La Admisión en los Programas de Formación Inicial Docente en la Etapa de Educación Primaria, ¿Una Problemática Común? Una Mirada desde España y Portugal

David Revesado-Carballares

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, España
drevesado@usal.es | https://orcid.org/0000-0003-0121-6957

António Gomes Ferreira

Centro de Estudos Interdisciplinares – CEIS20, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal
antonio@fpce.uc.pt | https://orcid.org/0000-0002-3281-6819

Cristian Camilo Gutiérrez-Restrepo

Grupo de investigación Sistemas Integrados para la Gestión, Facultad de Educación, Universidad Católica de Manizales, Colombia
cgutierrez@ucm.edu.co | https://orcid.org/0000-0002-2642-4798

Gabriel Herrada-Valverde

Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación, Facultad de Educación y Turismo, Universidad de Salamanca, España
gabriel.h.valverde@usal.es | https://orcid.org/0000-0002-9275-7515

RESUMEN

El creciente interés internacional por la calidad docente ha intensificado la atención hacia las políticas de admisión a los programas de formación inicial docente, dado que estas condicionan tanto el perfil de egreso como el atractivo de la profesión. El presente estudio analiza y compara los procesos de acceso y admisión a los programas de formación inicial docente en la etapa de educación primaria (6-12 años) en España y los correspondientes niveles de *ensino básico* en Portugal. Para ello, se utiliza el *Comparative Case Study*, que permitirá examinar cómo ambos países regulan la incorporación a estos programas. Los resultados evidencian que, pese a que ambos sistemas se enmarcan dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, España y Portugal han desarrollado modelos de transición diferentes. Mientras España mantiene un modelo concurrente en el que la admisión depende fundamentalmente de las calificaciones de acceso a la universidad, Portugal adopta un modelo consecutivo en el que el ingreso a la formación habilitante se produce a través de programas de maestría, que han sido reformados recientemente para responder a la creciente escasez de docentes. El estudio contribuye al debate internacional al evidenciar cómo las estructuras curriculares y prioridades políticas condicionan los modelos de admisión y generan respuestas diferenciadas ante los desafíos actuales de atracción, selección y profesionalización docente.

PALABRAS CLAVE

acceso a la educación; programas de formación inicial docente; España; Portugal.

SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 14, ISSUE 03,

2026, PP 103-124

DOI: https://doi.org/10.25749/sis.45602
CC BY-NC 4.0

A Admissão aos Programas de Formação Inicial de Professores no Ensino Básico: Um Problema Comum? Um Olhar a partir de Espanha e de Portugal

David Revesado-Carballares

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Espanha
drevesado@usal.es | https://orcid.org/0000-0003-0121-6957

António Gomes Ferreira

Centro de Estudos Interdisciplinares – CEIS20, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal
antonio@fpce.uc.pt | https://orcid.org/0000-0002-3281-6819

Cristian Camilo Gutiérrez-Restrepo

Grupo de investigación Sistemas Integrados para la Gestión, Facultad de Educación, Universidad Católica de Manizales, Colômbia
cgutierrez@ucm.edu.co | https://orcid.org/0000-0002-2642-4798

Gabriel Herrada-Valverde

Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación, Facultad de Educación y Turismo, Universidad de Salamanca, Espanha
gabriel.h.valverde@usal.es | https://orcid.org/0000-0002-9275-7515

RESUMO

O crescente interesse internacional pela qualidade docente tem intensificado a atenção prestada às políticas de acesso e admissão aos programas de formação inicial de professores, uma vez que estas condicionam tanto o perfil dos futuros diplomados como a atratividade da profissão. O presente estudo analisa e compara os processos de acesso e admissão aos programas de formação inicial de professores do ensino básico (6-12 anos) em Espanha e aos correspondentes níveis de ensino básico em Portugal. Para tal, recorre-se à metodologia do *Comparative Case Study*, que permite examinar a forma como ambos os países regulam o ingresso nestes programas. Os resultados evidenciam que, embora ambos os sistemas se enquadrem no Espaço Europeu do Ensino Superior, Espanha e Portugal desenvolveram modelos de transição distintos. Enquanto Espanha mantém um modelo concorrente, em que a admissão depende fundamentalmente das classificações de acesso ao ensino superior, Portugal adota um modelo consecutivo, no qual o ingresso na formação profissionalizante ocorre através de cursos de mestrado, recentemente reformulados para responder à crescente escassez de professores. O estudo contribui para o debate internacional ao demonstrar como as estruturas curriculares e as prioridades políticas condicionam os modelos de admissão e geram respostas diferenciadas aos atuais desafios de atração, seleção e profissionalização docente.

PALAVRAS-CHAVE

acesso à educação; programas de formação inicial de professores; Espanha; Portugal.

SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 14, ISSUE 03,

2026, PP 103-124

DOI: https://doi.org/10.25749/sis.45602
CC BY-NC 4.0

ADMISSION TO INITIAL TEACHER TRAINING PROGRAMS FOR PRIMARY EDUCATION: A COMMON CHALLENGE? A PERSPECTIVE FROM SPAIN AND PORTUGAL

DAVID REVESADO-CARBALLARES

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Spain
drevesado@usal.es | https://orcid.org/0000-0003-0121-6957

ANTÓNIO GOMES FERREIRA

Centro de Estudos Interdisciplinares – CEIS20, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal
antonio@fpce.uc.pt | https://orcid.org/0000-0002-3281-6819

CRISTIAN CAMILO GUTIÉRREZ-RESTREPO

Grupo de investigación Sistemas Integrados para la Gestión, Facultad de Educación, Universidad Católica de Manizales, Colombia
cgutierrez@ucm.edu.co | https://orcid.org/0000-0002-2642-4798

GABRIEL HERRADA-VALVERDE

Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación, Facultad de Educación y Turismo, Universidad de Salamanca, Spain
gabriel.h.valverde@usal.es | https://orcid.org/0000-0002-9275-7515

ABSTRACT

The growing international interest in teacher quality has intensified attention on admission policies for initial teacher training programmes, as these shape both the profile of future graduates and the attractiveness of the teaching profession. This study analyses and compares the processes of access to and admission into initial teacher training programmes for primary education (ages 6–12) in Spain and the corresponding levels of basic education in Portugal. To this end, a Comparative Case Study (CCS) approach is employed to examine how both countries regulate entry into these programmes. The findings reveal that, although both systems operate within the framework of the European Higher Education Area, Spain and Portugal have developed distinct transition models. Spain maintains a concurrent model in which admission is primarily determined by higher education entrance qualifications, whereas Portugal follows a consecutive model in which entry into qualifying teacher education is achieved through master's degree programmes, recently reformed in response to the growing teacher shortage. The study contributes to the international debate by demonstrating how curricular structures and policy priorities shape admission models and generate different responses to the contemporary challenges of teacher attraction, selection, and professionalisation.

KEY WORDS

access to education; initial teacher training; Spain; Portugal.

SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 14, ISSUE 03,

2026, PP 103-124

DOI: https://doi.org/10.25749/sis.45602
CC BY-NC 4.0

La Admisión en los programas de Formación Inicial Docente en la Etapa de Educación Primaria, ¿Una Problemática Común? Una Mirada desde España y Portugal

David Revesado-Carballares[1], António Gomes Ferreira, Cristian Camilo Gutiérrez-Restrepo, Gabriel Herrada-Valverde

INTRODUCCIÓN

La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes. Esta es una de las premisas de las que parte el 'Informe McKinsey' (Barber & Mourshed, 2007), un documento de referencia a la hora de analizar e interpretar la calidad de los sistemas educativos internacionales.

En este sentido, debemos reconocer que cada vez existe una mayor preocupación en el contexto internacional por analizar los procesos de formación inicial docente (Castro & Egido, 2024; Leite et al., 2024). Siendo así, algunos estudios han demostrado que la diferencia entre un buen y un mal docente puede determinar hasta un año de aprendizaje del estudiante en un solo curso académico (Hanushek et al., 2016), pudiendo compensar – e incluso eliminar–, la desventaja inicial de aquellos alumnos con un nivel socioeconómico más bajo (Rivkin et al., 2005). Además, el interés en torno a este colectivo se ha visto acrecentado a lo largo de los últimos años con la irrupción de algunas pruebas estandarizadas internacionales como PISA, TIMSS o PIRLS que, sin evaluar directamente la capacidad de los docentes, los pone en el foco, contribuyendo a la aparición de una clasificación dicotómica, donde algunos sistemas se presentan como auténticos referentes educativos gracias al buen hacer de sus docentes, mientras que otros pasan a estar catalogados como sistemas deficitarios.

Por todo lo expuesto, cada vez son más las investigaciones que centran su atención en analizar cómo y, sobre todo, quiénes acceden a estos itinerarios formativos (Asensio et al., 2022; Klassen & Kim, 2021; Ruíz de Miguel et al., 2024; Valero, 2025). Frente a este contexto de creciente atención a la figura del docente, se establece la necesidad de fijar un sistema de acceso eficaz hacia estos programas, que garanticen la idoneidad de los candidatos, bajo la premisa de que es necesario mejorar la atracción y selección de los docentes para mejorar el rendimiento académico de un sistema educativo (OCDE, 2005). Y es que, no cabe duda de que la admisión hacia los programas de formación inicial docente constituye un elemento clave para garantizar la calidad en el ejercicio profesional docente.

Si examinamos el contexto en el que se desarrolla e implementa la formación inicial docente, podemos apreciar como este cuenta con tres momentos o etapas clave: acceso, retención/formación y empleabilidad. Nuestra intención a lo largo de este estudio es centrarnos en la primera vertiente, la del acceso. Para ello, antes, se deben analizar dos conceptos que, en ocasiones, son utilizados de manera indistinta, pero que, en realidad, tienen connotaciones diferentes: acceso y admisión. El acceso hace referencia a los requisitos de entrada al sistema universitario; estos, fundamentalmente, aluden a los

[1] Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Paseo de Canalejas, 169 (37008). Salamanca, España.

niveles competenciales que el alumno ha adquirido durante su periplo formativo y tienen como objetivo garantizar unas competencias mínimas por parte de los candidatos para el correcto desempeño en el contexto universitario. Mientras que la admisión se refiere a las condiciones fijadas desde la propia institución universitaria para ingresar en unos determinados estudios, estos procedimientos permiten adecuar el perfil de ingreso a los itinerarios demandados (Revesado et al., 2026; Seijas, 2023).

Por este motivo, cada vez es más común que las instituciones de educación superior pongan en marcha mecanismos de selección que complementen las acciones fijadas desde la administración educativa, bajo la premisa de que estos procedimientos traen consigo múltiples ventajas (Egido, 2024): identificar a los candidatos más idóneos, localizar a aquellos estudiantes con mayor probabilidad de éxito para finalizar un determinado itinerario académico o regular el número de estudiantes admitidos a los centros de formación. En lo que a la formación inicial docente se refiere, el ya citado informe Mckinsey expone cómo los sistemas educativos con mayor desempeño en las evaluaciones internacionales son aquellos que incorporan procesos más rigurosos en el acceso y admisión hacia los programas de formación inicial docente (Barber & Mourshed, 2007), un hecho que reafirma la relación entre la selección de los mejores candidatos y el consiguiente desempeño educativo (Darling-Hammond, 2017). Además, indirectamente, esta medida permite incrementar la imagen y el prestigio social de la figura del docente (Dotta et al., 2024), un tanto devaluada en algunos países que consideran que los estudiantes con mejor desempeño están desaprovechando su expediente académico cuando apuestan por vincularse profesionalmente a la figura docente. Este es, sin lugar a dudas, uno de los grandes retos que tiene por delante la profesión docente, mejorar su atracción cualitativa, o lo que es lo mismo, conseguir atraer a los mejores estudiantes, algo que, salvo en casos muy concretos (Finlandia, Singapur o Canadá), aún no ha conseguido (Guarino et al., 2006).

Para finalizar, nos gustaría destacar cuál va a ser el epicentro de nuestro análisis, dado que el concepto formación inicial docente es muy amplio y, en ocasiones, un tanto ambiguo. A continuación, nos centraremos en lo que la Clasificación Internacional Normatizada de Educación (CINE) cataloga como nivel 1 (UNESCO, 2013). De este modo, vamos a analizar el acceso a los programas de formación inicial docente que habilitan para el desempeño profesional en la etapa de educación primaria (6-12 años) en España y los correspondientes niveles de *ensino básico* en Portugal. La elección de esta etapa educativa responde a su particular relevancia dentro del proceso formativo y del desarrollo educativo del alumnado, al concentrar aprendizajes y competencias básicas que demandan unos profesionales altamente cualificados (Jarauta & Medina, 2023). De esta manera, la formación de maestros de educación primaria tiene una particularidad frente a otros niveles educativos (como, por ejemplo, los de educación secundaria), que es la necesidad de desarrollar una enseñanza más amplia y multidisciplinar, lo que condiciona la organización de los programas formativos y, potencialmente, el perfil de ingreso de los candidatos.

Además, el propósito del estudio es efectuar un análisis en perspectiva comparada, con la dificultad que ello entraña ya que, en algunas ocasiones, los sistemas educativos presentan estructuras y realidades académicas que dificultan la comparación. En este caso, se va a tomar como referencia los sistemas educativos de España y Portugal. Se trata de dos sistemas que guardan una estrecha relación entre sí, siendo dos territorios transfronterizos, que comparten similitudes desde el punto de vista sociohistórico y cultural (Corral et al., 2024); además, en lo que concierne al ámbito educativo, y más concretamente, al contexto universitario, ambos sistemas forman parte del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y como tal, parten de planteamientos pedagógicos similares (Gómez & Rumbo, 2022); sin embargo, también presentan

modelos curriculares distintos en lo que a sus procesos formativos se refiere, que van a condicionar el proceso de transición aquí analizado. Así, mientras que España mantiene un modelo de formación concurrente, Portugal ha desarrollado, desde la implantación del EEES, un modelo consecutivo basado en la articulación entre licenciatura y máster (Flores, 2024; Leite et al., 2017). Estas diferencias, *a posteriori*, van a tener una gran significación sobre los procedimientos de acceso y admisión, pero también, como es lógico, sobre las condiciones en las que estas se producen.

METODOLOGÍA

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En el ámbito de la educación comparada destacan, de manera significativa, los planteamientos de Hilker (1964) y Bereday (1968), cuyos trabajos fundamentaron las bases del método clásico de comparación, apoyados con otras investigaciones predecesoras que ayudaron a redefinir y consolidar este planteamiento (Altbach & Kelly, 1986; Steiner-Khamsi, 2010). Sin embargo, la complejidad social derivada del postmodernismo, que rompió con las "verdades absolutas" de la modernidad, introduciendo una visión más crítica e interpretativa del conocimiento, junto a la irrupción de otros fenómenos como la globalización, la aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación o de los Organismos Internacionales, ha obligado a los investigadores comparatistas a ahondar en nuevas estrategias investigadoras que van más allá del Estado-Nación como unidad básica de comparación (Ferreira, 2014; Revesado et al., 2023). Por este motivo, el objetivo que persigue este trabajo no es la simple identificación de semejanzas y diferencias en las políticas de acceso y admisión a los programas de formación inicial docente en España y Portugal, sino que se pretende comprender cómo este fenómeno educativo se configura en relación con los contextos históricos, sociales, culturales e institucionales en los que se desarrolla. Esta perspectiva es especialmente pertinente en cuanto a que las políticas educativas se configuran en contextos específicos, pero, a su vez, también se encuentran vinculadas a procesos de interacción y políticas a escala mundial que traen consigo una cierta armonización (Schriewer, 1997). De esta forma, se observa como la comparación constituye una estrategia de análisis ideal para interpretar las relaciones establecidas entre diferentes realidades educativas (Nóvoa, 1998; Schriewer, 2006).

Dado que la finalidad de nuestro trabajo es la de analizar la realidad de dos contextos, como son el portugués y el español, el *Comparative Case Study* (CCS) es el enfoque metodológico más apropiado. Atendiendo a los planteamientos de Bartlett y Vavrus (2017), la lógica de comparación presenta dos escenarios posibles. En primer lugar, con una visión más clásica, ligada a la propia comparación y al contraste. Se entiende que el hecho de contrastar lugares implica, de manera explícita o implícita, que estos se encuentran relacionados entre sí. A esta misma línea, añadimos que los estudios comparados también necesitan considerar lógicas distintas. Así, uno de los grandes errores que han cometido los comparatistas, es el de equiparar los términos comparación y semejanza. Bajo esta premisa, solamente sería comparable aquello que guarda similitud, cuando, en realidad, la riqueza de la comparación también reside en aquello que es diferente (Revesado et al., 2025; Vega, 2011).

El segundo escenario posible en el que se enmarcan los estudios comparados es aquel que realiza la recogida de datos a través de distintos individuos, distintos lugares y distintos momentos. Es aquí donde enmarcamos el CCS, que propone un modelo dinámico donde se toman en consideración tres ejes de comparación: horizontal, vertical y transversal.

El primero de ellos estudia cómo un fenómeno, en nuestro caso, las políticas de acceso y admisión a los programas de formación inicial docente, se manifiesta en diferentes lugares que pueden estar conectados entre sí – esto es, España y Portugal. La comparación horizontal ha sido empleada en diferentes investigaciones educativas para analizar cómo un mismo fenómeno adquiere características particulares en contextos nacionales o institucionales distintos. Sin embargo, ello no implica asumir que los casos seleccionados sean equivalentes, sino que se pretende poner en relación realidades conectadas que permitan comprender las diferentes formas en las que opera un fenómeno educativo (Bartlett & Vavrus, 2014; Gómez-Delgado, 2024).

En segundo lugar, la comparación vertical se encarga de examinar cómo se relacionan entre sí las decisiones y acciones en distintos niveles (local, nacional, internacional). Así, cada vez se otorga una mayor importancia a que la educación comparada sea capaz de integrar la perspectiva global desde las realidades locales – glocalización (Rodríguez-Martínez, 2025).

Por último, la comparación transversal incorpora una dimensión histórica, que permite observar cómo los fenómenos educativos evolucionan con el paso de los años; como puede parecer lógico, las políticas de acceso y admisión hacia los programas de formación inicial docente han evolucionado a lo largo de las últimas décadas, un hecho que debemos conocer si, posteriormente, queremos entender y comprender como se desarrolla este fenómeno en la actualidad (Revesado et al., 2025). En este sentido cada vez son más las investigaciones que plantean la necesidad de articular las dimensiones históricas y comparadas (Nóvoa, 1998; Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003), lo que permite interpretar la comparación como un proceso de análisis que estudia las relaciones entre espacio y tiempo, evitando reducir los estudios comparados a la mera yuxtaposición de realidades nacionales.

A partir de este planteamiento metodológico, se establecieron cinco categorías analíticas que permitieron sistematizar la información y desarrollar la comparación entre ambos sistemas educativos: (i) modelos de formación, (ii) requisitos de acceso, (iii) mecanismos de admisión, (iv) flexibilidad del sistema y (v) orientación de las políticas. La primera categoría, modelo de formación inicial docente, atiende a la estructura y organización de los itinerarios formativos que habilitan para el ejercicio profesional. La segunda, requisitos de acceso, toma en consideración las condiciones académicas y competenciales que deben acreditar los candidatos para iniciar su periplo formativo. La tercera, mecanismos de admisión, analiza los procedimientos mediante los cuales las instituciones de educación superior ordenan y seleccionan a los candidatos que cumplen las condiciones de acceso antes descritas. La flexibilidad del sistema examina el grado de apertura de los itinerarios y la existencia de vías alternativas facilitan el acceso. Por último, la orientación de las políticas permite interpretar la finalidad de las medidas adoptadas, especialmente en relación con la atracción de candidatos, la profesionalización docente y la respuesta frente a las necesidades de los sistemas educativos. Estas categorías, tal y como recogen los principios del CCS, facilitan la identificación de semejanzas y diferencias entre España y Portugal sin desvincularlas de los contextos en los que se configuran.

De esta manera, el análisis propuesto no pretende establecer una comparación basada exclusivamente en la identificación de semejanzas y diferencias entre España y Portugal, sino que pretende comprender cómo las particularidades históricas,

institucionales y curriculares de cada sistema influyen en la configuración de las políticas de acceso y admisión a los programas de formación inicial docente para la etapa de educación primaria (6-12 años) en España y los correspondientes niveles de *ensino básico* en Portugal que, por razones de comparabilidad, se van a centrar exclusivamente en el primer y segundo ciclo de *Ensino Básico*.

PROCESO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Puesto que la investigación adoptó un enfoque cualitativo basado en un análisis documental, el proceso de recolección de datos se desarrolló de forma secuencial y contextualizada, tomando en consideración la particularidades históricas e institucionales de los sistemas analizados (Bowen, 2009). El corpus documental está constituido por fuentes primarias (legislación vigente y normativa reguladora) y fuentes secundarias (literatura científica especializada).

En una primera fase, se identificaron las fuentes primarias (legislación educativa), que son las encargadas de regular el proceso de acceso y admisión hacia los programas de formación inicial docente. Con el propósito de minimizar posibles sesgos interpretativos, la selección de estas fuentes documentales respondió a los principios de vigencia y relevancia normativa. De forma paralela, se complementó este análisis con literatura científica especializada, principalmente, artículos científicos, que han permitido contextualizar el fenómeno analizado. Posteriormente, estos documentos fueron sometidos a un proceso de selección de acuerdo a las variables de estudio preestablecidas. La selección documental respondió a un muestreo intencional, orientado a identificar aquellos documentos que regulan de forma directa los procesos de acceso y admisión a los programas de formación inicial docente en ambos países. Para ello, se establecieron tres criterios de inclusión. En primer lugar, que los documentos tuvieran carácter oficial y estuvieran aprobados por los organismos competentes; en segundo lugar, que estuvieran vigentes en el momento de la recogida de datos; y, por último, que contuvieran información relacionada con las variables seleccionadas. Por su parte, se excluyeron aquellos documentos de carácter divulgativo, informativo o normativo que no guardaban relación directa con el objeto de estudio.

Una vez constituido el corpus documental definitivo, toda la información fue organizada y analizada a través de una matriz de datos elaborada *ad hoc*. Esta herramienta se estructuró a partir de las categorías de análisis, que permitirían identificar las convergencias y divergencias entre los sistemas analizados, facilitando el análisis horizontal, vertical y transversal propuesto por el CCS. Este análisis se desarrolló en dos fases. En primer lugar, se realizó un análisis individual de las variables de estudio con el fin de identificar las características propias de cada sistema. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis comparativo entre los modelos formativos de España y Portugal, que permitiría identificar convergencias, divergencias y particularidades en los sistemas de acceso y admisión a los programas de formación inicial docente.

Asimismo, para asegurar la fiabilidad y validez del análisis, se ha tomado en consideración las particularidades de la investigación comparada de carácter cualitativo (McAndrew, 1987). Por tanto, la validez no debe entenderse como la aplicación de un instrumento estandarizado, sino como la capacidad de establecer una comparación entre los casos analizados, respetando sus particularidades contextuales (Bartlett & Vavrus, 2017). El uso de distintas fuentes documentales (normativa reguladora e institucional, literatura especializada, etc.) ha permitido contrastar la información objeto de análisis.

Además, para garantizar un análisis homogéneo y objetivo se aplicaron los mismos criterios de análisis en los dos contextos nacionales, lo que permitió identificar semejanzas y diferencias sin obviar las particularidades de cada sistema educativo.

Así, el instrumento utilizado facilitó la organización, clasificación e interpretación de la información, garantizando un análisis homogéneo entre los sistemas analizados.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Dado que la investigación ha tomado en consideración de forma exclusiva documentación pública, y no se contó con la participación de personas ni tratamiento de datos personales, no fue necesario consentimiento informado ni la aprobación de un comité de ética.

Por su parte, la credibilidad del estudio se reforzó mediante la utilización exclusiva de documentación oficial procedente de organismos públicos competentes en materia educativa, y la triangulación entre fuentes legislativas, normativas reguladoras e investigaciones científicas especializadas. Esta estrategia permitió contrastar la información obtenida, reduciendo posibles sesgos derivados de la utilización de una única fuente documental (Lincoln & Guba, 1985). Además, la utilización de una misma matriz de datos para ambos sistemas garantizó la aplicación sistemática de idénticos criterios a lo largo de todo el proceso comparativo, favoreciendo la consistencia y la trazabilidad de los resultados.

RESULTADOS

SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

El acceso y la admisión a los programas de formación inicial docente de educación primaria en España, actualmente, se rige por el mismo procedimiento que el resto de las titulaciones, esto es, a través del Real Decreto 534/2024, de 11 de junio. De esta manera, hemos de reconocer que, pese a que se han puesto en marcha distintas propuestas legislativas a lo largo de las últimas décadas, el proceso de transición hacia los programas de formación inicial docente en España ha mantenido una gran estabilidad. Y es que, desde la década de los años 70 del pasado siglo, la coloquialmente conocida como prueba de “Selectividad” (recientemente denominada Prueba de Acceso a la Universidad – PAU), se ha presentado como el requisito indispensable que todo maestro debe superar para acceder a las facultades de educación. Esta prueba, que fue puesta en marcha durante la época tecnocrática del franquismo y que sería legitimada posteriormente por la socialdemocracia, nace como respuesta frente a la nueva realidad educativa que el país presentaba durante el último tercio del s. XX que, tras incrementar la obligatoriedad escolar hasta los 14 años, había visto cómo el porcentaje de estudiantes que se encontraban en disposición de acceder al contexto universitario había crecido ostensiblemente (Revesado et al., 2026), presentándose dicha prueba como un filtro académico que los candidatos debían acreditar.

En lo que a la admisión se refiere, la titulación de grado de maestro en educación primaria no establece requerimientos específicos que permitan valorar la idoneidad de los candidatos. Esta es una particularidad que el sistema educativo español comparte con otros sistemas internacionales como Alemania, Francia e Irlanda (Egido, 2020). Si bien es cierto que los futuros docentes tendrán que acreditar un mayor nivel competencial para superar esta prueba (recordemos que esta fue una de las principales medidas que adoptó la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), tras establecer el nuevo curriculum educativo), también lo es que, por sí misma, la PAU no puede garantizar la idoneidad de los candidatos frente a la profesión docente, ya que se trata de un examen de carácter cultural, donde los estudiantes deben acreditar una cierta madurez académica. Salvo en casos muy concretos en donde se establecen pruebas de admisión que complementan la prueba de acceso a la universidad (Cataluña mediante la Prueba de Aptitud Personal – PAP, Baleares o las pruebas de la Comunidad de Madrid), el sistema educativo español no ha establecido procedimientos específicos de admisión para el ingreso a los programas de formación inicial docente. Así, a comienzos de 2022, el gobierno socialista publicó un escrito titulado '*Documento para debate. 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*' (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) entre las que, lógicamente, se encontraba la de establecer una prueba de acceso a Grados en Educación Infantil y Primaria, que evaluara elementos como la competencia comunicativa, el razonamiento crítico o la competencia lógico-matemática de los futuros docentes. Del mismo modo, en el mes de mayo de 2025 vio la luz el borrador del '*Libro Blanco del Grado de Maestro en Educación Primaria*', desarrollado por la conferencia de Decanas y Decanos en Educación (CoDe, 2025), y en donde, nuevamente, se aludía a la necesidad de que el acceso a los estudios de formación inicial docente, tomando como referencia distintos modelos internacionales, ofreciera un enfoque de evaluación de aptitud docente, que favoreciera perfiles profesionales más comprometidos y que, a su vez, permitieran mejorar el prestigio social de la profesión docente. Sin embargo, lo cierto es que, en la práctica, ninguna de estas propuestas ha llegado a consolidarse, manteniéndose vigente un modelo de accesibilidad hacia estos programas, sin restricciones de ningún tipo más allá de las propias capacidades académicas de los estudiantes.

Para finalizar, es reseñable que el sistema educativo español también oferta otras alternativas de acceso, que van más allá del modelo ordinario que acabamos de analizar, y a las que los futuros maestros se pueden acoger. Así, existen pruebas de acceso para personas mayores de 25 años, pruebas de acceso para personas mayores de 45 años y acceso para las personas mayores de 40 años que acrediten experiencia laboral en un determinado ámbito (Orden ECD/1663/2016, de 11 de octubre). Esta medida, que es habitual en España, es un tanto inusual fuera de nuestras fronteras, donde solamente cuentan con una única vía de acceso o, por el contrario, disponen de distintas alternativas que, por el contrario, carecen de un control oficial (European Commission, 2014).

Hasta aquí, podemos vislumbrar una pequeña visión descriptiva y un tanto analítica de las distintas vías e itinerarios de acceso hacia los programas de formación inicial docente. Tal y como hemos podido apreciar, pese a la gran inestabilidad política que vive España en últimos años y, sobre todo, el gran número de propuestas que, con mayor o menor éxito, han tratado de regular este procedimiento, lo cierto es que el acceso mantiene unos parámetros muy similares a los que se habían fijado a lo largo de los últimos años, condicionado a la superación de la Prueba de Acceso a la Universidad que, pese a las distintas modificaciones que han afectado a su diseño, organización y contenido, sigue manteniendo intacta la esencia con la nació allá por la década de los años 70 del pasado siglo.

SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÉS

Para analizar el acceso a los programas de formación inicial docente en Portugal, tenemos que partir de dos peculiaridades que el propio sistema presenta. En primer lugar, que el ejercicio de la función docente está supeditado a una formación bietápica que demanda la obtención del título de máster (Flores, 2024). La estructura curricular propuesta por el Plan de Bolonia rompió con el modelo integrado de formación inicial docente, en pos de un modelo consecutivo en torno a dos etapas: licenciatura y máster (Leite et al., 2017). No obstante, hemos de reconocer que esta medida, que pretendió alinear las políticas nacionales con las directrices europeas, no tuvo unos efectos significativos en lo que a la temporalidad se refiere ya que, hasta ese momento, el ejercicio profesional docente demandaba el título de licenciatura, que contaba con una duración de entre cuatro y cinco años (Almeida & Costa, 2025). Por tanto, para nuestro análisis, debamos tomar en consideración el acceso y/o admisión a los programas de maestría (CINE 7), que en el tema que a nosotros nos concierne (formación de maestros) vendrá determinado por el Decreto-Lei 9-A/2025 de 14 de febrero, que modifica el Decreto- Lei 79/2014. Este es, sin lugar a dudas, uno de los grandes atractivos de nuestro estudio, ya que estamos ante una propuesta de gran actualidad en el país luso, ya que su entrada en vigor se produjo durante el curso académico 2025-2026. Uno de sus grandes objetivos es el de flexibilizar el ingreso hacia los programas de maestría que habiliten para el ejercicio de la función docente de aquellos colectivos que no provengan de licenciaturas de ámbito educativo, y así ofrecer respuesta a la escasez de profesores que presenta Portugal que, al igual que muchos sistemas europeos, adolece de este problema (Dotta et al., 2024; Flores et al., 2025).

La segunda particularidad nace de la propia estructura del sistema educativo portugués. Tal y como hemos comentado, el foco de nuestro trabajo se sitúa en el proceso de transición hacia los programas de formación inicial docente de educación primaria que, en este caso, está constituido por la ya mencionada etapa de *ensino básico* y que, a su vez, se divide en tres ciclos (primero, segundo, tercero), que cuentan con modelos formativos diferenciados. En nuestro estudio, por motivos de comparabilidad, solamente serán analizados los dos primeros ciclos. El primer ciclo, configurado en torno a cuatro cursos académicos, ofrece a los estudiantes una formación más generalista y está caracterizado por la monodocencia; mientras que el segundo ciclo ostenta una mayor concreción, en la que los docentes presentan un mayor grado de especialización en función de las distintas áreas de conocimiento. De este modo, para nuestro trabajo deberemos formular un análisis que tome en consideración el acceso y/o admisión a las distintas maestrías que habiliten para el ejercicio profesional tanto en el primer ciclo de *ensino básico*, como en el segundo. Esta situación guarda una gran complejidad dentro del sistema portugués, ya que las instituciones de educación superior ofrecen una oferta formativa muy heterogénea, con programas muy diferenciados, que pueden tomar en consideración de manera aislada o conjunta, las distintas etapas y ciclos de *educação pré-escolar* y primero y segundo *ciclo del ensino básico*.

Tal y como ya hemos adelantado, el ingreso hacia los programas de *maestria* que habilitan para la función docente está regulados desde el año 2025 por el Decreto-Lei 9-A/2025 de 14 de febrero, que realiza una modificación parcial del Decreto-Lei 79/2014, con el objetivo de adaptarse a las nuevas exigencias y demandas de la sociedad portuguesa. Entre sus principales propuestas, se encuentra la de flexibilizar la admisión de licenciados para favorecer el ingreso de un mayor número de maestros, tratando de paliar la situación crítica a la que se enfrenta Portugal, con una alta demanda de docentes para sus aulas. En lo que a las condiciones de ingreso se refiere, debemos destacar que

estas vienen recogidas en los artículos 17 (condiciones generales) y 18 (condiciones específicas) del citado documento. Las condiciones generales se refieren al dominio oral y escrito del portugués y al conocimiento de las reglas esenciales de la argumentación lógica y crítica. Mientras que las condiciones específicas serán determinadas, individualmente, por cada institución. Adicionalmente, para el acceso a las *maestria*s de educación básica, tanto de educación prescolar (3-5 años) y primer ciclo (6-9 años) como de segundo ciclo (10-11 años), se continua a establecer como requisito básico que los estudiantes estén en disposición de la Licenciatura en Educación Básica (Lopo, 2016), pero, y como principal novedad, se reconoce el acceso a estas maestrías de *ensino básico* de primer y segundo ciclo desde otros itinerarios formativos distintos a la Licenciatura en Educación Básica. Este era, hasta la fecha, uno de los grandes lastres del sistema portugués, ya que había profesionales ajenos al ámbito educativo, que no podían acceder a estos programas formativos debido a que no disponían de la titulación de ingreso requerida. Esta medida ha sido subsanada con el Decreto-Lei 9-A/2025, que permite que aquellos candidatos que dispongan de la titulación necesaria de acuerdo al Decreto-Lei 74/2006 de 24 de marzo y que, además, hayan cursado un número determinado de créditos, que variará en función de la especialidad a la que quieran concurrir (Leite & Sousa-Pereira, 2022), podrán ser admitidos en el programa de maestría. En la actualidad, se establecen hasta un total de 34 itinerarios formativos distintos, a los que podrán concurrir distintos candidatos, siempre que estén en disposición de los requisitos anteriormente mencionados.

El análisis efectuado pone de manifiesto que, aunque ambos sistemas presentan mecanismos de acceso relativamente abiertos, a su vez, también presentan diferencias sustanciales en el momento en que se produce la selección de los futuros docentes. La tabla 1 muestra las principales semejanzas y diferencias identificadas en los itinerarios de acceso y admisión a la formación inicial docente para la etapa de educación primaria (6-12 años) en España y los dos correspondientes niveles de *ensino básico* en Portugal.

Tabla 1
Síntesis comparativa de los resultados

Dimensión	**España**	**Portugal**
Modelo formativo	Modelo concurrente: formación disciplinar y pedagógica integrada en un mismo itinerario formativo (grado de maestro en Educación Primaria)	Modelo consecutivo: formación disciplinar inicial acompañada de un modelo formativo profesionalizante mediante la superación de un máster
Acceso a los programas de formación inicial docente	El acceso viene determinado por la calificación ponderada de la nota de bachillerato y de la PAU	El acceso viene determinado por la licenciatura, ya que el ejercicio profesional docente está supeditado a la superación de un máster
Requisitos de admisión	Por lo general, no se establecen requisitos de admisión (salvo en algunas comunidades autónomas que establecen requisitos complementarios)	La legislación vigente establece unos requisitos generales y específicos para la admisión a los programas de máster
Mecanismos de admisión	Basado en la calificación de acceso, en función de oferta y demanda (números clausus)	La admisión a los programas se realiza de acuerdo a los requisitos y criterios establecidos
Selección de candidatos	No se establece una selección de los candidatos que valore la idoneidad hacia la profesión docente, aunque se identifican experiencias particulares en algunas	La selección de los candidatos se produce al acceder a los másteres habilitantes

Dimensión	España	Portugal
	comunidades autónomas	
Vías de acceso	Existen vías alternativas de acceso, aunque no cuentan con un porcentaje de participación elevado	La reforma reciente amplía y flexibiliza las vías de acceso a los programas de maestría en formación inicial docente

DISCUSIÓN

Llegados a este punto, consideramos necesario explicar de una forma coherente y fundamentada las principales semejanzas y diferencias localizadas en nuestro estudio. A este respecto, nos gustaría recordar que el objetivo de nuestro trabajo no radica en la simple descripción de las realidades analizadas, sino que pretendemos explicarlas de una forma coherente y racional, tratando de vislumbrar tanto el origen como las causas que las han provocado.

A simple vista, la principal diferencia que podemos localizar se encuentra en el modelo de formación por el que apuestan los sistemas analizados que, sin lugar a dudas, condiciona el acceso y/o admisión hacia los programas de formación inicial docente. De este modo, podemos apreciar cómo desde la puesta en marcha del EEES, Portugal presenta un modelo consecutivo que se asienta en torno a dos etapas (licenciatura y maestría), mientras que España aboga por un modelo concurrente, que engloba una formación pedagógica con otra más específica centrada en las materias que deberán impartir los propios docentes. Además, el país luso presenta una estructura trietápica, en donde la etapa de *ensino básico* se subdivide en distintos ciclos, cuyos profesionales cuentan con modelos formativos diferenciados. Esta es, sin duda, una particularidad difícil de ver fuera de sus fronteras (Egido, 2020). Así, más allá de las diferencias normativas, los resultados alcanzados ponen de manifiesto la coexistencia de dos formas de entender el acceso a la profesión docente: un modelo, como es el español, de selección temprana, articulado en torno al ingreso universitario, y un modelo de selección diferida, como es el luso, en el que la profesionalización docente de nivel de maestría se produce tras una formación disciplinar previa de grado superior (Valero, 2025).

Por otro lado, encontramos una segunda diferencia en lo que a los requisitos de acceso se refiere. España presenta como requisito básico de acceso hacia los programas de formación inicial docente: la superación de una prueba nacional – la PAU. Tal y como ya hemos podido apreciar, España presenta una consolidada tradición de pruebas de acceso a la universidad, unas pruebas que, *a posteriori*, van a ser determinantes para el ingreso en los programas de formación inicial docente. Esta cuenta con un gran consenso social ya que, pese a que es conocida coloquialmente como "selectividad", lo cierto es que, desde el punto de vista académico, es sumamente accesible (Moreno et al., 2014); este hecho dificulta que se abogue por otros modelos más restrictivos, ya que se pondría en riesgo uno de los principios básicos del sistema educativo español: el derecho a la educación que, con el paso del tiempo, se ha instaurado incluso en los niveles postobligatorios. Y es que recordemos que esta prueba se puso en marcha en la década de los años 70 del siglo pasado, después de que aumentara la escolarización obligatoria hasta los 14 años y, por consiguiente, que el porcentaje de personas que estaban en disposición de acceder al contexto universitario

creciera ostensiblemente (Revesado et al., 2026). Frente a este contexto, la prueba nace con el propósito de objetivar y homogeneizar el acceso hacia una universidad que cada vez contaba con más aspirantes. Sin embargo, Portugal post Bolognia no apuesta por poner en marcha esta tipología de pruebas. El ingreso está supeditado a la obtención del título de licenciatura, pues el acceso a las maestrías de *ensino básico* (tanto de primer como de segundo ciclo), se lleva a cabo desde los programas de licenciatura, y no desde la etapa de educación secundaria. Sin embargo, llama la atención cómo, tras la promulgación del EEES, cuya esencia es la adopción de medidas estandarizadoras entre los distintos estados miembros (Gómez & Rumbo, 2022), no se haya tenido en consideración la homogenización de los sistemas de acceso a la educación superior, dejando esta función en manos de los propios sistemas (Revesado et al., 2025) quienes, actuando con total libertad, han generado distintos escenarios educativos que, en ocasiones, pueden ejemplificarse en un mismo territorio (Egido, 2020).

Lo expuesto anteriormente, hace que el acceso a la universidad en España sea sumamente flexible, sin embargo, no así la admisión, que será mucho más restrictiva. A este respecto, cabe destacar que el sistema universitario español utiliza la nota de acceso como elemento de admisión, mediante los denominados números clausus, que tienen como cometido equilibrar la oferta formativa con respecto a la demanda de candidatos. De este modo, lo realmente importante no es superar la prueba de acceso, sino obtener unas calificaciones lo suficientemente altas que le permita al candidato ser admitido en la titulación deseada (Sacristán, 2023). Este modelo, sin embargo, ha sido criticado en numerosas ocasiones, ya que asocia la calidad de la formación inicial docente con mecanismos de selección eminentemente académicos. Por tanto, se cuestiona que el rendimiento académico constituya, por sí solo, un predictor suficiente del desempeño profesional, defendiéndose procesos de selección más amplios (Klassen & Kim, 2019).

Algo similar ocurre en Portugal, si bien, en este caso, el acceso estaría supeditado a la obtención previa del título de licenciatura, pero la flexibilización propuesta por Portugal no debe interpretarse únicamente como una reforma administrativa, sino como un cambio de paradigma en las políticas de admisión a la formación inicial docente. Así, Portugal ha sustituido los modelos tradicionales centrados en la selección, por propuestas más flexibles que permitan responder a un contexto caracterizado por la escasez de profesorado, donde el principal desafío pasa a ser el de garantizar el relevo generacional y el de mejorar la capacidad de atracción hacia la profesión docente (Dotta et al., 2024; Flores et al., 2025).

Por tanto, ninguno de los dos sistemas presenta procedimientos específicos de admisión que valoren la idoneidad de los candidatos frente a la profesión docente, más allá de algunos casos particulares, como en España, la comunidad autónoma de Cataluña o Baleares, que han incorporado pruebas adicionales para complementar el proceso de admisión hacia los estudios de maestro (Oliver et al., 2021). De esta manera, se aprecia cómo ambos sistemas presentan un modelo fundamentalmente abierto, sumamente flexible en su acceso, y un tanto más restrictivo en el proceso de admisión.

Otra de las disimilitudes es la titulación que conduce a los programas de formación inicial docente. Mientras que en España el certificado de bachillerato se presenta como un requisito básico (junto a la ya citada prueba de acceso), en Portugal ya hemos podido apreciar cómo es necesario que los aspirantes estén en disposición de una licenciatura. En el caso español, el certificado de estudios tiene una incidencia directa, ya que cuenta con una ponderación del 60% del total de la nota, destacando el importante papel que desempeñan los centros de educación secundaria en este proceso de transición. Es por ello por lo que cada vez son más quienes ponen en duda este sistema, bajo la premisa de que los antecedentes académicos del estudiante

pueden determinar el acceso y/o admisión a estos itinerarios. A este respecto, existen estudios que ponen de manifiesto que rendimiento académico de los estudiantes en la etapa previa es mayor en aquellos que provienen de centros de titularidad privada (Moreno et al., 2014; Rodríguez et al., 2025). Siendo así, habría que analizar el origen de ese mayor rendimiento, dado que, si no responde a razones estrictamente académicas, estaríamos ante un modelo que privilegia a los candidatos que provienen de estratos socioeconómicos más altos.

Por último, también es reseñable que España cuenta con distintos itinerarios de acceso hacia los programas de formación inicial docente, ofreciendo la posibilidad de que exista una mayor diversificación de estudiantes en las aulas universitarias. Por su parte, Portugal, mediante la nueva propuesta que ha aprobado en febrero de 2025, aboga por diversificar y flexibilizar el acceso a la formación inicial docente, con el único fin de adaptarse a las nuevas exigencias y demandas sociales, a la vez que favorece el ingreso de un mayor número de maestros, que podrán dar respuesta a la gran demanda que presenta el país luso; si bien, el itinerario de acceso hacia los maestrados que conducen a la función docente es único, sin ofrecer otras alternativas de acceso y/o admisión.

De este modo, podemos apreciar como el acceso a los programas de formación inicial docente en los sistemas analizados, presentan puntos de encuentro y, sobre todo, desencuentro, que hacen de su análisis una tarea realmente compleja, pero, sobre todo, necesaria.

CONCLUSIONES

A continuación, nos proponemos destacar los principales hallazgos alcanzados durante el desarrollo de nuestro trabajo.

Evidenciamos diferencias significativas en el proceso de transición hacia los programas de formación inicial docente en los sistemas analizados. Quede este modo, como puede parecer lógico, los contextos que aquí analizamos, que presentan diferencias desde el punto de vista sociohistórico, cultural e incluso administrativo, también van a evidenciar disimilitudes en el plano educativo. Por ello, cada vez son más las investigaciones que argumentan que el contexto es crucial y tiene una gran relevancia sobre el desarrollo de los sistemas educativos, y como no, también de sus políticas (Phillips & Ochs, 2003). Sin embargo, lo que llama la atención más allá de las propias diferencias entre ambos sistemas, es la coexistencia de dos modelos de acceso distintos dentro de un mismo contexto académico, el del EEES.

De este modo, se observa como España apuesta por un modelo que gira en torno a una prueba de acceso, que cuenta con una gran flexibilidad, lo que permite que el ingreso a los programas de formación inicial docente sea sumamente asequible, por lo que favorece el acceso de un elevado número de estudiantes a las facultades de educación (Urkidi et al., 2020); sin embargo, esta situación, *a posteriori*, va a generar serios problemas, ya que el número de egresados será muy superior a los que demanda el sistema educativo, con los consiguientes problemas que ello puede traer consigo (sobrecualificación de los egresados, *brain drain*, etc.). Así, podemos apreciar cómo el problema que presenta España en lo que al acceso a los programas de formación inicial docente se refiere, no es de carácter cuantitativo (la formación inicial docente atrae a un elevado porcentaje de candidatos cada año), sino más bien de corte cualitativo, ya que no consigue atraer a los mejores candidatos. Frente a este contexto, cada vez son

más los que defienden la necesidad de instaurar mecanismos de selección que restrinjan el acceso para, de este modo, revalorizar la imagen y el prestigio social de la profesión, convirtiéndola en una opción más deseable para los estudiantes (Bokdam et al., 2014). De este modo, el reto al que debe enfrentarse el sistema educativo español es el de determinar qué atributos deben tomarse en consideración para identificar a los candidatos más idóneos.

En cambio, Portugal presenta un planteamiento totalmente distinto. Desde que se puso en marcha el EEES, han apostado por un modelo de formación consecutivo que demanda que sus candidatos estén en disposición de la titulación de máster para el ejercicio de la profesión docente. De este modo, el requisito básico es el de haber cursado una licenciatura. Como novedad, tras la última propuesta aprobada en febrero de 2025, Portugal ha abogado por flexibilizar el acceso a los programas de maestría en educación, permitiendo que ingresen candidatos que no cuentan con una trayectoria estrictamente educativa. Esta medida pretende poner fin a uno de los grandes problemas que presenta el país a lo largo de las últimas décadas, el de la falta de docentes cualificados para su sistema educativo. Y es que, a diferencia de lo ocurrido en España, la profesión docente en Portugal presenta problemas desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, es decir, no consigue atraer a un número suficiente de candidatos (algo que si ocurre en España), y cuando lo hacen, estos no siempre son los más adecuados (Flores et al., 2025). Esta situación ha impulsado la puesta en marcha de nuevas reformas educativas que abogan por un cambio de paradigma en el que las políticas de admisión a los programas de formación inicial docente no solamente respondan a criterios de calidad, sino también a necesidades estructurales de renovación del profesorado (Flores et al., 2025). Esta situación tiene efectos negativos sobre los propios estudiantes, que afecta en mayor medida a las escuelas desfavorecidas, agravando la desigualdad educativa. Sin suficientes profesores, los alumnos verán mermado el apoyo escolar que reciben (Egido, 2025). En este sentido, algunos motivos que han podido desencadenar esta situación son la imagen social devaluada de la profesión (Dotta et al., 2024), la dificultad para atraer docentes a determinadas regiones del país (Barnes et al., 2024) o unos salarios insuficientes (Flores et al., 2025).

Más allá de las diferencias normativas, este trabajo alimenta el debate sobre como las políticas de acceso a la formación inicial docente pueden entenderse como una búsqueda del equilibrio entre dos objetivos difícilmente conciliables: garantizar unos estándares mínimos de calidad en la selección de los futuros docentes y asegurar un número suficiente de candidatos para responder a las necesidades del sistema educativo (Evans & Mendez, 2023). Desde esta perspectiva, los modelos propuestos por España y Portugal representan dos respuestas distintas sobre los procesos de admisión, que reflejan prioridades diferentes en función del contexto y las necesidades de cada país. Mediante la nueva propuesta legislativa, Portugal ha establecido un modelo formativo que facilita el acceso de distintos colectivos a los programas máster, con el propósito de solventar uno de los principales problemas del país: la escasez de profesores; sin embargo, esta medida no ofrece solución a otro de los grandes problemas que viene manifestando históricamente, como es la mejora de la atracción y selección de los mejores candidatos hacia la profesión docente.

Por otra parte, también reconocemos algunos puntos de encuentro, fruto de las nuevas tendencias impulsadas por la globalización, que han hecho mella en nuestra sociedad y, de una forma más específica, en el contexto educativo (Steiner-Khamsi, 2010), generando sinergias entre los sistemas educativos internacionales. Una de las principales semejanzas que encontramos en nuestro estudio gira en torno al modelo de acceso, un modelo abierto que, con pequeños matices, impulsa un acceso hacia los

programas de formación inicial docente sin excesivas restricciones, más allá de las propias capacidades académicas de los candidatos. Tal y como hemos expuesto unas líneas más arriba, España apuesta por un modelo basado en una prueba de acceso, que es sumamente flexible; mientras que Portugal aboga por un modelo que, de forma muy genérica, alude a unas condiciones generales que toman en consideración el dominio oral y escrito del portugués y al conocimiento de las reglas esenciales de la argumentación lógica y crítica, sin mayores especificaciones o restricciones. Sin embargo, debemos reconocer que ambos modelos garantizan el acceso, pero no así la admisión. Para ello, España apuesta por utilizar la nota de acceso como elemento de admisión, mientras que Portugal también establece un orden de prelación con aquellos candidatos que cumplen con los requisitos básicos para el ingreso en los programas de maestría.

Para finalizar, este trabajo pone de manifiesto la necesidad de avanzar hacia nuevos planteamientos que sean capaces de evaluar el impacto de los distintos modelos de acceso, tomando en consideración variables como el perfil de ingreso, el desarrollo de competencias docentes, la permanencia en la profesión o la calidad de la enseñanza. La comparación entre España y Portugal constituye un punto de partida para futuras investigaciones que deben orientarse a comprender no solo cómo acceden los futuros docentes a la profesión, sino también cuáles son las consecuencias que traen consigo dichos modelos sobre la calidad y sostenibilidad de los sistemas educativos.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORES

Conceptualización: D. R.-C., C. G.-R. y G. H.-V; Metodología: D. R.-C. y A. G. F.; Análisis formal: D. R.-C., A. G. F., C. G.-R. y G. H.-V.; Redacción - borrador original: D. R.-C., A. G. F., C. G.-R. y G. H.-V.; Redacción - revisión y edición: D. R.-C.; Supervisión: D. R.-C., A. G. F., C. G.-R. y G. H.-V.

REFERENCIAS

Almeida, M. M., & Costa, E. (2025). Teacher Training and Professionalization: A Comparative Analysis of Portuguese policies within the European Context. *Revista Española de Educación Comparada*, (47), 89-111. https://doi.org/10.5944/reec.47.2025.44078

Altbach, P. G., & Kelly, G. P. (1986). *New Approaches to Comparative Education*. University of Chicago Press.

Asensio Muñoz, I., Arroyo Resino, D., Ruíz-Lázaro, J., Sánchez-Munilla, M., Ruíz de Miguel, C., Constante-Amores, A., & Navarro-Asencio, E. (2022). Perfil de acceso a la universidad de los maestros en España. *Educación XX1*, *25*(2), 39-63. https://doi.org/10.5944/educxx1.31924

Barber, M., & Mourshed, M. (2007, September 1). *How the worl's best-performing school systems come out on top*. McKinsey Company. https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top

Barnes, M., Murphy, S., Chakma, U., Li, B., Amina, F., & Walker-Gibbs, B. (2024). Attracting teacher candidates from regional and rural areas to initial teacher education (ITE) programs: Initiatives and evidence of impact. *Teaching and Teacher Education*, 140*,* 104458. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104458

Bartlett, L., & Vavrus, F. (2014). Transversing the vertical case study: A methodological approach to studies of educational policy as practice. *Anthropology & Education Quarterly, 45*(2), 131-147. https://doi.org/10.1111/aeq.12055

Bartlett, L., & Vavrus, F. (2017). Comparative case studies: An innovative approach. *Nordic journal of comparative and international education*, *1*(1), 5-17. http://dx.doi.org/10.7577/njcie.1929

Bereday, G. Z. F. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Herder.

Bokdam, J., van den Ende, I., & Broek, S. (2014, July 15). *Teaching Teachers: Primary Teacher Training in Europe. State of Affairs and Outlook*. European Parliament Policy Department B: Structural and Cohesion Policy. https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU(2014)529068

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal, 9*(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Castro, M., & Egido, I. (2024). *Qué sabemos sobre el profesorado: políticas, evidencias y perspectivas de futuro*. Narcea Ediciones.

Confederación de Decanas y Decanos de Educación. (2025). *Libro Blanco del Grado en Educación Primaria*.

Corral, N., Revesado, D., & Calderón, T. (2024). La frontera hispanoportuguesa y los estudios ibéricos comparados In D. Revesado, N. Corral & T. Calderón (Coords.), *Cruzando horizontes: frontera y estudios comparados entre España y Portugal* (pp. 5-13). Ediciones Trea.

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

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. *Diário da República*, 60. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/74-2006-671387

Decreto-Lei 79/2014, de 14 de mayo. *Diário da República*, 92, pp. 2819-2828 https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769

Decreto-Lei 9-A/2025, de 14 de febrero. *Diário da República*, 32, pp. 1-31 https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/9-a-2025-907406911

Dotta, T. L., Rodrigues, S., Joana, L., & Carvalho, M. J. (2024). The attractiveness of the teaching profession: a integrative literature review. *Frontiers in education*, 9, 1380942. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1380942

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

Egido, I. (2024). El acceso a la formación docente: el reto de atraer y seleccionar a candidatos adecuados. In M. Castro & I. Egido, *Qué sabemos sobre el profesorado: políticas, evidencias y perspectivas de futuro* (pp. 87-124). Narcea Ediciones.

Egido, I. (2025). Escasez de profesorado y profesionalización docente: recomendaciones versus prácticas en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*, (47), 46-67. https://doi.org/10.5944/reec.47.2025.44157

European Commission (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.

Evans, D. K., & Mendez Acosta, A. (2023). How to recruit teachers for hard-to-staff schools: A systematic review of evidence from low-and middle-income countries. *Economics of Education Review*, 95, 102430. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102430

Ferreira, A. G. (2014). Os outros como condição de aprendizagem: desafio para uma abordagem sociodinâmica da Educação Comparada. *Educação Unisinos*, *18*(3), 220-227. https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-62102014000300220&lng=es&nrm=iso&tlng=pt

Flores, M. A. (2024). Fifty years of initial teacher education in Portugal: looking back, looking forward. *Journal of Education for Teaching, 50*(5), 852-869. https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2413930

Flores, M. A., Oliveira, H., & Ponte, J. P. (2025). From teacher surplus to teacher shortage and its effects on teacher education: the Portuguese case. *European Journal of Teacher Education, 48*(1), 26-44. https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2443668

Gómez-Delgado, O. (2024). The Notion of English as an International Language in a Selection of Teacher Education Programs in Colombia. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 17*(3), e1248. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1248

Gómez, T., & Rumbo, B. (2022). La estrategia discursiva sobre la empleabilidad en el Espacio Europeo de Educación Superior: propósito y desafío en la configuración de los planes de estudio. *Revista de Investigación en Educación*, *20*(2), 140-153. https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4221

Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, *76*(2), 173-208. http://www.jstor.org/stable/3700588

Hanushek, E. A., Rivkin, S. G., & Schiman, J. C. (2016). Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *Economics of Education Review*, 55, 132-148. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.004

Hilker, F. (1964). *La pédagogie comparée : introduction à son histoire, sa théorie et sa pratique.* Institut Pédagogique National.

Jarauta, B., & Medina, J. L. (2023). Contenidos y procesos de aprendizaje en la formación inicial del profesorado de educación primaria. *Bordon: revista de Pedagogía, 75*(3), 103-118. https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94634

Klassen, R. M., & Kim, L. (2019). Selecting teachers and prospective teachers: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 26, 32-51. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.003

Klassen, R. M., & Kim, L. E. (2021). *Teacher selection: Evidence-based practices*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-76188-2

Leite, C., Fernandes, P., & Sousa-Pereira, F. (2017). Post-Bolonia policies for teacher education in Portugal: tensions in building professional identities. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *21*(1), 181-201. https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10358

Leite, C., Rodrigues, S. V., & Teixeira, D. N. (2024). Razões da escolha da profissão docente e perceções que dela têm estudantes da Universidade do Porto (Portugal). *Práxis Educativa*, 19. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.23411.068

Leite, C., & Sousa-Pereira, F. (2022). Condições de socialização com a docência em Portugal: análise do modelo de formação e perfil de formadores. *Revista Electrónica Educare*, *26*(3), 1-18. https://doi.org/10.15359/ree.26-3.23%0D

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*, de 30 de diciembre de 2020, núm. 340, 122868 -122953.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.

Lopo, T. T. (2016). Entre Dois Regimes Jurídicos, o que Mudou no Currículo da Formação Inicial de Professores em Portugal? *Education Policy Analysis Archives*, *24*(7). https://doi.org/10.14507/epaa.24.2215

McAndrew, M. (1987). Réflexions sur le problème épistémologique de la comparabilité dans les études qualitatives en éducation comparée. *Revue canadienne de l'éducation, 12*(1), 105-114. https://doi.org/10.2307/1494995

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Documento para debate. 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. Ministerio de Educación y Formación profesional. https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/comunidad-educativa/profesorado/propuesta-reforma.html

Moreno, D., Sánchez, J., & Jiménez, J. D. (2014). ¿En los centros privados se inflan las calificaciones de los estudiantes? *Revista de Educación*, 366, 243-266. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-366-275

Nóvoa, A. (1998). Histoire & comparaison: Essais sur l'éducation. Educa.

Nóvoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education, 39*(4), 423-438. https://doi.org/10.1080/0305006032000162002

OCDE (2005, June 8). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OCDE. https://www.oecd.org/en/publications/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789264018044-en.html

Oliver-Trobat, M. F., Rosselló-Ramon, M. R., Comas-Forgas, R., Calvo-Sastre, A. & Sureda-Negre, J. (2021). Modelo para las pruebas de admisión a los estudios de maestro a partir de un proceso de diseño participativo. *Revista de Educación*, 393, 261-291. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-493

Orden ECD/1663/2016, de 11 de octubre, por la que se regulan las pruebas de acceso a la universidad de las personas mayores de 25 o de 45 años de edad, así como el acceso mediante acreditación de experiencia laboral o profesional, en el ámbito de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Boletín Oficial del Estado*, de 17 de octubre de 2016, núm. 251, 73108 – 73119.

Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, *39*(4), 451-461. https://doi.org/10.1080/0305006032000162020

Real Decreto 534/2024, de 11 de junio, por el que se regulan los requisitos de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, las características básicas de la prueba de acceso y la normativa básica de los procedimientos de admisión. *Boletín Oficial del Estado*, 12 de junio de 2024, núm. 142, 1-28.

Revesado, D., Montenegro, J., & García, E. (2023). El acceso a la formación universitaria en España y Argentina: entre políticas e instituciones. Un estudio de caso comparado. *Revista de la Educación Superior*, *52*(207), 71-88. https://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/2567

Revesado, D., Mota, L., & García, E. (2025). Explorando las rutas de acceso a la universidad. Un estudio de caso comparado en los sistemas educativos de España y Portugal. *Revista Española de Educación Comparada*, (47), 550-564. https://doi.org/10.5944/reec.47.2025.41746

Revesado, D., Rebordinos, F. J., Gutiérrez, C., Gomes Ferreira, A., & García, E. (2026). Opening the Gates of Spanish Universities, How have their policies evolved during the democratic era? *Espacio, Tiempo y Educación*, *13*(1) 163-174. https://espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete/article/view/416

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. https://www.jstor.org/stable/3598793

Rodríguez, D., Domínguez, F., Batista, F. J., & Ramírez Orduña, M. (2025). La titularidad de los centros educativos en el acceso a la universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 18*(1). https://doi.org/10.15366/riee2025.18.1.001

Rodríguez-Martínez, C. (2025). La educación comparada entre lo global y lo local. *Revista Española de Educación Comparada,* 46, 42-65. https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.41831

Ruíz de Miguel, C., Sánchez Munilla, M., Arroyo Resino, D., & Asensio Muñoz, I. (2024). Una aproximación al estudio de la selección negativa en el acceso a la formación docente. *Revista de Investigación Educativa, 42*(1), 277-294. https://doi.org/10.6018/rie.561131

Sacristán Adinolfi, V. (2023). *Notas de acceso a la universidad: ¿son equitativas? Análisis de las diferencias entre las notas de bachillerato y las de la selectividad y sus efectos sobre la equidad en el acceso a la universidad*. Observatorio del Sistema Universitario.

Schriewer, J. (1997). Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. *Educación Y Ciencia, 1*(15). https://revistaeducacionyciencia.uady.mx/educacionyciencia/article/view/108

Schriewer, J. (2006). Comparative social science: Characteristic problems and changing problem solutions. *Comparative Education, 42*(3), 299-336. https://doi.org/10.1080/03050060601022640

Seijas, E. (2023). La prueba de acceso a la Universidad como pieza esencial del sistema educativo. *Revista de Derecho Político*, (118), 79-119. https://doi.org/10.5944/rdp.118.2023.39100

Steiner-Khamsi, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, *54*(3), 323-342. https://doi.org/10.1086/653047

UNESCO. (2013). *Clasificación internacional normalizada de la educación. CINE 2011*. Instituto de estadística de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220782

Urkidi P., Losada D., López V., & Yuste, R. (2020). El acceso a la formación inicial del profesorado y la mejora de la calidad docente. *Revista Complutense de Educación*, *31*(3), 353-364. https://doi.org/10.5209/rced.63476

Valero, A. (2025). Las políticas de acceso a la formación inicial docente en perspectiva internacional: análisis de tres problemas a considerar. *Revista Española de Educación Comparada*, (47), 68-88. https://doi.org/10.5944/reec.47.2025.43986

Vega, L. (2011). *La educación comparada e internacional. Procesos históricos y dinámicas globales*. Octaedro.

*

Received: February 19, 2026
Resubmit for Review: July 31 2026
Revisions Required: August 24, 2026
Accepted: September 17, 2026
Published online: October 30, 2026