

POLÍTICAS DE ACCESO Y ADMISIÓN HACIA LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN ESPAÑA Y PORTUGAL. UN ESTUDIO COMPARADO

*Access and admission policies towards initial
teacher training programs in Spain and
Portugal. A comparative study*

David Revesado Carballares

David Gutiérrez Rodríguez

RESUMEN: *El presente trabajo se centra en el estudio comparado de los procesos de acceso y admisión a los programas de formación inicial docente en los sistemas educativos de España y Portugal, a partir de los aspectos más relevantes e influyentes que intervienen en ambos sistemas. En este aspecto, partimos de la idea de que España y Portugal son dos países que comparten muchos rasgos comunes en cuanto a los aspectos administrativos de su sistema educativo, pero también presentan algunas diferencias notables, una de ellas, en lo referente a las políticas de acceso y admisión a los estudios de educación superior. De este modo, el objetivo que planteamos a continuación no es otro que el de identificar las principales semejanzas y diferencias encontradas entre ambos sistemas en este proceso de transición, tomando como referencia el contexto sociohistórico, político, económico y cultural que rodea a ambos sistemas educativos. Desde el punto de vista metodológico, nos valdremos del método clásico de comparación, desarrollado por Bereday y Hilker en el último tercio del pasado siglo, y que ha sido redefinido por numerosos autores hasta nuestros días. La*

investigación parte de una serie de variables que han sido analizadas de manera individual en cada uno de los sistemas educativos; estas son las que, a nuestro parecer, cuentan con una mayor relevancia en el proceso de transición universitaria. Posteriormente, se inicia la fase comparación en torno a las mismas, encontrando puntos de encuentro en torno a las políticas de acceso, como es la incidencia del título de educación secundaria superior o la heterogeneidad de estudiantes que están en disposición de acceder al contexto universitario. Sin embargo, también apreciamos diferencias significativas, como son las pruebas de acceso que pone en marcha el sistema educativo español o la concepción que ambos sistemas presentan con respecto al proceso de admisión. Todo ello, vendrá por el contexto sociohistórico, político y cultural de ambos países, que determinará en gran medida las principales convergencias y divergencias de nuestro estudio.

Palabras clave: Educación comparada, acceso, admisión, formación inicial docente, España, Portugal.

ABSTRACT: *This work focuses on a comparative study of the processes of access and admission to initial teacher training programmes in the education systems of Spain and Portugal, based on the most relevant and influential aspects involved in both systems. In this respect, we begin from the idea that Spain and Portugal are two countries that share many common features in terms of the administrative aspects of their education systems, but also have some notable differences, one of them in terms of access and admission policies to higher education studies. Therefore, the following objective is none other than to identify the main similarities and differences found between the two systems in this transition process, taking as a reference the socio-historical, political, economic and cultural context surrounding both educational systems. From a methodological point of view, we shall use the classical method of comparison, developed by Bereday and Hilker in the last third of the last century, and which has been redefined by numerous authors up to the present day. The research is based on a number of variables that have been analysed individually in each of the educational systems; these are the ones that, in our opinion, are most relevant in the process of university transition. Subsequently, the comparison phase begins, finding meeting points around access policies, such as the incidence of the upper secondary education degree or the heterogeneity of students who are in a position to access the university context. However, we also see significant differences, such as the access tests implemented by the Spanish educational system or the conception that both systems present with respect to the admission process. All of this will come from by the socio-historical, political and cultural context of both countries, which will determine to a large extent the main convergences and divergences in our study.*

Keywords: *Comparative education, access, admission, initial teacher training, Spain, Portugal.*

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos años, se ha producido un notable incremento en la demanda de educación superior (Banks, 2001; Meyer y Schofer, 2006). Frente a este contexto, los centros de educación superior están destinados a desempeñar un papel fundamental (Naval y Ruíz-Corbella, 2012) en la denominada sociedad del conocimiento, en donde las habilidades y competencias adquiridas a través de estos centros se están volviendo cada vez más importantes. Por este motivo, debe de ser imperativo social, no solamente ampliar sino también mejorar las oportunidades de acceso hacia estas instituciones (European Commission, 2015).

En consecuencia, el objetivo que pretendemos analizar a lo largo de este trabajo no es otro que el de analizar, desde el punto de vista comparado, el proceso de transición hacia las instituciones de educación superior en España y Portugal. Sin embargo, no nos detendremos en el análisis ordinario hacia tales instituciones, tal y como ya han hecho otras investigaciones (Revesado, 2022), sino que lo haremos de manera más pormenorizada, en lo referente a los programas de formación inicial docente. Y es que, estos programas han adquirido un papel fundamental en el desarrollo y mejora de los sistemas educativos, un hecho que, sin duda alguna, tendrán un impacto directo en el desarrollo y crecimiento de la sociedad en la que se desenvuelven (Furlong et al., 2019; Marcelo, 2011). En este sentido, la frecuente aparición de estudios nacionales e internacionales que abordan el ejercicio de la profesión docente (Cacheiro et al., 2016; Enkvist, 2016; Merino et al., 2019; OCD, 2019; Prats, 2016) ponen de manifiesto una gran preocupación e interés en torno a este colectivo. Por este motivo, a lo largo de este trabajo nos detendremos en analizar cuál es el proceso que los estudiantes deben acometer para iniciar los estudios de formación inicial docente. A este respecto, es importante hacer alusión a dos conceptos que guardan una gran importancia en el devenir de nuestro trabajo, como son los términos acceso y admisión. Y es que, aunque en ocasiones se utilicen de forma indistinta, lo cierto es que tienen connotaciones diferentes. El acceso hace referencia a los requisitos necesarios para la entrada al

sistema universitario, con el objetivo de garantizar la consecución de unas competencias mínimas, que atestigüen el correcto desarrollo del alumno en el contexto universitario. Mientras que la admisión se refiere a las condiciones fijadas desde la propia universidad; estos procedimientos utilizados por las instituciones de educación superior pretenden adecuar los perfiles de los alumnos frente a los estudios seleccionados, favoreciendo la idoneidad de los candidatos (Revesado, 2018).

Por último, no podemos dejar de aludir a la elección de ambos sistemas educativos. En este sentido, hemos de reconocer que esta no ha sido azarosa, sino que se encuentra fundamentada en la situación de colindancia entre ambos territorios, con las consecuentes similitudes históricas, sociales y culturales existentes. Además, la adscripción tanto de España como de Portugal, al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha denotado políticas y estrategias educativas en el contexto universitario que guardan similitudes, un hecho que favorece la comparación de fenómenos educativos. Si bien, y tal y como podremos apreciar a lo largo del presente trabajo, ambos sistemas también presentarán notorias diferencias en lo que a sus políticas de acceso se refiere, tanto en lo que respecta al plano administrativo como al pedagógico e institucional.

2. METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico, nos valdremos del método clásico de comparación, impulsado de manera, casi contemporánea, por Hilker (1964) y Bereday (1968), a través de sus obras. Si bien es cierto que, tras ellos, han sido muchos los autores de reconocido prestigio los que han trabajado, e incluso, ampliado este entramado metodológico: Altbach y Kelly (1990), Ferrer (2002), García Garrido (1986) Novoa y Yariv-Mashal (2003), Raventós (1990), Vega (2011), etc.

A nivel histórico, podemos afirmar que el método clásico de comparación tiene sus raíces en los años 60 del siglo pasado, momento

en el que se produjo una gran eclosión de los estudios comparados en el ámbito educativo. En sus orígenes, este método centraba su atención en las semejanzas y diferencias existentes entre los diferentes sistemas educativos, si bien, hemos de reconocer que a lo largo de las últimas décadas ha experimentado una gran evolución, gracias a la irrupción de fenómenos como la globalización o la aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que han impulsado un cambio de paradigma en torno a esta disciplina. Y es que, la revalorización de la educación comparada pasa, necesariamente, por una puesta en cuestión del Estado-Nación como unidad exclusiva de comparación (Altbach y Kelly, 1990). En los últimos tiempos, han surgido nuevas unidades de análisis que están demandado, cada vez más, una reconceptualización de esta disciplina (Crossley, 2002). En este sentido, uno de los enfoques que está adquiriendo un mayor protagonismo, es la comparación de contextos, donde el método comparado servirá de herramienta para conocer todas aquellas circunstancias que rodean una determinada acción pedagógica (Steiner, 2010).

Esta disciplina aportó al área de la Pedagogía y de las Ciencias Sociales importantes servicios ya que, conocer el funcionamiento de otros sistemas educativos, favorecerá un mayor y mejor conocimiento sobre el nuestro propio (Bereday, 1968).

Siguiendo las directrices marcadas por estos autores, esta metodología se asienta sobre distintas fases, claramente definidas: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. La primera de ellas pretende analizar una serie de variables o descriptores en torno a los que gira la investigación, en este caso, las políticas de acceso y admisión hacia las instituciones de educación superior. La fase de interpretación pretende someter los datos analizados en base al contexto en el que se desarrollan, bajo la premisa de que existen numerosas interrelaciones entre el sistema educativo y la sociedad en la que esta se enmarca. Las últimas dos fases, son aquellas que desarrollan el proceso de comparación propiamente dicho. En primer lugar, de manera individual, a través de la yuxtaposición, tomando en consideración las variables de análisis anteriormente descritas y,

en segundo lugar, mediante la fase de comparación, donde se pondrán de manifiesto las principales semejanzas y diferencias encontradas, tratando de ofrecer una explicación fundamentada y racional de las mismas.

3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS EN EL ACCESO Y ADMISIÓN HACIA LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Uno de los aspectos más determinantes a la hora de formular nuestra investigación es la elección de las categorías o variables de análisis. Somos conscientes de que son muchas y muy variadas las variables que, directa o indirectamente, inciden en el proceso de transición aquí analizado. A continuación, vamos a formular una pequeña descripción de aquellas que, a nuestro juicio, guardan una mayor trascendencia en este proceso, como son: el perfil del alumnado que está en disposición de acceder a los programas de formación inicial docente, el modelo de acceso hacia las instituciones de educación superior, las pruebas de acceso, los requisitos de acceso y admisión y, por último, las instituciones sobre las que recae la competencia organizativa de este proceso.

3.1. El Alumno

Nos encontramos ante el principal agente dentro del proceso de transición aquí analizado. Teniendo en cuenta que nuestro estudio centra su atención en torno al acceso y admisión a los programas de formación inicial docente, el alumnado sobre el que centramos principalmente nuestra atención será aquel que se encuentra finalizando la etapa de educación secundaria. No obstante, y como más adelante observaremos, hay algunas excepciones en algunos itinerarios académicos concretos. En este sentido, diferentes estudios ponen de manifiesto la influencia de distintas variables a la hora de elegir los estudios universitarios y que, por tanto, deben de ser tomadas en consideración para nuestro estudio, como son el género, el expediente

académico y la rama de conocimiento en la que ha desarrollado la etapa de educación secundaria (Martínez et al, 2016). Por lo tanto, podemos concretar que los años previos a esta transición desde la educación secundaria hacia los estudios de educación superior y, por ende, hacia los programas de formación inicial docente, tienen un valor determinante en la elección final del estudiante.

3.2. Modelos de acceso

Los modelos de regulación aluden a la organización legislativa que regulan la ordenación académica. En este sentido, con la llegada del EEES, podemos apreciar como los distintos estados participantes han acometido una serie de reformas que le han permitido alcanzar los objetivos marcados: se estableció un sistema de títulos fácilmente comparables, se conformó una estructura en base a tres niveles (Grado, Máster y Doctorado), se puso en marcha un sistema de créditos ECTS, se eliminaron todo tipo de obstáculos en pos de promover la movilidad y el derecho a la libre circulación, etc. (González Faraco et al., 2009; Luzón et al., 2009). En cambio, resulta paradójico cómo, frente a este contexto, no se haya tenido en consideración un aspecto de vital importancia, como son los sistemas de acceso y admisión hacia los estudios de educación superior, que se ha dejado en manos de los propios países, generándose diferentes escenarios educativos que, en ocasiones, pueden ser ejemplificados en un mismo país (Egido, 2020). De este modo, podemos hacer alusión a diferentes modelos de acceso a la educación superior, que atendiendo a diferentes autores (Valle, 2001), los encuadra en: abiertos, cerrados y entreabiertos. El modelo abierto, es aquel que permite que todos los alumnos que estén capacitados para seguir con su formación académica puedan hacerlo. Mientras que, en el modelo cerrado, no todos los alumnos que estén capacitados para seguir su formación podrán hacerlo, ya que se produce una selección muy rigurosa de los candidatos, para adecuar la oferta académica a la demanda del mercado laboral. Por último, el modelo entreabierto es aquel en el que se limita el acceso y admisión a los programas universitarios, pero no de

una forma tan rigurosa como para hacerlo pensando, solo y exclusivamente, en las necesidades del sistema económico productivo (Valle, 2001).

A este respecto, una de las amenazas que podemos encontrar, y que debemos tomar en consideración, es que los sistemas de acceso y admisión no partan de la misma filosofía de selección y que, por tanto, no sean armonizables entre sí, impidiendo que podamos hablar de un «Pasaporte Universitario Europeo» (Valle, 2008).

3.3. Pruebas de acceso

Otra de las variables que analizaremos en nuestra investigación, son las pruebas de acceso a la universidad. Valorar aquellas competencias que están relacionadas con los programas de educación superior es uno de los grandes retos a los que se enfrentan las instituciones educativas. Para ello, comúnmente se han establecido una serie de pruebas que pretenden garantizar la igualdad de oportunidades en dicho proceso. Si bien, hemos de reconocer que no es posible a día de hoy asegurar que estas pruebas cumplan con el propósito de asegurar la adquisición competencial, convirtiéndose, de este modo, en un instrumento de admisión al servicio del sistema educativo (Ruiz, 2021). A este respecto, uno de los principales debates que han venido generando en torno a estas pruebas a lo largo de los últimos años es la función que cumplen. Por un lado, hay quien señala que su objetivo no es otro que el de valorar el rendimiento competencial de los alumnos que están en disposición de acceder a los estudios universitarios, garantizando, de este modo, unos mínimos culturales. En contraposición, también existe una vertiente que, por el contrario, señala que el único fin de estas pruebas es el de ubicar y organizar a los alumnos en los distintos itinerarios académicos (Lorenzo et al., 2014), sirviendo como un elemento clave en el proceso de admisión hacia programas altamente demandados o que, por el contrario, cuenta con una oferta muy limitada.

3.4. Requisitos de acceso y admisión

Los estudios de educación superior han experimentado un gran crecimiento a lo largo de los últimos años. No obstante, es importante recalcar que no todo el mundo tiene cabida en este contexto ya que, generalmente, el acceso y admisión se encuentra supeditados a una serie de condicionantes que deben ser cumplidos por aquellos estudiantes que pretendan ingresar en el sistema universitario. Hablamos de requisitos de acceso, cuando estos son fijados desde la administración educativa, mientras que los requisitos de admisión son establecidos por las propias instituciones universitarias y que, por lo general, tienen como objetivo adecuar el perfil del estudiante a los estudios elegidos, garantizando que la oferta educativa se adecue a la demanda del mercado económico productivo.

Estos requisitos pueden variar en función del sistema educativo, llegando incluso a ser diferentes en el seno de un mismo sistema educativo, en función de los programas curriculares, en donde las propias instituciones dispondrán de autonomía para establecer aquellos que estimen pertinentes.

3.5. Competencia organizativa

La transición desde la educación secundaria hasta las instituciones de educación superior representa un proceso de gran complejidad en el que intervienen diferentes agentes e instituciones educativas. En este sentido, hemos de reconocer que este proceso está estrechamente relacionado con el modelo de regulación que, a grandes rasgos, se canaliza en torno a dos vías: centralizado y descentralizado. Un sistema centralizado es aquel en el que tanto las responsabilidades como la toma de decisiones recae sobre una autoridad superior, determinando, desde arriba hacia abajo, que puede y no hacerse. Mientras que el sistema descentralizado es aquel en el que las responsabilidades y el poder se transfieren desde las autoridades superiores hacia agentes intermedios. Tal y como veremos a lo largo de nuestro trabajo, el modelo de regulación va a condicionar en gran medida el proceso de transición hacia las instituciones de educación

superior y, de una forma más específica, hacia los programas de formación inicial docente, con la participación de distintos agentes e instituciones.

4. POLÍTICAS DE ACCESO Y ADMISIÓN A LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN ESPAÑA Y PORTUGAL

A continuación, procedemos a identificar el carácter unificador entre las realidades objeto de comparación, teniendo como objetivo establecer la contraposición de variables anteriormente descritas en torno a los sistemas educativos de España y Portugal; de esta manera, podremos establecer un marco adecuado que nos permita llevar a cabo el proceso de comparación.

4.1. Sistema educativo español

4.1.1. El alumno español

Con la finalidad de llevar a cabo un análisis exhaustivo del perfil académico del alumno español que está en disposición de acceder a los estudios de educación superior nos valdremos de los datos ofrecidos por el Ministerio de Universidades a través de su conocido estudio Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. De este modo, podemos observar cómo, mayoritariamente, el alumnado español accede a los estudios universitarios a través del título de Bachillerato. Los últimos datos oficiales relativos al curso académico 2020-2021, muestran como 687.084 alumnos se encontraban matriculados en Bachillerato. En relación con las cifras de los cinco cursos anteriores, se puede apreciar un aumento paulatino del número de alumnos matriculados en una etapa que, recordemos, carece de obligatoriedad en nuestro país.

Asimismo, también están adquiriendo una gran relevancia en este proceso de transición los alumnos procedentes de los estudios de for-

mación profesional. En este caso, nos centraremos de manera específica en aquellos que cursan ciclos formativos de grado superior, título que faculta para el acceso a los programas de educación superior. En este sentido, durante el último curso, un total de 507.335 alumnos estaban matriculados en este itinerario formativo. De este colectivo, en el año 2021, se matriculan en las pruebas de acceso a la universidad 324.810 alumnos, de los cuales se presentaron 308.476 y aprobaron un total de 279.386, lo que supone un 90,6%. Por tanto, podemos apreciar como este colectivo está adquiriendo una gran relevancia en el proceso de transición aquí analizado.

Sin embargo, no debemos obviar que en nuestro sistema educativo cuenta con varios itinerarios de acceso oficiales, un hecho un tanto inusual fuera de nuestras fronteras (European Commission, 2014). Por tanto, y pese a que otros grupos tienen una representación más residual en este proceso de transición, podemos afirmar que el perfil del estudiantado que está en disposición de acceder a los estudios universitarios en España es muy heterogéneo: alumnos mayores de 25 años, alumnos mayores de 45 años, alumnos que proviene de otros sistemas educativos, etc.

Por otro lado, nos gustaría cerrar este apartado haciendo alusión a una variable de gran interés, como es el nivel educativo alcanzado por los progenitores de los estudiantes que están en disposición de acceder a los estudios educación superior y, de una forma más concreta, a los programas de formación inicial docente. En este sentido, debemos destacar que, un porcentaje significativo de alumnos proceden de familias cuyos progenitores tienen los máximos niveles de estudios, o lo que es lo mismo, lo que la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) de la UNESCO (2013) asigna los niveles 5 y 6. En concreto, en el curso 2021-2022, el porcentaje de estudiantes que, al menos tenía un progenitor con estudios superiores, ascendía hasta el 61,5% (Ministerio de Universidades, 2023). Este factor, tiene una gran relevancia para nuestro trabajo, ya que hay varios estudios (véase Orr et al., 2011) que ponen de manifiesto que, cuando el nivel educativo de los progenitores es bajo (CINE 0-

2), se produce una ralentización en el acceso a los programas de educación superior.

4.1.2. Modelo de acceso al sistema universitario español

España presenta un modelo de acceso fundamentalmente abierto que, sin embargo, presenta algunos matices en algunos itinerarios formativos muy concretos. Comparando el acceso a la formación inicial docente con la del resto de grados, identificamos que el acceso es común, ya que los programas de formación inicial docente no presentan especificidad alguna, tal y como si hacen algunos sistemas del contexto internacional: Inglaterra, Gales, Holanda, Italia, etc. (Egido, 2020). Si bien, existe una falsa creencia de que nuestro modelo no es abierto, al tener que superar una prueba de acceso, conocida coloquialmente como Selectividad pero que, con los datos en la mano, es escasamente selectiva.

Por tanto, defendemos que el sistema educativo español presenta un modelo de acceso abierto, en donde la prueba de acceso a la universidad, recientemente denominada EBAU (Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad), que se presenta como el requisito indispensable de acceso no es más que una prueba de madurez cultural (Vega y Hernández, 2015), más allá de lo estrictamente competencial que se le presupone a nivel social.

4.1.3. Pruebas de acceso a la universidad en España

El sistema educativo español, pese a contar con una amplia tradición de pruebas de acceso a la universidad (véase el Examen de Facultades o el Examen de Estado, que son la antesala de lo que hoy conocemos como EBAU), históricamente ha rehusado la incorporación de procesos selectivos para la admisión universitaria.

De este modo, desde el curso académico 1974-1975, el sistema educativo español ha contado con una prueba de acceso que, pese a sufrir modificaciones tanto en su estructura como en su denominación, lo cierto es que mantiene intacta la misma esencia con la que

nació décadas atrás: servir como filtro académico para los estudiantes que estén en disposición de acceder a los estudios de educación superior. Y es que esta prueba, que nace con el objetivo de evaluar el nivel cultural y competencial de los estudiantes, se puso en marcha con la eclosión de los niveles postobligatorios del sistema educativo español (durante el último tercio de s. XX), estableciéndose como un filtro que, si bien es cierto, en realidad no lo era, ya que contaba con unos niveles de flexibilidad realmente altos, respetando, minuciosamente, dos de los principios básicos sobre los que se sustenta la educación española: derecho a la educación e igualdad de oportunidades.

En la actualidad, la configuración de la EBAU responde a una parte general de carácter obligatorio, que debe ser superada por todos los alumnos, compuesta por cuatro exámenes (tres de carácter troncal como son Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera y la libre elección entre Historia de España o Filosofía, y un cuarto examen correspondiente a una asignatura de la modalidad estudiada por el alumno en cuestión). Y, por otro lado, hay una segunda parte, que es opcional (denominada fase específica). Dentro de ella, el alumno puede escoger hasta cuatro materias de su modalidad (a excepción de la escogida en la parte general), y su objetivo no es otro que el de mejorar la calificación de la fase ordinaria.

Cada una de las pruebas será calificada de 0 a 10 puntos. La calificación de la fase general se obtendrá a partir de la media aritmética de todos los ejercicios realizados; será necesario obtener una calificación igual o superior a 4 puntos. Mientras que, en la fase específica, las materias también serán calificadas de 0 a 10 puntos; en este caso, se darán por superadas cuando se obtenga una calificación igual o superior a 5 puntos; si no obtuviesen esa calificación mínima, las materias no serían ponderadas sobre la nota final de acceso del alumno.

4.1.4. Requisitos de acceso a la universidad España

Como hemos comentado con anterioridad, el requisito básico para el acceso a la universidad en España es la superación de una prueba

que, pese a los múltiples cambios que ha experimentado en los últimos años, mantiene intacta su esencia. El acceso a esta prueba está supeditado a la obtención del título de Bachillerato.

Sin embargo, y tal y como ya hemos comentado previamente, esta no es la única vía de acceso, ya que existen otros itinerarios de acceso que cuentan con validez administrativa y que, pese a no contar con unos porcentajes de participación muy elevados, deben de ser tenidos en cuenta. Así, podemos encontrar pruebas para mayores de 25 años, pruebas para mayores de 45 años, acceso a través del título superior de formación profesional, acceso para personas mayores de 40 años con experiencia laboral homologada en relación con la titulación universitaria específica elegida o acceso de estudiantes extranjeros susceptibles de homologación de estudios.

Además, frente a estos requisitos de acceso, debemos hacer alusión también a los requisitos de admisión. Y es que, pese a que no es muy común, algunos itinerarios formativos, fijan una serie de requisitos específicos de admisión, que complementan al proceso general, y que tiene como objetivo la adecuación del perfil del estudiante frente a los estudios elegidos. Así, podemos encontrar como el grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte establece una serie de pruebas físicas o el grado en Traducción e Interpretación, que incluye una prueba de aptitud lingüística. En lo que a nosotros nos respecta, que son los programas de formación inicial docente, no existen pruebas específicas de admisión, sin embargo, algunas comunidades autónomas, como Cataluña, llevan varios años instaurando algunos requisitos adicionales, como la superación de la prueba de matemáticas y lengua castellana y literatura en la prueba de acceso (Ametller y Codina, 2017).

4.1.5. Competencia organizativa de acceso en el sistema universitario español

La competencia organizativa de acceso al sistema universitario español recae sobre dos organismos: administración educativa y universidades. Dado el proceso de descentralización educativa presente

en nuestro país, son las comunidades autónomas las encargadas de gestionar el proceso de transición con la colaboración de las universidades públicas de dicha comunidad. Y es que ambos serán los organismos encargados de organizar y gestionar la prueba de acceso.

De este modo, de acuerdo con la ley estatal vigente se requiere de la creación por parte de cada Comunidad Autónoma de una comisión organizadora, en la cual tomen parte agentes tanto de la Consejería de Educación como de las diferentes universidades públicas de dicho territorio. Además de esta comisión, con el objetivo de aumentar la eficiencia de la prueba se crean los denominados grupos técnicos de materia, compuestos por un profesor universitario y un funcionario que pertenecerá al cuerpo de catedráticos o de profesores de enseñanza secundaria de cada una de las especialidades presentes en la prueba. De este modo, será necesario nombrar tantos grupos técnicos de materia como especialidades sean convocadas.

Por tanto, la competencia organizativa de acceso hacia los programas de formación inicial docente estará repartida entre ambos organismos que, de manera conjunta, se encargan de organizar, ejecutar y gestionar las pruebas de acceso y, por consiguiente, el proceso de transición aquí analizado.

4.2. Sistema educativo portugués

4.2.1. El alumno portugués

Al igual que el sistema educativo español, el portugués también presenta varios itinerarios de acceso válidos hacia los estudios de educación superior, un hecho que supone que el perfil del alumnado también sea muy heterogéneo. De este modo, y atendiendo a los últimos datos publicados por la Dirección General de Enseñanza Superior (DGES) durante el curso 2021-2022, el 52,7% (31.024) de los estudiantes de nuevo ingreso en licenciatura acceden a través del Concurso Nacional, mientras que el 19,8% (11.633) de los estudiantes admitidos proceden de los Concursos Locales. Asimismo, tan sólo el 3,4% (3.461) proceden de las pruebas para mayores de 23

años y el 16,1% (9.456) de otras modalidades de ingreso detalladas más adelante. Por último, cabe destacar que el 5,6% (3.276) de los alumnos que cursan su primer año de licenciatura proceden de otras licenciaturas.

De acuerdo con el estudio Cerdeira et al. (2018), se concluye una relación directa entre el nivel socioeconómico del alumnado portugués y el área de estudio seleccionado. En el apartado que a nosotros nos concierne, podemos apreciar que los alumnos que acceden a las titulaciones del ámbito educativo son aquellos que presentan un nivel de renta más bajo, en contraposición con otros sectores, como el de medicina e ingeniería que destacan por contar con un nivel socioeconómico más alto.

4.2.2. Modelo de acceso al sistema universitario portugués

El modelo de acceso a la educación superior en el país luso podría definirse como entreabierto. Esto es así debido a que los estudiantes que estén en disposición de acceder al sistema universitario deberán superar, por un lado, el Concurso Nacional y, a su vez, también los Concursos Locales. El primero se trata de una prueba que presenta un gran nivel de flexibilidad, y que viene gestionada desde la administración central. En cambio, y a diferencia de lo que ocurre en España, las restricciones de acceso se producen en los Concursos Locales, que son llevados a cabo por las propias instituciones de educación superior, que gozan de autonomía para establecer aquellos requisitos adicionales que estimen oportunos, con el objetivo de adecuar al perfil de los estudiantes a los estudios seleccionados.

4.2.3. Pruebas de acceso a la universidad en Portugal

El acceso a la enseñanza universitaria pública en Portugal está supeditado a la superación del *Ensino Secundário*. Para ello, la DGES organiza el Concurso Nacional en torno a varias fases que, de una forma muy genérica, centran su atención en la evaluación de una asignatura de lengua portuguesa y tres asignaturas de especialidad en

relación a la titulación a estudiar. Las calificaciones mínimas, así como los requisitos previos de acceso para cada una de las licenciaturas son fijados anualmente por cada institución de *Ensino Superior*. Estas pruebas pueden ser eliminatorias, destinadas a la selección y seriación o sólo a la seriación de los candidatos.

Asimismo, existen ciertos itinerarios formativos que, por su naturaleza y, sobre todo, su alta demanda, su acceso se encuentra regulado a través de Concursos Locales -previa autorización expresa del Ministerio de Educación-. Basándose en las reglas generales a las que debe obedecer el proceso de evaluación en relación a la capacidad de concurrencia, selección y seriación de los candidatos, cada institución educativa regula de manera libre la admisión a la modalidad de estudio ofertada. Y es que, las plazas vacantes son fijadas anualmente por las propias instituciones, teniendo en cuenta los recursos de cada una de ellas. Además, el sistema educativo portugués valora diferentes modalidades de acceso que se suman a las ya mencionadas, las cuales son reguladas a través de los Concursos Especiales, dirigidos a estudiantes que reúnan requisitos específicos como forma autónoma de acceso universitario, cuyos destinatarios son: titulares de las pruebas especialmente adaptadas destinadas a la evaluación de la aptitud para cursar estudios superiores para mayores de 23 años, titulares del diploma de especialización tecnológica, titulares del diploma de técnico superior profesional, titulares de otros ciclos formativos de grado superior, poseedores del título de licenciado para el acceso a la carrera de medicina y estudiantes internacionales.

4.2.4. Requisitos de acceso a la universidad en Portugal

Ya hemos comentado como, al igual que en España, Portugal también presenta varios itinerarios de acceso válidos hacia los estudios de educación superior. La forma más común de hacerlo es a través de la superación del Examen Nacional de Educación Secundaria (ENES), también conocido como Concurso Nacional, que se realiza al finalizar el último año de *Ensino Secundário*. Los estudiantes pueden presentarse a este examen para obtener una calificación que les

permita acceder a una institución universitaria de carácter público. Además, los estudiantes de la Unión Europea pueden solicitar la admisión a la universidad en Portugal en igualdad de condiciones con los estudiantes portugueses.

Adicionalmente, tal y como hemos comentado previamente, existe la posibilidad de acceder a la enseñanza superior a través de Concursos Locales, Concursos Institucionales o Concursos Especiales, sin embargo, los requisitos varían atendiendo a la universidad o al programa de estudio, un hecho que dificulta la especificación de los criterios de acceso y admisión de cada institución. Pese a ello, podemos concretar que dentro de las diferentes pruebas y los distintos itinerarios, se hallan ciertas restricciones, que son prescritas y fijadas de manera previa por la *Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior* (CNAES). Esta, parte de tres herramientas básicas que cada una de las instituciones podrá valorar para regular el acceso (Revesado, 2022):

- Nota final de egresión del *Ensino Secundário*, cuya ponderación mínima será del 50%
- Calificación del examen o exámenes de ingreso implantados por las diferentes instituciones, con un peso de al menos el 35%.
- Valoración de los requisitos previos demandados por la institución educativa en cuestión, cuya ponderación máxima es del 15%.

En el tema que a nosotros nos concierne, la admisión a los programas de formación inicial docente, debemos hacer alusión al *Decreto-Lei 43/2007*, de 22 de febrero, que establece los requisitos básicos para el acceso a los programas de formación docente, de acuerdo a las exigencias derivadas del Proceso de Bolonia. Este plan incluye la necesidad de formular programas que fomenten una comprensión de los sistemas educativos y las políticas, la capacidad de adaptarse a diferentes contextos culturales y lingüísticos, y el desarrollo de habilidades pedagógicas y de investigación. Además, se es-

para que incluyan oportunidades para la práctica docente y la reflexión crítica en los entornos educativos que propone la realidad del siglo XXI. Mediante esta disposición, la cualificación profesional para la docencia ha sido reorganizada en torno a dos ciclos, licenciatura y máster (Bonifácio y Ibraimo, 2021).

Por tanto, es imprescindible analizar los requisitos específicos de cada institución y programa antes de que los estudiantes puedan aplicar, ya que existen diferencias significativas entre itinerarios formativos, e incluso, entre dentro de los mismos itinerarios, entre las propias instituciones.

4.2.5. Competencia organizativa de acceso en el sistema universitario portugués

En el sistema educativo del país luso, resulta complejo establecer de manera clara la responsabilidad de gestión y organización del proceso de transición aquí analizado. Tal y como establece el *Decreto-Lei n° 113/2014* compete a las propias instituciones de educación superior, en virtud de lo dispuesto previamente por la CNAES, establecer la forma de llevar a cabo la forma de acceso a la enseñanza superior y, por tanto, a los programas de formación inicial docente, así como los criterios de selección y seriación de los candidatos presentados.

Sin embargo, la fase previa, donde los estudiantes deben superar el Concurso Nacional, es gestionada desde la administración educativa quien, a través de la Dirección General de Enseñanza Superior, se encarga de planificar, controlar y coordinar el sistema de educación superior portugués y establece los criterios de acceso y admisión de los estudiantes. En este aspecto, el ENES es utilizado por la DGES para calcular la calificación de admisión de cada estudiante. Además de esta calificación, la DGES también tiene en cuenta otros factores, como la elección de cursos o la disponibilidad de plazas en cada titulación, para así ser capaz de determinar qué estudiantes son admitidos en cada universidad y programa de su competencia.

5. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN HACIA LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN ESPAÑA Y PORTUGAL

Una vez realizado el análisis individualizado del acceso a la formación docente en los sistemas educativos de España y Portugal, es momento de manifestar las principales similitudes y diferencias encontradas al respecto.

Una de las similitudes más recalcales es la importancia del título de educación secundaria superior en ambos sistemas educativos, que condicionan el acceso hacia los programas de educación superior. En el caso de España, supone un 60% de la calificación final, mientras que en Portugal la CNEAS establece una ponderación mínima del 50%. No obstante, en este mismo sentido podemos localizar la primera gran diferencia ya que, en Portugal, este certificado habilita directamente para el acceso a la enseñanza superior, mientras que, en España, adicionalmente, se requiere la superación de una prueba de acceso. Esta prueba, sin lugar a dudas, es uno de los principales puntos de desencuentro localizados ya que, mientras que España cuenta con una consolidada tradición de pruebas de acceso, en Portugal no es así, existiendo solamente pruebas de admisión, que son desarrolladas por las propias instituciones de educación superior con el objetivo de valorar la idoneidad de los candidatos. Esta sería otra de las diferencias encontradas puesto que, en España, pese que algunos desarrollos institucionales si que las establecen, lo cierto es que no es muy común, limitándose el proceso de admisión a la mera superación de la prueba de acceso a la universidad.

También en lo que respecta al modelo de regulación encontramos diferencias notorias. Mientras que España presenta un modelo descentralizado, donde las CC. AA ostentan la competencia educativa, el país luso se asienta sobre un modelo centralizado que, si bien es cierto, presenta una cierta tendencia hacia la descentralización. En el apartado que a nosotros nos concierne, el del acceso universitario, el sistema educativo español establece una serie de comisiones en cada una de las comunidades autónomas que se encargan de administrar

y gestionar las pruebas de acceso, unas pruebas que, en última instancia, son las encargadas de determinar el éxito del proceso de transición. En cambio, en Portugal, las instituciones de educación superior tienen la tarea de establecer los criterios de selección y seriación que estimen más oportunos, siempre en consonancia con las premisas establecidas desde la administración central.

Por otro lado, si ponemos nuestro foco de atención sobre la población estudiantil que, potencialmente, puede acceder a los estudios de educación superior, y por ende, a los programas de formación inicial docente, observamos tanto en España como en Portugal una relación directa entre el nivel socioeconómico del alumnado y las titulaciones a las que estos acceden, estableciéndose en ambos territorios un nexo entre aquellos estudiantes que presentan un origen socioeconómico más humilde y la rama de Ciencias Sociales, entre las que se encuentra la Educación. En este sentido, también es destacable que, tanto en el sistema educativo español como el portugués, cuenta con otros itinerarios de acceso válidos, lo que supone una mayor heterogeneidad en el perfil del estudiantado. De este modo, en España podemos hacer alusión al acceso a través de la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años, acceso a través del título de técnico superior de formación profesional y la habilitación para personas mayores de 40 años con experiencia laboral homologada; mientras que en Portugal podemos aludir al acceso mediante las denominadas pruebas especialmente adaptadas, destinadas a la evaluación de la aptitud para cursar estudios superiores para mayores de 23 años, diplomados de especialización tecnológica o titulados como técnico superior profesional.

Otra de las diferencias identificadas radica en torno al modelo de acceso de cada uno de los sistemas educativos analizados. España presenta un modelo abierto, escasamente restrictivo, y con un porcentaje de éxito en el proceso de transición muy elevado. Si analizamos de una forma más específica el acceso hacia los programas de formación inicial docente, observamos como la tendencia es la misma ya que, en la actualidad, no se establecen requisitos adicionales de admisión, un hecho que, junto a la amplia oferta formativa de

estos estudios, hacen que el proceso de transición sea muy accesible. Sin embargo, este modelo también presenta debilidades, como son las altas tasas de abandono universitario. Si tomamos como referencia los datos ofrecidos por el Ministerio de Universidades (2023), podemos observar cómo el 13,5% de los alumnos entrantes en universidades presenciales abandonaron el sistema, mientras que un 12,5% cambiaron de titulación. Además, estos datos, que van creciendo año a año, son mayores en la rama Ciencias Sociales y Jurídicas (donde encontramos las titulaciones correspondientes con la formación inicial docente) que en Ciencias de la Salud, denotando así la importante influencia de la nota de admisión con la que se accedió al contexto universitario. Por el contrario, el modelo de acceso portugués puede ser definido como un modelo entreabierto debido a la variedad de pruebas de admisión que las instituciones de educación superior establecen para regular este proceso de transición. Concretamente, en lo que respecta a los programas de formación inicial docente, estas pruebas, no solo responden a cuestiones estrictamente pedagógicas, sino también económicas, ya que el exceso de desempleo en la profesión docente a lo largo de los últimos años ha obligado a la administración educativa a ser mucho más meticulosa en sus procesos selectivos (Flores, 2011).

Por todo lo expuesto, podemos afirmar que una de las principales diferencias gira en torno al modelo de admisión y, sobre todo, la forma en la que ambos sistemas lo interpretan. En España este proceso no es especialmente claro ya que suele utilizarse el acceso como elemento de admisión. Y es que la nota de acceso a la universidad (obtenida a partir de la media ponderada del expediente académico del alumno y de su calificación en la prueba de acceso a la universidad), es utilizada como mecanismo de admisión, mediante los famosos números *clausus*. De este modo, para equilibrar la oferta y la demanda, en vez de establecer procedimientos específicos de admisión que valoren la idoneidad del estudiantado, lo que se hace es utilizar la nota de acceso como un elemento de admisión. En cambio, en el país luso si se puede diferenciar de una forma más nítida, ya que existen varias modalidades de pruebas de admisión, a través de los Concursos Nacionales, los Concursos Institucionales y los Concursos Locales.

6. CONCLUSIONES

Para finalizar, procedemos a analizar las principales conclusiones alcanzadas en el desarrollo de nuestra investigación, con el objetivo de dar luz a todos los interrogantes que, inicialmente, dieron pie a este análisis comparativo.

Cabe destacar que, pese al carácter fronterizo de ambos países y la cercanía existente entre ellos a nivel cultural, social y político, podemos observar grandes diferencias en el ámbito académico desde la propia base de sus sistemas educativos. Pese a ello, también evidenciamos similitudes muy claras cuyo factor desencadenante puede establecerse en torno a la proximidad sociocultural, ya que cada sistema educativo puede ser entendido como un reflejo de la sociedad en la que se inmiscuye. De hecho y para refrendar esta afirmación, hemos de destacar que las variables objeto de estudio responden no sólo a aquellas que consideramos resultan más trascendentes para el acceso a la formación inicial docente, sino a aquellas que, en el contexto sociocultural concreto de cada sistema educativo, pueden tener una mayor trascendencia académica.

Como principal conclusión de nuestro estudio podemos evidenciar que existen claras diferencias entre el acceso y la admisión a los programas de formación inicial docente en el sistema educativo español y el portugués. De hecho, dentro de nuestro sistema educativo, ambos términos son utilizados de manera indistinta, ya que la nota de acceso es utilizada como una herramienta de admisión. De este modo, a diferencia de lo que ocurre en el sistema luso, la admisión a los programas de formación inicial docente en España no está supeeditada a la superación de unas pruebas específicas que valoren la idoneidad de los candidatos. Este hecho es muy significativo, ya que hemos podido constatar como el simple establecimiento de pruebas de acceso a la universidad no garantiza, por sí mismo, que el proceso de transición, se desarrolle de una manera más eficaz.

Otra de las principales ideas que queremos analizar es la relación entre el acceso a los programas de formación inicial docente y las

necesidades del sistema económico productivo. Este, sin lugar a dudas, es uno de los principales problemas que presenta el sistema educativo español que, al contar con un modelo de acceso abierto, carente de restricciones, aún, año tras año, un gran número de estudiantes en las aulas universitarias que, a la postre, no consiguen cobijo laboral. Y es que, la masificación en las aulas, además de denotar una pérdida de calidad en los procesos formativos, acaba derivando en una masificación de egresados que, en muchas ocasiones, no tienen garantizado un puesto en el mercado laboral. Este hecho, a su vez, trae consigo otra serie de problemas de gran alcance, como la sobrecualificación de los egresados, que tendrán que desempeñarse en puestos laborales que demanden una cualificación menor a la que ellos han obtenido, fuga de cerebros o *brain drain* frente a la falta de oportunidades en el país de origen o la escasa rentabilidad sobre la inversión realizada por el Estado. Todo lo contrario, ocurre en el país luso, que tras padecer una situación similar a la que presenta el sistema educativo español, comenzó a realizar una serie de cambios en el proceso de admisión con el objetivo de adecuar la oferta formativa a la demanda del sistema educativo.

Por tanto, factores como la estructura y organización de los sistemas educativos, la cultura social y la tradición escolar son elementos clave y tienen una fuerte influencia sobre los requisitos de acceso y admisión a la formación inicial docente, desarrollando una mayor incidencia que los propios requerimientos del sistema económico productivo. Y es que, el modo en el que entendemos el concepto de igualdad de oportunidades en las sociedades actuales difiere de las exigencias del mercado laboral, que demanda cada vez mayores competencias y mayor diversidad de las mismas al individuo.

Por todo lo expuesto, y ya para poner punto y final a nuestro trabajo, creemos que existen motivos que nos animan a defender las restricciones dentro del sistema de acceso y admisión a la formación inicial docente, con el objetivo de conseguir el ajuste entre la oferta formativa y la demanda del sistema educativo, en pro del beneficio de los alumnos y, por tanto, de la sociedad en la que este se va a desempeñar.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTBACH, P.G. Y KELLY, G.P. (1990). *Nuevos enfoques de educación comparada*: Mondadori
- AMETLLER, J. Y CODINA, F. (2017). *La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas. Programa de mejora e innovación en la formación inicial de maestros*. Colección Documentos MIF
- BANKS, A. (2001) *Cross-national time-series data archive* Computer Systems Unlimited.
- BONIFÁCIO, E., Y IBRAIMO, M. N. (2021). (Per) cursos de formação de professores - abordagens intercontinentais. Em E. Eyeang, & J. M. Díaz (Eds.), *Formation des Enseignants dans les Systèmes Éducatifs Africains* (pp. 87-98). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OAQ0317>
- CACHEIRO, M. L., GARCÍA, F., & MORENO, A. J. (2016). Las TIC en los programas de Formación Profesional Básica en Ceuta. *Apertura. Revista de innovación educativa*, 7 (2), pp. 132-151. <https://bit.ly/3RBfg4A>
- CERDEIRA, L.; CABRITO, B.; PATROCÍNIO, T.; BRITES, R.; & MACHADO, L. (2018). Custos dos estudantes do ensino superior português - Relatório CESTES 2: Para a compreensão da condição social e económica dos estudantes do ensino superior. Educa.
- CROSSLEY, M. (2002). Comparative and international education: Contemporary challenges, reconceptualization and new directions for the field. *Current Issues. Comparative Education, Teachers College*, 4 (2), pp. 81-86. https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25691_4_2_Crossley.pdf
- DECRETO-LEI n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República, n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22, pp 1320 – 1328
- DECRETO-LEI n.º 113/2014 que regula os concursos especiais para acesso e ingresso no ensino superior. Diário da República, n.º 135/2014, Série I de 2014-07-1
- EGIDO, 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>
- ENKVIST, I. (2016). *El complejo oficio del profesor*. Fineo Editorial.
- EUROPEAN COMMISSION (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.

- EUROPEAN COMMISSION (2015). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999
- FERRER, F. (2002). *La educación comparada actual*. Ariel.
- FLORES, M. A. (2011). Curriculum of initial teacher education in Portugal: new contexts, old problems. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), pp. 461–70. doi.org/10.1080/02607476.2011.611015.
- FURLONG, J. COCHRAN- SMITH, M. Y BRENNAN, M. (2019). *Policy and politics in Teacher Education. International perspectives*. Routledge.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1986). *Fundamentos de educación Comparada*.: Dykinson.
- GONZÁLEZ FARACO, J. C., LUZÓN, A. Y TORRES, M. (2009). Retos y riesgos en la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), pp. 33-46. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/226>
- LÓPEZ-PALACIO, J. V. (2017) *Educación comparada: conceptualización científica: el análisis comparativo como método de investigación aplicada*. Editorial Feijóo.
- LORENZO, M., ARGOS, J., HERNÁNDEZ, J. Y VERA, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la Universidad: situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XXI*, 17(1), pp. 15-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.9951>
- LUZÓN, A., SEVILLA, D. Y TORRES, M. (2009). El proceso de Bolonia: Significado, objetivo y controversias. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 10, pp. 1-11. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/397>
- MARCELO, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *Revista de Participación Educativa*, 16, pp. 49-68. <https://bit.ly/3D1nsar>
- MARTÍNEZ, A., ZURITA, F., CASTRO, M., CHACÓN, R., HINOJO, M. A. Y ESPEJO, T. (2016). La elección de estudios superiores universitarios en estudiantes de último curso de bachillerato y ciclos formativos. *Revista Electrónica Educare*, 20 (1), pp. 1-18.

- MEYER, J.W. Y SCHOFER, E. (2006). La universidad en Europa y en el mundo: expansión en el siglo XX. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, pp. 15-36. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7423>
- MERINO, C., MONREAL, I. Y CORTÓN, MARÍA DE LA O. (2019). Las competencias profesionales adquiridas por los alumnos durante la Formación Inicial del Profesorado: Cambios en la percepción del alumnado. *REIDOCREA*, 8, pp. 212-220. <https://bit.ly/3CXrNev>
- MINISTERIO DE UNIVERSIDADES (2023). *Datos y cifras del sistema universitario español: Publicación 2022-2023*. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- NAVAL, C. Y RUIZ-CORBELLA, M. (2012). Aproximación a la responsabilidad social universitaria: la respuesta de la universidad a la sociedad. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64 (3) pp. 103-115.
- NOVOA, A. Y YARIV-MASHAL, T. (2003). Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39 (4), pp. 423-438. <https://www.jstor.org/stable/3593413>
- OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- ORDEN EDU/163/2020, de 19 de febrero, por la que se crea la Comisión Organizadora de la Evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad de Castilla y León y se establecen determinados aspectos de la evaluación. *Boletín Oficial de Castilla y León*, de 21 de febrero de 2020, Núm. 36, pp. 6330-6337.
- ORR, D., GWOSC, C., Y NETZ, N. (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Synopsis of indicators - Final report - Eurostudent IV 2008-2011*. W. Bertelsmann Verlag.
- PRATS, E. (2016). La formación inicial docente entre el profesionalismo y las vías alternativas: mirada internacional. *Revista Bordón*, 68 (2), pp. 19-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>
- RAVENTÓS, F. (1990). *Metodología comparativa y pedagogía comparada*. Boixareu Universitaria
- REVESADO, D. (2018). El proceso de Bolonia y la admisión a la universidad. La realidad del sistema universitario español en perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 32 (julio-diciembre), pp. 169-180. <https://doi.org/10.5944/reec.32.2018.20948>
- REVESADO, D. (2022). Proceso de transición hacia las Instituciones de Educación Superior en España y Portugal. Convergencias y divergencias. En

- T. Calderón y N. Corral: *A ambos lados de la raya: Estudios interdisciplinarios sobre la frontera hispano-portuguesa* (pp. 101-116). Doce Calles.
- RUÍZ, J. (2021). *Acceso a la universidad en España: análisis comparativo de las pruebas comunes por comunidades autónomas*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsdnp&AN=edsdnp.305746TES&lang=es&site=eds-live&scope=site&authtype=sso&custid=s4194169>
- STEINER, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54 (3), pp. 323-342. <https://doi.org/10.1086/653047>
- UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. Instituto de Estadística de la UNESCO.
- VALLE, J. M. (2001). Desde la secundaria a la universidad: tentativa de modelos para un problema poliédrico. *Revista Española de Educación Comparada*, 7, pp. 191-227.
- VALLE, J. M. (2008). Hacia el pasaporte europeo universitario: Armonización de los sistemas de acceso a la universidad. EN: J. L. García Garrido (Ed.). *Formar ciudadanos europeos* (pp. 99-156). Academia Europea de Ciencias y Artes.
- VEGA, L. (2011). *La educación comparada e internacional. Procesos históricos y dinámicas globales*. Octaedro.
- VEGA, L. Y HERNÁNDEZ, J. C. (2015). Spain and France: Moving from democratization towards elitism in access to higher education. EN: V. Stead (Ed.), *International Perspective on Higher Education Admission Policy. A Reader* (pp. 114-127). Peter Lang.