



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

El modelo de formación inicial del profesorado en España y Japón. Un estudio comparado.

Presentado por Álvaro Barrera Pérez

Tutelado por: Odiel Estrada Molina

Soria, 2025

RESUMEN

El presente trabajo analiza de forma comparada los modelos de formación inicial del profesorado en España y Japón, con el fin de identificar fortalezas, debilidades y posibles mejoras. La investigación se estructura en torno a aspectos clave como la estructura formativa, el acceso a la profesión, las prácticas profesionales y las influencias culturales. Se emplea una metodología comparada siguiendo las fases de descripción, interpretación y yuxtaposición propuestas por García Garrido, basada en fuentes bibliográficas y datos secundarios.

Los resultados destacan que el modelo español combina formación universitaria y prácticas obligatorias, pero sufre de una desconexión entre teoría y práctica y un sistema de acceso centrado en pruebas teóricas. Japón, por su parte, ofrece un acceso flexible, pero compensa con exámenes rigurosos que evalúan tanto conocimientos como habilidades pedagógicas y socioemocionales, además de incluir programas de inducción y mentoría que apoyan la transición al aula.

Se concluye que ambos modelos pueden enriquecerse mutuamente, España podría fortalecer la integración teoría-práctica y la selección de aspirantes motivados, mientras que Japón podría mejorar la conciliación laboral de sus docentes. Este estudio destaca la importancia de un enfoque híbrido que combine lo mejor de cada sistema para avanzar hacia una formación docente de calidad.

PALABRAS CLAVE: Educación comparada, España, Japón, Educación Infantil, Educación Primaria.

ABSTRACT

This paper compares initial teacher education models in Spain and Japan in order to identify strengths, weaknesses and possible improvements. The research is structured around key aspects such as training structure, access to the profession, professional practices and cultural influences. A comparative methodology is employed following the phases of description, interpretation and juxtaposition proposed by García Garrido, based on bibliographical sources and secondary data.

The results highlight that the Spanish model combines university education and compulsory internships, but suffers from a disconnection between theory and practice and an access system centred on theoretical tests. Japan, on the other hand, offers flexible access, but compensates with rigorous exams that assess knowledge as well as pedagogical and socio-emotional skills, and includes induction and mentoring programmes that support the transition to the classroom.

It is concluded that both models can enrich each other, Spain could strengthen theory-practice integration and the selection of motivated applicants, while Japan could improve the work-life balance of its teachers. This study highlights the importance of a hybrid approach that combines the best of each system in order to move towards quality teacher education.

KEY WORDS: Comparative education, Spain, Japan, Early Childhood Education ,Primary Education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS.....	8
3. METODOLOGÍA.....	8
3.1. Fases metodológicas.....	10
4. RELACIÓN COMPETENCIAS DEL TÍTULO CON EL TRABAJO FIN DE GRADO.....	11
5. MARCO TEÓRICO.....	13
5.1. Introducción a la formación inicial del profesorado.....	13
5.2. Políticas supranacionales y estándares globales.....	18
6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	20
6.1. Modelo de formación inicial del profesorado en España.....	20
6.1.1. Estructura formativa.....	20
6.1.2. Currículo.....	21
6.1.3. Prácticas profesionales.....	22
6.1.4. Acceso y selección.....	23
6.1.5. Certificación y empleo.....	24
6.1.6. Impacto de las Influencias Culturales en la Formación Docente en España.....	25
6.2. Modelo de formación inicial del profesorado en Japón.....	25
6.2.1. Estructura formativa.....	25
6.2.2. Currículo.....	26
6.2.3. Prácticas profesionales.....	27
6.2.4. Acceso y selección.....	27
6.2.5. Certificación y empleo.....	28
6.2.6. Impacto de las Influencias Culturales en la Formación Docente en Japón.....	28
6.3. Comparación entre los modelos de formación docente en España y Japón.....	29

7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	31
7.1. España.....	32
7.2. Japón.....	33
7.3. Comparación y síntesis.....	34
8. CONCLUSIONES.....	35
9. REFERENCIAS.....	38

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Unidades de comparación y parámetros.....	9
---	----------

1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial del profesorado es el proceso formativo que prepara a los futuros docentes antes de su incorporación al ejercicio profesional. Su objetivo es dotarles de los conocimientos pedagógicos, disciplinares y prácticos necesarios para responder a las demandas del aula y contribuir al desarrollo integral del alumnado. Este tipo de formación es relevante en las etapas de Educación Infantil (de 0 a 6 años) y Educación Primaria (de 6 a 12 años), ya que en ellas se sientan las bases del aprendizaje y del desarrollo personal, social y emocional del niño.

Tanto en España como en Japón, la estructura de la formación inicial responde a marcos normativos propios, aunque comparten el objetivo común de garantizar la calidad del sistema educativo mediante la adecuada preparación docente. En España, esta formación se organiza a través de grados universitarios específicos, mientras que en Japón existe un modelo más flexible, con distintos niveles de certificación docente.

La formación docente ha sido objeto de análisis y reformas con el objetivo de mejorar la eficacia educativa y responder a las demandas de sociedades en constante transformación. (Yamasaki, 2016).

Egido Gálvez (2020) señala que en España, la formación inicial del profesorado para la educación no universitaria se estructura en diferentes niveles educativos, cada uno con requisitos específicos establecidos por la legislación vigente. Esta legislación incluye principalmente la LOE (2006) concretamente en los artículos 93.1 y 100.2. Además, se ha identificado la necesidad de revisar y fortalecer los criterios de acceso a la formación docente para garantizar que los candidatos posean las competencias y la vocación adecuadas para la profesión (Manso & Garrido-Martos, 2021).

Por ello, para poder llegar a ejercer la docencia en Educación Infantil y Educación Primaria, es necesario tener el título de Grado en Educación Infantil o en Educación Primaria, respectivamente (LOMLOE, 2020)

Por otro lado, la formación inicial del profesorado en Japón, ha experimentado una evolución significativa, adaptándose a los cambios sociales y educativos del país. Los aspirantes a docentes deben completar un programa de formación en una universidad o

institución reconocida, donde adquieren conocimientos especializados en su área de enseñanza, así como competencias pedagógicas y didácticas. Uno de los elementos distintivos del modelo japonés es el sistema de certificación docente, que exige a los candidatos superar exámenes rigurosos administrados por las juntas de educación prefecturales (Yamasaki, 2016).

Actualmente, el sistema japonés se caracteriza por una formación rigurosa y estructurada, que incluye tanto aspectos teóricos como prácticos. La formación continua es otro pilar fundamental en la carrera docente en Japón. Los profesores están comprometidos con un aprendizaje permanente, participando regularmente en actividades de desarrollo profesional y evaluaciones periódicas que aseguran la actualización de sus competencias y la mejora de la calidad educativa (Egido Gálvez, 2020).

Este proceso de selección busca garantizar que solo los aspirantes más capacitados y comprometidos accedan a la profesión docente. Además, los nuevos docentes participan en programas de inducción y mentoría durante su primer año de ejercicio, recibiendo apoyo y orientación de profesores experimentados para facilitar su adaptación y desarrollo profesional (Manso & Garrido-Martos, 2021).

La comparación entre los modelos de formación inicial del profesorado en España y Japón revela tanto diferencias como similitudes significativas. En ambos países, se reconoce la importancia de una formación sólida que combine conocimientos disciplinares con competencias pedagógicas y didácticas. La formación inicial del profesorado es un componente esencial para el éxito de los sistemas educativos. El análisis de los modelos de España y Japón ofrece valiosas lecciones sobre la importancia de una formación equilibrada que integre teoría y práctica, procesos de selección rigurosos y programas de apoyo para los nuevos docentes (Manso & Garrido-Martos, 2021).

Sin embargo, mientras que en España se ha señalado la necesidad de una mayor integración entre teoría y práctica, en Japón se observa una estructura más consolidada que incluye programas de inducción y mentoría para los nuevos docentes (Yamasaki, 2016).

Hacer reflexionar sobre estos dos modelos de formación inicial puede ayudar a mejorar la profesión como docente, así podremos identificar fortalezas y desafíos para mejorar la calidad de la educación impartida a los alumnos. España sigue un modelo universitario basado en titulaciones específicas y un enfoque teórico-práctico, mientras que Japón pone un fuerte énfasis en la experiencia práctica y la mejora continua a lo largo de la carrera docente. Con lo que podemos llegar a hacernos las siguientes preguntas: ¿Qué aspectos comunes y distintos caracterizan la formación inicial del profesorado, tanto en España como en Japón? ¿Qué conclusiones pueden extraerse de un estudio comparado en relación con la preparación para ejercer en educación infantil y primaria?

2. OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS

La presente investigación tiene como objetivo general realizar una comparación entre el modelo de formación inicial del profesorado en España y Japón. Para ello, se determinaron como objetivos específicos:

- Determinar desde fundamentos teóricos de la Educación Comparada, que indicadores son necesarios para la realización de un análisis comparativo relacionado con la formación inicial del profesorado.
- Comparar los requisitos de acceso, formación académica y prácticas docentes del profesorado de Educación Infantil y Primaria en España y Japón.
- Analizar el papel de la formación práctica y su impacto en la preparación de docentes en formación inicial en ambos países.
- Evaluar cómo influyen los valores culturales y educativos en la formación del profesorado en los contextos español y japonés.

3. METODOLOGÍA

Este estudio emplea una metodología comparada para analizar los modelos de formación inicial del profesorado en España y Japón, siguiendo las fases propuestas por García Garrido (1996) que son descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. El enfoque se centra en identificar similitudes y divergencias estructurales, pedagógicas y culturales, con el fin de proponer mejoras basadas en evidencia internacional.

Las unidades de comparación seleccionadas son España y Japón, debido a sus contrastes en tradiciones educativas, marcos legales y prioridades socioculturales (Zhang, 2018).

Los parámetros e indicadores se definieron a partir de categorías clave identificadas en la literatura (Manso et al., 2019; Yamasaki, 2016).

Para realizar un análisis comparativo de los sistemas de formación docente, se han establecido una serie de unidades de comparación y parámetros clave. En la Tabla 1 se recogen estos parámetros junto con sus respectivos indicadores:

Tabla 1: Unidades de comparación y parámetros

PARÁMETROS	INDICADORES
Estructura formativa	<ul style="list-style-type: none"> - Etapas educativas. - Duración y modalidades.
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos. - Integración de competencias inclusivas e interculturales.
Prácticas profesionales	<ul style="list-style-type: none"> - Duración y supervisión - Colaboración entre instituciones. formadoras y centros educativos.
Acceso y selección	<ul style="list-style-type: none"> - Requisitos académicos y pruebas de admisión. - Competitividad y criterios evaluativos (teóricos y prácticos).
Certificación y empleo	<ul style="list-style-type: none"> - Títulos y licencias. - Sistemas de oposiciones o contratación. - Estabilidad laboral y salarios.
Influencias culturales	<ul style="list-style-type: none"> - Valores sociales y tradiciones históricas. - Impacto de políticas globales y reformas recientes.

Fuente: (Manso et al., 2019; Yamasaki, 2016)

3.1. Fases metodológicas

La investigación está desarrollada en tres fases metodológicas interconectadas. En la fase descriptiva, se ha llevado a cabo una recopilación sistemática de datos a partir de fuentes primarias y secundarias. Para complementar esta fase, se han incorporado informes supranacionales de organismos. Asimismo, se han revisado estudios empíricos recientes, como los de Manso & Garrido-Martos (2021) para el caso español y Yamanaka & Suzuki (2020) para el japonés, que aportan evidencia sobre desafíos y logros en ambos contextos.

Posteriormente, los datos se han organizado en matrices comparativas, siguiendo el modelo de García Garrido (1996), para contrastar indicadores como la duración de las prácticas o los criterios de acceso a la profesión.

En la fase interpretativa, los resultados se han interpretado teniendo en cuenta los factores históricos y culturales que influyen ambos modelos. Por ejemplo, en Japón, la herencia confuciana y la concepción del docente como figura de autoridad moral establecida desde la era samurái explican el alto prestigio social de la profesión y la rigurosidad de su sistema de selección (Marcillo-Vera & Vaca-Escobar, 2022).

Por otro lado, en España, la unión al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha priorizado la estandarización de créditos académicos y la movilidad internacional, aunque esta alineación ha generado brechas entre la formación teórica universitaria y las demandas prácticas de las aulas, un problema ampliamente documentado (Carpeño & Mekochi, 2015). Esta fase ha permitido comprender cómo las tradiciones locales y las influencias globales han interactuado en la configuración de los sistemas educativos.

En la fase de yuxtaposición y comparación, se han empleado tablas analíticas para contrastar los modelos de España y Japón, identificando tanto convergencias como divergencias. Entre las similitudes se ha destacado la integración de prácticas profesionales en ambos sistemas, aunque con enfoques distintos, mientras España prioriza la cantidad de horas, Japón enfatiza la calidad mediante programas de inducción con mentorías (Yamasaki, 2016).

En cuanto a las diferencias, ha evidenciado la división en España en la formación académica con brechas en preparación pedagógica frente a la unificación japonesa,

donde cualquier graduado universitario puede acceder a la docencia tras completar créditos en pedagogía (Manso & Garrido-Martos, 2021; Yamasaki, 2016). Este ejercicio comparativo no solo ha evidenciado contrastes estructurales, sino también oportunidades de aprendizaje mutuo, como la adopción de procesos de selección más rigurosos en España o la ampliación de prácticas supervisadas en Japón.

4. RELACIÓN COMPETENCIAS DEL TÍTULO CON EL TRABAJO FIN DE GRADO

Este Trabajo Fin de Grado refleja la integración de competencias generales y específicas adquiridas durante el Grado en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid tal y como se definen en el documento de competencias de la UVA. A continuación, se detalla cómo este trabajo contribuye al desarrollo de las competencias establecidas en el plan de estudios:

En cuanto a las competencias generales, se destaca la competencia *2b “Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos”* (Universidad de Valladolid, s.f.). En ella, se justifica que, en el trabajo exige contrastar modelos pedagógicos de España y Japón, identificando fortalezas y debilidades mediante marcos teóricos como el constructivismo social y la teoría del desarrollo profesional docente. Esto implica evaluar críticamente estructuras formativas, requisitos de acceso y prácticas educativas.

Por otro lado, en cuanto a la competencia *3c “Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias”* (Universidad de Valladolid, s.f.). Se fundamenta que, en el trabajo se consultaron leyes, informes de la OCDE y referencias académicas para fundamentar el marco teórico.

A su vez, en cuanto a la competencia *4a “Habilidades de comunicación oral y escrita en el nivel C1 en Lengua Castellana, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas”* (Universidad de Valladolid, s.f.), se demuestra que la redacción de este trabajo sintetiza referencias especializadas, demostrando habilidades de comunicación escrita en lengua castellana y el dominio de herramientas multimedia para la comunicación académica.

Por otra parte, referente a la competencia 5e *“El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión”* (Universidad de Valladolid, s.f.), se detalla que hay propuestas de mejora basadas en la comparación internacional. Como por ejemplo, integrar mentorías inspiradas en Japón en el modelo español.

En cuanto a las competencias específicas del apartado de Formación Básica, en lo que se refiere a la competencia 42 *“Saber situar la escuela de educación infantil en el sistema educativo español, en el europeo y en el internacional”* (Universidad de Valladolid, s.f.), se detalla con la comparación de estructuras formativas de España (EEES) y Japón (sistema de certificación docente).

También, refiriéndose a la competencia 43 *“Conocer experiencias internacionales y modelos experimentales innovadores en educación infantil”* (Universidad de Valladolid, s.f.), se demuestra el estudio del *jugyou kenkyuu* en Japón y su posible adaptación a España.

Referente al apartado Didáctico-Disciplinar, en lo relativo a la competencia 11 *“Ser capaces de elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción, ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible”* (Universidad de Valladolid, s.f.), se detallan sugerencias para intentar tecnologías educativas, inspiradas en el modelo japonés de “active learning”.

Para terminar con el apartado de Prácticum y Trabajo Fin de Grado, se detalla la competencia 4 *“Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro”* (Universidad de Valladolid, s.f.), que se justifica mediante un análisis de la desconexión entre formación teórica y prácticas en España, contrastada por la integración comunitaria en Japón.

5. MARCO TEÓRICO

La educación comparada es una disciplina científica que estudia sistemas educativos en contextos nacionales e internacionales mediante métodos comparativos, con el fin de identificar patrones y factores que explican sus diferencias (Uned, 2025). Su propósito fundamental es comprender cómo variables socio históricas, políticas y culturales moldean los procesos educativos.

Como señala Cowen R. (2023), esta disciplina genera conocimientos teórico-prácticos mediante la comparación sistemática de estructuras, políticas y resultados pedagógicos, facilitando la transferencia de innovaciones educativas basadas en evidencia empírica.

5.1. Introducción a la formación inicial del profesorado

La formación inicial del profesorado se refiere al proceso educativo, tanto teórico como práctico, que capacita a una persona para ejercer profesionalmente como docente. Este proceso incluye estudios universitarios o formativos en los que se abordan contenidos disciplinares, pedagógicos, didácticos y experiencias prácticas, fundamentales para el desempeño en el aula. (Afoe, 2025)

El propósito principal de esta formación es que los futuros docentes desarrollen los saberes, habilidades y actitudes necesarias para realizar su labor de manera competente y eficaz en contextos educativos diversos. (Afoe, 2025)

Contar con una buena preparación inicial es esencial para garantizar una enseñanza de calidad, ya que los docentes bien formados influyen directamente en el aprendizaje y desarrollo del alumnado. (Medina et al., 2020)

Además, una sólida base profesional permite a los maestros adaptarse a nuevas metodologías, responder a las necesidades de distintos estudiantes y aplicar enfoques innovadores en su enseñanza. Esta etapa formativa también sienta las bases para un crecimiento profesional constante, articulando la formación inicial con la formación continua a lo largo de toda la carrera docente. (Medina et al., 2020)

Diversas investigaciones señalan que el perfil profesional del docente en la etapa infantil debe incluir una serie de competencias clave que le permitan desempeñar su función de manera integral y efectiva. (Rebollo-Quintela & Losada-Puente, 2021)

En primer lugar, en cuanto a la Educación Infantil es fundamental que cuente con habilidades comunicativas, emocionales y sociales, lo que implica desarrollar la empatía, gestionar adecuadamente las emociones, promover valores positivos y fomentar una convivencia sana dentro del aula. Estas capacidades son esenciales para establecer relaciones sólidas y afectivas con los niños y niñas. Asimismo, el maestro o

maestra debe actuar como una figura de referencia y orientación para su alumnado, demostrando liderazgo, fomentando valores éticos y colaborando activamente con las familias y el entorno comunitario. Esta conexión fortalece el proceso educativo y contribuye al desarrollo integral del niño. Otra competencia esencial es la capacidad investigadora e innovadora. Esto se traduce en una actitud crítica frente a la práctica docente, en el diseño de propuestas educativas creativas y en la evaluación constante de los procesos de enseñanza-aprendizaje para favorecer su mejora continua. También es importante que el docente tenga un conocimiento profundo del desarrollo infantil, así como del currículo correspondiente a esta etapa educativa. Esto le permitirá adaptar las estrategias pedagógicas a las características evolutivas de los niños y niñas, garantizando una atención adecuada a sus necesidades. (Rebollo-Quintela & Losada-Puente, 2021)

Finalmente, en la actualidad se valora altamente la competencia digital. Esta incluye el uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), su integración efectiva en las actividades del aula, y la promoción de una ciudadanía digital responsable desde edades tempranas. (Rebollo-Quintela & Losada-Puente, 2021)

La formación inicial del profesorado crea un eje central en la configuración de sistemas educativos eficaces, determina no sólo las competencias técnicas y pedagógicas de los futuros docentes, sino también su capacidad para adaptarse a las demandas sociales, tecnológicas y culturales de entornos educativos en constante evolución. Este proceso formativo se basa a través de teorías que integran perspectivas psicológicas, sociológicas y didácticas, adaptándose a las particularidades históricas y culturales de cada país. En el caso de España y Japón, dos naciones modelos educativos distintos, en el análisis comparado de sus modelos se ve cómo las bases teóricas desde la construcción de la identidad profesional hasta la influencia de políticas globales moldean la estructura y los resultados de sus programas de formación docente (Esteve, 2009; Carpeño & Mekochi, 2015).

Uno de los pilares teóricos más importantes es la construcción de la identidad profesional docente, entendida como un proceso dinámico que integra conocimientos pedagógicos, habilidades prácticas y valores éticos. Históricamente, hay muchos sistemas educativos que han caído en la idealización de un "perfil docente perfecto", centrándose en lo que el profesor debe ser en lugar de examinar lo que hace en situaciones reales. Esta perspectiva, ha sido cuestionada por no estar unida a las dinámicas que se dan en el aula, ha dado paso a modelos que dan más importancia a la

observación y el análisis de las interacciones en el aula como base para elaborar estrategias de intervención efectivas (Esteve, 2009).

En Japón, la formación docente se establece en valores culturales como la armonía grupal y la disciplina. Lo que se traduce en prácticas como la limpieza de las escuelas por parte de los alumnos o el control por parte de los maestros en las actividades extracurriculares (Mosquera Gende, 2016).

Por otro lado, en España, el modelo une la formación teórica y práctica mediante el “Prácticum”, una asignatura obligatoria que incluye prácticas en centros educativos y la elaboración de un trabajo fin de grado (TFG). Sin embargo, estudios recientes no están de acuerdo con la falta de rigurosidad en la selección de candidatos, la desconexión entre la formación universitaria y las demandas reales de las clases, lo que complica el desarrollo de una identidad profesional coherente (Eurydice España, 2020; Carpeño & Mekochi, 2015).

El enfoque socio constructivista se presenta como otro pilar teórico fundamental, al proponer que el aprendizaje docente se desarrolla a través de la interacción social y la reflexión crítica sobre la práctica. En Japón, este enfoque se refleja en prácticas como el *jogyō kenkyū* (estudio de la lección), una forma de desarrollo profesional donde los docentes observan, analizan y discuten clases de manera conjunta, promoviendo una mejora continua desde una perspectiva colectiva. Aunque no se centra directamente en el aprendizaje colaborativo entre estudiantes, esta práctica evidencia una dimensión social del aprendizaje entre profesionales. Además, el currículo integra valores culturales tradicionales como el respeto, la disciplina o la identidad nacional, que se transmiten a través de materias como la caligrafía o la poesía clásica, fomentando el desarrollo integral del alumnado desde edades tempranas (Mosquera Gende, 2016).

Por lo contrario, España ha optado por un modelo más dividido. En primer lugar, una formación especializada (grado universitario) y luego una especialización pedagógica (máster). Gracias a esto se puede generar una brecha entre el conocimiento teórico y su aplicación práctica. Algunos investigadores destacan que países con alto rendimiento en evaluaciones internacionales, como Finlandia o Singapur, basan sus sistemas en la selección rigurosa de candidatos y la integración temprana de prácticas reflexivas, elementos que están todavía en sus primeras etapas en España (Eurydice España, 2020; Carpeño & Mekochi, 2015).

La importancia del “Prácticum” es otro eje teórico fundamental. Tanto en España como en Japón, las prácticas en centros educativos son obligatorias, pero no se desarrollan de la misma manera. En España, el “Prácticum” en educación primaria son 50 créditos ECTS, incluyendo un trabajo fin de grado, mientras que en la formación profesional para técnicos en educación infantil se requieren 400 horas de formación en el lugar de trabajo. No obstante, hay críticos que argumentan que estas prácticas suelen ser superficiales, con un control insuficiente y poca conexión con proyectos innovadores, lo que limita su impacto en el desarrollo profesional (Eurydice España, 2020).

En Japón, aunque no existe un sistema nacional de exámenes especializado para docentes, la formación práctica se enmarca en una cultura de exigencia y dedicación absoluta. Los profesores suelen trabajar hasta diez horas diarias, participando en clubes estudiantiles y actividades extracurriculares, lo que refleja un modelo basado en una integración total en la comunidad educativa. Este contraste evidencia cómo los contextos culturales moldean los enfoques teóricos, mientras Japón da más importancia a una unidad dentro de la sociedad y el sacrificio individual, España hace hincapié en la adaptación a normativas europeas, como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que fomenta la movilidad y la estandarización de créditos académicos (Carpeño & Mekochi, 2015).

Un papel muy importante en la configuración de los modelos formativos es el papel de las políticas educativas globales. Organismos como la OCDE han presionado a los países para alinear sus sistemas con estándares internacionales, promoviendo competencias como el manejo de tecnologías o la atención a la diversidad. Japón, en 2004 aplicó la reforma “¡Japón! ¡Levántate otra vez!”, que buscó modernizar la formación docente mediante la creación de institutos profesionales y la desconcentración de la gestión educativa (Lara Alarcón et al., 2013; Mosquera Gende, 2016).

Por otro lado, España hizo modificaciones legislativas recientes, como la LOMLOE en 2020, que fortalecen la formación en inclusión educativa y sostenibilidad. Sin embargo, siguen desafíos como la baja consideración social del profesorado y la poca inversión en desarrollo profesional continuo, factores que no ayudan a la adopción plena de estas políticas globales (Eurydice España, 2020; Carpeño & Mekochi, 2015).

Otro aspecto teórico importante es la integración de valores culturales en la formación docente. En Japón, la educación moral se vincula con el currículo académico,

fomentando principios como la perseverancia, el respeto a la autoridad y la responsabilidad colectiva. Los alumnos no solo aprenden contenidos disciplinares, sino que asimilan códigos de conducta mediante actividades como comer en el aula con sus profesores o participar en la limpieza de las instalaciones, estas prácticas son las que refuerzan la noción de comunidad (Mosquera Gende, 2016).

En España, aunque se han asignado asignaturas sobre educación en valores, estas suelen darse de manera teórica y no práctica por lo que no hay una conexión clara con el aula. Este desacuerdo refleja cómo los sistemas educativos responden a prioridades culturales, en Japón se enfatiza la formación del carácter, mientras que en España se centra en la adquisición de competencias técnicas alineadas con estándares europeos (Eurydice España, 2020; Carpeño & Mekochi, 2015).

La evaluación de la formación docente es un tema clave. En Japón, aunque no existen exámenes nacionales estandarizados para docentes, el sistema se basa en una cultura de autoevaluación y mejora continua, donde el reconocimiento social del profesorado funciona como un método indirecto para asegurar la calidad (Mosquera Gende, 2016).

En España, la evaluación se centra en la superación de exámenes teóricos y prácticas supervisadas, pero algunos estudios dicen que los criterios son poco rigurosos y no siempre garantizan la preparación adecuada para que se enfrenten a los desafíos reales del aula, como la gestión de la diversidad o el uso de tecnologías emergentes (Eurydice España, 2020).

En ambos modelos se puede observar la tensión entre la teoría y la práctica, así como la necesidad de desarrollar sistemas de evaluación completos que consideren tanto las competencias técnicas como las habilidades socioemocionales de los docentes (Esteve, 2009; Carpeño & Mekochi, 2015).

Los fundamentos teóricos de la formación inicial del profesorado se unen con dimensiones históricas, culturales y políticas que definen trayectorias únicas en cada país. Mientras Japón hace su modelo sobre pilares de disciplina, tradición y trabajo colectivo, España avanza hacia una mayor especialización pedagógica, aunque con debilidades estructurales. En ambos casos se puede ver la necesidad de equilibrar teoría y práctica, al igual que ajustar los modelos de formación a las necesidades de sociedades en evolución. La comparación entre ambos sistemas no solo revela diferencias, sino también oportunidades de aprendizaje mutuo, particularmente en áreas

como la integración de valores culturales, la rigurosidad en la selección de candidatos y la relación entre políticas globales y realidades locales (Carpeño & Mekochi, 2015).

5.2. Políticas supranacionales y estándares globales

La formación docente ha sido objeto de atención creciente por parte de organismos internacionales, cuyas políticas trascienden las fronteras nacionales para promover estándares comunes que mejoren la calidad educativa. Este enfoque supranacional se materializa en iniciativas como el Proceso de Bolonia, impulsado por la Unión Europea, el cual estableció mecanismos de armonización en la educación superior, incluyendo sistemas de créditos académicos transferibles (ECTS), la estructuración de grados y posgrados, y criterios comparables de calidad. Estos lineamientos buscan facilitar la movilidad profesional y académica, al tiempo que refuerzan la idea de que la formación inicial de los maestros es un pilar fundamental para construir sistemas educativos competitivos en un contexto globalizado (Ramírez Carpeño, 2015).

Organismos como la OCDE y la UNESCO han desempeñado un papel central en la difusión de agendas educativas globales. La OCDE, a través de informes como *Teachers Matter*, enfatiza la necesidad de concebir la formación docente como un proceso continuo que integre tres etapas interdependientes: la formación inicial, la inducción y el desarrollo profesional permanente (Gallardo, 2021).

Este modelo promueve la superación de la división clásica entre teoría y práctica, recomendando estructuras formativas flexibles que pueden adoptar formas concurrentes donde los estudios disciplinares y pedagógicos se cursan simultáneamente, donde la especialización pedagógica sigue a una formación disciplinar previa. Además, se subraya la importancia de competencias transversales, como la gestión de aulas heterogéneas, el uso pedagógico de tecnologías y la capacidad para fomentar entornos inclusivos, aspectos considerados esenciales para responder a las demandas de sociedades cada vez más diversas (Ramírez Carpeño, 2015).

Por su parte, la UNESCO ha centrado sus esfuerzos en la inducción docente, definiéndola como un proceso crítico que combina mentorías, apoyo informal y formación continua durante los primeros años de ejercicio profesional. Aunque reconoce avances en la implementación de programas estructurados, señala que estos siguen siendo incipientes y desiguales, con coberturas limitadas y enfoques que varían desde actividades introductorias hasta periodos de prueba evaluativos (Gallardo, 2021).

La mentoría emerge como un componente clave en estas recomendaciones, aunque con matices, mientras la OCDE aboga por programas formales con mentores capacitados y estándares de calidad, la UNESCO prioriza enfoques adaptativos, especialmente en contextos vulnerables donde la formación inicial suele ser insuficiente (Gallardo, 2021; Ramírez Carpeño, 2015).

A pesar de los avances, persisten desafíos significativos. La falta de sistematización en la inducción docente, la disparidad en los diseños curriculares y la escasa articulación entre instituciones formadoras y centros educativos son problemas recurrentes (Ramírez Carpeño, 2015; Gallardo, 2021).

Ambos organismos coinciden en la necesidad de políticas basadas en evidencia, que utilicen datos demográficos y resultados de investigaciones para diseñar estrategias efectivas. Asimismo, subrayan la importancia de involucrar a múltiples actores como líderes escolares, mentores, universidades y gobiernos en la creación de redes de apoyo que superen las fronteras entre la formación inicial y el mundo laboral (Gallardo, 2021).

Para terminar, las políticas supranacionales han logrado establecer marcos comunes que priorizan la calidad docente mediante estándares flexibles y competencias transversales. Sin embargo, la implementación efectiva de estas directrices requiere superar brechas entre las recomendaciones globales y las realidades locales, fomentando colaboraciones multisectoriales que aseguren una transición coherente desde la formación inicial hasta la práctica profesional.

6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Modelo de formación inicial del profesorado en España

El siguiente epígrafe tiene como objetivo analizar el modelo de formación inicial del profesorado en España, desglosando sus principales componentes estructurales, curriculares y organizativos. A través de una revisión crítica de aspectos como el acceso a los estudios, la estructura del currículo, las prácticas profesionales y la inserción laboral, se pretende ofrecer una visión global de las fortalezas y debilidades del sistema formativo actual. Esta sección también incorpora reflexiones basadas en evidencias

empíricas y recomendaciones internacionales que permiten contextualizar los retos que enfrenta la formación docente en nuestro país.

6.1.1. Estructura formativa

El modelo de formación inicial del profesorado en España se caracteriza por una estructura universitaria de carácter formal y regulado, basada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Para ejercer como maestro en Educación Primaria, es necesario cursar el Grado en Educación Primaria, una formación básica de cuatro años (240 créditos ECTS) que capacita para enseñar desde los 6 hasta los 12 años (Manso & Garrido-Martos, 2021).

De manera paralela, quienes deseen ejercer en Educación Infantil deben completar el Grado en Educación Infantil, también con una duración de cuatro años (240 ECTS), enfocado en la atención educativa de niños y niñas de 0 a 6 años. Esta titulación pone especial énfasis en el desarrollo emocional, psicomotor, cognitivo y social de la primera infancia (Manso & Garrido-Martos, 2021).

Ambos grados se organizan en formación por competencias, combinando asignaturas básicas (como Psicología, Sociología o Didáctica), obligatorias específicas del ámbito educativo (como Didáctica de la Lengua o de las Matemáticas) y optativas que permiten al estudiante orientar su perfil profesional. Además, se incluye un Prácticum progresivo con estancias escolares, así como un Trabajo de Fin de Grado (TFG) obligatorio (Manso & Garrido-Martos, 2021).

Tras la formación de grado, existen varios másteres oficiales orientados a la especialización o al acceso a otras etapas educativas. Entre los más destacados se encuentran el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, el Máster en Psicopedagogía, el Máster en Atención a la Diversidad y Necesidades Educativas Especiales, así como másteres en Gestión e Innovación Educativa o Educación Inclusiva. Aunque no son obligatorios para ejercer en Infantil o Primaria, muchos docentes optan por ellos como vía de actualización o mejora profesional (Manso & Garrido-Martos, 2021).

6.1.2. Currículo

Tanto en el Grado de Educación Infantil como en el de Educación Primaria, el currículo universitario se organiza en torno a tres grandes bloques: contenidos disciplinares como: lengua, matemáticas o ciencias, didácticos como por ejemplo: relativos a metodologías de enseñanza y recursos pedagógicos y psicopedagógicos que son: el desarrollo infantil, la atención a la diversidad o la gestión del aula (Manso & Garrido-Martos, 2021).

Sin embargo, numerosos docentes en activo, especialmente en la etapa de Primaria, señalan que existe una desconexión entre la formación teórica recibida en la universidad y las demandas reales del ejercicio docente. Este desfase se hace evidente en áreas como la tutorización del alumnado, la cooperación con las familias o la aplicación de metodologías innovadoras, donde las valoraciones del profesorado son notablemente más bajas (Manso & Garrido-Martos, 2021).

Tanto el Grado en Educación Infantil como el Grado en Educación Primaria tienen una duración de cuatro años académicos, estructurados según los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que implica una formación por competencias y una distribución en asignaturas básicas, obligatorias, optativas, prácticas externas y Trabajo de Fin de Grado (TFG). A lo largo de los dos primeros cursos, el plan de estudios se centra en materias básicas de carácter psicopedagógico y sociológico, como Psicología del desarrollo, Fundamentos de la Educación, Teoría de la Educación o Sociología de la Educación. Estas asignaturas pretenden ofrecer una base sólida sobre el desarrollo evolutivo del alumnado y los principios generales de la intervención educativa (Manso & Garrido-Martos, 2021).

En tercer curso se incorporan asignaturas de carácter más aplicado, con didácticas específicas de las diferentes áreas del currículo escolar, como Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de las Ciencias Sociales, Educación Musical, Lengua y Literatura o Educación Física. Además, se ofrecen asignaturas optativas que permiten a los futuros docentes orientar su formación hacia ámbitos como la educación emocional, la atención a la diversidad o las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza. En cuarto curso, el énfasis se traslada a las prácticas escolares (Prácticum II) y a la elaboración del Trabajo de Fin de Grado. En esta etapa, los estudiantes pasan una mayor cantidad de tiempo en los centros educativos, enfrentándose a situaciones reales de aula bajo la supervisión de un tutor (Manso & Garrido-Martos, 2021).

En el caso del Grado en Educación Infantil, además de las asignaturas generales, se incluyen materias específicas vinculadas al desarrollo en la primera infancia, como Psicomotricidad, Juego y Movimiento, Expresión Plástica, Musical y Corporal o Desarrollo del Lenguaje. Por su parte, el Grado en Educación Primaria incorpora una mayor carga de formación disciplinar en las materias que se imparten en esta etapa educativa, enfocándose en cómo enseñar contenidos curriculares a niños de entre 6 y 12 años (Manso & Garrido-Martos, 2021).

A pesar de esta planificación estructurada, muchos profesionales en activo consideran que la formación universitaria no siempre responde adecuadamente a las exigencias de la práctica escolar cotidiana, lo que indica la necesidad de seguir revisando y adaptando el currículo universitario a las realidades de la profesión docente (Manso & Garrido-Martos, 2021).

6.1.3. Prácticas profesionales

En Educación Primaria, las prácticas son especialmente valoradas por los docentes en activo. Según Manso & Garrido-Martos (2021), el 89% del profesorado considera que esta experiencia práctica es más útil que la formación teórica recibida en la universidad. No obstante, también se señala que estas prácticas resultan demasiado breves y que existe una desconexión preocupante entre las universidades y los centros escolares, lo que reduce su efectividad. Esta crítica se ve reforzada por el hecho de que el 81% del profesorado de Primaria opina que la relación entre instituciones formadoras y escuelas es insuficiente.

En el caso de Educación Infantil, aunque se comparten muchas de estas dificultades, el impacto puede ser aún mayor, ya que el trabajo en esta etapa requiere un contacto estrecho con niños de entre 0 y 6 años, así como una comprensión profunda del desarrollo emocional y social temprano. Las prácticas deberían permitir un acompañamiento intensivo del alumnado en contextos reales, pero la escasez de horas prácticas y la falta de continuidad en los centros también limitan el aprendizaje de los futuros docentes de Infantil. Además, en muchas ocasiones, los contextos escolares donde se practican no reflejan fielmente la diversidad de realidades que encontrarán luego en su ejercicio profesional, lo que contribuye a esa sensación de desconexión entre lo académico y lo práctico (Manso & Garrido-Martos, 2021).

6.1.4. Acceso y selección

En cuanto al acceso a la formación docente en España, este sigue un sistema similar al de otras carreras universitarias, basado en las calificaciones obtenidas durante la Educación Secundaria y en las pruebas de acceso a la universidad. No obstante, desde 2017, Cataluña incorporó pruebas específicas para el ingreso a los estudios de Educación Primaria, evaluando competencias comunicativas, razonamiento crítico y matemáticas. Este cambio provocó una disminución del 40% en el número de aspirantes, lo que indica un aumento en el nivel de exigencia y, posiblemente, una menor motivación por parte de algunos candidatos (Egido Gálvez, 2020; Manso & Garrido-Martos, 2021).

Por otro lado, el acceso a la profesión docente en España se realiza mediante oposiciones públicas, que se centran principalmente en pruebas teóricas sobre contenidos curriculares. Según Manso & Garrido-Martos (2021), el 72% del profesorado considera que este sistema resulta inadecuado, ya que prioriza los conocimientos disciplinares por encima de las habilidades prácticas o pedagógicas.

Para el acceso general al Grado en Educación Infantil y al Grado en Educación Primaria el estudiante debe haber superado el Bachillerato y realizar la Prueba de Evaluación para el Acceso a la Universidad (EvAU, antes conocida como Selectividad). Esta prueba consta de una fase obligatoria, que evalúa materias troncales comunes, y una fase voluntaria, en la que los estudiantes pueden aumentar su nota mediante exámenes específicos relacionados con su rama que elijan. La calificación final es un 60% que es la nota media del Bachillerato y un 40% que es la nota obtenida en la EvAU (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024).

Las notas de corte para acceder a los grados en Educación Infantil y Primaria varían en función de la universidad y de la demanda académica de cada año. En general, en las universidades públicas estas notas suelen oscilar entre los 8 y 10 puntos sobre 14. En las universidades privadas, aunque también se requiere un nivel mínimo, cada institución puede aplicar sus propios criterios y procesos internos de admisión (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024).

6.1.5. Certificación y empleo

La certificación y el acceso al empleo docente en España presentan diferencias significativas según el tipo de centro educativo: público, concertado o privado. Los centros públicos son gestionados y financiados directamente por las administraciones educativas. Los centros concertados, por su parte, tienen titularidad privada pero reciben financiación pública parcial, lo que implica que deben seguir ciertas normativas estatales. En cambio, los centros privados no concertados son gestionados y financiados íntegramente por entidades privadas, y establecen sus propios criterios de admisión, contratación y organización. (Manso & Garrido-Martos, 2021).

Estas diferencias estructurales también afectan directamente a las condiciones laborales del profesorado. El 76,2 % del profesorado en centros públicos tiene plaza fija, mientras que solo el 23,8 % de los docentes en centros concertados o privados goza de esa misma estabilidad laboral. Esto refleja un grado de precariedad más elevado en el sector no público, que puede influir en la motivación, continuidad y desarrollo profesional del personal docente. (Manso & Garrido-Martos, 2021).

En cuanto a la distribución de centros educativos en España, los últimos datos oficiales indican que, en el curso 2023-2024, el sistema educativo no universitario contaba con un total de 34.168 centros. De estos, el 65,9 % eran públicos, mientras que el 34 % restante correspondía a centros privados, incluyendo los concertados (epdata, 2021) Si observamos los datos por comunidades autónomas, por ejemplo en la Comunidad de Madrid, la distribución de centros educativos muestra una mayor presencia del sector privado y concertado que en la media nacional. En esta región, el 55 % de los centros eran públicos, el 15,6 % concertados y el 29,4 % privados no concertados, según el informe “Datos y Cifras del curso escolar 2023-2024” publicado por la Consejería de Educación de Madrid (Comunidad de Madrid, 2023).

6.1.6. Impacto de las Influencias Culturales en la Formación Docente en España

Las recomendaciones internacionales de la OCDE y la UE reflejan claramente la necesidad de reformar el modelo español, tanto en el nivel de Educación Infantil como en el de Educación Primaria. Entre sus propuestas las más importantes son: mejorar a la hora de seleccionar aspirantes, introduciendo evaluaciones de aptitudes pedagógicas y motivación, como en Finlandia o Alemania y la segunda es fomentar una colaboración

mucho mejor entre universidades y escuelas para contextualizar la formación. Estas respuestas responden a las peticiones del profesorado, que reclama una etapa de adaptación remunerada para noveles y una mayor importancia de las prácticas en la formación inicial (Egido Gálvez, 2020; Manso & Garrido-Martos, 2021).

6.2. Modelo de formación inicial del profesorado en Japón

El siguiente epígrafe tiene como objetivo describir y analizar el modelo de formación inicial del profesorado en Japón, atendiendo a sus principales componentes estructurales, curriculares y culturales. A través del estudio de sus características legales, el acceso al sistema, la organización de las prácticas profesionales y el reconocimiento social del profesorado, se busca comprender cómo este país ha configurado un modelo exigente, altamente profesionalizado y en constante actualización. La sección también examina el papel de los valores culturales y las reformas recientes que han influido en la consolidación de una formación docente adaptada a los retos del siglo XXI.

6.2.1. Estructura formativa

El modelo de formación inicial del profesorado en Japón se basa en un marco legal implantado tras la Segunda Guerra Mundial, con la publicación de la Ley de Certificación de Personal Educativo en 1949. Esta ley estableció un sistema abierto de certificación docente, concediendo que cualquier graduado universitario que tuviera los créditos requeridos en pedagogía y materias específicas obtuviera una licencia para poder enseñar, sin importar la institución de la que provengan (Yamasaki, 2016).

Las instituciones formadoras introducen universidades nacionales dedicadas a la educación, que históricamente han sido las principales proveedoras de docentes para Educación Primaria, donde los docentes actúan como “homeroom teachers” responsables de dar todas las materias. En el caso de la Educación Infantil, aunque menos regulada en sus inicios, la formación también se ha ido profesionalizando, y existen universidades y colegios especializados que preparan específicamente a futuros docentes para atender a los primeros años del desarrollo infantil, con un enfoque centrado en el cuidado integral y la estimulación temprana.

Además, las universidades públicas y privadas forman a profesores de secundaria y bachillerato. Mientras que los colegios técnicos y escuelas de formación especializada forman a docentes para áreas vocacionales (Yamasaki, 2016).

6.2.2. Currículo

Los requisitos académicos se dividen en títulos de Clase 1 y Clase 2. Para conseguir la Clase 1, que es esencial para la enseñanza en Educación Primaria, es obligatorio tener una licenciatura de cuatro años, con al menos 41 créditos en pedagogía y 8 créditos en materias disciplinares como matemáticas o ciencias (Yamasaki, 2016).

Para conseguir la Clase 2 es necesario obtener un título de asociado de dos años y con menos créditos (31 para primaria). Este título está destinado principalmente a la formación de docentes que se especializan en áreas específicas de Educación Infantil, aunque también puede aplicarse a algunos aspectos de la educación básica primaria. Además, hay un certificado avanzado, que requiere tener un máster y experiencia profesional, el cual puede aplicarse tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria permitiendo a los docentes especializarse en áreas más específicas (Yamasaki, 2016).

El currículo nacional investigado en 2017 incluye el aprendizaje activo “active learning”, impulsando habilidades como el pensamiento crítico y la resolución de problemas interdisciplinares. Este enfoque se extiende tanto a la Educación Infantil como a la Educación Primaria, promoviendo la participación activa de los niños en su proceso de aprendizaje desde sus primeras etapas educativas. La internacionalización también se estimula, con programas para recibir estudiantes extranjeros y ayudar en la enseñanza de idiomas. También se incentiva en las aulas el uso de tecnologías de la información (TIC), teniendo las escuelas computadoras y un buen software educativo (Suzuki, 1989; Yamanaka & Suzuki, 2020).

6.2.3. Prácticas profesionales

Un rasgo característico es la formación práctica: los aspirantes deben finalizar 5 semanas de prácticas vigiladas en aulas reales, seguidas de seminarios de reflexión pedagógica (Yamasaki, 2016).

Estas prácticas se adaptan al nivel educativo para el que se están formando. En el caso de Educación Infantil, los futuros educadores realizan sus prácticas en jardines de infancia o centros de cuidado infantil, donde se enfrentan a la realidad del trabajo con niños pequeños, centrándose en aspectos como la estimulación temprana, el desarrollo emocional y las rutinas de cuidado. En Educación Primaria, las prácticas se desarrollan generalmente en escuelas públicas, donde los aspirantes actúan como asistentes en el

aula y adquieren experiencia enseñando diversas materias bajo la supervisión de un tutor. En ambos niveles, la observación directa y la participación activa en el día a día escolar son fundamentales para su preparación profesional (Yamasaki, 2016).

Tras ser contratados, los maestros noveles inician un programa de inducción que dura un año, haciendo a la vez mentorías en escuelas con una formación en centros especializados, esto se debe a una política aplicada desde 1989 para mejorar la calidad docente (Suzuki, 1989; Yamanaka & Suzuki, 2020).

6.2.4. Acceso y selección

El ser seleccionado es muy difícil ya que es altamente competitivo. Las juntas educativas prefecturales crean exámenes que introducen pruebas escritas sobre pedagogía, normativa, microenseñanza y entrevistas. Estos exámenes tienen unas tasas de aprobación del 20-30% (Yamasaki, 2016; Marcillo-Vera & Vaca-Escobar, 2022).

En el caso de los aspirantes a Educación Infantil, las pruebas también evalúan competencias relacionadas con el desarrollo infantil temprano, el cuidado y la gestión emocional, además de conocimientos pedagógicos. Para quienes optan por Educación Primaria, las pruebas se centran en una formación más amplia y multidisciplinar, dado que los docentes suelen actuar como “homeroom teachers” encargados de impartir la mayoría de las materias en una misma clase. Por tanto, deben demostrar una sólida base en diversas áreas del currículo, así como habilidades interpersonales para trabajar con alumnado, familias y equipos escolares (Yamasaki, 2016; Marcillo-Vera & Vaca-Escobar, 2022).

Esta exigencia elevada en ambos niveles responde al prestigio y la responsabilidad social que se le otorga a la figura del docente en Japón, lo que refuerza la necesidad de contar con profesionales altamente capacitados desde los primeros niveles del sistema educativo (Yamasaki, 2016; Marcillo-Vera & Vaca-Escobar, 2022).

6.2.5. Certificación y empleo

La certificación y el empleo docente en Japón reflejan un alto prestigio social y una estructura rigurosa que regula el acceso y la formación continua del profesorado. A continuación, se detalla cómo estos aspectos impactan tanto en la Educación Infantil como en la Primaria. En Japón el alto estatus social del docente se traduce en incentivos económicos, salarios iniciales de unos 3.5 millones de yenes anuales, un 25% superiores

al promedio de funcionarios públicos, lo que motiva a gente con buenos perfiles. Esto refuerza la competitividad en su proceso de selección (Marcillo-Vera & Vaca-Escobar, 2022).

Tanto para el profesorado de Educación Primaria como de Educación Infantil, el acceso a la certificación está regulado por niveles (Clase 1, Clase 2 y certificado avanzado), y los docentes deben acreditar un mínimo de créditos formativos específicos en pedagogía y en materias relacionadas con la etapa educativa correspondiente. Por ejemplo, los futuros docentes de Infantil deben estar cualificados en áreas como psicología del desarrollo temprano, juego educativo y primeros aprendizajes; mientras que los de Primaria requieren una preparación más amplia en contenidos curriculares y gestión de aula integral (Marcillo-Vera & Vaca-Escobar, 2022).

Las reformas recientes destacan la adaptación a las demandas del siglo XXI. A partir de cursos de actualización los maestros tienen que renovar su certificado cada diez años desde el año 2009, sosteniendo una formación continua alineada con estándares globales (Yamanaka & Suzuki, 2020).

6.2.6. Impacto de las Influencias Culturales en la Formación Docente en Japón

Asimismo, la profesión docente tiene muy buen prestigio social, heredado de la era samurái, donde los profesores eran considerados figuras de autoridad moral. Este respeto social se extiende a todos los niveles educativos, incluyendo a los docentes de Educación Infantil y Educación Primaria, quienes son percibidos no sólo como transmisores de conocimiento, sino como guías en la formación ética y social del alumnado desde edades tempranas (Marcillo-Vera & Vaca-Escobar, 2022).

La influencia cultural también moldea ambos modelos. En Japón, prácticas como la participación en clubes estudiantiles o la limpieza de las escuelas reflejan una perspectiva global que combina la ética, la autodisciplina y el compromiso colectivo, valores culturales de la era samurái. Estas prácticas no se limitan a la secundaria, desde la Educación Infantil se fomenta la autonomía y la responsabilidad y en Primaria se refuerzan a través de rutinas escolares que implican a los niños en el cuidado del entorno y el trabajo en equipo (Mosquera Gende, 2016).

En conclusión, se refleja una visión educativa que tiene en cuenta tanto la experiencia académica como la adaptación a los desafíos globales gracias al modelo japonés que junta un marco legal robusto, una formación práctica rigurosa, una selección competitiva y una actualización constante.

6.3. Comparación entre los modelos de formación docente en España y Japón

La estructura de la formación inicial docente en España y Japón tiene diferencias muy claras en sus enfoques pedagógicos y culturales. En España, para ejercer como maestro de Educación Infantil se requiere cursar un Grado Universitario de cuatro años, en el que se integran contenidos disciplinares juntos con formación psicopedagógica. Este modelo busca preparar al futuro docente desde una perspectiva integral, combinando conocimientos teóricos y prácticos que respondan a las demandas del aula. Lo mismo ocurre en el Grado de Educación Primaria, donde también se abordan contenidos sobre didáctica específica de asignaturas como matemáticas, lengua o ciencias, así como formación en atención a la diversidad, desarrollo infantil y competencias digitales. Según los datos de la OCDE, aproximadamente el 96% de los maestros de Primaria en España recibe formación psicopedagógica durante su etapa universitaria (Manso & Garrido-Martos, 2021).

Sin embargo en Japón, el sistema está más unido. Cualquier graduado universitario puede obtener una licencia docente al completar créditos en pedagogía y materias específicas, independientemente de donde venga. Además, los requisitos académicos se dividen en certificados de Clase 1 que es una licenciatura de cuatro años y Clase 2 un título de dos años, garantizando flexibilidad sin sacrificar estándares básicos. En el caso de Educación Primaria, los docentes asumen el rol de “homeroom teachers”, es decir, son responsables de impartir todas las asignaturas, lo que requiere una formación polivalente y una fuerte preparación pedagógica (Yamasaki, 2016).

Las prácticas educativas constituyen otro punto que se puede destacar. En España, el Prácticum en Primaria son 50 créditos ECTS (unas 1.250 horas), pero su implementación es criticada por su superficialidad y la falta de coordinación entre universidades y escuelas, un problema señalado por el 81% del profesorado (Manso & Garrido-Martos, 2021).

En Japón, aunque las prácticas formales duran sólo cinco semanas, se complementan con un programa de inducción de un año que incluye mentorías y formación especializada, una política vigente desde 1989 que asegura una transición gradual al aula. Esta formación práctica es clave para los futuros docentes de Primaria, quienes deben asumir una gran responsabilidad desde el inicio de su carrera profesional al estar a cargo de todos los aspectos del desarrollo educativo y personal de sus alumnos (Yamasaki, 2016; Yamanaka & Suzuki, 2020).

En cuanto al acceso y selección, España utiliza un sistema de oposiciones públicas centrado en pruebas teóricas, criticado por el 72% de los docentes por no dar tanta importancia a las habilidades prácticas. Por el contrario, Japón implementa exámenes prefecturales altamente competitivos que tienen una tasa de aprobación del 20-30%, evalúan pedagogía, microenseñanza y aptitudes sociales. Asegurando que solo los candidatos más preparados ingresen a la profesión. Además, el prestigio social y los salarios iniciales son elevados de unos 3.5 millones de yenes anuales en Japón. Esto atrae a profesionales de alto perfil, un incentivo que no está en España, donde la valoración social del docente es menor (Marcillo-Vera & Vaca-Escobar, 2022; Manso & Garrido-Martos, 2021).

Sin embargo España, está alineada con normativas europeas como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que prioriza la estandarización de créditos académicos y la movilidad internacional, aunque esto no siempre se traduce en una formación práctica integrada (Carpeño & Mekochi, 2015).

Las políticas globales han impactado de manera diferente en ambos sistemas. Japón, tras la reforma de “¡Japón! ¡Levántate otra vez!” modernizó su formación docente mediante la creación de institutos especializados y la renovación decenal de certificados, alineándose con estándares internacionales como el “active learning” (Yamanaka & Suzuki, 2020).

España, con la LOMLOE, intentó fortalecer la inclusión educativa, pero siguen los desafíos como la baja inversión en desarrollo profesional continuo y la desconexión entre teoría y práctica (Eurydice España, 2020).

Los desafíos pendientes revelan oportunidades de aprendizaje mutuo. España debe abordar la brecha entre formación teórica y demandas del aula, mientras Japón enfrenta críticas por la presión laboral extrema, hasta 10 horas diarias y el estrés docente (Marcillo-Vera & Vaca-Escobar, 2022; Manso & Garrido-Martos, 2021).

Ambos sistemas podrían beneficiarse de estrategias híbridas: España adoptando procesos de selección más rigurosos, como los exámenes japoneses, y Japón integrando mayores periodos de prácticas supervisadas, inspirados en el Prácticum español. En Educación Primaria y en Educación Infantil el fortalecimiento de la formación práctica y el acompañamiento de los docentes noveles son claves para una enseñanza de calidad desde los primeros años de escolarización (Carpeño & Mekochi, 2015).

7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos a lo largo del presente trabajo reflejan diferencias estructurales, organizativas y culturales relevantes entre los modelos de formación docente en España y Japón. A partir de los criterios de comparación previamente establecidos como la estructura formativa, currículo, prácticas profesionales, acceso y selección, certificación y empleo, e influencias culturales se ha realizado un análisis interpretativo de los hallazgos, profundizando en las implicaciones y retos de ambos sistemas.

7.1. España

En el caso de España, uno de los principales puntos débiles identificados es la desconexión entre la teoría abordada en los grados universitarios y la práctica real en los centros educativos. Aunque los planes de estudio contemplan periodos de prácticas, estas siguen siendo relativamente limitadas y, en muchos casos, no están bien integradas con la formación académica, lo que dificulta la transferencia efectiva de conocimientos al aula. Además, el sistema de acceso a la función docente, basado principalmente en oposiciones con pruebas teóricas, tiende a valorar de forma desproporcionada los conocimientos disciplinares por encima de las habilidades pedagógicas o las competencias socioemocionales, lo cual ha sido criticado incluso por el propio profesorado (Manso & Garrido-Martos, 2021).

Otra debilidad significativa es la rigidez curricular en muchas universidades, que limita la posibilidad de adaptar la formación inicial a contextos diversos y cambiantes. Esta rigidez puede desincentivar la innovación pedagógica y reducir la capacidad del futuro docente para responder a las necesidades específicas del alumnado (Manso & Garrido-Martos, 2021).

En cuanto a las amenazas, se observa una desmotivación creciente por parte de los aspirantes a los estudios de Magisterio. Un ejemplo claro se encuentra en Cataluña, donde la introducción de pruebas específicas para acceder al grado en Educación provocó una disminución del 40% en el número de postulantes. Este fenómeno sugiere que la percepción social de la profesión docente y la exigencia de los procesos de selección podrían estar afectando negativamente a la vocación y al atractivo del sector (Egido Gálvez, 2020).

A pesar de estas dificultades, el sistema español también presenta fortalezas notables. La existencia de una formación universitaria específica de cuatro años para el acceso a la docencia en Infantil y Primaria ofrece una base teórica sólida, y en muchas universidades se incluyen asignaturas de psicología educativa, atención a la diversidad o didáctica específica. Esto ha contribuido a que un alto porcentaje del profesorado cuente con formación psicopedagógica, un aspecto que potencia la calidad del proceso educativo (Egido Gálvez, 2020).

En términos de oportunidades, España tiene margen para reformar el proceso de acceso a la profesión, incorporando criterios que valoren las competencias pedagógicas, motivacionales y prácticas, como ya se está explorando en algunas comunidades autónomas (Egido Gálvez, 2020).

7.2. Japón

El modelo japonés, por su parte, se caracteriza por una sólida estructura de formación continua y una fuerte valoración social de la profesión docente. Una de sus principales fortalezas es la flexibilidad del sistema de acceso: no solo se permite el ingreso a la docencia desde diferentes titulaciones universitarias, sino que también se evalúan de forma rigurosa habilidades prácticas, socioemocionales y éticas a través de pruebas específicas y entrevistas. Esta selección holística asegura que los futuros docentes no

solo dominen el contenido, sino que también posean habilidades interpersonales esenciales para el desempeño profesional (Yamasaki, 2016).

Además, el estatus social del profesorado en Japón es alto, lo que se ve reflejado tanto en los salarios como en las condiciones laborales. La formación continua obligatoria y la renovación periódica de certificados (cada diez años) aseguran una actualización constante de conocimientos y prácticas pedagógicas, fomentando una cultura de mejora permanente (Marcillo-Vera & Vaca-Escobar, 2022).

No obstante, el sistema japonés también presenta debilidades. Uno de los aspectos más señalados es la brevedad de las prácticas formales durante la formación inicial. Aunque existen programas de inducción posteriores (como el “año de prueba” con mentores), esta etapa no siempre logra compensar la falta de experiencia real en el aula durante los estudios universitarios. Además, las largas jornadas laborales y la elevada presión profesional generan altos niveles de estrés entre los docentes, lo que puede derivar en agotamiento o desmotivación a largo plazo (Yamasaki, 2016)

Entre las amenazas detectadas, destaca precisamente el riesgo del burnout docente, motivado por la excesiva carga laboral y el escaso equilibrio entre vida personal y profesional. También puede considerarse una amenaza el alto nivel de competitividad que caracteriza el acceso y el desempeño en la profesión, ya que podría limitar la diversidad de perfiles docentes y reducir el acceso de personas con vocación pero sin condiciones óptimas para superar un proceso altamente exigente (Yamasaki, 2016; Marcillo-Vera & Vaca-Escobar, 2022).

Sin embargo, Japón tiene oportunidades claras de mejora, como ampliar el tiempo dedicado a prácticas supervisadas en la formación inicial, para fortalecer la experiencia de los futuros docentes desde el comienzo. También se identifica como una oportunidad seguir alineando su sistema con estándares internacionales de calidad, sin perder las especificidades culturales que han hecho del modelo japonés una referencia en términos de disciplina, responsabilidad y compromiso profesional. (Suzuki, 1989; Yamanaka & Suzuki, 2020).

7.3. Comparación y síntesis

El análisis comparativo de los sistemas de formación docente en España y Japón revela tanto convergencias como divergencias. Ambos países apuestan por una formación universitaria formal, pero mientras España enfatiza la formación teórica dentro del grado, Japón destaca por sus exigentes procesos de acceso y su cultura profesional orientada a la mejora continua. España, por su parte, muestra mayor preocupación por la formación pedagógica y psicopedagógica inicial, aunque carece de una estrategia nacional robusta de mentoría y actualización docente.

En lo que respecta al acceso y selección, Japón sobresale por evaluar competencias de forma más integral, mientras que en España se mantiene un sistema basado principalmente en pruebas teóricas. Respecto a la estabilidad laboral, ambos países presentan retos, aunque las condiciones salariales y el reconocimiento social son, en general, más favorables en Japón.

En definitiva, mientras Japón ofrece un modelo exigente pero altamente profesionalizado, España enfrenta el reto de modernizar sus sistemas de acceso y potenciar el vínculo entre teoría y práctica. La formación docente en España podría beneficiarse de elementos del modelo japonés, especialmente en lo relativo a la mentoría, la evaluación competencial y la formación continua.

8. CONCLUSIONES

El presente estudio ha permitido realizar un análisis comparado entre el modelo de formación inicial del profesorado en España y Japón, identificando las principales fortalezas, debilidades y retos de ambos sistemas. Se ha evidenciado que, a pesar de compartir la premisa de que la formación docente es un pilar esencial para la calidad educativa, ambos países presentan diferencias notables en cuanto a la estructura formativa, el acceso a la profesión, las prácticas profesionales y la influencia de factores culturales y políticos.

En primer lugar, se destaca que en España la formación inicial del profesorado está organizada a través de un grado universitario de cuatro años, donde se busca equilibrar los contenidos teóricos con las prácticas profesionales, aunque se ha detectado una

desconexión significativa entre la formación universitaria y las demandas reales de las aulas. Esta brecha evidencia la necesidad de volver a pensar la relación entre las universidades y los centros educativos, potenciando estrategias de colaboración que garanticen una mejor integración de la teoría y la práctica desde las primeras etapas de la formación docente. Además, se observa que el acceso a la profesión mediante oposiciones públicas prioriza conocimientos teóricos y disciplinares, pero descuida competencias pedagógicas y motivacionales, limitando el desarrollo de perfiles docentes capaces de afrontar con éxito los desafíos del aula.

Por su parte, Japón presenta un sistema más flexible en cuanto al acceso a la profesión docente, ya que cualquier graduado universitario puede obtener la licencia docente siempre que cumpla los requisitos en créditos de pedagogía y materias específicas. Sin embargo, esta flexibilidad inicial se ve compensada por un proceso de selección altamente competitivo, en el que se evalúan tanto conocimientos teóricos como habilidades prácticas y socioemocionales, asegurando así que solo los candidatos más preparados accedan a la profesión. Este enfoque refuerza el prestigio social del profesorado en Japón, donde la figura del docente es respetada y valorada, lo que constituye un factor motivador para quienes eligen esta carrera.

En relación con las prácticas profesionales, ambos modelos coinciden en la importancia de la experiencia en el aula como parte esencial de la formación inicial. No obstante, se constata que, mientras España apuesta por una cantidad elevada de horas de prácticas, su implementación resulta a menudo superficial y desconectada de las necesidades reales de los centros educativos. En contraste, Japón ofrece un periodo de prácticas más breve, pero complementado con un programa de inducción y mentorías durante el primer año de ejercicio profesional, lo que permite una transición gradual y un acompañamiento efectivo para los nuevos docentes. Este modelo de inducción japonesa destaca como una estrategia que España podría considerar para mejorar la integración de los docentes noveles en el sistema educativo.

En cuanto a los factores culturales, es evidente que la tradición japonesa de valorar el sacrificio, la disciplina y la dedicación profesional influye de manera decisiva en el compromiso y la responsabilidad del profesorado. Este contexto cultural propicia un fuerte vínculo entre los docentes y la comunidad educativa, que se traduce en una participación activa en actividades escolares, clubes estudiantiles y otras iniciativas que

refuerzan el sentido de pertenencia y cohesión social. En España, en cambio, la profesión docente enfrenta una menor consideración social, acompañada de condiciones laborales desiguales entre la red pública y la privada-concertada, lo que repercute en la motivación y el prestigio de la profesión.

Otro aspecto relevante es la influencia de las políticas educativas globales y supranacionales. Japón ha logrado incorporar recomendaciones de organismos como la OCDE y la UNESCO, aplicando reformas que han modernizado su sistema, como la renovación decenal de los certificados docentes y la integración de metodologías activas como el “active learning”. En cambio, España, aunque ha implementado reformas legislativas como la LOMLOE, aún enfrenta dificultades para traducir estas políticas en cambios estructurales efectivos, especialmente en lo que respecta a la formación práctica y la vinculación entre teoría y aula.

En definitiva, este estudio evidencia que ambos modelos presentan fortalezas y debilidades que pueden inspirar procesos de aprendizaje mutuo. España podría beneficiarse de la incorporación de programas de inducción y mentorías similares a los japoneses, así como de la implementación de procesos de selección más rigurosos que valoren no solo el conocimiento teórico, sino también las competencias pedagógicas y motivacionales. Asimismo, es crucial dignificar la profesión docente en el plano social y laboral, ofreciendo condiciones estables y oportunidades de desarrollo profesional continuo. Por otro lado, Japón podría explorar vías para reducir la carga laboral y el estrés docente derivados de la cultura del sacrificio, apostando por una mayor conciliación entre la vida profesional y personal, así como por el fortalecimiento de las prácticas supervisadas.

Por último, cabe señalar que la comparación entre estos modelos educativos ha evidenciado que la calidad de la formación inicial del profesorado no solo depende de la estructura académica, sino también de factores culturales, sociales y políticos que determinan la percepción y el compromiso de los docentes con su profesión. Por ello, resulta imprescindible adoptar una visión holística que contemple las especificidades de cada contexto y fomente el diálogo entre sistemas educativos, con el fin de construir modelos híbridos que integren las mejores prácticas de ambos países. Solo así será posible avanzar hacia una formación inicial que responda de manera efectiva a las

demandas de la sociedad y garantice una educación de calidad para todos los estudiantes.

9. REFERENCIAS

Afoe. (2025, abril 18). *¿Qué es la Formación Docente Inicial (FDI)?* AFOE. https://www.afoe.org/formacion-docente-inicial-fdi/?utm_source

Buscador de colegios públicos y privados, datos y estadísticas. (s. f.-b). <https://www.epdata.es/datos/buscador-colegios-publicos-privados-datos-estadisticas/440>

Carpeño, E. R., & Mekochi, Y. (2015). Formación inicial del profesorado en Japón y España. Un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, (25), 101. <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.1478>

Comunidad de Madrid. (2023). *Datos y cifras del sistema educativo de la Comunidad de Madrid. Curso 2023-2024* [Presentación]. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/sgea_datosycifras_presentacion_23_24_1.pdf

Cowen, R. (2023). Desarrollos recientes en educación comparada : mitos, enredos y maravillas. *Archivos de Ciencias de la Educación* 17(23), Artículo e120. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.17020/pr.17020.pdf

Egido Gálvez, I. (2020). *El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación.* *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 197-211. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>

España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, 30 de diciembre de 2020, pp. 122 869–122 952. Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

Esteve, J. M. E. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 15/29. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:294118f6-1c43-44d4-ad1c-a446a35a3261/re35001-pdf.pdf>

Eurydice España. (2020). Formación inicial del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/eurypedia/spain/formacion-inicial-del-profesorado-de-educacion-infantil-primaria-y-secundaria>

Eva, R. C. (2015). Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/663420>

Gallardo, C. A. D. (2021). La inducción docente desde el discurso supranacional. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 53-78. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18443>

Lara Alarcón, W., Martín Rosales, M., Nájera Ramírez, M., Paredes Salazar, S., & Posuelos Quintero, M. (2013, 13 febrero). Japón. Slideshare A Scribd Company. <https://es.slideshare.net/slideshow/japn-16499765/16499765>

Marcillo-Vera, F. R., Vaca-Escobar, P. N., & Instituto Superior Tecnológico Japón, Ecuador. (2022). La educación en Japón versus la educación en Ecuador. *Pol. Con.* (Edición Núm. 70) Vol 7, No 8, 7-8, 8. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i8>

Manso, J., & Garrido-Martos, R. (2021). *Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes*. *Revista de Educación*, 393, 293-319. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-494>

Medina, I., Navarro, J. M., & Alonso, S. (2020). La importancia de la formación inicial docente y su gestión para el acceso al mundo laboral. *International Journal Of New Education*. <https://doi.org/10.24310/IJNE3.2.2020.9034>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024, 6 de junio). *La EBAU 2024 arranca con normalidad en todas las comunidades autónomas*. La Moncloa.

<https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion-fp-deportes/paginas/2024/ebau-evau-evaluacion-acceso-universidad.aspx>

Ministerio de Educación. (2024). Ministerio de Educación. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/portada.html>

Mosquera Gende, I. M. G. (2016, 21 septiembre). Japón: un estudio de su sistema educativo. Unir la Universidad en Internet. <https://www.unir.net/revista/educacion/charlas-para-la-reflexion-educativa-japon/>

Rebollo-Quintela, N., & Losada-Puente, L. (2021). Modelo competencial del maestro en educación infantil. Modelo Competencial del Maestro En Educación infantil Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP), 24, 115-132. <https://doi.org/10.6018/reifop.457881>

Suzuki, I. (1989). La reforma educativa en el Japón con miras al siglo XXI. *Boletín de la Oficina Internacional de Educación*, 63(4), 19-28. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086720_spa

Uned, S. (2025). *Revista Española de Educación Comparada*. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC>

UVa, Escuela Universitaria de Educación (Palencia), Escuela Universitaria de Educación (Soria), Escuela Universitaria de Magisterio (Segovia), & Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid). (n.d.). Grado en Educación Infantil. https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/_documentos/edinfpa_competencias.pdf

Vista de Estudio Supranacional y Comparado de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en la Unión Europea. (2019). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9697/9296>

Yamasaki, H. (2016). *Teachers and Teacher Education in Japan*. Bulletin of Graduate School of Education, Hiroshima University, 65, 19-28. <https://doi.org/10.15027/41644>

Yamanaka, S., & Suzuki, K. H. (2020). Japanese education reform towards twenty-first century education. En F. M. Reimers (Ed.), *Audacious Education Purposes* (pp. 81-103). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_4

Zhang, H. (2018). [La formación inicial del profesorado de Educación Primaria desde la perspectiva de las competencias profesionales docentes: Visión supranacional y estudio comparado entre China y España] [Thesis, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685704/zhang_huimin.pdf?sequence=1&isAllowed=y