiados, una fuerte exigencia en el momento previo de acceder a la formación inicial es el primero de los puntos en el que cabe estudiar la selección de quienes van a comenzar el proceso para convertirse en docentes.

Casos como el de Singapur, Hong-Kong y Corea del Sur ponen de manifiesto que esta medida favorece ampliamente el que sus docentes, al final del proceso, sean los mejores, evitando dificultades posteriores.

Por un lado, al formar a un menor número de personas seleccionadas de forma exigente, es más fácil obtener mejores resultados debido a la personalización en el proceso de formación, y con una menor inversión dado que en la inmensa mayoría las personas seleccionadas terminarán dedicándose a la docencia. Por otro lado, ajustar los candidatos a la oferta de trabajo permite una competencia que facilita la selección de los mejores. En último término, este sistema ayuda a prestigiar la profesión.

En cualquier caso, este procedimiento selectivo requiere también la suficiente flexibilidad para que ningún candidato que realmente sea adecuado quede fuera del sistema. Por esto, el proceso debe incluir varias pruebas en las que las entrevistas personales y los procedimientos cualitativos deben estar muy presentes. Además, la selección debe incluir varias vías de acceso a la formación inicial.

Por otro lado, esta fase tampoco puede ser la única pues tan sólo sirve para identificar unas primeras actitudes y aptitudes que deben desarrollarse a lo largo del

periodo de formación inicial. Por esto, el segundo momento de selección vinculado con el periodo de cualificación en el lugar de trabajo es igualmente importante.

Bajo estas condiciones de selección, no sólo se fomenta el reconocimiento de los docentes sino que se asegura el desarrollo de una sólida identidad profesional. En este aspecto podríamos tomar como referencia a países como Corea del Sur y Singapur, donde «las encuestas de opinión revelan que el público en general considera que los docentes realizan un aporte a la sociedad mayor que el de cualquier otra profesión» (Barber & Mourshed, 2007, 35).

Todos estos procesos en su conjunto colaboran simultáneamente con la posibilidad de seleccionar a los mejores docente e igualmente con el objetivo de atraer a los candidatos más competentes. Pero para este último objetivo de atraer y retener a los mejores docentes también se hace necesario tener en cuenta los elementos que ponen en diálogo la imprescindible coordinación entre la formación inicial y la permanente del profesorado.

En este sentido, por ejemplo el salario inicial de los profesores en España es alto (en relación a la media del resto de profesiones y a la media de salario inicial de docentes de la OECD), por lo que el problema principal no lo encontramos tanto en esta cuestión sino en el desarrollo posterior de la carrera profesional docente. A este respecto, el informe Mckinsey es claro cuando indica «los sistemas de alto desempeño han llegado a la conclusión de que si bien aumentar los salarios en consonancia con otras actividades es importante, llevarlos por encima del promedio del mercado de graduados no conduce a aumentos futuros sustanciales en la calidad o cantidad de aspirantes» (Barber & Mourshed, 2007, 32).

En el caso de España la principal tarea es la centrada en el desarrollo de las políticas que regulen la carrera profesional docente en su conjunto. Además, abordar este elemento permitiría también el objetivo, ya citado en numerosas ocasiones, de prestigiar la profesión docente. Concretamente, sería muy necesario terminar de desarrollar y aprobar el Borrador del Estatuto Docente en el que se incluye el diseño de una carrera profesional basada en la evaluación y el rendimiento de cuentas del docente.

A lo largo de este artículo, Asia nos ha ofrecido diversos modelos relacionados con la selección y formación del profesorado con los que, junto a otros elementos del sistema educativo, sus alumnos obtienen un alto rendimiento académico. A pesar de estar enmarcados en culturas diferentes, éstos siguen haciendo referencia a la misma realidad: el docente y su trabajo en el centro escolar. Hoy más que nunca, en nuestro contexto nacional, se hace necesaria la existencia de foros de discusión y reflexión centrados en el debate sobre la profesión docente en todos los niveles participantes de la comunidad educativa: desde los niveles más prácticos que se viven en nuestros centros educativos hasta, y en coordinación, con espacios de tipo académico y político. Todo ello con el objetivo de favorecer el sucesivo desarrollo de políticas que consigan seleccionar y retener a los mejores docentes.

Referencias bibliográficas

- BARBER, M. & MOURSHED, M. (2007): *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. London: McKinsey & Company, Social Sector Office.
- CHAN LAI, K. (2007): Qualifications of the Teaching Force in The Hong Kong Special Administrative Region, China. En R. Ingersoll (Ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations* (pp. 29-40). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- CONSEJO EUROPEO (2001). *Informe sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*. Versión electrónica disponible en: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/future_es.pdf (Consultado el 24 de septiembre de 2011)
- DARLING-HAMMOND, L. (Ed.) (2000): *Studies of excellence in teacher education*. Washington, DC: AACTE Publications.
- DARLING-HAMMOND, L. et al (2005): Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 42(13), 1-28.
- DENISON, E. (1967): *Why growth rates differ: postwar experience in nine western countries*. Washington: Brookings Institution.
- FUJITA, H. (2007). The Qualifications of the Teaching Force In Japan. En R. Ingersoll (Ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations* (pp. 41-54). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education
- GANG, D. & MEILIU, S (2007). The Qualifications of the Teaching Force in China. En R. Ingersoll (Ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations* (pp. 19-27). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- GUISAN, M.C. (2008): *Educación y desarrollo mundial en 2001-2008. perspectivas de América, Europa, África y Asia*. AEDE Congreso (Spanish Association of Economics of Education), July 2008.
- GUISÁN, M.C. (2009): Educación, calidad del gobierno y desarrollo económico en América, Europa, África y Asia. *Estudios Económicos de Desarrollo Internacional*, 9(2), 5-24.
- INGERSOLL, R. (Ed.) (2007). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- JIA, Q. (2009) *Excellence & Equity in Education: A Chinese Case*. Versión electrónica disponible en: <http://www2.hawaii.edu/~pesaconf/zpdfs/90qiong.pdf> (Consultado el 2 de septiembre de 2011)
- KIM, E. (2007). The Quality and Qualifications of the Teaching Force in the Republic of Korea. En R. Ingersoll (Ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations* (pp. 55-70). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- MEPSyD, ANECA y CGCDL (2009): *Buenas prácticas en centros de enseñanza secundaria: una aportación desde la profesión*. Versión electrónica disponible en: http://www.consejogeneralcdl.es/Dimensi%C3%B3n_pr%C3%A1ctica_formaci%C3%B3n_inicial.pdf (Consultado el 2 de septiembre de 2011).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPUBLICA POPULAR CHINA (1993). *Ley de Profesores de la República Popular China*. Versión electrónica disponible en: http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2803/200907/49852.html. (Consultado el 2 de septiembre de 2011).

- MOURSHED, M., CHIJJIOKE, C. & BARBER, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company, Social Sector Office.
- NEIRA, I. Y GUISÁN, M.C. (2001): Educación y crecimiento: una perspectiva mundial 1960-99». *Estudios Económicos de Desarrollo Internacional*, 1(1), 9-35.
- OECD (2002): *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Background Report for Japan*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2004): *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Report on Japan*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2005): *The definition and selection of key competences: executive summary*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2006): *Thematic Review of Tertiary Education. Country Background Report for Korea*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2007a): *Education at a Glance 2007*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2007b): *Thematic Review of Tertiary Education. Country Background Report for the R.P of China*. Paris: OECD Publications
- OECD (2009): *Reviews of Tertiary Education: China*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2010a): *PISA 2009 Results. What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2010b): *Regards sur l'éducation 2010: Les indicateurs de l'OCDE*. Paris, OECD Publications.
- PREAL (2006): *La inserción en la docencia: los casos de Inglaterra y Japón*. Boletín GTD-PREAL, n° 23. Versión electrónica disponible en: http://www.preal.org/Grupo5.asp?Id_Actividades=&Id_Seccion=0&Id_Seccion2=191 (Consultado el 1 de septiembre de 2011)
- PREAL (2007): *Mejoramiento de la profesión docente en Asia*. Boletín GTD-PREAL, n° 26. Versión electrónica disponible en: http://www.preal.org/Grupo5.asp?Id_Actividades=&Id_Seccion=0&Id_Seccion2=191 (consultado el 1 de septiembre de 2011).
- PREAL (2010): *Singapur: Carrera e incentivos para mejorar la profesión docente*. Versión electrónica disponible en: http://www.preal.org/Grupo5.asp?Id_Actividades=&Id_Seccion=0&Id_Seccion2=191 (Consultado el 1 de septiembre de 2011)
- SCHWILLE, J. et DEMBÉLÉ, M. (2007): *Former les enseignants: politiques et pratiques*. Paris: UNESCO.
- TAN, S., WONG, A., GOPINATHAN, S., CHUAN GOH, S. & WONG, Y. (2007). The Qualifications of the Teaching Force: Data From Singapore. En R. Ingersoll (Ed.) *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations* (pp. 55-70). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education
- VALLE, J. Y MANSO, J. (2010). Diseño e implantación de los nuevos títulos de educación primaria y secundaria para enseñar a aprender en competencias clave. En J. Marrero y J. Carbonell (Coord.) *Innovación pedagógica en la formación de docentes*. Málaga: AUFOP.

