

4



Las políticas de acceso a la formación inicial docente en perspectiva internacional: análisis de tres problemas a considerar

Entry Policies for Initial Teacher Education: An International Perspective on Three Key Challenges

Aída Valero Moya*

DOI: 10.5944/reec.47.2025.43986

Recibido: 13 de enero de 2025
Aceptado: 4 de febrero de 2025

* AÍDA VALERO MOYA: Pedagoga y Doctora en Educación. Actualmente es Personal Docente e Investigador en UNIE Universidad. Pertenece a los grupos de investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas (UCM) y Perfiles profesionales docentes, educación competencial y neuroeducación (UNIE). Sus líneas de investigación se centran fundamentalmente en el análisis de políticas docentes, tanto nacional como comparado, y los atributos no cognitivos o académicos del profesorado. **Datos de contacto:** E-mail: aidavale@ucm.es **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2551-2841>

Resumen

Este trabajo aborda las políticas de acceso a la formación inicial docente como un elemento clave para la profesionalización de la docencia. En concreto, se analizan tres problemas fundamentales en torno a su implementación: la relación oferta-demanda de aspirantes y docentes, la equidad en el acceso y la diversificación de la fuerza laboral docente, y el debate sobre si los buenos docentes nacen o se hacen. A través de una revisión crítica de la literatura y el análisis de experiencias internacionales, los resultados destacan que estas políticas son más viables en contextos con una alta demanda de aspirantes, un elevado estatus social docente y una atención integral al resto de medidas vinculadas a la carrera docente (reclutamiento, formación y desarrollo profesional). Además, se subraya la importancia de utilizar múltiples métodos e instrumentos que sean capaces de evaluar la idoneidad de los aspirantes y garantizar la justicia y equidad en los procesos. Finalmente, se evidencia que tanto las variables de entrada como los estímulos ambientales son esenciales a la hora de configurar la competencia docente. A pesar de los desafíos que enfrentan estas políticas, identificar a las personas más adecuadas para ingresar en los programas formativos constituye un pilar esencial para mejorar la calidad del profesorado y la educación.

Palabras clave: acceso a la educación; política de la educación; profesión docente; formación del profesorado; selección de profesores.

Abstract

This study focuses on entry policies for initial teacher education as a fundamental aspect of the professionalisation of teaching. It analyses three critical issues in their implementation: the balance between supply and demand for candidates and teachers, equitable access and the diversification of the teaching workforce, and the perennial debate over whether effective teachers are born or made. Drawing on a critical review of the literature and analysis of international case studies, the findings indicate that such policies are most effective in contexts characterised by high demand for teacher training, strong social status for the profession, and a holistic approach to other measures of the teaching career, including recruitment, initial training, and professional development. The study emphasises the importance of employing diverse assessment methods and tools to evaluate candidates' suitability while upholding fairness and equity in selection processes. Moreover, it highlights that entry characteristics and environmental factors play an equally vital role in shaping teaching competence. Despite the inherent challenges, identifying the most suitable candidates for entry into teacher education programmes remains a foundational step towards improving the quality of the teaching profession and the education system as a whole.

Keywords: access to education; educational policy; teaching profession; teacher training; teacher recruitment.

1. Introducción

El interés por el profesorado y su mejora ha sido creciente en las últimas décadas. Numerosos gobiernos y Organismos Internacionales en materia de educación han insistido en la importancia de su labor como factor clave en el óptimo funcionamiento de los sistemas educativos (Castro y Egido, 2024). En este contexto, el impulso de medidas destinadas al fortalecimiento de la fuerza laboral docente ha sido más que evidente, entre las que tienen un lugar central las políticas dirigidas a su profesionalización (Comisión Europea, 2021; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2024, Valle y Matarranz, 2023).

Tales políticas se han enfocado en los distintos estadios vinculados a la carrera docente, desde la atracción o el reclutamiento hasta las últimas etapas del desarrollo profesional (Klassen y Kim, 2021). Sin embargo, mientras que las acciones destinadas a la formación inicial y el desarrollo profesional han recibido una atención mayor, los procesos de acceso a dicha formación han tenido un recorrido limitado, si bien en los últimos años han comenzado a formar parte de los debates internacionales (Comisión Europea, 2017; OCDE, 2017; Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2021). Desde la publicación del conocido informe Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007), se asume que contar con un profesorado competente implica, entre otras medidas, identificar y seleccionar a los mejores candidatos y candidatas a los programas de formación inicial. Esta medida supone el establecimiento de procedimientos de ingreso específicos para la carrera docente que trasciendan los requisitos comunes a otras titulaciones, tornándose más exigentes y selectivos que los generales (Parker, 2018; van Overschelde y Wiggins, 2020). En efecto, verificar que las personas que deciden formarse como docentes cuentan con los conocimientos, habilidades, motivaciones y cualidades necesarias para un mejor desempeño docente en el futuro, se ha convertido en una prioridad para muchos sistemas educativos a nivel global (Castro y Egido, 2024).

En España, varias universidades y administraciones educativas llevan casi una década estableciendo requisitos específicos para acceder a la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria. Desde 2016, tanto las universidades públicas como privadas de Cataluña exigen la realización de exámenes adicionales a la prueba genérica de acceso a la universidad (EvAU), destinados a evaluar las competencias comunicativas y de razonamiento crítico (CCiRC), así como lógico-matemáticas (CLOM) de los/as aspirantes, como medida de aptitud para los estudios del profesorado (Ametller y Codina, 2017). Tras la experiencia catalana, las universidades de las Islas Baleares introdujeron en 2020 una prueba de acceso específica que evaluaba, además de las CCiRC y las CLOM, una serie de atributos no académicos, como las habilidades interpersonales, la motivación u orientación hacia el desarrollo profesional, las experiencias previas, las creencias personales, o la adaptabilidad psicosocial. Dicha prueba exige la elaboración de una video presentación junto con la participación en una entrevista grupal (Oliver-Trobal *et al.*, 2021). Estas medidas se adoptaron en el marco de un proyecto de reforma para la mejora de la profesión docente en estas regiones, que poco después se extendió al resto del país (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2022). Los resultados disponibles hasta el momento (ver Valero, 2023) muestran una mejora en el perfil académico y motivacional del estudiantado que ingresa en los programas de formación en ambas comunidades, derivado del efecto disuasorio y selectivo de las pruebas, la reducción de la oferta de plazas y la revalorización del estatus social de la profesión.

Pero más allá de sus potencialidades, la apuesta por modelos de acceso diseñados para valorar la aptitud docente no está exenta de complejidad ni controversias, que resulta necesario contemplar en el marco de la profesionalización de la docencia. El objetivo de este trabajo es abordar dichas controversias, analizando tres problemas principales que atraviesa la cuestión del acceso a la formación inicial del profesorado¹: la relación oferta-demanda de aspirantes y docentes, la equidad en el acceso y la diversificación de la fuerza laboral docente, y el clásico debate sobre si los buenos docentes nacen o se hacen. Los otros dos -la decisión sobre los atributos a evaluar y los métodos de selección-, abordados con mayor frecuencia en la literatura científica (Klassen y Kim, 2021), se esbozarán en el siguiente apartado, destinado a esgrimir la situación de las políticas de acceso en perspectiva internacional. El análisis parte de los resultados obtenidos en una investigación previa de mayor envergadura (ver Valero, 2023), combinando el análisis crítico de la literatura con la consulta de informes y documentos que han permitido explorar distintos contextos transnacionales². ¿Qué variables influyen -y, por tanto, se deberían considerar- a la hora de implementar políticas de acceso específicas para la formación inicial del profesorado? ¿Qué implicaciones tiene la adopción de esta medida? ¿Cuál es la evidencia disponible en otros países que puede orientar la toma de decisiones? Estas son las preguntas a las que busca dar respuesta este trabajo, con potencial para contribuir a la teoría y la práctica internacional en materia de acceso a la formación inicial del profesorado como elemento central en la profesionalización de la docencia.

2. Las políticas de acceso en perspectiva internacional

Para situar el panorama del acceso a la formación inicial del profesorado a nivel internacional, es preciso partir de los trabajos de Egido (2020, 2024) sobre los modelos presentes en el contexto europeo, puesto que coinciden con las tendencias visibles en el resto de países (ver Klassen y Kim, 2021). Dichos modelos pueden agruparse en dos grandes categorías: (1) aquellos que utilizan criterios generales y estandarizados, similares a los empleados en otras titulaciones, y (2) aquellos que implementan procedimientos específicos para la formación docente. En el primer grupo, lo habitual es que se tengan en cuenta las calificaciones obtenidas en la etapa de la educación secundaria, los exámenes de acceso a la universidad o una combinación de ambos, priorizando la evaluación de conocimientos, competencias básicas (como matemáticas y lengua) o habilidades específicas en áreas como Educación Física, Música o Artes. Algunos de los países que optan por este modelo son: Alemania, Francia, España (con excepción de Cataluña y Baleares), Argentina, Chile, México, Indonesia, Nueva Zelanda, Japón o Pakistán (Valero, 2023).

¹ Aunque los análisis serían aplicables al profesorado de secundaria, el presente trabajo se centrará exclusivamente en los niveles de infantil y primaria. Por lo general, estos niveles corresponden a la educación temprana y/o básica, cuya importancia para el desarrollo integral del alumnado ha sido ampliamente avalada (Maulana *et al.*, 2023). Además, ambos suelen compartir un modelo de formación concurrente, lo cual se traduce en el establecimiento de políticas de acceso equivalentes (Castro y Egido, 2024).

² La literatura analizada fue seleccionada a través de un proceso de revisión sistemática (PRISMA) centrado en las publicaciones (libros/capítulos, artículos e informes) en torno a las políticas de acceso y la formación inicial del profesorado disponibles en el periodo 2000-2023. Tras la utilización de la técnica *snowball*, el total de trabajos analizados fue de 113. Posteriormente, con el fin de dotar a los resultados de la mayor actualidad posible, se replicó el proceso durante el año 2024. Para el análisis de los documentos se utilizó la herramienta Nvivo.

El segundo grupo suele apostar por un proceso de acceso compuesto por varias etapas, que comienza con la aplicación de evaluaciones estandarizadas y comunes a otras titulaciones para continuar con pruebas diseñadas de manera exclusiva para la formación inicial del profesorado. Dentro de este grupo, es posible diferenciar dos modelos: (a) aquellos que evalúan solo conocimientos, habilidades o competencias académicas, y (b) aquellos que, además, ponderan atributos no académicos considerados esenciales para la docencia, como la motivación, las habilidades interpersonales o las disposiciones profesionales. Mientras que el primer modelo enfatiza en las competencias de corte cognitivo, el segundo incorpora evaluaciones de corte psicológico para medir las características personales, alineándose en mayor medida con las demandas generales de la profesión docente (Castro y Egido, 2024). Países como Reino Unido, Italia, Portugal, Rusia o Turquía se adscriben al primer modelo, mientras que otros como Finlandia, Austria, Eslovenia, Singapur, Australia, Canadá o Jordania se decantan por el segundo (Valero, 2023).

En una línea similar, las diferencias entre países en términos de acceso se han clasificado en lo que Hirschkorn *et al.* (2016) denominaron el «enfoque de mínimos y máximos». Bajo este enfoque, los países que utilizan criterios generales y estandarizados, similares a los empleados en otras titulaciones, se englobarían dentro de un enfoque de mínimos, haciendo un mayor énfasis en las etapas de formación inicial y desarrollo profesional, y no tanto en los procedimientos de ingreso a los programas formativos. Por el contrario, aquellos países que implementan procesos específicos para la formación docente (ya sea a través de la evaluación de atributos académicos o no académicos) se encontrarían dentro de un enfoque de máximos, al hacer más exigente el acceso y alinearlo con unos estándares de idoneidad para la carrera y la profesión docente. En este caso, la selección a la formación inicial se considera, al menos, igual de importante que las políticas dirigidas hacia el resto de etapas, apostando, por lo general, por un conjunto de medidas, coordinadas y convergentes, destinadas a garantizar el mejor profesorado posible. A pesar de que las tendencias internacionales llevan años insistiendo en la relevancia de adherirse a un enfoque de máximos, lo cierto es que solo una minoría de países implementan este tipo de políticas en la actualidad (Valero, 2023).

Con independencia del enfoque bajo el que se circunscriba el acceso, el dilema sobre qué atributos evaluar y los métodos e instrumentos utilizados se sitúa en un lugar central. Los países que se adhieren a un enfoque de mínimos suelen limitarse a la evaluación de los llamados atributos académicos o cognitivos a través de expedientes de notas y pruebas estandarizadas de rendimiento. Esta evaluación no solo resulta más sencilla, en la medida en la que es aplicable a un gran número de aspirantes y exige una menor cantidad de recursos, sino que se presenta como menos controvertida al regirse por criterios objetivos. Por el contrario, aquellos países que apuestan por la ponderación de atributos no académicos o no cognitivos suelen utilizar medidas de corte psicológico que están expuestas a una mayor subjetividad, efectos adversos y despliegue de recursos (Klassen y Kim, 2021).

La literatura académica ha intentado, en los últimos años, orientar la toma de decisiones en torno a los atributos y los mecanismos de evaluación más idóneos, evidenciando que algunos atributos tienen una mayor capacidad predictiva respecto al desempeño docente, a la vez que algunos métodos e instrumentos resultan más apropiados para evaluar la idoneidad de los/as aspirantes a la hora de ingresar en los programas de formación inicial. Respecto a los atributos, es importante evaluar aquellos que, además de incidir en la competencia docente futura y ser visibles en las etapas más iniciales de la carrera, tienen una menor capacidad de cambio a lo largo del tiempo. Por ejemplo, la

motivación y la personalidad han demostrado ser determinantes para los procesos de selección por estos motivos, aunque su evaluación sigue siendo controvertida (Bardach *et al.*, 2020). En contraposición, atributos como la capacidad intelectual, medida en términos de rendimiento académico, han sido considerados menos relevantes a la hora de predecir la competencia docente, a pesar de su popularidad y trayectoria en los procesos de ingreso (Bardach y Klassen, 2020). No obstante, es importante tener presente que dicha competencia (evaluada, por lo general, en términos de eficacia) depende en gran medida de las variables contextuales con las que interactúen los atributos personales (Atteberry *et al.*, 2015), un aspecto central en la profesionalización docente.

En cuanto a los métodos e instrumentos, existe un consenso sobre los beneficios de utilizar diversos mecanismos encaminados a evaluar una amplia gama de atributos que puedan dar cuenta de la idoneidad del aspirante para ingresar en los programas de formación inicial docente (Klassen y Kim, 2021; 2019). Tales medidas permiten obtener una información más amplia de la persona que si solamente se tuvieran en cuenta los criterios mínimos, vinculados generalmente al rendimiento académico. Sin embargo, el diseño de instrumentos válidos, fiables y justos sigue siendo un desafío, pues, a menudo, la evaluación de atributos no académicos resulta compleja en términos de medida, además de estar más expuesta a sesgos y efectos adversos. Algunos instrumentos que han demostrado buenos resultados para los procesos de acceso son los Test de Juicio Situacional y las Mini Entrevistas Múltiples (SJTs y MMIs respectivamente, por sus siglas en inglés). Los SJTs se han utilizado, mayoritariamente, en Reino Unido (mediante el Teacher Selection Project) (Klassen *et al.*, 2020) y Australia (mediante el grupo TCAT) (Bowles *et al.*, 2014); mientras que las MMIs han ganado popularidad, sobre todo, en Finlandia (Metsäpelto *et al.*, 2022; Vilppu *et al.*, 2024). Ambos han ofrecido resultados prometedores a la hora de predecir la competencia docente y evaluar de la manera más objetiva y justa posible a los/as aspirantes a la hora de ingresar en la formación inicial.

3. La relación oferta-demanda de aspirantes y docentes: primer problema

Más allá de la decisión sobre qué atributos evaluar y qué métodos e instrumentos utilizar para identificar a los mejores aspirantes para los programas de formación inicial del profesorado, el primer problema que resulta necesario abordar en materia de acceso es la relación oferta-demanda de aspirantes y docentes. Este problema se refiere, por un lado, a la influencia que dicha relación, tanto en el punto de ingreso a la formación como a la profesión, ejerce sobre la posibilidad de establecer políticas de acceso específicas. Por otro lado, alude al impacto que un mayor o menor grado de selectividad de estas políticas (asociado a una mayor exigencia al trascender los requisitos generales) puede tener sobre la cantidad de plazas ofertadas y de solicitantes para los programas formativos, así como de personas egresadas para cubrir las vacantes escolares.

En el caso de la relación oferta-demanda en el punto de acceso a la formación, el establecimiento de procesos selectivos surge casi por defecto en países donde la demanda de solicitantes supera notablemente el número de plazas ofertadas (siendo necesario identificar a los mejores aspirantes) y se dificulta en países con escasez de demanda, donde el reto es atraer a un número suficiente de personas interesadas en iniciar la carrera docente (Klassen y Kim, 2021). En lo que se refiere a la relación oferta-demanda en el

punto de ingreso a la profesión, la política de acceso, en tanto que es más o menos selectiva, puede tener distintos efectos sobre la situación de la profesión docente, teniendo el potencial de actuar como mecanismo de regulación de dicha relación.

Cabe señalar que la relación oferta-demanda varía considerablemente entre países, programas y áreas. Tales variaciones se explican por diversos factores asociados al contexto, entre los que destaca el atractivo de la profesión docente, influenciado por variables como la dificultad atribuida a los programas de formación o incluso a su política de acceso, el grado de empleabilidad de las personas egresadas, el estatus social de la profesión, las tasas de deserción y abandono, o las condiciones laborales del profesorado (OCDE, 2024; Park y Byun, 2015). Pese a esas variaciones, en términos globales la carrera docente no ha resultado nunca una opción muy atractiva para el alumnado de secundaria, lo cual se ha visto reflejado en una escasez de docentes en determinados países (como Alemania, Noruega, Rumanía, EE. UU, Australia o India), agravada por ciertas carencias detectadas en el perfil académico y motivacional de los/as aspirantes (OCDE, 2005; Comisión Europea, 2013). El atractivo de la carrera docente no solo condiciona la cantidad de personas interesadas en ejercer la profesión en un futuro, sino las características deseables para ejercerla. Cuando el atractivo es elevado, es frecuente encontrar una alta demanda de aspirantes con un perfil de atributos cognitivos y no cognitivos favorable a los requerimientos de la carrera. Es el caso de países como Finlandia, Estonia y Singapur. Por el contrario, un bajo atractivo suele conllevar una sobreoferta de plazas tanto para los programas formativos como para la profesión docente, como ocurre en Chile, Australia o Turquía (OCDE, 2024).

3.1. La relación inicial oferta-demanda y el grado de selectividad de la política de acceso

La posibilidad de establecer procesos de acceso específicos para la formación inicial docente está condicionada, en primera instancia, por la demanda de aspirantes y la oferta de plazas para los programas formativos. Como se ha comentado, en un escenario caracterizado por una alta demanda de personas que desean convertirse en docentes, resulta necesario establecer algún tipo de criterio para admitir a unas personas y excluir a otras ante la previsible insuficiencia de plazas³. En este caso, la implementación de procedimientos de ingreso selectivos se presenta como una opción viable, en especial en aquellos lugares donde la demanda de aspirantes supera de manera considerable la oferta de plazas (por ejemplo, en Finlandia o Singapur el número de postulantes suele ser diez veces mayor que el número de vacantes disponibles) y la docencia constituye una opción atractiva para el alumnado de secundaria, lo cual suele reflejarse en un perfil de aspirantes con características académicas y no académicas favorables al perfil docente deseable. Además, en este tipo de contextos, en los que el estatus social de la docencia es elevado, suele prestarse una mayor atención a las políticas vinculadas a la profesión docente, reconociendo la importancia de que solamente aquellas personas con mejores características iniciales deberían ser las que ingresen en los programas formativos (Klassen y Kim, 2021).

³ Los países utilizan diversos criterios para determinar el número de plazas para los programas formativos. En Finlandia, Estonia, Corea del sur o Singapur, se definen por rigurosos mecanismos de predicción de las necesidades reales de las escuelas. En Argentina, Uruguay o Japón las limitaciones las marca la capacidad formativa de los centros, mientras que en España, Alemania o EE. UU dependen, además, de la demanda de aspirantes (OCDE, 2024).

Si bien el establecimiento de procedimientos de ingreso selectivos suele ser una opción preferente cuando la demanda de aspirantes es alta (OCDE, 2017), lo cierto es que esta medida no es de obligado cumplimiento, puesto que, en última instancia, constituye una decisión vinculada a una serie de variables contextuales, como la política institucional y educativa, la situación de la profesión docente, la propia oferta de plazas o, incluso, el perfil de aspirantes. Por ejemplo, en escenarios caracterizados por la garantía del derecho a la educación y la equidad en el acceso (como es el caso de Argentina, España o Dinamarca), donde se le concede una mayor importancia a las etapas de la formación inicial y desarrollo profesional, el número de plazas para los programas formativos no se encuentra tan limitado, y, además, no se logra atraer al mejor alumnado de secundaria a la carrera, no parece pertinente implantar una política de acceso selectiva, ya que los requisitos mínimos, comunes a otras titulaciones, podrían dar respuesta a las necesidades del contexto en particular. Así pues, aunque una alta demanda pueda favorecer el establecimiento de una política de acceso selectiva, es importante atender a otros factores vinculados al contexto que resultan igualmente determinantes en la toma de decisiones.

Por el contrario, cuando la demanda de aspirantes es baja, un ingreso selectivo podría ir en detrimento de la propia supervivencia de la profesión, al entorpecer las posibilidades de que un número suficiente de personas se formen para ejercer la docencia en el futuro. Es el caso de Turquía o Ghana, donde una política selectiva ha entorpecido, recientemente, las posibilidades de convertirse en docente (Klassen y Kim, 2019). Parece lógico pensar que, en este tipo de escenarios, el acceso a la carrera y la profesión docente debería facilitarse lo máximo posible a través de políticas diseñadas de manera específica para paliar la escasez de profesionales, entre las que podrían encontrarse las relativas a un acceso poco selectivo. Sin embargo, aceptar tales supuestos implica asumir que la facilitación de dicho acceso tendría un efecto positivo sobre la demanda de aspirantes, cuando son numerosos los trabajos que sostienen que esta medida produce, precisamente, el efecto contrario. Un acceso poco selectivo contribuye a la creencia social de que las personas que estudian para docentes son aquellas que tienen limitaciones académicas para cursar otras titulaciones más demandadas y con mayores niveles de exigencia (Neugebauer, 2013). Tal creencia no solo resulta problemática por el hecho de que las personas poco cualificadas puedan convertirse en docentes, sino también por el riesgo de desalentar a personas mejor preparadas (Vegas y Ganimian, 2013). Asimismo, admitir a estudiantes con bajos perfiles académicos y motivacionales puede repercutir en el estatus de las instituciones de formación docente y de sus programas, cuya fácil consecución se asume con normalidad (Mankki *et al.*, 2020). Esta situación acaba instalando la idea de que cualquiera puede dedicarse a la enseñanza, lo cual influye de manera negativa en el estatus social de la profesión (Ingvarson y Rowley, 2017). Por lo tanto, un ingreso selectivo contribuye paradójicamente a la revalorización de dicho prestigio, desalentando a aquellos/as solicitantes con un perfil menos favorable y convirtiéndola en una opción más deseable para aquellos que conviene atraer a la docencia.

Ahora bien, es necesario señalar que la apuesta por una política de acceso selectiva puede llegar a ser inviable en contextos donde la insuficiencia de docentes constituye un problema real. Por ejemplo, en Chile se vieron obligados a flexibilizar el acceso ante una demanda insuficiente de aspirantes (Montero y Fernández, 2022). En este escenario, las políticas de ingreso se enfrentan a la disyuntiva de elegir entre garantizar la cantidad de docentes necesarios para cubrir las necesidades de las escuelas o tratar de que estos

sean lo más idóneos posible. Dicho de otro modo, se topa con el dilema de si permitir a cualquier persona la entrada en los programas de formación inicial podría justificarse por el hecho de tener una insuficiencia de docentes. La literatura sugiere que los procesos de ingreso deberían limitarse a garantizar que los mejores aspirantes entran en los programas formativos, más aún cuando la situación de la demanda y el atractivo de la profesión depende en mayor medida de otros factores que exceden la cuestión del acceso y que podrían resolverse mejor incidiendo en las políticas de reclutamiento, formación inicial o desarrollo profesional (OCDE, 2024). Por consiguiente, un panorama caracterizado por una escasez de docentes no parece una razón suficiente para descartar un ingreso selectivo en la formación. Más bien, tal y como se hace en aquellos países con un alto estatus, es necesaria la articulación de un conjunto de políticas, coordinadas y convergentes, dirigidas hacia los distintos estadios vinculados a la profesión docente.

3.2. La política de acceso y la relación oferta-demanda en el punto de ingreso a la profesión

La implementación de procesos de acceso específicos para la formación inicial docente se encuentra ligada, en segunda instancia, a la relación oferta-demanda en el punto de ingreso a la profesión docente, es decir, al momento en el que las personas egresadas se disponen a ejercer. De esta forma, un mayor o menor grado de selectividad puede generar distintos efectos sobre la situación de la profesión docente en función de cuál sea el escenario inicial de oferta-demanda.

La Figura 1 muestra cómo en escenarios caracterizados por una baja demanda de aspirantes a la formación inicial y una previsible sobreoferta de plazas (A y C), el grado de selectividad de la política de acceso acaba resultando en una insuficiencia de docentes egresados, cuyo perfil académico y motivacional es, con mucha probabilidad, poco deseable para la profesión docente (Klassen y Kim, 2021). En el primer escenario, si bien una mayor selectividad podría contribuir a elevar el atractivo de la profesión, conviene recordar que la política de acceso no tiene, por sí sola, la capacidad de solucionar la baja demanda de aspirantes, pudiendo llegar, incluso, a empeorar su situación. En el segundo escenario, una menor selectividad no solo no sería capaz de paliar la situación del bajo atractivo, sino que actuaría como uno de los factores contribuyentes al mismo. Por lo tanto, cuando la carrera docente no constituye una opción muy atractiva, los procedimientos de ingreso no tienen apenas repercusión sobre el panorama de la profesión docente, siendo necesario el impulso de otra serie de políticas dirigidas hacia las distintas etapas vinculadas a la carrera.

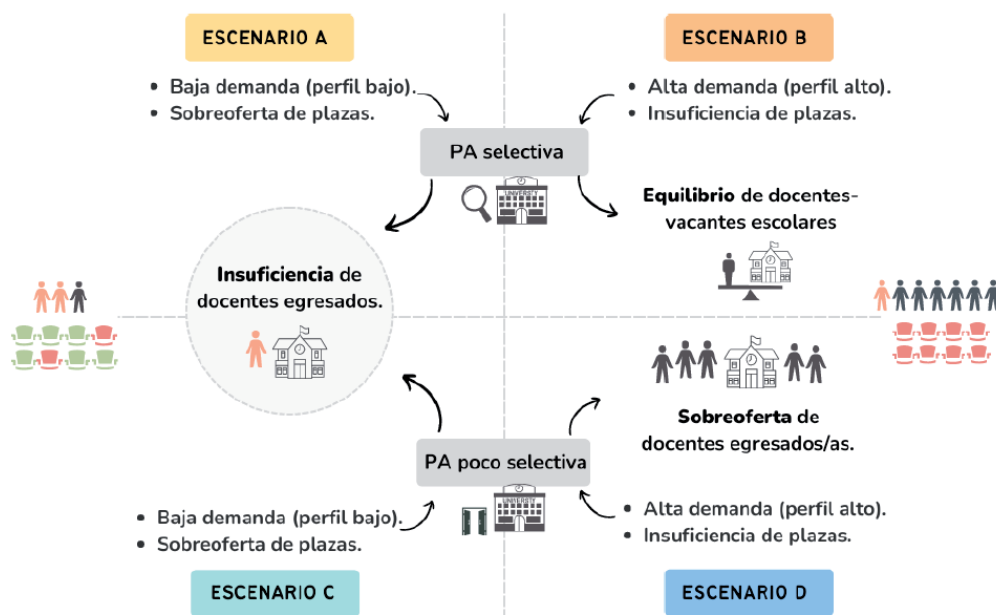


Figura 1. Escenarios derivados de la política de acceso (PA) y la relación inicial oferta-demanda

En contraposición, el grado de selectividad de la política de acceso genera distintos efectos sobre la situación de la profesión docente cuando la demanda de aspirantes -y, con ello, el atractivo- es alta. No obstante, el escenario B resulta más favorable en términos de equilibrio, puesto que contribuye mejor al deseable ajuste entre la oferta de vacantes escolares y la demanda de docentes egresados. En este escenario, es habitual que las plazas ofertadas para los programas formativos estén determinadas por las necesidades reales del mercado de trabajo, calculadas mediante distintos mecanismos de monitorización y predicción que tratan de vaticinar cuántos docentes nuevos se necesitan cada año (Darmody y Smyth, 2016; Ingvarson y Rowley, 2017). Tal es el caso de Finlandia, Estonia o Corea del Sur. Sin embargo, cabe destacar que, en este escenario, la posibilidad de cursar la formación inicial docente se encuentra estrechamente ligada a las posibilidades de empleo, haciendo de la docencia una carrera de carácter meramente profesional. Al ajustar la oferta a la realidad del mercado laboral, se limita la posibilidad de beneficiarse de la formación por mero interés personal o inquietud intelectual, e incluso de dedicarse posteriormente a la docencia universitaria y la investigación (entre otras opciones laborales), sobre todo si no se cumplen con unos criterios o estándares de idoneidad. Dichos estándares son los que pueden terminar generando presión y frustración sobre el proceso de admisión, siendo susceptibles de provocar desmotivación hacia la carrera y abandonar el objetivo de convertirse en docente tras la dificultad para acceder a los programas. Además, en muchas ocasiones, incluso consiguiendo ingresar en la formación tras varios intentos, la edad de los aspirantes y futuros docentes egresados aumenta, lo cual se considera problemático en la medida en la que se retrasan las perspectivas de empleo y se ralentiza la renovación del profesorado (Mankki y Kyrö-Ámmälä, 2022). Así pues, pese a que el equilibrio entre la oferta-demanda de docentes se ha señalado como un escenario favorable para la profesión, también arroja una serie de limitaciones que es necesario contemplar.

En cuanto al escenario D, se ha considerado perjudicial en la medida en la que provoca un excedente de profesorado egresado con relación a la demanda de vacantes escolares. Esta situación se produce cuando el número de plazas para los programas formativos no está determinado por las necesidades del mercado, sino por otros criterios, como los recursos de los centros de formación o la propia política universitaria, de tal forma que una alta demanda de aspirantes suele traducirse en una sobreoferta de docentes ante una política de acceso poco selectiva. Este escenario ha sido criticado por contribuir a la creencia popular de que cualquier persona puede dedicarse a la docencia, por generar perspectivas de empleo negativas y por producir un gasto de recursos innecesarios (Darmody y Smyth, 2016). Además, parece que, de nuevo, la formación docente solo tiene cabida en el marco del ejercicio profesional, de manera que un elevado número de estudiantes egresados se interpreta como un excedente de docentes, y no como una elevada cantidad de personas que han adquirido dicha formación y que, como es habitual, cuenta con estudios superiores (Castro y Egido, 2024). Asimismo, concluir que una alta demanda de aspirantes equivale a una alta tasa de graduación implica aceptar la fácil consecución de los programas formativos, que podrían actuar como un mecanismo de filtrado por sí mismos; una opción que se ha considerado compatible con políticas de ingreso más selectivas (Comisión Europea, 2021).

En definitiva, la relación inicial oferta-demanda condiciona el grado de selectividad de la política de acceso, el cual a su vez genera distintos efectos sobre la situación de la profesión docente. Es por ello que resulta imprescindible considerar dicha relación en la toma de decisiones.

4. La equidad en el acceso y la diversificación de la fuerza laboral docente: segundo problema

El segundo problema al que se enfrentan las políticas de acceso es la cuestión de la equidad. El establecimiento de requisitos específicos para acceder a los programas de formación docente, asociado a una mayor exigencia en el ingreso, suele perjudicar a aquellos/as solicitantes que han tenido menores oportunidades económicas y socioeducativas (Childs y Ferguson, 2016). Al mismo tiempo, es frecuente que este tipo de aspirantes pertenezca a colectivos vulnerables por motivos de etnia, religión o clase social, lo cual, junto a otros factores, como la preferencia de las mujeres frente a los hombres a la hora de elegir la docencia como profesión, resulta en una fuerza laboral docente homogénea o poco diversificada (Klassen y Kim, 2021).

Desde hace varias décadas se advierte sobre la homogeneidad del perfil docente (la mayoría de las personas aspirantes son mujeres de unos 23 años de edad, no procedentes del área STEM, pertenecientes a una clase media o media-baja, blancas y de la cultura predominante) que no refleja la diversidad de las sociedades actuales y, en especial, de la población estudiantil (Heinz y Keane, 2018). Esta situación se ha considerado conflictiva en la medida en la que un profesorado diverso contribuye a una mayor tolerancia hacia la diversidad, un mayor respeto hacia la equidad, así como una mejor convivencia en las sociedades democráticas (Holden y Kitchen, 2018). En este contexto, el debate se ha situado en si las políticas de acceso deberían hacerse cargo de la cuestión de la equidad y la falta de diversificación del profesorado o si, por el contrario, deberían velar por su

principal cometido: garantizar que los mejores aspirantes ingresen en los programas de formación docente.

Las posturas a favor de la equidad y la diversidad sostienen que es necesario controlar los efectos adversos de los procedimientos de ingreso, que tienden a admitir o excluir a ciertos grupos de aspirantes en mayor medida que otros, en función de variables como la edad, el sexo, la etnia o los antecedentes socioeconómicos y educativos. Esto quiere decir que algunas personas (sobre todo cuando forman parte del perfil social o docente predominante) tienen más probabilidades de ser admitidas en los programas que aquellas que pertenecen a colectivos minoritarios. Los efectos adversos se producen tanto cuando las políticas de acceso se limitan al establecimiento de requisitos mínimos basados en el rendimiento académico, como cuando apuestan por un modelo específico para la carrera docente, evaluando otra serie de atributos de corte académico y no académico (Klassen y Kim, 2021). Este fenómeno se explica por la influencia de las condiciones o características de partida de los/as solicitantes en las pruebas de acceso, ya sea a través de medidas objetivas como las calificaciones obtenidas en los estudios previos o los exámenes de ingreso (altamente condicionados por las oportunidades económicas y socioeducativas), como de medidas con mayor componente subjetivo, tales como las entrevistas personales o los test psicométricos, donde interfieren prejuicios y sesgos relacionados con la religión, la etnia, el sexo o la edad.

Algunos trabajos han aportado posibles soluciones para reducir al máximo los efectos adversos de las políticas de acceso. Primero, y con un énfasis notable, se recomienda elegir aquellos instrumentos que evidencien menores diferencias entre subgrupos; es decir, que demuestren que ciertos aspirantes no tienen mayores probabilidades de ser admitidos que otros, mucho menos por razones que excedan su aptitud para la carrera docente (Bardach *et al.*, 2021). Segundo, se sugiere el uso de múltiples criterios e instrumentos para compensar sus efectos adversos, lo cual permite la obtención de mayor información sobre el/la candidata/a que si se le somete a una prueba única de evaluación (Dee y Morton, 2020). Esta recomendación coincide con la evidencia internacional, que sitúa la combinación de criterios y medidas de corte académico y no académico como la mejor opción para evaluar la idoneidad para ingresar en los programas de formación inicial docente. Por último, otras recomendaciones se dirigen hacia la posibilidad de evaluar de nuevo a los/as solicitantes en caso de que los efectos adversos sean demasiado potentes (Klassen y Kim, 2021). Estas medidas se han probado, sobre todo, en Reino Unido.

Más allá de la reducción de los efectos adversos, algunas alternativas que se han propuesto y/o llevado a la cabo para garantizar el acceso equitativo a los programas de formación de aquellas personas que tradicionalmente han tenido más dificultades para convertirse en docentes, se refieren a: (a) la implantación de procesos de acceso abierto, descartando cualquier tipo de filtro o requisito de entrada (Chung y Harrison, 2015); (b) la admisión de solicitantes que no cumplan con alguno de los criterios de admisión (DeLuca, 2012; Hopson, 2014); (c) el establecimiento de algún tipo de prioridad a las personas cuyas identidades sociales estén subrepresentadas en las escuelas (Childs *et al.*, 2011; Childs y Ferguson, 2016); (d) la instauración de cuotas, reservando un porcentaje mínimo de plazas para estudiantes que no pertenecen al perfil docente predominante (Mankki *et al.*, 2020; Chung y Harrison, 2015); (e) la ponderación compensatoria de los puntajes medios de la etapa anterior (generalmente la educación secundaria) (Montero y Fernández, 2022); (f) el énfasis en la evaluación de atributos no académicos, dando prioridad a la motivación hacia la carrera docente (DeLuca, 2012); o (g) el incremento

del feedback en el proceso de evaluación para que las personas descartadas tengan la oportunidad de mejorar a lo largo del tiempo (Dee y Morton, 2016). Los países que destacan por el establecimiento de este tipo de medidas son Canadá, Australia, Reino Unido y EE. UU, caracterizados por una gran diversidad étnica y cultural.

Las medidas anteriores han sido criticadas por su dudosa compatibilidad con lo que se considera el principal objetivo de las políticas de acceso, al menos en el marco de la profesionalización docente: identificar a aquellos/as solicitantes que tengan mejores características de entrada para ingresar en los programas de formación inicial. Algunos estudios han cuestionado si es conveniente relegar la idoneidad de los candidatos y candidatas a variables no meritatorias, como las sociodemográficas (Hedlin, 2012; Hopson, 2014). Asimismo, no se sabe bien hasta qué punto sería justo dar preferencia a aquellas personas pertenecientes a los grupos minoritarios frente a aspirantes más preparados (Hopson, 2014). De hecho, no está claro si se produciría el efecto contrario, discriminando a otras personas que tienen más probabilidades de convertirse en docentes competentes (Childs *et al.*, 2011). Por su parte, existen serias dudas sobre cómo se sentirán las personas beneficiadas ingresando en la formación inicial por sus condiciones de partida, más que por su idoneidad para la carrera; o sobre si la reducción de la exigencia en las admisiones es la mejor solución para garantizar la equidad y la diversidad del profesorado, siendo necesarios otros criterios para seguir velando por el principio de calidad (Tracz *et al.*, 2017).

El dilema entre la equidad y la calidad resulta evidente. Mientras que algunas posturas defienden la preservación de los principios de equidad y diversidad por encima del de calidad, otras sostienen que no se debería entorpecer el principal cometido de los procedimientos de ingreso: garantizar que las personas más adecuadas acceden a los programas de formación inicial. Ahora bien, al igual que la relación oferta-demanda, el problema de la equidad y la falta de diversificación del profesorado excede los límites de la política de acceso. Por lo tanto, no existen razones para pensar que la política de acceso debería sacrificar, en nombre de la equidad, la calidad del profesorado.

5. ¿Los buenos docentes nacen o se hacen?: el problema de la eficacia

El tercer problema que atraviesan las políticas de acceso es el clásico interrogante sobre si los buenos docentes nacen o se hacen (Kunter *et al.*, 2013). Es decir, si hay ciertas características de entrada, previas al ingreso en los programas formativos, que son indicativas de un buen desempeño futuro, o si, por el contrario, estas se van modelando y/o desarrollando a lo largo de la carrera. En otros términos, este debate se ha centrado en el estudio de la eficacia o competencia docente y su trayectoria, tratando de averiguar qué atributos son predictores de tal eficacia y cuáles poseen una mayor o menor maleabilidad, con vistas a una mejor toma de decisiones en los procedimientos de ingreso (Hanushek *et al.*, 2019).

El primer posicionamiento, basado en la llamada «visión de la entidad», sostiene que la eficacia docente es el resultado de una serie de características, innatas e inherentes a la persona, que no podrán modificarse con facilidad durante la carrera docente. Estas características actuarán, por tanto, como predictoras del desempeño futuro, por lo que resulta necesario identificar y seleccionar a los/as aspirantes que las posean al momento

de ingresar en los programas. Por el contrario, la «visión incremental» enfatiza en el impacto de la formación y el desarrollo profesional, junto a la maleabilidad de determinados atributos, a la hora de predecir la eficacia docente. Las políticas de acceso no tienen aquí tanta trascendencia, puesto que serán las dirigidas hacia etapas posteriores de la carrera docente las que tengan un mayor impacto en el futuro desempeño profesional (Klassen y Kim, 2021).

Ambas posturas han sido criticadas por distintos motivos. Además del poco sustento científico de la visión de la entidad, no es posible descartar la influencia de la formación inicial y el desarrollo profesional en la eficacia docente (Hanushek *et al.*, 2019). Si esto es cierto, «¿cuál es el valor de los programas de formación? ¿Podemos determinar la valía y la capacidad de una persona para la docencia incluso antes de que sea formada para ello, como si la calidad de los programas no fuera relevante?» (Hirschhorn *et al.*, 2016, p. 12). Asumir esta premisa implica aceptar que el potencial de éxito de una persona está determinado antes de que comience su formación, lo cual conllevaría excluir a aquellos/as aspirantes que no puedan demostrar dicho potencial (Barnes y Cross, 2018). No obstante, descartar la influencia de determinadas características de entrada, tal y como hace la visión incremental, tampoco parece adecuado. Resulta más que evidente que admitir a aquellos/as aspirantes que carezcan de las habilidades necesarias para beneficiarse de los programas de formación y convertirse en docentes competentes es perjudicial para la profesión docente y la educación en general. Trabajos como los de Childs y Ferguson (2016) cuestionan si la formación inicial debería hacerse cargo de las carencias que poseen los/as aspirantes, resaltando de nuevo la importancia de la política de acceso a la hora de identificar a aquellas personas que se encuentren en mejores condiciones para iniciar los programas formativos. Mientras que no existen ejemplos de países que se adscriban exclusivamente a la visión de la entidad, una gran mayoría opta por la visión incremental en materia de profesionalización docente, tal y como se ha reflejado con anterioridad.

Una postura intermedia se encontraría en la «visión interaccionista dinámica», que muestra cómo la eficacia docente es el resultado de una serie de características personales (más o menos estables) que interactúan con los factores ambientales (como las oportunidades de aprendizaje). Este planteamiento asume que algunos atributos son modificables a lo largo del tiempo, mientras que otros se mantienen con cierta estabilidad. Será el conjunto de dichos atributos el que determine el potencial de una persona para convertirse en un docente competente ante la influencia del entorno. Tanto la política de acceso como las dirigidas a la formación y el desarrollo profesional igualan su importancia, siendo tan necesario identificar a aquellos/as aspirantes con mejores características de entrada, como ofrecerles las mejores oportunidades para que se formen y se desarrollen a nivel profesional (Klassen y Rushby, 2019).

En los últimos años, la visión interaccionista dinámica ha ganado popularidad, demostrando que un punto inicial de eficacia es predictivo de la eficacia posterior, encontrándose además una cierta estabilidad en su trayectoria (Atteberry *et al.*, 2015). Esto quiere decir que el profesorado eficaz da muestras de ello desde las etapas más iniciales de la carrera docente, si bien es importante que cuente con las condiciones adecuadas para su desarrollo. Aquellos países que impulsan políticas destinadas tanto al reclutamiento y el acceso como a la formación y al desarrollo profesional, se circunscriben a esta visión (entre otros, Finlandia, Austria, Singapur o Australia). Es posible afirmar, pues, que los buenos docentes nacen y se hacen al mismo tiempo, por lo que tan importante es la política de acceso como el resto de medidas encaminadas a la formación y el

desarrollo profesional. Será el cometido de los procedimientos de ingreso identificar a aquellas personas que posean los atributos más deseables en ese momento para que sean desarrollados con posterioridad.

6. Discusión y conclusiones

La necesidad de avanzar hacia una profesionalización de la docencia mediante el impulso y la implementación de diversas medidas, ha sido objeto de preocupación internacional. De entre todas ellas, las políticas de acceso a la formación inicial del profesorado constituyen unas de las más complejas y controvertidas. A pesar de la creciente evidencia científica y atención por parte de los Organismos Internacionales, los cuales subrayan sus potenciales beneficios para la mejora del profesorado y la educación en su conjunto, el establecimiento de procedimientos de ingreso específicos para la carrera docente es una apuesta por la que solo una minoría de países opta. A lo largo de este trabajo se han expuesto las principales problemáticas a las que se enfrenta la implementación de una política de acceso selectiva, partiendo del supuesto de que son estas las que dificultan la toma de decisiones y en las que, por tanto, es necesario profundizar.

La relación oferta-demanda, tanto en el punto de acceso a la formación inicial como a la profesión docente, se presenta como un problema eminentemente práctico y adscrito al contexto en particular. La puesta en marcha de procesos de acceso selectivos se ve condicionada de manera inevitable por el número de aspirantes que desean ingresar en los programas formativos y convertirse en docentes, así como por el número de plazas ofertadas para dichos programas. En escenarios donde la carrera docente constituye una opción atractiva, resulta más factible restringir el acceso a aquellos/as solicitantes que cuenten con las características más idóneas para el futuro desempeño de la docencia; sobre todo teniendo en cuenta que el número de plazas de las instituciones formativas siempre estará limitado de una u otra forma. En contraposición, una mayor selectividad parece arriesgada cuando el atractivo de la profesión docente es bajo, si bien se ha demostrado que esta medida puede tener un efecto positivo sobre dicho atractivo (Walsh *et al.*, 2016), en especial cuando va acompañada de otras acciones dirigidas hacia el resto de estadios vinculados a la carrera docente, tales como el reclutamiento, la formación inicial o el desarrollo profesional. Conviene recordar que una política de acceso selectiva no tiene la capacidad, por sí sola, de paliar la escasez de demanda. Más bien, se requiere del impulso de un conjunto de medidas, coordinadas y convergentes, diseñadas para mejorar la situación de la profesión docente.

En escenarios caracterizados por una alta demanda, este tipo de política incide de manera directa en la calidad del profesorado, así como en el ajuste de la relación entre el número de docentes egresados y el de vacantes escolares, al permitir identificar a los mejores aspirantes, generar un efecto disuasorio sobre aquellos menos preparados o motivados, evitar perspectivas de empleo negativas ante una sobreoferta de docentes y favorecer la renovación del profesorado. Sin embargo, es importante tener presente que una mayor selectividad en el acceso vincula de manera exclusiva la formación al futuro ejercicio de la profesión, produce estrés sobre el proceso de selección y desmotivación hacia la carrera, eleva la edad de ingreso de los/as aspirantes y entorpece la garantía del principio de equidad. En definitiva, la política de acceso no solo está condicionada por la relación inicial oferta-demanda, sino que tiene efectos sobre esta relación en el punto de ingreso a la profesión docente, en función de su situación. De nuevo, son necesarias

otras medidas complementarias que puedan dar respuesta a las necesidades del contexto en particular.

La cuestión de la equidad, asociada al problema de la falta de diversificación de la fuerza laboral docente, tampoco se presenta como solucionable por la política de acceso. En realidad, se torna en forma de posicionamiento político que, sin dejar de ser lícito, resulta cuestionable al menos desde el punto de vista de la profesionalización de la docencia. Si el objetivo de esta última es actuar como palanca de los sistemas educativos a través de la obtención del mejor profesorado posible, los procedimientos de ingreso a la formación inicial no deberían perder de vista su principal cometido: identificar a aquellas personas más idóneas para la carrera docente. Más aún cuando los efectos adversos se producen tanto en un enfoque de mínimos como de máximos (Klassen y Kim, 2021). Sin olvidar que la equidad en el acceso constituye un principio que conviene preservar en las sociedades democráticas, a lo máximo que debería aspirar la política de ingreso es a diseñar y utilizar métodos e instrumentos lo más objetivos y justos posibles, con el fin de que ninguna persona sea excluida por razones que extrapolen su aptitud para la docencia. Para ello, lo mejor es el uso de múltiples métodos e instrumentos de selección que reduzcan al máximo posible los sesgos y efectos adversos, a la vez que aseguran su fiabilidad y validez. El debate sobre la capacidad de la política de acceso a la hora de paliar problemáticas de mayor envergadura vuelve a ponerse sobre la mesa, siendo imprescindible establecer otros mecanismos que, a la vez que contribuyen a una sociedad más justa e igualitaria, no entorpezcan la misión de los procesos de ingreso.

Las decisiones sobre la equidad en el acceso se encuentran estrechamente vinculadas al debate sobre si los buenos docentes nacen o se hacen. Aquellos posicionamientos que priorizan los principios de equidad y diversidad suelen adscribirse a la visión incremental, otorgándole una mayor importancia a la capacidad de la formación inicial y las experiencias profesionales a la hora de configurar la competencia docente. El problema reside en que, por razonable que resulte el planteamiento, existen evidencias suficientes para asegurar que dicha competencia no solo es el resultado de los estímulos ambientales, sino también de su interacción con las características personales, tal y como sostiene la visión interaccionista dinámica. Bajo esta perspectiva, el reto se encuentra en averiguar qué atributos son los más determinantes al momento de ingresar en los programas de formación (siendo conveniente su identificación), junto con qué medidas conviene implementar a lo largo de la carrera para que los/as aspirantes se desarrollen lo mejor posible y logren convertirse en docentes eficaces. Serán los gobiernos los que determinen si basar sus decisiones en lo que sugiere la evidencia científica internacional o en otra serie de variables contextuales.

Los factores contextuales, sin duda, son clave en la problemática de las políticas de acceso a la formación inicial docente. Es por ello, precisamente, que resulta controvertido hacer comparaciones entre países o tomar como referencia medidas que han funcionado en determinados contextos. No obstante, es posible afirmar que, en países caracterizados por una sólida profesionalización de la docencia, esta suele estar asociada a un alto estatus y reconocimiento social, derivado en gran parte del impulso de políticas públicas dirigidas a los distintos estadios vinculados a la carrera docente (Valle y Matarranz, 2024). Este contexto hace que sea más factible establecer procedimientos de ingreso específicos para la carrera docente.

En España, si bien la enseñanza es una profesión regulada, todavía queda mucho por hacer en materia educativa y, más concretamente, en lo que respecta a la obtención de

un profesorado competente. Los resultados obtenidos hasta el momento en Cataluña y Baleares demuestran que es posible mejorar el perfil de aspirantes que ingresan en los programas formativos, además de hacerlo de manera consensuada y coordinada entre las distintas instituciones de la región. Esto resulta fundamental, sobre todo teniendo en cuenta la convivencia público-privada del sistema universitario español, que podría derivar en una competitividad entre instituciones. Además, ante un panorama caracterizado por una amplia demanda de la formación inicial, un perfil académico y motivacional de los/as aspirantes ciertamente mejorable, una preponderancia de los principios de equidad e igualdad en el acceso, y un teórico énfasis en la formación y el desarrollo profesional (Valero, 2023), la apuesta por una política de acceso selectiva es cuanto menos recomendable para mejorar la situación de la profesión docente y de la educación españolas.

En el marco de la profesionalización, la implementación de mecanismos para identificar a las personas más idóneas para la carrera docente, alineados con el resto de políticas (reclutamiento, formación inicial y desarrollo profesional), constituye un pilar esencial para la mejora del profesorado y de la educación en su conjunto. El presente trabajo ha tratado de apoyarse en experiencias internacionales que pudieran orientar una mejor toma de decisiones a la hora de solucionar los problemas vinculados a las políticas de acceso. Algunas investigaciones futuras podrían centrarse en el análisis de estudios comparativos entre países equivalentes, o bien en estudios de casos concretos que aborden las políticas de acceso en un contexto determinado y su interacción con las problemáticas mostradas. Si bien la evidencia internacional puede encaminar la toma de decisiones, lo cierto es que conviene ser prudentes a la hora de transferir determinadas medidas a un escenario en particular. En un panorama de creciente énfasis en las políticas de acceso, son necesarias más investigaciones que contribuyan a avalar las decisiones en torno al establecimiento de procedimientos específicos para ingresar en los programas de formación inicial. Esta investigación ha tratado de contribuir a ello, ahondando en tres problemas centrales en la cuestión del acceso que no pueden pasarse por alto en el camino hacia la profesionalización de la docencia.

7. Referencias

- Ametller, J. y Codina, F. (2017). *La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas. Programa de Mejora e Innovación de la formación inicial docente*. Documento de trabajo MIF. <https://mif.cat/wp-content/uploads/2017/01/ModeloFormativoES.pdf>
- Atteberry, A., Loeb, S., y Wyckoff, J. (2015). Do first impressions matter? Predicting early career teacher effectiveness. *AERA Open*, 1(4), 1–23. <https://doi.org/10.1177/2332858415607834>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come out on Top*. McKinsey & Company.
- Bardach, L. y Klassen, R. M. (2020). Smart teachers, successful students? A systematic review of the literature on teachers' cognitive abilities and teacher effectiveness. *Educational Research Review*, 30, 2–21. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100312>

- Bardach, L., Klassen, R. M. y Perry, N. E. (2020). *Teachers' Psychological Characteristics, Teacher Effectiveness, and Within-Teacher Outcomes: An Integrative Review*. Teacher Selection Project Working Paper, 1-33. York University, United Kingdom.
- Barnes, M. y Cross, R. (2018). 'Quality' at a cost: the politics of teacher education policy in Australia. *Critical Studies in Education*, 62(4), 455-470. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1558410>
- Bowles, T., Hattie, J., Dinham, S., Scull, J. y Clinton, J. (2014). Proposing a comprehensive model for identifying teaching candidates. *Australian Educational Researcher*, 41(4), 365-380. <https://doi.org/10.1007/s13384-014-0146-z>
- Castro, M. y Egido, I. (2024). *Qué sabemos sobre el profesorado: políticas, evidencias y perspectivas de futuro*. Narcea Ediciones.
- Childs, R. y Ferguson, A. (2016). Admissions in a Time of Change. En M. Hirschkorn y L. Thomas (Eds.), *Change and progress in Canadian teacher education: Research on recent innovations in teacher preparation in Canada* (pp. 418-440). Canadian Association for Teacher Education.
- Childs, R., Broad, K., Gallagher-Mackay, K., Sher, K., Escayg, K.-A. y Mcgrath, C. (2011). Pursuing equity in and through teacher education program admissions. *Education Policy Analysis Archives*, 19(24), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.v19n24.2011>
- Chung, J. Y. y Harrison, L. M. (2015). Toward an Ethnic Studies Critique for Teacher Education. *Multicultural Perspectives*, 17(1), 4-12. <https://doi.org/10.1080/15210960.2014.984719>
- Comisión Europea. (2013). *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe* (Final report). <https://data.europa.eu/doi/10.2766/40827>
- Comisión Europea. (2017). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo, y al Comité de las Regiones "Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida"*. COM/2017/0248 final. <https://doi.org/10.2797/997402>
- Comisión Europea. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/997402>
- Darmody, M. y Smyth, E. (2016). *Entry to Programmes of Initial Teacher Education*. The Teaching Council. <https://www.teachingcouncil.ie/en/publications/teacher-education/documents/entry-requirements.pdf>
- Dee, A. L. y Morton, B. M. (2016). Admissions Metrics A Red Herring in Educator Preparation? *Issues in Teacher Education*, 73(1), 73-89. https://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=soe_faculty
- DeLuca, C. (2012). Selecting Inclusive Teacher Candidates: Validity and Reliability numbers in Admission Policy and Practice. *Teacher Education Quarterly*, 7-31. ISSN: ISSN-0737-5328

- Egido, I. (2024). El acceso a la formación docente: el reto de atraer y seleccionar a candidatos adecuados. En M. Castro y I. Egido, *Qué sabemos sobre el profesorado: políticas, evidencias y perspectivas de futuro* (87-124). Narcea Ediciones.
- Egido, I. (2020). Access to initial teacher training in Europe: Policies and research. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 197-211. <https://doi.org/10.5944/REEC.35.2020.24192>
- Hanushek, E., Piopiunik, M. y Wiederhold, S. (2019). The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance. *Journal of Human Resources*, 1-82. <https://doi.org/10.3368/jhr.55.1.0317.8619R1>
- Hedlin, M. (2012). Admission policy of Swedish teacher education favouring men: Discussion in Parliament in 1962. *Education Inquiry*, 3(2), 227-242. <http://www.use.umu.se/>
- Heinz, M. y Keane, E. (2018). Socio-demographic composition of primary initial teacher education entrants in Ireland. *Irish Educational Studies*, 37(4), 523-543. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1521731>
- Hirschhorn, M., Sears, A., Sloat, E., Christou, T. M., Kristmanson, P. y Lemisko, L. (2016). The Relevance of Prior Learning in Teacher Education Admissions Processes, 23(1), 130-149. [10.37119/ojs2017.v23i1.256](https://doi.org/10.37119/ojs2017.v23i1.256)
- Holden, M. y Kitchen, J. (2018). Where Are We Now? Changing Admission Rates for Underrepresented Groups in Ontario Teacher Education. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, 45-60. ISSN: 1207-7798
- Hopson, R. L. (2014). What Does Race Have to Do With It? Challenging the Preservice Admissions Process. *CES*, 46(2), 55-74. [10.1353/ces.2014.0022](https://doi.org/10.1353/ces.2014.0022)
- Ingvarson, L. y Rowley, G. (2017). Quality Assurance in Teacher Education and Outcomes: A Study of 17 Countries. *Educational Researcher*, 46(4), 177-193. <https://doi.org/10.3102/0013189X17711900>
- Klassen, R. M. y Kim, L. E. (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. y Kim, L. E. (2021). *Teacher selection: Evidence-based practices*. Springer.
- Klassen, R. M. y Rushby, J. V. (2019). *Can we predict preservice teachers' performance in teaching placements? The validity of ITE selection methods*. Teacher Selection Project Working Paper, 1-21. York University, United Kingdom.
- Klassen, R. M., Kim, L. E., Rushby, J. V. y Bardach, L. (2020). Can we improve how we screen applicants for initial teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102949>
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. y Richter, D. (2013). The development of teachers' professional competence. En M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss y M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: results from the COACTIV project* (63-77). Springer.

- Mankki, V. y Kyrö-Ämmälä, O. (2022). Arduous admissions and a precarious profession: student teachers' pre-admission demotives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(3), 282-294. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2021.1978390>
- Mankki, V., Mäkinen, M. y Riihinen, P. (2020). Teacher educators' predictability and student selection paradigms in entrance examinations for the Finnish Primary School Teacher Education programme. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 151-164. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1672653>
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M. y Klassen, R. M. (2023). *Effective Teaching Around the World: Theoretical, Empirical, Methodological and Practical Insights*. Springer.
- Metsäpelto, R.-L., Utriainen, J., Poikkeus, A.-M., Muotka, J., Tolvanen, A. y Warinowski, A. (2022). Multiple mini-interviews as a selection tool for initial teacher education admissions. *Teaching and Teacher Education*, 11, 103660. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103660>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP]. (2022). *Documento para debate 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. Gobierno de España.
- Montero, A. y Fernández, M. B. (2022). From incentivizing demand to regulating the offer: Chilean admission policies in teacher education. *Education Policy Analysis Archives*, 30(26), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5606>
- Neugebauer, M. (2013). Who chooses to study education – and why? An empirical examination of the thesis of negative selection into the teaching profession. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 16(1), 157-184. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0343-y>
- OCDE. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- OCDE. (2017). *PISA in Focus. What do we know about teachers' selection and professional development in high-performing countries*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/87acdc87-en>
- Oliver-Trobat, M. F., Rosselló-Ramon, M. R., Comas-Forgas, R., Calvo-Sastre, A. y Sureda-Negre, J. (2021). Admission tests model to pre-service teacher students admission based on a participatory design approach. *Revista de educación*, 393, 261-291. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-493>
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2021). *Metas educativas: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. OEI. <https://oei.int/wp-content/uploads/2010/08/documento-final-la-educaciobn-que-queremos.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2024). *Education Policy Outlook 2024. Reshaping teaching into a thriving profession from ABCS to AI*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>

- Park, H. y Byun, S.-Y. (2015). Why Some Countries Attract More High-Ability Young Students to Teaching: Cross-National Comparisons of Students' Expectation of Becoming a Teacher. *Comparative Education Review*, 59(3), 523-549. <https://doi.org/10.1086/681930>
- Parker, S. (2018). *Literature Review on Teacher Education Entry Requirements*. University of Glasgow.
- Tracz, S., Torgerson, C. y Beare, P. (2017). The NCTQ Selectivity Standard and Principal Evaluation of Teacher Preparation. *Teacher Educator*, 52(1), 8-21. <https://doi.org/10.1080/08878730.2016.1186766>
- Valero, A. (2023). *La dimensión socioemocional del profesorado en las políticas de admisión a la formación inicial docente* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/109992>
- Valle, J. y Matarranz, M. (2023). *Discursos supranacionales y estudios comparados sobre la profesionalización docente*. Dykinson.
- van Overschelde, J. P. y Wiggins, A. Y. (2020). Teacher Preparation Pathways: Differences in Program Selection and Teacher Retention. *Action in Teacher Education*, 42(4), 311-327. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1656116>
- Vegas, E. y Ganimian, A. (2013). *Teoría y evidencia sobre las políticas docentes en países desarrollados y en desarrollo*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Vilppu, H., Laakkonen, E., Haataja, E., Tolvanen, A. y Metsäpelto, R. L. (2024). Exploring the reliability and validity of multiple mini-interviews in admission to teacher education. *European Journal of Teacher Education*. 10.1080/02619768.2024.2351068
- Walsh, K., Joseph, N. y Lewis, A. (2016). *Within Our Grasp Achieving Higher Admissions Standards in Teacher Prep*. NCTQ.