
ARTÍCULO

El camino hacia la carrera docente en España. Los secretos del éxito de la formación del profesorado en Finlandia y Singapur

The path to a teaching career in Spain. The secrets of successful teacher training in Finland and Singapore

VERÓNICA SEVILLANO MONJE Y ENCARNACIÓN SÁNCHEZ LISSEN

Universidad de Sevilla, España

Correo electrónico: vsevillano@us.es

Recibido el 12 de abril de 2021; Aprobado el 3 de diciembre del 2021

RESUMEN

A lo largo de este artículo analizamos diversos indicadores asociados a la formación inicial del profesorado, a su incorporación a la carrera docente y a las condiciones laborales de este colectivo. Utilizamos para ello una metodología comparada aplicada a los países de Finlandia, Singapur y España. Tras el análisis de los resultados se encuentran notables coincidencias entre Finlandia y Singapur y mayores diferencias con España. Se concluye que el sistema de formación español necesita aumentar la exigencia en la selección del profesorado para la formación inicial, una estrategia que, entre otras cosas, permitiría menos gasto, al mantener un mayor equilibrio entre el número

de estudiantes que acceden a la carrera de magisterio y las plazas de profesores disponibles.

PALABRAS CLAVE: Carrera docente; Condiciones laborales del profesorado; Formación inicial de profesores; Prácticum; Selección de profesores

ABSTRACT

Throughout this article, we analyze various indicators associated with the initial training of teachers, their incorporation into the teaching career and the working conditions of this group. We use a comparative methodology applied to the countries of Finland, Singapore and Spain. After the analysis of the results, we find remarkable coincidences between Finland and Singapore and greater differences with Spain. The conclusion is that the Spanish training system needs to increase the entry requirements for initial teacher training applicants. Among other things, this strategy would be more cost-effective, as it would help ensure a better balance between the number of students who start teacher training programmes and the available vacancies.

KEYWORDS:

Teaching career; Teachers' work conditions; Initial teacher training; Teaching practice; Teacher selection

INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha crecido notablemente el interés por la formación inicial del profesorado, es decir, la formación que reciben los estudiantes de magisterio en la universidad. Entre otros motivos, este interés responde a que se ha verificado que esta etapa es esencial en la mejora de los sistemas educativos. Buena parte de sus beneficios han sido especialmente valorados tanto en los foros como en los estudios e informes internacionales que han descrito, ampliamente, los motivos de su influencia en la calidad educativa. Así cabe señalar, por un lado, en el marco institucional, a organismos internacionales como la OCDE (2010) que han expresado recomendaciones en este sentido mencionando, entre otras, la necesidad de “fortalecer la formación inicial docente o de atraer a los mejores candidatos y elevar la exigencia de acceso a la profesión”, o la Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013), que también ha insistido en estos términos. Y por otro lado cabe subrayar los estudios realizados por investigadores del ámbito de la educación (Barber & Mourshed, 2007; Hanushek, 2010; Marina, Pellicer, & Manso, 2015; Martínez Martín, 2016), los cuales han valorado con rigor, la oportunidad de mejorar la formación inicial del profesorado como una clave directa en la mejora educativa. En cada caso, aunque con

sus propios matices, se ha puesto especial énfasis tanto en la selección de los candidatos, en los requisitos y pre-requisitos exigidos para su admisión, en la idoneidad de los estudios realizados como en las materias que forman parte del currículum, incluyendo el prácticum como eje central de la carrera. Asimismo, es fácil comprobar que los países que prestan más atención a la formación del docente son también los que mejor posición alcanzan en los rankings internacionales.

A lo largo del artículo analizaremos diversos indicadores, todos ellos, especialmente significativos y determinantes en la formación inicial, pero a su vez, garantes de la profesión docente. Ciertamente, las características de esa formación impregnán los estilos docentes y el modelo profesional que se ejerce, por lo que el Grado en Educación parece tener un valor incontrovertible de cara al futuro de la educación en España.

Por tanto, no parece baladí mirar hacia aquellos países que en estos momentos se encuentran a la cabeza de las evaluaciones internacionales si, en buena medida, los resultados que se alcanzan en los rankings tiene que ver con el nivel y la calidad de la formación inicial. Ambos indicadores parecen ir de la mano. En este sentido, Hattie (2003) argumentaba que el rendimiento de un estudiante medio se debía –hasta en un 30%- a la intervención de los docentes que habían participado en su vida escolar y académica. Un argumento como éste nos lleva a elegir para este estudio, el caso de Singapur y Finlandia ya que ambos ocupan buenas posiciones en las clasificaciones internacionales, tal como se advierte en la última edición del Informe PISA 2018 (*Programme for International Student Assessment*). Dicho Informe coloca a Singapur en la segunda posición del ranking (556 puntos) y a Finlandia en la décima posición (516 puntos). Además de este indicador, a ambos países les une la alta consideración social de su profesorado (Enkvist, 2010). Este apoyo también se materializa en sus resultados.

Valoramos las semejanzas que puedan existir entre ellos aunque, tal como iremos comprobando, no siempre coinciden en sus procedimientos, dadas las singularidades de cada país.

El tercer país objeto de nuestro estudio es España, cuyos resultados en Matemáticas (481), Ciencias (483) y Comprensión Lectura (477) lo alejan claramente de los países más destacados. A pesar de la renovación de la formación inicial del profesorado que se inició hace más de quince años con el plan de convergencia europea, conocido como Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), mejorar la calidad del profesorado sigue siendo un reto en nuestro país. Analizaremos éste y otros indicadores que nos ayudarán a tomar el pulso de la educación en España y, desde un análisis comparativo, a valorar las semejanzas, las diferencias y también las relaciones que definen a la formación del profesorado y a la carrera docente de los países que presentamos.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. LAS CLAVES DEL ÉXITO EDUCATIVO

Si echamos una mirada a cualquier etapa del sistema educativo comprobamos que, buena parte de los contenidos curriculares, de la metodología o de los procesos de evaluación tienen que ser revisados de forma periódica para adaptarse a las nuevas demandas sociales, educativas, tecnológicas o curriculares. Si esto resulta indiscutible en la educación primaria y secundaria (Useda y Delgado, 2019), aún parece más evidente que ocurra en las enseñanzas profesionales y universitarias, donde la formación de sus graduados está desconectada, en muchas ocasiones, con las necesidades del mercado laboral (Ruiz-Corbella, Bautista-Cerro y García-Blanco, 2019; Ruiz-Corbella, García-Blanco y Bautista-Cerro, 2014; Torres-Valdés, Santa y Lorenzo, 2018; Weller, 2007). Hoy por hoy, la sociedad cambia a un ritmo tan acelerado que no podemos perder de vista su vinculación con los estudios superiores. En el caso de la formación de los maestros, esta circunstancia no solo es inexcusable, sino que es obligatoria si realmente quiere formar especialistas de la educación del siglo XXI.

En esta sociedad del conocimiento, ya no tiene sentido que el profesor sea únicamente un mero transmisor de conceptos y saberes. Más bien, se debería insistir en otros logros relacionados con una formación de pensamiento, con el desarrollo de actitudes, con la necesidad de procurar una preparación sólida en didáctica general y específica, con adquirir un cuerpo de conocimientos que fundamenten su práctica docente o con el desarrollo de cualidades necesarias para promover un modelo de aprendizaje significativo y capaz de adaptarse a las situaciones con poder de decisión (Cantón, Cañón, & Arias, 2013). Estas condiciones nos plantean una inquietud en torno a la buena o mala preparación de nuestros profesores. ¿Es bueno o malo el sistema actual? ¿Cuánto influye esa preparación en los resultados de los estudiantes o en la calidad de la educación de un país? No parece fácil responder a estas preguntas, tampoco sería justo hacer un análisis únicamente de los resultados sin valorar los procesos. En uno y en otro hay factores decisivos, factores influyentes y factores relacionados. Posiblemente, los estudiantes de Singapur, Japón, Finlandia o Corea del Sur que han participado en el último Informe PISA 2018 no sólo han obtenido buenos resultados porque desarrollan una excelente formación inicial de sus candidatos a la enseñanza (Jakkula-Shivonen & Niemi, 2011), que también, sino por otros motivos colaterales que colaboran en este sentido (Schleicher, 2016, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019a).

Probablemente, en ningún caso, los procesos de cambio se han suscitado al margen de las circunstancias socioeconómicas, políticas y culturales del momento. Han sido propuestas que se han orientado hacia la consolidación de los retos educativos teniendo al

profesorado como eje principal de las mismas. Y pensando concretamente en Singapur y Finlandia, ambos han vivido un proceso histórico de independencia que ha marcado, en cierto modo, el modelo de desarrollo educativo emprendido por dichos países. Tanto la independencia de la Federación de Malasia en 1965 para Singapur, como Finlandia de Rusia en 1917 se gestó confiando en la educación como el motor del cambio. Posiblemente, de otra manera, ninguno de estos dos países hubiera alcanzado las cotas de prestigio que tienen, actualmente, en materia educativa.

Los expertos que han analizado el sistema finlandés han valorado ampliamente la legitimidad de su modelo, señalando, por ejemplo: “su entusiasmo por la educación, la fe en los alumnos y en los profesores y, de manera general, por la sensatez” (Enkvist, 2011, p. 96). En esta misma línea, en Singapur, valores como el mérito, el orden, la prudencia, el esfuerzo, la calidad y la excelencia se consolidaron como los principales rectores de las políticas públicas y como claves para la superación de sus limitaciones (Gopinathan, 2012). Su proceso, que afectó a todo el sistema escolar y por tanto también a la formación inicial de su profesorado, tuvo como principal impulsor al informe conocido como Goh Report, correspondiente al Report on the Ministry of Education de 1979.

Ciertamente, cada política educativa presenta la idiosincrasia propia de cada país, de su cultura, de su modelo de administración e incluso de su propia economía. El docente necesita construirse desde el interior, desde una dimensión más subjetiva pero, al mismo tiempo, se debe fortalecer desde otras dimensiones más externas, alineadas con los valores de la propia sociedad. En Finlandia, la enseñanza se ha convertido en la profesión más buscada después de la medicina (Darling-Hammond, 2017). Este valor que adquiere la carrera docente por la consideración social de la misma es, a su vez, un valor añadido a la propia enseñanza y a los profesionales que la ejercen.

En Finlandia es fundamental la colaboración con otros profesores y el educar la capacidad de estudiar y desarrollar su propia práctica, basándose en la investigación educativa. Uno de los pilares de esta formación es el desarrollo del perfil investigador de los docentes (Jakku-Shivonen & Niemi, 2011; Darling-Hammond, 2017). En este proceso estas autoras defienden el papel que tienen los docentes para alcanzar determinados logros en la sociedad. Un reto para el que se deben formar en las etapas preparatorias, adquiriendo las competencias necesarias para desarrollar su profesión en contextos cambiantes. Finlandia presenta, para la formación inicial de sus docentes, un camino de excelencia desde el cual garantizar los resultados de su modelo educativo.

Para lograr el éxito en la profesión docente hay varias claves y algunas de ellas, tal como estamos considerando, están relacionadas con la formación inicial y con los diversos procesos vinculados a este período. Los analizamos a continuación.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Abordamos este trabajo desde una perspectiva comparada. Por su propia naturaleza, un estudio de este tipo participa, aunque solo sea con información, en las políticas educativas de cada país. Para ello, y a pesar de las diferentes posturas que caracterizan a la metodología comparada, coincidimos con Holmes (1986) al considerar que ésta se enriquece con las teorías sociales. En esta misma línea, García Garrido, García Ruiz y Gavari (2012) han vinculado “el método comparativo con la experimentación de una teoría social y de un método de las ciencias sociales a partir de un problema educativo en unos entornos geográficos dados” (p.77).

Con todo, dentro de este enfoque, buena parte de los elementos asociados a la cultura, a la economía, a los valores sociales o a la política de cada país van a definir, sustancialmente, el modelo de formación del profesorado que se proyecta en cada caso.

Siguiendo la propuesta de Bereday (1968) comenzamos revisando los informes nacionales e internacionales que dan luz a este tema (Barber & Mourshed, 2007; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019a; 2019b; OCDE, 2010) que nos permite describir la realidad que caracteriza la carrera docente en los países de Singapur, Finlandia y España. Junto a ello planteamos dos hipótesis de partida que pretenden dar respuesta a las motivaciones del estudio: en primer lugar, valoramos la calidad educativa íntimamente asociada al profesorado y encontramos en este aserto que, un proceso riguroso de selección de los candidatos a la formación inicial es definitivo en los buenos resultados del modelo de educación de ese país. En segundo lugar y unido al ámbito profesional, sostenemos que las condiciones laborales influyen en la calidad educativa y en los resultados académicos de sus estudiantes. Los informes internacionales TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) 2018 y PISA, 2018, así como los Informes de la UNESCO (2007, 2014) avalan dicha condición y nos permiten sustentar la elección de los diversos indicadores que conforman este estudio.

Con esta metodología proponemos, entre las unidades de comparación, la muestra de países ya citados. Finlandia y Singapur se caracterizan por conceder a la formación del profesorado un valor incontrovertible, por el contrario, en España, los docentes de infantil, primaria y secundaria no disfrutan de un estatus social elevado. Estas circunstancias afectan, por un lado, a la imagen de la profesión pero también al entusiasmo e interés que los propios candidatos puedan mostrar hacia ella. Los tres mantienen un modelo de gestión educativa descentralizada, sin olvidar las particularidades de cada país o los matices de cada administración educativa. Todos han participado en las tres últimas convocatorias del Programa PISA, sin embargo, en cada caso, encontramos diferencias entre los resultados obtenidos por parte de los estudiantes. En buena medida, todo ello puede ser un reflejo de las políticas educativas destinadas a la formación del profesorado.

La comparación de los países se basa en indicadores educativos que, aunque no pueden explicar por sí mismos las relaciones causales de la realidad que representan ni extraer conclusiones unívocas, facilitan la comprensión de dicha realidad y aportan elementos de juicio para poder interpretarla. Además, a pesar de las críticas que han recibido, han favorecido la reflexión y el debate educativo de manera objetiva, han ofrecido información comprensible y significativa y han facilitado la construcción de la práctica (Tiana, 2013).

ANÁLISIS COMPARATIVO

El camino de la carrera docente tiene distintas paradas. Cada una de ellas cuenta con su propio baluarte pero, a la vez todas juntas, lograrán fortalecer al docente y de manera singular los modelos educativos de cada país. Identificamos en este proceso tres paradas que son, asimismo, tres momentos destacados de su itinerario: el acceso a la formación, la etapa de formación inicial y el ingreso en la carrera docente. Siguiendo nuestra propuesta de describir y comparar esos tres momentos clave de la carrera docente en los tres países, señalamos a continuación los elementos e indicadores más significativos.

El acceso a la formación inicial. Beneficios y perjuicios de un proceso riguroso

Si la formación inicial es un tema esencial para mejorar la calidad del sistema y la profesión docente a medio y largo plazo, no lo son menos los criterios de acceso a la educación terciaria que asisten en cada país. Son realmente muy diversos y podemos encontrar casos en los que la administración central asume la organización y admisión de los estudiantes o bien otros en los que las instituciones educativas o centros de enseñanza superior son los responsables junto a la administración central de este acceso (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017). En este caso podemos situar tanto a Finlandia como a Singapur. Si diversas son las instituciones implicadas, también lo son los exámenes requeridos e incluso las pruebas específicas que se llevan a cabo. De hecho, en buena medida, los procesos de selección ya no solo se centran en haber superado un examen o en mostrar un buen expediente académico, sino en culminar otras pruebas ad hoc, en función de la carrera a la que se desea acceder. En la formación inicial del profesorado, este escalón es crucial para seleccionar, convenientemente, a los candidatos.

Realmente, el acceso a la formación puede ser restringido o libre y puede constar de una o dos fases de acceso (modelo de formación simultáneo o consecutivo respectivamente). La tendencia europea según Melgarejo (2013) es que el acceso sea cada vez más restringido porque se considera que el desarrollo social y económico depende en buena parte de la cualificación de los profesores.

Montero (2006) opina que esto sería mucho más coherente “...que la de abrir de par en par las puertas de la formación inicial a candidatos que no desean ser profesores y que eligen esta opción por otras razones, la cual representa una inaceptable desvalorización de la formación inicial” (p. 79).

Finlandia, gracias al modelo de formación simultáneo, puede optimizar gastos en la formación docente y garantizar que prácticamente la totalidad de los aspirantes acaben sus estudios y trabajen para el Estado. Esto también provoca que la tasa de paro entre los graduados en Educación sea casi inexistente (Melgarejo, 2013).

En España, al contrario, se forma a muchos estudiantes, existiendo incluso cierta masificación en la formación inicial; una circunstancia que puede afectar a la calidad. En todo caso, la selección se traslada al final del proceso, tras superar la formación inicial, lo que puede llegar a provocar que un buen número de candidatos lleguen a ejercer la carrera docente, aunque quizás no deseen realmente trabajar como profesores.

Requisitos de acceso

En la Tabla 1 podemos observar el nivel de exigencia que se requiere tanto en Finlandia como en Singapur para acceder a la formación inicial del profesorado. Esto supone el acceso exclusivo de los estudiantes con mejor expediente académico a la carrera docente, una característica a destacar sabiendo que ambos países se encuentran entre los mejores en las evaluaciones educativas internacionales.

Tabla 1. Los requisitos de acceso a la formación inicial del profesorado.

España	Finlandia	Singapur
Prueba de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad. Existe una nota de corte según oferta y demanda.	Fase 1: expediente académico con nota media superior a 9 y participación en voluntariados. Fase 2: entrevista por parte de la Universidad.	Prueba de Acceso a la Universidad de nivel avanzado tras finalizar la etapa preuniversitaria (General Certification Education Advanced Levels), Examen de acceso a Bachelor (Entrance Proficiency Test) y entrevista.

Fuente: Elaboración propia (2020)

En España, sin embargo, sólo es necesario tener una nota superior a la nota de corte en la Prueba de Acceso a la Universidad que se realiza tras finalizar los estudios iniciales. El acceso de los estudiantes españoles a la carrera docente depende, por tanto, de las plazas que cada universidad disponga, que empiezan a cubrirse desde las notas más altas hasta completar todas las plazas. La última nota en conseguir una plaza es la que genera la nota de corte, por lo que varía cada año. Como vemos, solo se tiene en cuenta la calificación

numérica en una prueba general para el acceso a la Universidad de todas las carreras, pero no se valora ningún aspecto relacionado con la carrera docente en sí.

No obstante, en Finlandia y Singapur, además de un excelente expediente académico, los aspirantes tienen que superar un proceso de selección. En Finlandia deben demostrar su sensibilidad social a través de la participación en actividades de voluntariado en una primera fase. En la segunda fase de selección, las universidades valoran si los aspirantes tienen las características imprescindibles para ser profesor: la comunicación, la actitud social y la empatía (Melgarejo, 2013). En Singapur, los aspirantes, en primer lugar, son entrevistados por un comité que evalúa sus capacidades intelectuales, sus intereses y cualidades personales. En segundo lugar, se evalúa su compromiso con la profesión docente, su servicio al colectivo de estudiantes y las contribuciones realizadas a la comunidad (Bautista, Wong, & Gopinathan, 2015). Asimismo, en ese proceso de selección, también se evalúa la capacidad de comunicación, el espíritu innovador y las cualidades de liderazgo que muestran los candidatos. Otro aspecto a destacar es el elevado número de estudiantes que encontramos en la formación inicial en España, una circunstancia que Finlandia y Singapur evitan gracias al duro proceso de selección. Concretamente, en Singapur, sólo uno de cada 8 candidatos es aceptado para formarse como profesor (Low & Tan, 2017). Este proceso repercute de forma muy positiva en estos países propiciando una mejor gestión de la formación teórico-práctica y permitiendo que se aporte más cantidad de recursos económicos a una capacitación docente de calidad.

La formación inicial. Valores y contenidos durante la carrera

Entre los indicadores de la formación inicial nos detenemos en analizar los siguientes aspectos: la duración de la formación y los períodos de prácticas. Estos dos elementos nos ayudan a valorar la importancia que tienen tanto los aspectos cuantitativos como los cualitativos en la formación de los docentes.

Duración de la formación

El número de años que corresponde a la formación inicial varía de manera significativa entre estos tres países. En España, esta formación se desarrollaba a lo largo de tres años hasta la implantación en 2010 del EES, que generalizó los años de estudios universitarios a cuatro. Además, la oposición para acceder a la carrera docente impone, sutilmente, la realización de algún máster de un año de duración para obtener más puntos en el baremo de la oposición, aumentando así las posibilidades de acceder a una plaza. En el caso de Finlandia, la duración mínima es de cinco años porque en el último ya se está iniciando la carrera docente al tener cada uno de los estudiantes acceso directo al puesto de trabajo (Jakku-Shivonen & Niemi, 2011).

Singapur divide la formación de su profesorado en distintos programas. Concretamente, los programas de Bachelor (cuatro años), a los que se accede con el CGE “A” o diplomas politécnicos, combinan lo mejor de un grado académico con una base en el campo de la educación para que los egresados puedan trabajar en campos educativos. El Diploma in Education General prepara a los aspirantes para ser profesores generalistas de Educación Primaria y el Diploma in Education Specialisation permite dar clases de Educación Primaria y Secundaria en Arte, Música y Economía doméstica. Estos programas tienen dos años de duración. También se ofrece el programa Diploma in Special Education (DISE) de un año de duración para enseñar a niños y jóvenes con cualquier tipo de discapacidad.

Los aspirantes pueden complementar su formación con el Postgraduate Diploma in Education (con una duración de dos años para impartir clases en Educación Primaria, Secundaria y Junior Collage y que conlleva un aumento de sueldo). Además, existe una formación de menor nivel a la que se puede acceder con el examen nacional tras la Educación Secundaria (General Certificate Education Ordinary Levels), llamado Teacher Training Schemes for Art, Music and Chinese que solo capacita para dar clases en las citadas asignaturas en el nivel educativo de Educación Primaria.

Por tanto, la formación inicial de Singapur está compuesta por un mínimo de seis años, que pueden ser ampliados si el aspirante quiere dar clases en un nivel educativo superior, en alguna especialización o recibir un aumento de sueldo.

Es interesante mencionar que la formación que se imparte en España en estos años es mucho más general, prestando poca atención a la investigación educativa y sin conseguir que los profesores afronten situaciones didácticas complejas como ya comentábamos. No obstante, Finlandia y Singapur aumentan sus esfuerzos en formar a sus aspirantes en pedagogía e investigación, lo que supone una formación de mayor calidad, más resolutiva y en busca constante de mejoras e innovaciones en la propia aula (Jakkula-Shivonen & Niemi, 2011).

Periodo de prácticas

El período de prácticas durante la formación inicial se puede considerar una parte esencial de esta formación pues es donde los aspirantes a maestros ponen a prueba sus propias habilidades y generan una serie de competencias profesionales muy útiles en la profesión.

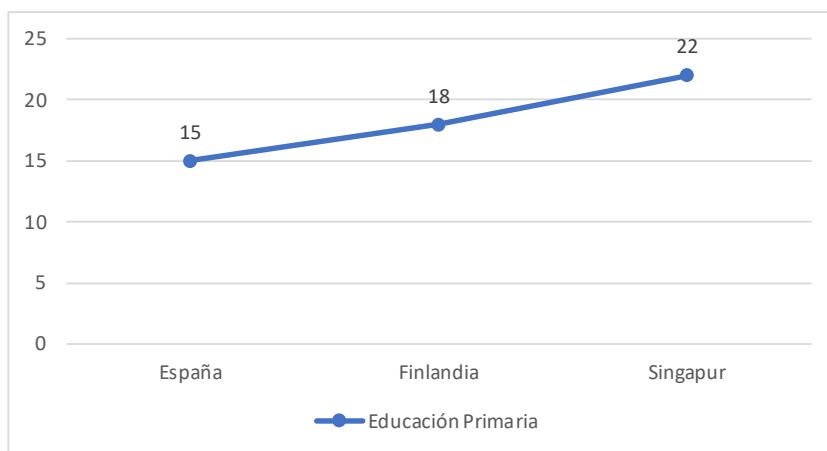
Tanto Finlandia como Singapur dedican más tiempo a este período de prácticas, siendo en España significativamente menor (15 semanas). A esto hay que añadirle las percepciones controvertibles sobre las prácticas que recoge el estudio de Cantón *et al.* (2013) al estimar que existe poca coherencia entre la formación y las necesidades prácticas para ejercer su profesión en diferentes ámbitos. A pesar de las reformas producidas en esta materia en España, continúan los problemas en cuanto a la masificación de alumnos y la

baja empleabilidad de estos, la falta de preparación de los centros colaboradores e insuficientes profesores tutores preparados y con el correspondiente reconocimiento económico y profesional (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

En Singapur, dada las distintas modalidades de formación, se dan distintos períodos de prácticas para cada modalidad. Las prácticas de Bachelor tienen un total de 22 semanas y, entre 10 y 15 semanas de formación práctica, dependiendo de la especialización que cada aspirante elija en el Diploma in Education. En el caso de que el aspirante a maestro quisiera seguir formándose en el Postgraduate Diploma in Education, serían 15 semanas organizadas en los dos años de formación. También hay que añadir que, en este país, los estudiantes excelentes tienen la oportunidad de realizar 5 semanas de prácticas en el extranjero, en universidades de Europa, América, Asia y Oceanía.

La poca cantidad de estudiantes que acceden a Magisterio en Finlandia y Singapur permite que las prácticas sean más individualizadas y que se puedan adaptar mejor al estudiante. En el caso de Finlandia, los profesores que guían a los aspirantes en los colegios tienen menor carga lectiva y son profesores supervisores con unas características concretas, expectativas altas y que ven la supervisión del alumnado como una oportunidad para llevar la educación a otro nivel, permitiéndoles de esta forma mejorar y reflexionar sobre su propia práctica educativa, y no como una carga mayor de trabajo (Jakk-Shivonen & Niemi, 2011).

Figura 1. Duración del periodo de prácticas en semanas.



Fuente: Elaboración propia (2020)

En Singapur, la coordinación, guía, tutorización y evaluación de las prácticas y de los practicantes están a cargo de diversos profesionales. Concretamente, participan: School

Coordinating Mentors (scms), el Cooperating Teachers (cts) y el NIE Supervisors (NIES). Se encargan de la asistencia, supervisión y asesoramiento, llevando a cabo una observación sistemática. Esta diversidad de instituciones activa nuevas competencias que resultan, en general, de interés, en la formación de los estudiantes.

El prácticum, en el que se combina una formación pedagógica con otra técnica y de conocimientos, sirve de entrenamiento para los candidatos a la carrera docente. Según Tejada y Ruiz (2013) este período tiene implicaciones y consecuencias para el aprendizaje de competencias profesionales. Ofrece nuevos valores a la formación del docente y al desarrollo profesional del mismo, fomenta la visión crítica y reflexiva gracias a la práctica contextualizada y, unida a la teoría, fomenta la autonomía, la responsabilidad, la ética y el análisis de los problemas que se plantean, y proporciona la creación del saber, saber hacer, saber ser y saber estar.

Los aspirantes a profesores finlandeses tienen como objetivo en las prácticas “convertirse en profesores pedagógicamente reflexivos, desarrollarse profesionalmente y tomar conciencia de sus propias teorías y posiciones prácticas sobre los temas educativos” (Jakkhu-Shivonen & Niemi, 2011, p. 80) además de asumir la responsabilidad de desarrollarse a sí mismos como profesores.

Según González-Garzón y Laorden (2012) una de las dificultades que tiene las prácticas es la reflexión, que no consiste simplemente en contar la experiencia vivida sino ir más allá, decodificándola, valorándola e incluyéndola en los esquemas cognitivos. Para facilitar el proceso, estas autoras recomiendan sesiones de reflexión en la Universidad que ayuden a unir adecuadamente la teoría con la práctica. Para ello, es esencial el papel de los agentes intervinientes en el prácticum y concretamente, de los tutores académicos y profesionales los cuales guían al estudiante en su formación y en la adquisición de competencias profesionales de forma colaborativa para que éste pueda crear su propia identidad profesional (Tejada y Ruiz, 2013). Esta colaboración es especialmente dinámica en los prácticum de Singapur y Finlandia.

La carrera docente. El ingreso y algunos signos de identidad

De los tres momentos de la función docente que estamos analizando, éste último, que supone el acceso al mundo laboral, lo valoramos desde diversos indicadores. Elegimos varios factores que reflejan, en buena medida, la cultura de la profesión en cada uno de los países elegidos. Diversos estudios, entre ellos, algunos publicados por la OCDE en torno al profesorado, tratan de analizar la relación que existe entre una enseñanza de calidad y la excelencia docente. Posiblemente no es baladí esta relación. Los argumentos, en su mayoría, giran en torno a indicadores tales como el salario docente, la ratio, el número de horas de enseñanza o los requisitos para el acceso a la profesión. Estas características, muy

unidas a la profesión docente, pueden justificar su atractivo o, por el contrario, su falta de interés, tal como viene siendo una tendencia habitual en la mayoría de los informes publicados. Probablemente, en la medida en que se logre incrementar lo primero, también se alcanzará más holgadamente, retener a los buenos docentes y seguir abriendo caminos para que se incorporen con interés, motivación, sabiduría y vocación a esta profesión.

La selección para el ejercicio docente

Dependiendo del país, el proceso de selección se ajusta, principalmente, a dos modalidades. Por un lado, aquellos donde el propio centro atiende a sus intereses y necesidades, y son los encargados de convocar las plazas docentes, de su publicación y posterior selección de los candidatos. Por otro lado, el proceso está en manos de órganos superiores, los cuales se encargan de esta gestión, de la convocatoria de plazas y de la adjudicación de las mismas tras superar un proceso de concurso de méritos y examen-oposición. En ningún caso, estas opciones son incompatibles con superar un período de prácticas. Sin embargo, la diferencia estriba al reconocer que dicho período de prácticas está vinculado a la formación previa en la Universidad y que habilita para, posteriormente, confirmar una plaza en un centro educativo. Sería el modelo de Finlandia, cuyo acceso está relacionado con la selección previa que deben superar los estudiantes para comenzar la formación inicial.

Un ejemplo claro de este sistema es Singapur donde, el solo hecho de egresar de los programas del Instituto Nacional de Educación (NIE), certifica al docente para el ejercicio profesional, dado que esta institución es la única encargada de formar a los profesores (Cámara de Diputados de Chile, 2015). Por tanto, como nos recuerdan Marina *et al.* (2015) “los profesores son contratados de acuerdo con la legislación laboral general por parte de la administración pública (sobre todo, en este caso, suele ser de nivel local/municipal o incluso el propio centro educativo el que realice el contrato)” (p.60).

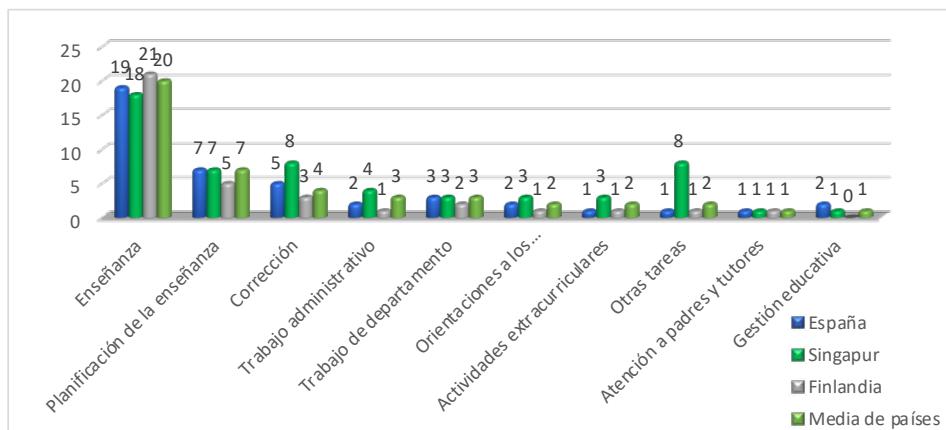
En el caso español prevalece el sistema de concurso-oposición donde el aspirante, a pesar de tener la titulación adecuada, tiene que superar nuevas pruebas al no coincidir los criterios de evaluación de las universidades con lo exigido en el proceso que le da acceso a la carrera docente (Melgarejo, 2013). Además, tras superarla, se realiza una fase final de cualificación en el lugar de trabajo que, como critica Esteve (2006), en España, se trata de un proceso burocrático para conseguir la plaza definitiva y no como un período de cualificación remunerada.

La carga docente

Al examinar la carga docente que se le atribuye al profesorado en España, Singapur y Finlandia, contemplamos que las horas de trabajo se distribuyen -pero no en partes iguales- entre las horas de docencia y del resto de actividades. Tal como veremos, la mayor parte del profesorado dedica su tiempo a la enseñanza, sin embargo, hay otras tareas de

planificación o de corrección de trabajos que también ocupan un lugar destacado. Todas estas acciones, que son muy características de la naturaleza de la profesión, pueden incidir notablemente en el mayor o menor atractivo de la carrera. El tiempo en la actividad docente no solo es significativo por la cantidad, también lo es por la calidad.

Figura 2. Distribución de tareas docentes y horas de dedicación a las mismas.



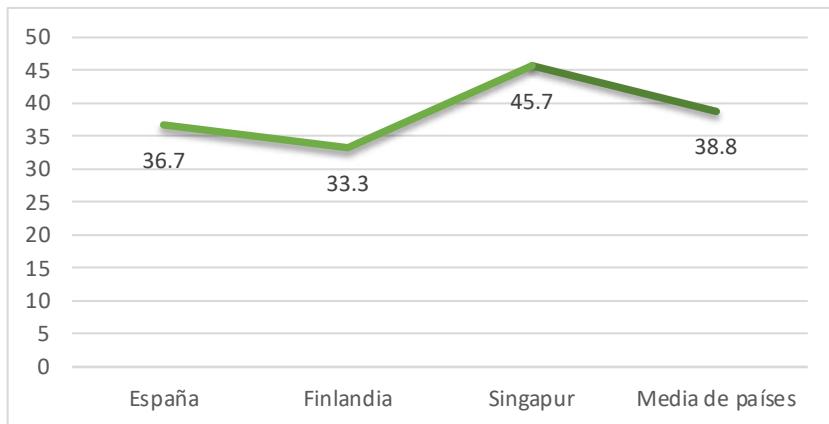
Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019b).

De los tiempos de enseñanza, Finlandia sobresale con 21 horas por semana, frente a Singapur que computa 17 horas. España, en esta dedicación, coincide en su mayoría con la media de los países de la OCDE (19 horas).

Sin embargo, es interesante analizar el total de horas que dedican los docentes en el centro educativo en cada país. En la figura 3 lo podemos apreciar más detenidamente. A la vista de los resultados Singapur sobresale por su menor número de horas de enseñanza, sin embargo, podríamos deducir que su calidad no se resume en las horas docentes impartidas exclusivamente en el aula, sino en las que dedica, en general, a su tarea como profesor. Ciertamente, los períodos de preparación, así como los de evaluación de la actividad docente tienen, para los responsables de este país, un valor incontrovertible.

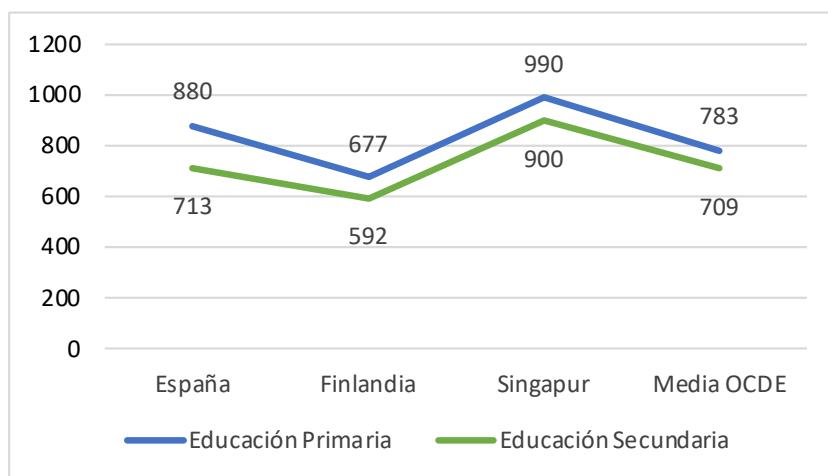
Si echamos una mirada atrás, en 2011, las horas docentes invertidas en las instituciones públicas en Finlandia estaban por debajo del promedio de la OCDE en los niveles de primaria, secundaria inferior y secundaria superior. Progresivamente este número de horas se ha incrementado. Esta iniciativa, sin ser determinante para la calidad, puede repercutir positivamente en ello.

Figura 3. Número total de horas semanales de trabajo docente.



Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019b).

Figura 4. Número total de horas de instrucción obligatoria



Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a).

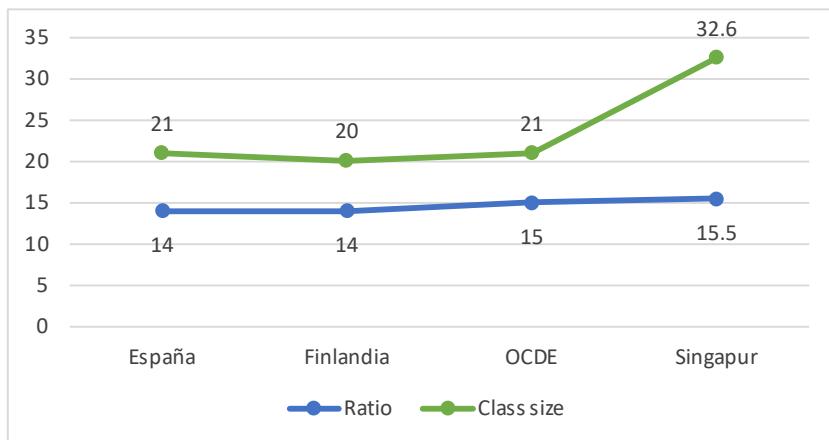
El número medio de estudiantes por profesor (Ratio) y de estudiantes por clase (Class size) en Educación Primaria

Analizamos a continuación estos dos indicadores pero glosamos previamente cada uno de ellos. El tamaño de las clases (class size) es el número promedio de estudiantes por clase y la Ratio hace referencia al número medio de estudiantes por profesor a tiempo completo.

Esa proporción es lo que se conoce como Pupil-Teacher Ratio (PTR). En la valoración de la calidad educativa de los países, éste suele ser un indicador a considerar. Realmente no se trata de un factor determinante pero sí resulta muy significativo en el conjunto del sistema escolar, ya que a través de estas cifras podemos conocer el equilibrio, la sobreabundancia o el déficit de docentes que asume cada sistema. Este análisis tiene especial significatividad si se comparan los datos de manera interna y no solo en relación con otros países. Es decir, conocer cómo ha sido su propia evolución a lo largo de los años transmite información de los propios logros educativos y de la capacidad, por ejemplo, en materia de financiación educativa.

Como veremos, ambos indicadores son ligeramente distintos en los países que estamos analizando.

Figura 5. Ratio y Class size



Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a).

Con respecto a la ratio de estudiantes por profesor, tanto España (14) como Finlandia (14) se sitúan por debajo de la media de los países de la OCDE (15). Sin embargo, despunta sobremanera el caso de Singapur (32,6) que supone más del doble de los datos de la media de la OCDE. Ese valor tan elevado se podría entender, a priori, como algo negativo en el rendimiento de los estudiantes, sin embargo, esta circunstancia genera el efecto contrario, al valorarse positivamente. No es un dato insignificante, si tenemos en cuenta que este país se sitúa en segundo lugar (556) después de China (Beijing, Shanghai, Jiangsu, Zhejiang) (578) del Informe PISA de 2018. Esto también puede verse en otros estudios como (Blatchford, Bassett, & Brown, 2011; Bowne, Magnuson, Schindler, Duncan, & Yoshikawa, 2017). En general, en los países con alto rendimiento, este dato no influye

negativamente dado que prevalece la alta cualificación de los docentes para poder afrontar dinámicas con más estudiantes. Singapur, que es el ejemplo más significativo, compensa el número elevado de estudiantes por clase con un menor número de horas de enseñanza en el aula junto a un salario óptimo. Probablemente, países que tienen más alumnos por clase equilibran esta estructura con otros elementos, sobre todo, en cuanto a salario se refiere. Para que esto sea posible, el gasto en educación también debe estar en consonancia.

El estudio de Van Damme, Liu, Vanhee, & Pustjens (2010) argumenta la escasa influencia que tiene la modificación del tamaño de las clases sobre las puntuaciones que obtienen los distintos países en la evaluación periódica *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS). Sin embargo, investigaciones como “Tennessee’s Student Teacher Achievement Ratio” (STAR) realizadas a finales de la década de 1980, se obtuvieron evidencias del valor positivo que alcanzaban los estudiantes que habían sido asignados a clases más pequeñas, frente a esos otros estudiantes ubicados en grupos más numerosos en las materias de matemáticas y lengua. En uno y otro caso, la calidad no la define la cantidad.

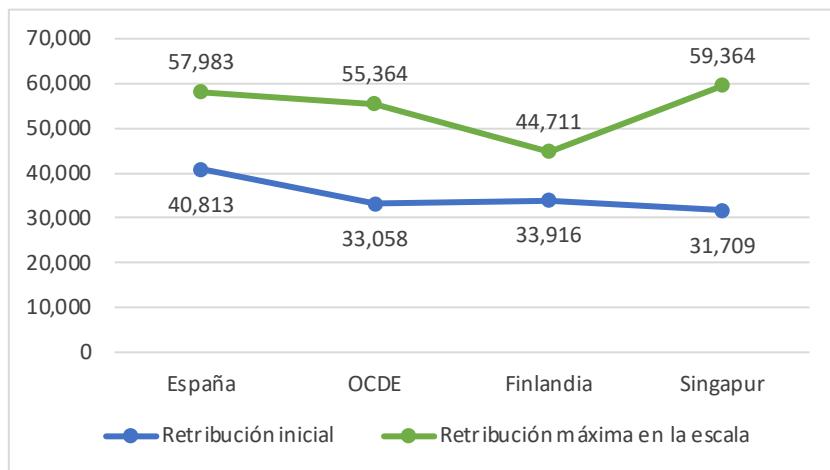
El salario

Como sabemos, el salario es un buen incentivo para atraer a la carrera docente a los estudiantes con mejor expediente académico, pero no es el único factor influyente. Siguiendo el Informe McKinsey&Company (Barber & Mourshed, 2007) la retribución inicial del profesorado debe ser similar a los de otras carreras profesionales porque, de lo contrario, ningún posible aspirante se interesaría en ella. Además, explica que los sistemas educativos con mejor desempeño han llegado a la conclusión que si bien es importante aumentar los salarios iniciales en relación con otras actividades profesionales, incrementarlos por encima del promedio del mercado de graduados no asegura el aumento en la calidad o cantidad de aspirantes.

En la figura 6 podemos ver que España es un país que, en términos generales, paga bien a su profesorado, aunque, como se explica en el informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a) los profesores españoles necesitan más tiempo para recibir la retribución máxima. En la misma línea, todos los países muestran una progresión entre el salario inicial y el salario máximo. Sin embargo, en Finlandia, aunque tienen un salario inicial elevado que atrae a aspirantes con buenos expedientes, la progresión del salario es menos importante, lo que asegura, según Barber & Mourshed (2007) que los profesores que de verdad están interesados por la docencia, se mantengan en su puesto de trabajo, mientras que los que no lo están abandonan, al ver que su salario no aumenta como en otras profesiones.

La diversidad de salarios entre los docentes de Singapur es común y responde no sólo a los años de docencia, algo habitual en todos los países, sino a los incentivos que logren los profesionales en función de las tareas o los programas en los que participe.

Figura 6. Retribución anual del profesorado de escuelas públicas en dólares convertidos en Paridad de Poder Adquisitivo



Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a).

Entre otros se valora la evaluación anual de los supervisores, la continuidad, experiencia y compromiso. En algunos casos dichos incentivos salariales pueden alcanzar entre el 10% y 30% del salario anual.

CONCLUSIONES

La mejora de la formación inicial del profesorado y las condiciones laborales en su puesto de trabajo son esenciales para la mejora del sistema educativo. Al principio de la investigación, nos planteábamos las siguientes hipótesis:

- La calidad educativa depende de la selección y formación inicial del profesorado.
- Las condiciones laborales influyen en la calidad educativa y en los resultados académicos.

Como se ha comprobado durante el análisis de resultados, Singapur y Finlandia seleccionan a los candidatos a la docencia antes de la formación inicial, lo que les permite exigir un buen nivel en el expediente académico y, de esta forma, tener matriculado en la carrera a los mejores. España, sin embargo, tiene masificación de estudiantes en las universidades y realiza la selección “a posteriori”, es decir, tras la formación. Nos parece destacable el valor que tiene realizar una selección rigurosa de los candidatos a la formación del profesorado, un indicador que también contemplan otros estudios (Rodríguez-Santero & Gil-Flores,

2018) y en los que se comprueba la influencia de este aspecto sobre los resultados finales en el rendimiento.

Así, una línea de intervención prioritaria para las políticas educativas ha de centrarse en la adecuada formación inicial y continua del profesorado, la aplicación de procesos rigurosos de selección, o la revalorización de la profesión docente a través del reconocimiento social y de una adecuada compensación por el trabajo desarrollado

(Rodríguez-Santero & Gil-Flores, 2018, p. 629).

Por otro lado, los profesores de Finlandia y Singapur tienen una fuerte formación pedagógica de investigación y también una amplia formación práctica durante la carrera, lo que desencadena que los profesores adquieran una formación de calidad. Estos resultados nos permiten demostrar la primera hipótesis planteada.

En este sentido, cabe reconocer ciertas diferencias entre aquellos países que mantienen para la formación inicial del profesorado un modelo consecutivo y aquellos que se caracterizan por tener un modelo simultáneo y, por tanto, donde se combina una formación teórico-práctica con contenidos pedagógicos muy específicos. Los tres países de nuestro estudio difieren en este ámbito y así encontramos, por un lado, a España que mantiene una capacitación profesional de mayor contenido teórico, frente a los que combinan esa formación científica con una parte práctica, especialmente significativa en tiempo y en conocimientos, como son los casos de Singapur y Finlandia.

El salario que reciben los docentes está considerado como un buen incentivo para atraer a los estudiantes con mejor expediente académico, pero ¿asegura aumentar el salario de los docentes un aumento en la calidad de sus aspirantes? Países como Finlandia y Singapur han reparado que si bien, es importante aumentar los salarios iniciales con relación a otras actividades profesionales, incrementarlos por encima del promedio del mercado de graduados no asegura el aumento en la calidad o cantidad de aspirantes (Barber & Moushed, 2007).

España tiene un sueldo inicial más alto que Finlandia y Singapur por lo que no se puede asegurar que este indicador sea por sí mismo influyente a la hora de atraer a los mejores aspirantes a la docencia.

En relación con la ratio y al tamaño de las clases, Singapur es el país con las cifras más altas y Finlandia, sin embargo, las de menor proporción. Para ellos prima la calidad de los profesores sobre grupos pequeños, con lo cual, este indicador no asegura la eficacia educativa, aunque sí el rendimiento de los alumnos.

Y el balance de la carga docente también es muy significativo a la hora de valorar las cifras y vincularlas a un modelo de calidad educativa. En esta línea, aunque los tres países

muestran cifras muy similares destaca el caso de Singapur, principalmente, por ser el país que más horas dedica su profesorado a realizar tareas fuera del aula. La enseñanza es una suma del tiempo docente escolar junto al tiempo extraescolar, en el que los profesores desarrollan actividades variadas y están dirigidas tanto a la preparación como a la evaluación y corrección de los trabajos académicos.

Por consiguiente, no podemos demostrar en su totalidad la segunda hipótesis, pues dependerá de las características del país, de que funcione mejor un factor y de la influencia de otros sobre aquel.

El tamaño de la población de Finlandia y Singapur hace que sea mucho más fácil aplicar políticas educativas que mejoren la calidad del sistema educativo. Además, la exigencia en el acceso a la formación inicial del profesorado permite a las universidades de ambos países tener una formación de mayor calidad. La menor cantidad de estudiantes que acceden a las Facultades de Educación de Finlandia y Singapur hace más fácil que el prácticum sea más individualizado; que los profesores, tanto de la universidad como de los centros educativos estén mejor formados y puedan destinar mayor dedicación e implicación a los alumnos y alumnas y, además, esta formación está mucho más estructurada y organizada que en España, especialmente por las horas que dedican a la formación práctica y por la tutorización que hacen de las mismas.

Los especialistas y, en general, analistas de la educación, reconocen el valor que tiene plantear políticas de formación del profesorado que apuesten por una formación que esté vinculada -lo más posible- a la práctica (Jerset, Klette & Hamerness, 2018).

Aunque nos resulte algo ya conocido, se sigue demandando un modelo que incluya de manera amplia, contundente y rigurosa, una formación muy práctica. En este esfuerzo, tanto el profesorado de las universidades como de los centros de prácticas adscritos deben arbitrar un currículum que favorezca este cometido. Además, la formación inicial en ambos países está mucho más centrada en la investigación y en contenidos pedagógicos.

Todas estas medidas llevadas a cabo por Finlandia y Singapur no se pueden implantar en España tal y como funcionan en estos países porque no se trata de copiar sino de conocer, comprender y adaptar. Esto es así porque las características de España no son las mismas que las de Finlandia y Singapur y lo que funciona en estos países no tiene por qué funcionar en España. Siguiendo esta misma idea, tampoco estas iniciativas tendrían una clara resolución en países de Latinoamérica o en otros países asiáticos y europeos, ya que, en todos los casos, primero hay que analizar diferentes factores contextuales, sociales, económicos y educativos, que ayuden a interpretar otras necesidades en materia de formación del profesorado.

Pero, volviendo a España, la calidad de la formación en las Facultades de Educación de nuestro país mejoraría si se aplicara, entre otras medidas, la selección rigurosa de los candidatos al magisterio. Esto evitaría una masificación de estudiantes y la capacidad de

mejorar sus planes de estudio provocando, a su vez, una mayor calidad de la formación práctica. De esta forma se invertiría de una manera más equilibrada y eficiente en la formación inicial de los docentes e igualmente, también beneficiaría a la imagen social del profesorado.

El MIR educativo que proponen Valle y Manso (2017) con programas de inducción superaría las imperfecciones del actual sistema español imitando a los países que analizamos en este artículo. Con este nuevo modelo se aportaría mayor importancia a la investigación, existiría un proceso de acompañamiento con la figura de los mentores experimentados, las evaluaciones de acceso tendrían en cuenta la formación recibida durante el grado y habría un equilibrio entre oferta-demanda mejorando las condiciones del profesorado español. Nos sumamos, con todos estos retos, a las voces que señalan la necesidad de aprobar una ley de la profesión docente en nuestro país, como parte de un pacto educativo que aún está por llegar.

REFERENCIAS

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company, Social Sector Office.
- Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S. (2015). Desarrollo profesional docente en Singapur: describiendo el panorama. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 423-441. <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v7i3.524>
- Bereday, G.Z.F. (1968). *El método comparativo en Pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21, 715–730. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.04.001>
- Bowne, J. B., Magnuson, K. A., Schindler, H. S., Duncan, G. J., & Yoshikawa, H. (2017). A meta-analysis of class sizes and ratios in early childhood education programs: Are thresholds of quality associated with greater impacts on cognitive, achievement, and socioemotional outcomes? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39, 407–428. <https://doi.org/10.3102/0162373716689489>
- Cámara de Diputados de Chile. (2015). *Política Nacional Docente en Singapur*. Recuperado de: <https://www.camara.cl/> <https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmTIPO=DOCUMENTOCOMUNICACIONCUENTA&prmID=6759>
- Cantón, I., Cañón, R., & Arias, A. R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76, 45-63.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Enkvist, I. (2010). El éxito educativo finlandés. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 62(3), 49-67.
- Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- García Garrido, J.L., García Ruiz, M.J., & Gavari, E. (2012). *La Educación Comparada en tiempos de globalización*. Madrid: UNED.
- González-Garzón, M., & Laorden, C. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los Maestros en las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria: El punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso: revista de educación*, 35, 131-154.
- Gopinathan, S. (2012). Fourth way in action? The evolution of Singapore's education system. *Educational Research for Policy and Practice*, 11(1), 65-70. <https://doi.org/10.1007/s10671-011-9117-6>
- Hanushek, E. (2010). The difference is great teachers. En K. Weber (Ed.), *Waiting for Superman: how we can save America's failing public schools* (pp. 81-102). New York: Perseus Books Group.
- Hattie, J.A.C. (Octubre, 2003). Teachers make a difference: What is the research evidence?. En ACER Conference, Melbourne. Recuperado de http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Holmes, B. (1986). Paradigm shifts in Comparative Education. En P. G. Altbach y G. P. Kelly, *New approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jakku-Shivonen, R., & Niemi, H. (2011). *Aprender de Finlandia: La apuesta por un profesor investigador*. Madrid: Kaleida Forma SL.
- Jenset, I. S., Klette, K., & Hammerness, K. (2018). Grounding teacher education in practice around the world: an examination of teacher education coursework in Teacher Education Programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184–197. <https://doi.org/10.1177/0022487117728248>
- Low, E.-L. & Tan, O.-S. (2017). Teacher Education Policy: Recruitment, Preparation and Progression. In O-S.Tan, W-C. Liu and E-L. Low (Eds.), *Teacher Education in the 21st Century: Singapore's Evolution and Innovation* (pp. 11-32). Singapore: Springer.
- Marina, J.A., Pellicer, C., & Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Recuperado de: <http://www.funciva.org/wp-content/uploads/2016/11/Libro-blanco-de-la-profesi%C3%B3n-docente.pdf>
- Martínez Martín, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 09-16. Recuperado de: <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/49202>
- Melgarejo, X. (2013). *Gracias, Finlandia: qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Barcelona: Plataforma actual.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a). *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE (Informe español)*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019b). *TALIS 2018: Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje (Informe Español)*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Secretaría General Técnica.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *El profesorado del siglo XXI. XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2017 (Informe Español)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Montero, M. L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-86.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. Paris: OCDE.
- Rodríguez-Santero, J. y Gil Flores, J. (2018). Variables contextuales asociadas a las diferencias de rendimiento educativo entre los países de la Unión Europea. *Cultura y Educación*, 30 (4), 605-632. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1522024>
- Ruiz-Corbella, M., Bautista-Cerro Ruiz, M.J., & García-Blanco, M. (2019). Prácticas profesionales y la formación en competencias para la empleabilidad. *Contextos Educativos*, 23, 65-82. <http://doi.org/10.18172/con.3560>
- Ruiz-Corbella, M., García-Blanco, M., & Bautista-Cerro Ruiz, M.J. (2014). ¿La universidad debe de formar para la empleabilidad? Una respuesta desde el Grado en Educación Social. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 139, 26-34. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.016>
- Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from around the world, International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264252059-en>.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 91-110. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART4.pdf>
- Tiana, A. (2013). Los sistemas de indicadores: una radiografía de la educación. En M. Kisilevsky & E. Roca, *Indicadores, metas y políticas educativas* (pp. 17-30). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Torres-Valdés, R. M., Santa, A., & Lorenzo, C. (2018). Resignification of educational e-innovation to enhance opportunities for graduate employability in the context of new university degrees. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 70-78. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.263>
- UNESCO (2007). *Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París: Ediciones UNESCO.
- Useda, E. Y., & Delgado, W. G. (2019). Modelos de supervisión y política de calidad en la educación. *Revista Boletín Redipe*, 8 (3), 117-124. Recuperado de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/704>
- Valle, J. M., & Manso, J. (2017). *Lifelong Teacher education. Ser docente a lo largo de la vida*. Madrid: Grupo Editorial Sial Pigmalión.
- Van Damme, J., Liu, H., Vanhee, L., & Pustjens, H. (2010). Longitudinal studies at the country level as a new approach to educational effectiveness: Explaining change in reading achievement (PIRLS) by change in age, socio-economic status and class size. *Effective Education*, 2, 53-84. <https://doi.org/10.1080/19415531003616888>
- Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Cepal*, 92, 61-82.