



Universidad de Valladolid



PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL:

**INSERCIÓN A LA FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE DE LOS
EGRESADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE.**

Presentada por DIEGO BUSTOS CERUELO para optar al grado de

Doctor/a por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ



AGRADECIMIENTOS

Mi primer agradecimiento, como no podía ser de otra manera, para mi **mujer, Almudena**, por haber tirado de mí cuando más lo he necesitado y por estar pendiente constantemente para no desviarme de mis objetivos, tanto en la vida como en el estudio y el trabajo, haciendo que quiera superarme cada día, gracias por ayudarme a planificar el trabajo y ser mi apoyo para realizar esta tesis; y también **para mis hijos**, por haberles robado tiempo y permitirme culminar esta tesis a base de horas de estudio que no les he podido dedicar. Sin ellos no estaría escribiendo estas líneas. Gracias por ser el motor de mi vida.

A mi tutor, **Eduardo**, por haberme guiado a lo largo del proceso siempre dándome autonomía para llevar a cabo lo que quería, aconsejándome y buscando la mejor y más efectiva manera de culminar el proceso.

A los **participantes del estudio**, puesto que sin ellos no habiéramos podido aportar nuestra contribución a la mejora del sistema educativo.

A **Javier** por su inestimable ayuda para el análisis estadístico.

A todos los **compañeros estudiantes** que he tenido a lo largo de la carrera, másteres y doctorado por sus valiosas aportaciones y su preocupación por la mejora docente.

A todos los **compañeros maestros** que han compartido centro de trabajo conmigo por sus reflexiones y preocupación por la profesión.

Gracias al profesor **José Duván Marín Gallego** por sus aportaciones e implicación durante mi breve estancia en la Universidad Santo Tomás de Colombia.

A mi **familia** por haberme permitido llegar a estudiar a este nivel.

Por último, debo que señalar que la culminación de este trabajo de investigación se ha realizado durante una **Licencia por estudios concedida** por la Junta de Castilla y León.



RESUMEN

La presente investigación pretende indagar sobre la selección e inserción del maestro novel de la especialidad de Educación Primaria, tanto clave de su desarrollo profesional y como elemento sustentador del fortalecimiento de la profesión docente. Centrándose sobre todo en el hito de la selección docente y en sus periodos inmediatamente anterior y posterior, es decir, en la formación inicial, la selección a través del sistema de pruebas establecidos (concurso-oposición) y la inserción a la práctica docente como funcionario en prácticas. Para ello se ha optado por un estudio de caso longitudinal teniendo en cuenta participantes de diferentes convocatorias a la función pública docente, utilizando técnicas cualitativas como el grupo focal, el cuestionario abierto o la autobiografía combinadas con técnicas cuantitativas como el análisis estadístico o el análisis cuantitativo de contenidos. Entre los resultados obtenidos encontramos que en ninguna de las tres fases se contemplan las competencias profesionales docentes exigidas por la Administración de forma exhaustiva, que la formación inicial contrasta con el verdadero desarrollo laboral, que existe un alto nivel de aleatoriedad en el proceso de selección o que el periodo de prácticas posterior no deja de ser un mero trámite pese a constituir parte del proceso selectivo. Como conclusiones presentamos un modelo integral que parta de la selección desde la formación inicial teniendo en cuenta las competencias docentes que demanda la sociedad en cada momento y que se modifique el procedimiento de selección estableciendo pruebas por competencias además de unas pruebas psicotécnicas y una verdadera fase de prácticas que seleccione a los aspirantes con un programa de inducción docente estructurado y de gran calado.

Palabras clave: Educación Primaria, función pública, inducción, profesión docente, selección docente



ABSTRACT

This research aims to investigate the selection and insertion of the novice teacher of the specialty of Primary Education, key tanto of their professional development and as a sustaining element of the strengthening of the teaching profession. Focusing on the milestone of teacher selection and its immediately preceding and subsequent periods, that is, on initial training, selection through the established test system (competition-competition) and insertion into teaching practice as a trainee civil servant. To this end, a longitudinal case study has been chosen, considering participants from different calls for the teaching public service, using qualitative techniques such as the focus group, the open questionnaire or autobiography combined with quantitative techniques such as statistical analysis or quantitative content analysis. Among the results obtained we find that in none of the three phases are contemplated the professional teaching skills required by the Administration in an exhaustive way, that the initial training contrasts with the true labor development, that there is a high level of randomness in the selection process or that the subsequent internship period is still a mere procedure despite being part of the selection process. As conclusions we present a comprehensive model that starts from the selection from the initial training considering the teaching skills that society always demands and that the selection procedure is modified by establishing tests by competences in addition to psychotechnical tests and a true phase of practices that selects the applicants with a structured and far-reaching teaching induction program.

Keywords: induction, Primary education, public service, teacher selection, teaching profession.



Índice

INTRODUCCIÓN	1
ESTADO DE LA CUESTIÓN	6
1.1. LAS FUENTES DE INFORMACIÓN	6
1.2. ESTUDIOS PREVIOS EN EL PANORAMA ESPAÑOL	6
DESARROLLO DE UNA CARRERA PROFESIONAL DOCENTE	9
2.1. LA DOCENCIA COMO PROFESIÓN. ANÁLISIS DEL CASO ESPAÑOL	9
2.1.1. Recomendaciones de los organismos internacionales en materia de política del profesorado.	16
2.2. DESARROLLO DE UNA VERDADERA CARRERA PROFESIONAL DOCENTE.	19
2.2.1. El atractivo y la consideración social e intelectual de la profesión	21
2.2.2. Acceso, organización y desarrollo de la formación inicial	23
2.2.3. Selección	31
2.2.4. Inserción profesional docente	44
2.3. PROPUESTAS PARA REGULACIÓN DE LA CARRERA DOCENTE EN ESPAÑA	54
COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES PARA LA ESCUELA DEL S.XXI	61
3.1. LA SOCIEDAD DE LA COMPETENCIA	61
3.2. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA: TIPOS, CARACTERÍSTICAS Y ENFOQUES	64
3.3. LAS COMPETENCIAS DOCENTES	67
3.4. COMPETENCIAS ACADÉMICAS EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	74
3.4.1. La inclusión de las competencias en los estudios universitarios. Proyecto Tuning.	75
3.4.2. Las competencias profesionales en el Libro Blanco de la Titulación de Grado en Magisterio.	77
3.4.3. Las competencias por desarrollar en el Grado de Educación Primaria en la Universidad de Valladolid.	79
3.5. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO DE CASTILLA Y LEÓN.	79
DISEÑO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	85
4.1. FOCO Y FINALIDADES DEL ESTUDIO	85
4.1.1. Issues o problemas/temáticas de investigación	86
4.2. MARCO METODOLÓGICO SUBYACENTE Y ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN IMPLEMENTADAS	89
4.2.1. La investigación cualitativa como metodología de trabajo	89
4.2.2. Un primer acercamiento al diseño de investigación utilizado: la estrategia etnográfica	99
4.2.3. Un segundo acercamiento al diseño de investigación implementado como base del estudio: metodología mixta	101
4.3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN, ESCENARIOS Y SELECCIÓN DE PARTICIPANTES	102



4.3.1 Selección de los participantes	103
4.4. PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	104
4.5. MÉTODOS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	105
4.5.1 Métodos de análisis del estudio cualitativo	105
4.5.2 Métodos de análisis de estudio cuantitativo	107
4.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS Y DE CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.....	107
ANÁLISIS DE LA ÚLTIMA CONVOCATORIA PARA EL ACCESO AL CUERPO DE MAESTROS (2019)	110
5.1. FASE DE OPOSICIÓN	111
5.2. FASE DE CONCURSO	143
5.3 SELECCIÓN DE ASPIRANTES.....	145
5.4. FASE DE PRÁCTICAS	155
INFORME	174
6.1. ¿LOS EGRESADOS DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ESTÁN PREPARADOS COMPETENCIALMENTE PARA LAS DEMANDAS LABORALES QUE PLANTEA LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA?	174
6.1.1. Estudio comparativo en torno a las competencias formativas y las competencias profesionales.....	174
6.1.2. Formación inicial en contraste con la realidad profesional. Reflexiones de los protagonistas.	181
6.2. ¿EL SISTEMA DE SELECCIÓN RESPONDE A LA NECESIDAD DE UN CUERPO DE MAESTROS EN FAVOR DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD?	186
6.2.1. Competencias profesionales vs competencias de acceso	187
6.2.2. Un modelo de concurso oposición que debe mejorar: Experiencia de los protagonistas.....	198
6.2.3. El proceso de acceso como garante de la selección de los aspirantes más cualificados.....	223
6.3 ¿HAY UNA INSERCIÓN EFECTIVA Y DE CALIDAD DE LOS MAESTROS SELECCIONADOS EN LA VIDA LABORAL?	228
6.3.1. Competencias profesionales puestas en juego durante la fase de prácticas.	229
6.3.2. El periodo de prácticas como método efectivo de inserción y validación de las competencias docentes de los aspirantes. Reflexión de los protagonistas.....	231
CONCLUSIÓN	244
7.1. ISSUE 1: ¿LOS EGRESADOS DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ESTÁN PREPARADOS COMPETENCIALMENTE PARA LAS DEMANDAS LABORALES QUE PLANTEA LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA?	244
7.2. ISSUE2 ¿EL SISTEMA DE SELECCIÓN RESPONDE A LA NECESIDAD DE UN CUERPO DE MAESTROS EN FAVOR DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD?	247
7.3. ISSUE 3: ¿HAY UNA INSERCIÓN EFECTIVA DE LOS MAESTROS SELECCIONADOS EN LA VIDA LABORAL?	251



7.4 PROPUESTA DE UN MODELO INTEGRAL DE ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA	253
7.4.1.Propuestas de mejora en la formación inicial	253
7.4.2.Propuestas de mejora de los procesos de selección.....	254
7.5 LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS	257
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	259

Índice de figuras

Figura 1 <i>Referencias encontradas sobre el tema de investigación.....</i>	6
Figura 2. <i>Implicaciones políticas en materia de profesorado</i>	17
Figura 3. <i>Distribución de créditos en los grados de Educación.....</i>	25
Figura 4 <i>Esquema de modelo MIR educativo</i>	52
Figura 5 <i>Modelo del proceso de iniciación a la docencia (PID): aprender en la práctica</i>	60
Figura 6 <i>Competencias profesionales docentes de OCDE y UE.....</i>	67
Figura 7 <i>Competencias específicas del área de Ciencias de la Educación.</i>	77
Figura 8 <i>Competencias Profesionales de los docentes según el Modelo de la JCyL</i>	83
Figura 9 <i>Opción A de supuestos prácticos para la P1.2 de la oposición de E. Primaria 2019.....</i>	118
Figura 10 <i>Opción B de supuestos prácticos para la P1.2 de la oposición de E. Primaria 2019.....</i>	119
Figura 11 <i>Criterios de evaluación P1 especialidad Educación Primaria 2019.....</i>	122
Figura 12 <i>Resultados de los aspirantes del turno2 por tribunal en la primera prueba de la oposición a Educación Primaria 2019 CyL</i>	124
Figura 13 <i>Resultados de los aspirantes del turno 2 en P1</i>	124
Figura 14 <i>Distribución de los resultados del turno1 por tribunal.</i>	125
Figura 15 <i>Resultados globales del turno1 en la P1</i>	126
Figura 16 <i>Porcentaje de aprobados por tribunal ordenados de menor a mayor.</i>	127
Figura 17 <i>Distribución de notas por tribunal y media de cada uno de ellos.....</i>	128
Figura 18 <i>Ejemplo de distribución de plazas en Andalucía. Fuente: BOJA.....</i>	129
Figura 19 <i>Distribución de plazas de Turno1 en Primaria por tribunal en Canarias. Fuente: Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte de Canarias.....</i>	130
Figura 20 <i>Gráfico de las reclamaciones presentadas por los aspirantes a los resultados de la P1.</i>	131
Figura 21 <i>Criterios de penalización de la programación didáctica para la P2.1</i>	133
Figura 22 <i>Criterios de evaluación de la parte práctica (P2) de la oposición de la especialidad de E. Primaria 2019 en CyL.....</i>	135
Figura 23 <i>Cambios obtenidos por las reclamaciones estimadas de P2.</i>	136
Figura 24 <i>Resultados de Turno2 en P2.....</i>	137
Figura 25 <i>Distribución de resultados de turno1 en P2 por tribunal.</i>	137
Figura 26 <i>Porcentajes de resultados en global del turno 1 en P2.....</i>	138
Figura 27 <i>Porcentaje de aprobados de P2 por tribunal.</i>	139
Figura 28 <i>Distribución de notas de los aprobados y nota media en P2 por tribunal.</i>	140
Figura 29 <i>Porcentaje de aspirantes que superan la fase de oposición por tribunal.</i>	141
Figura 30 <i>Distribución de calificaciones y nota media por tribunal de la fase de oposición.</i>	142
Figura 31 <i>Baremo de méritos para fase de concurso</i>	143
Figura 32 <i>Experiencia docente entre los aprobados de la especialidad de Educación Primaria en 2019</i>	144



Figura 33 <i>Distribución de plazas por provincias para la realización de la fase de prácticas. Remarcada la especialidad de E. Primaria.....</i>	146
Figura 34 <i>Nota por intervalos de los aspirantes seleccionados.....</i>	147
Figura 35 <i>Distribución de las notas de la fase de oposición de los seleccionados por turno1.....</i>	148
Figura 36 <i>Número de aspirantes seleccionados de turno1 por rango de puntuación en la fase de concurso.....</i>	149
Figura 37 <i>Porcentaje de aspirantes seleccionado sobre aspirantes presentados por tribunal.</i>	150
Figura 38 <i>Total de aspirantes seleccionados por tribunal (ambos turnos).....</i>	150
Figura 39 <i>Distribución de vacantes ofertadas para maestros en prácticas de E. Primaria para el curso 19/20.....</i>	158
Figura 40 <i>Distribución de plazas de los funcionarios en prácticas de la especialidad E. Primaria 2019</i>	159
Figura 41 <i>Descripción de la actividad de formación para funcionarios en prácticas de la DP de Valladolid.....</i>	164
Figura 42 <i>Calendario de la fase presencial del curso para funcionarios en prácticas de la DP de Valladolid.....</i>	165
Figura 43 <i>Programa del curso de funcionarios en prácticas de la DP de Valladolid.....</i>	166
Figura 44 <i>Tarea del Bloque 1 del curso de formación de maestros en prácticas</i>	167
Figura 45 <i>Tarea del Bloque 2 del curso de formación de maestros en prácticas</i>	168
Ilustración 46 <i>Tarea del Bloque 4 del curso de formación de maestros en prácticas</i>	169
Figura 47 <i>Tarea del Bloque 5 del curso de formación de maestros en prácticas</i>	170
Figura 48 <i>Competencias profesionales en las competencias generales del Grado de Educación Primaria de la UVa</i>	176
Figura 49 <i>Subcompetencias profesionales en las competencias generales del Grado de Educación Primaria de la UVa</i>	177
Figura 50 <i>Subcompetencias profesionales en las competencias específicas por materias</i>	178
Figura 51 <i>Competencias profesionales desarrolladas en las competencias específicas por materias.</i>	179
Figura 52 <i>Competencias profesionales en la formación inicial en el Grado de Educación Primaria de la Uva.....</i>	180
Figura 53 <i>Subcompetencias del modelo profesional evaluadas en la fase de oposición de Educación Primaria 2016.....</i>	190
Figura 54 <i>Competencias profesionales en la fase de oposición de Educación Primaria 2016.....</i>	191
Figura 55 <i>Competencias evaluadas en la fase de oposición de E. Primaria 2019.</i>	196
Figura 56 <i>Competencias evaluadas en la fase de oposición de E. Primaria 2019</i>	197
Figura 57 <i>Subcompetencias evaluadas en la fase de prácticas de E. Primaria 2019</i>	229
Figura 58 <i>Competencias evaluadas en la fase de prácticas de E. Primaria 2018.....</i>	230



Índice de tablas

Tabla 1 <i>Tabla resumen de las 24 propuestas para la mejora de la profesión docente</i>	55
Tabla 2 <i>Competencias profesionales docentes de Perrenoud</i>	71
Tabla 3 <i>Profesiograma docente</i>	73
Tabla 4 <i>Issues y categorías del estudio cualitativo</i>	86
Tabla 5 <i>Desglose de las categorías del estudio cualitativo del Issue 2</i>	87
Tabla 6 <i>Issues y categorías y variables del estudio cuantitativo</i>	88
Tabla 7 <i>Fases del diseño de investigación</i>	102
Tabla 8 <i>Caracterización de los participantes del estudio</i>	103
Tabla 9 <i>Instrumentos de recogida de datos den la fase cualitativa</i>	104
Tabla 10 <i>Resumen proceso de selección Maestros Educación Primaria 2019</i>	110
Tabla 11 <i>Distribución de plazas por turno y especialidad</i>	112
Tabla 12 <i>Distribución de aspirantes por turno y tribunal</i>	120
Tabla 13 <i>Informe del tutor de prácticas 2019</i>	162
Tabla 14 <i>Informe de director de centro de prácticas 2019</i>	162
Tabla 15 <i>Ponderación de los Criterios de evaluación de la fase de oposición de la especialidad de Educación Primaria (2016)</i>	187
Tabla 16 <i>Clasificación por ámbitos y su ponderación de los criterios de evaluación de la fase de oposición de Educación Primaria 2016</i>	188
Tabla 17 <i>Valor de los criterios de la primera parte de la fase de oposición de Educación Primaria 2016 teniendo en cuenta su carácter eliminatorio</i>	189
Tabla 18 <i>Ponderación de los ámbitos a evaluar de la oposición de Educación Primaria 2019</i>	192
Tabla 19 <i>Ponderación de los ámbitos evaluados fase de oposición E. Primaria 2019</i>	193
Tabla 20 <i>Especificación de los criterios de evaluación del ámbito organizativo y de gestión</i>	194
Tabla 21 <i>Ponderación corregida de los ámbitos de evaluación</i>	195
Tabla 22 <i>Ponderación de los ámbitos de evaluación de P1.1 de Educación Primaria 2019</i>	195
Tabla 23 <i>Prueba de Kruskal-Wallis: Tribunal Vs Nota Oposición (Prueba de hipótesis para H1)</i>	224
Tabla 24 <i>Prueba de Kruskal-Wallis: Tribunal Vs Notas de cada prueba (Prueba de hipótesis para H1)</i>	225
Tabla 25 <i>Pruebas no paramétricas de correlación. Tema Vs Supuesto (Prueba de hipótesis para H2)</i>	225
Tabla 26 <i>Pruebas no paramétricas de correlación. Tema Vs Supuesto (Prueba de hipótesis para H2)</i>	226
Tabla 27 <i>Pruebas no paramétricas de correlación. Puntos de experiencia Vs Unidad Didáctica (Prueba de hipótesis para H3)</i>	227
Tabla 28 <i>Prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Experiencia recodificada Vs Fase Práctica y tabla de descriptivos</i>	227
Tabla 29 <i>Pruebas no paramétricas de correlación. Puntos de experiencia Vs Parte Práctica (Solo personas con alguna experiencia docente)</i>	228



Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

La presente Tesis Doctoral es la continuación de la investigación iniciada en el curso 2015/16 en mi Trabajo de Fin de Grado que supuso el punto de partida o *fase de emergencia* (hablando en términos propios de la metodología cuantitativa) para el inicio de la tesis doctoral que desarrollaré a continuación.

El objeto de estudio que se plantea en este trabajo de investigación es el de indagar sobre la selección e inserción del maestro novel como elemento clave de su desarrollo profesional y como elemento sustentador del fortalecimiento de la profesión docente. Centrándome sobre todo en el hito de la selección docente y en sus periodos inmediatamente anteriores y posteriores, es decir, en la preparación de las pruebas de selección, la selección a través del sistema de pruebas establecidos (concurso-oposición) y la inserción a la práctica docente como funcionario en prácticas.

Asimismo, busco también proporcionar conocimiento al mundo académico encargado de la formación inicial de los futuros docentes para que el *contraste entre la teoría y la práctica no constituya un abismo* como he podido constatar tanto en primera persona como con los colegas (profesionalmente hablando) que me han acompañado a lo largo de estos 12 años en mi labor profesional.

Una profesión docente que no goza de la fortaleza ni tradición, como señala López Rupérez (2014), pese a las habituales referencias en los artículos académicos. Aún hay, por lo tanto, una concepción débil de nuestra profesión.

Los sistemas educativos han ido cambiando con el paso del tiempo. Afrontar modificaciones sobre los sistemas de selección es una demanda que apunta hacia delante, por la mejora, por la participación y la reflexión de los contextos donde se llevan a cabo los procesos, que anhelan espacios de aprendizajes lo más fructíferos posibles (Ruiz Valle, 2015). Y es en la base, en la atracción hacia la profesión, formación inicial, la selección e integración en la vida profesional donde radica el principal problema. (López Rupérez, 2014; Egado Gálvez, 2010; Bustos, 2016)

Los estudios internacionales como el de TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) de la OCDE (2018) insisten que esos son los puntos clave para favorecer el fortalecimiento de la profesión, y añade que se debe convertir la docencia en una carrera atractiva para que esto ocurra.

Los cambios producidos en los últimos tiempos en la sociedad y el propio sistema educativo influyen en la visión que en los centros docentes y el resto de la comunidad educativa se tiene acerca de la enseñanza. Esto repercute en que se demande a los maestros nuevas tareas y responsabilidades



Universidad de Valladolid

que requieren de competencias profesionales más amplias y que en muchos casos suponen una ruptura con la formación inicial que trae consigo el profesorado

Las recomendaciones básicas establecidas desde el Consejo de Educación de la Unión Europea en el 2002 apuntan a que:

[...] sea una profesión graduada en la que primen competencias que le habiliten para adquirir: conocimiento de las materias a enseñar; conocimientos de pedagogía, formación didáctica, práctica en la investigación educativa, capacitación en el uso de instrumentos y recursos para guiar y apoyar a los estudiantes, conocimiento de la dimensión social y cultural de la educación. Enmarcada en el aprendizaje a lo largo de la vida como clave de mejora e innovación. Con movilidad geográfica, interescolar (referido a los diferentes niveles educativos y administrativos) e interprofesional (dentro del ámbito educativo). Basada en la colaboración entre docentes y entre centros y diferentes organismos.

Estos principios son requisitos fundamentales para que se considere a nuestra profesión una profesión robusta y madura y que, lamentándolo mucho, parecen no darse. Nuestra profesión sigue siendo poco atractiva para muchos estudiantes, en términos de calidad del personal, de crecimiento profesional y de compensaciones.

A esto hay que unir que su bajo criterio de selección (baja nota de corte en las pruebas de acceso a la Universidad) y la, en ocasiones, escasa exigencia académica que se le atribuye de manera generalizada, muchas veces se convierte en el cajón de sastre de todos aquellos que aspiraban a otra carrera pero que no les dio la nota, reduciéndose así la calidad de los docentes preparados lo que redundaría en el descenso de la profesionalidad y la valoración de nuestra profesión.

Estos objetivos, pasan por plantear una política de formación del profesorado que atienda a una serie de factores que potencien: la selección del alumnado, la profesionalización de las prácticas, la concordancia entre los planes de formación del profesorado y las demandas del Sistema Educativo, y la consecución, por parte de los alumnos de grado, de unas competencias profesionales que sirvan para desarrollar su profesión docente una vez que se enfrenten a sus primeras experiencias reales en los centros educativos.

El problema de la *selección y desarrollo profesional* resulta clave para la calidad educativa que toda parte implicada en la educación de nuestros futuros ciudadanos debemos perseguir. Se plantean varios interrogantes que nos sirven como “excusa” para justificar nuestra investigación:

- ¿Cuántos futuros maestros debe formar la Universidad?
- ¿Cuántos alumnos puede albergar el sistema educativo?



Universidad de Valladolid

La respuesta a estos interrogantes según un antiguo director general de Política Educativa Escolar de la Junta de Castilla y León es dar *“un corte importante”* no sólo *teniendo en cuenta los conocimientos* (como se hace actualmente en las Pruebas de Acceso a la Universidad), sino también la *evaluación de las actitudes para enseñanza antes de entrar a estudiar la titulación de Grado en Educación Infantil o Primaria*.

Con esta selección previa a la formación inicial y la mejora del plan de estudios se supone que se puede mejorar el prestigio de la carrera de magisterio. El, por aquel entonces (2012), director general de Universidades e Investigación planteaba el mismo problema, hay que seleccionar un número de estudiantes real, en consonancia con la capacidad de empleo del Sistema Educativo, no se debe masificar la profesión porque esto repercutirá en las aspiraciones, la calidad de la formación etc. influyendo, al final del proceso en la calidad del sistema educativo y la educación que reciban nuestros alumnos en los centros escolares.

Otro interrogante que se plantea es:

- ¿Existe igualdad en el proceso de selección de maestros?

Propone, como medida de mejora de la profesión docente, la *revisión del sistema de acceso a la función pública docente*, dónde según sus palabras, debe existir un continuum entre la formación inicial y dicho acceso. Casi diez años después los problemas que plantea la selección y atracción a la docencia siguen siendo los mismos.

Y es que los sistemas de selección de maestros y maestras en España tienen una trayectoria que arranca en el siglo XVII pero que realmente empezaron a regularse de manera sistemática en el XIX, y a pesar de la evolución evidente de la sociedad, desde ese siglo pocas han sido las variantes introducidas al sistema estructural de selección.

Podemos justificar la relevancia de la problemática de estudio que se aborda en este texto atendiendo a las premisas que propone Retamozo (2014):

- A) *Importancia en la agenda pública*: se necesita mejorar el sistema de acceso a la profesión docente para ganar en calidad del sistema educativo. De hecho, es una de las propuestas que la actual Ley Orgánica 3/2021 de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, tiene estipulado abordar en un corto periodo de tiempo. Por lo tanto, esta tesis aportará propuestas para un posible modelo de selección y acceso a la función pública que tenga en cuenta de manera integral los diferentes procesos seguidos por los aspirantes a maestros.
- B) *La invisibilidad*, en nuestro caso *inmovilidad o permanencia* estructural del sistema desde hace doscientos años pese a que han existido numerosas leyes de educación y cambios en



Universidad de Valladolid

el sistema, sobre todo desde la etapa política desde la Constitución de 1978 y en ninguno, salvo en la etapa de la II República, supusieron cambios sustanciales en el sistema de acceso.

- C) *La escasez bibliográfica y de estudios respecto al tema de investigación:* Como se comprobará en el siguiente apartado, existe, pese a su importancia, muy poca producción científica sobre este tema en concreto, siendo un hito transcendental en la profesión docente. Desde que el profesor Dávila 1988 denominara “tabú historiográfico” a la investigación sobre las oposiciones, poco se ha avanzado en estos años.
- D) *Mi propio interés en el tema:* Como maestro y profesional de la docencia, considero que debemos ser nosotros, desde nuestra preparación, práctica y la investigación, innovación y mejora, los que pongamos de relieve nuestra profesión, para que la sociedad asuma que uno de los elementos esenciales, si no el que más, de la calidad de la educación somos el profesorado.

Los principales propósitos de esta tesis se justifican, por tanto, en relación con dichas premisas:

- Dar visibilidad a la problemática de estudio, aportando una investigación rigurosa al respecto que sume a la producción existente.
- Aportar reflexiones de los principales implicados en el proceso objeto de estudio, los maestros funcionarios en prácticas.
- Proponer cambios en el sistema buscando la mejora del sistema educativo buscando la calidad a través de la mejora de la profesión docente, en este caso de los maestros de Educación Primaria.

La estructura de la tesis doctoral es la siguiente:

Una primera parte de fundamentación teórica donde trataremos primeramente el *estado de la cuestión* en nuestro país. Después, fundamentaremos teóricamente dos conceptos relevantes en nuestra investigación: *la profesión docente y las competencias profesionales docentes para una educación del s. XXI*

Una segunda parte de fundamentación metodológica donde desarrollamos el diseño de investigación a través de ubicar el foco de estudio, las estrategias metodológicas y técnicas de recolección de datos, así como situamos todos aquellos elementos relacionados con los instrumentos de análisis y codificación, los procedimientos para garantizar la calidad y ética en la investigación.

Una tercera parte será la exposición de los resultados a través del *análisis de la convocatoria de oposición* y el desarrollo del *informe de investigación*.



Universidad de Valladolid

La parte final de aportaciones en la que se desarrollarán las *conclusiones* a las que hemos llegado respondiendo a los issues planteados y finalmente recalcaremos las *propuestas, limitaciones y sugerencias de investigación*.



ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. LAS FUENTES DE INFORMACIÓN

Una de las estrategias previas al acceso de la información es realizar un listado tanto de repositorios educativos como de revistas relacionadas con la educación, accediendo a sus publicaciones y al mismo tiempo a los autores/as que trabajan temas relacionados con el tema objeto de estudio de la tesis que se va a abordar. De este modo como señala Ruiz Valle (2014) se podrá conseguir gran cantidad de documentos y de contactos.

Empezamos realizando una búsqueda a través de los repositorios y bases de datos más recurrentes en el ámbito educativo con la finalidad de encontrar tesis, artículos, monográficos o revistas relacionadas o que contuvieran información sobre el objeto de estudio, centrando nuestra búsqueda en la selección docente y la inserción a la labor/carrera docente.

Las bases de datos consultadas son las que aparecen en la Figura 1

Figura 1 Referencias encontradas sobre el tema de investigación

REPOSITORIO	SELECCIÓN DOCENTE	INSERCIÓN DOCENTE	SELECCIÓN MAESTROS	INSERCIÓN MAESTROS	SELECCIÓN MAESTROS DE PRIMARIA	INSERCIÓN MAESTROS PRIMARIA
Biblioteca Nacional de España	1	1	0	2	0	0
COPAC (Reino Unido)	11	20	4	2	4	2
Dialnet	16	17	1	7	0	2
E-Revistas.	0	0	0	1	0	0
Eurydice	2	2	2	2	2	2
OCDE	1	1	0	0	0	0
OEI	7	12	2	2	0	0
REBIUN	4	5	2	2	2	2
REDALYC	5	1	0	8	1	1
REDINED	3	3	0	0	0	0
Scopus	5	2	0	1	0	0
TESEO.	1	1	0	0	0	0
UVA-DOC	0	2	0	2	0	1

Fuente: Elaboración propia

1.2. ESTUDIOS PREVIOS EN EL PANORAMA ESPAÑOL

Uno de los artículos base para la investigación sobre las oposiciones docentes en nuestro país es el publicado por Davila (1988) *“Las oposiciones al magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos”* que realiza un recorrido historiográfico sobre las oposiciones y la formación inicial en las escuelas normales. Fernández Tilve y Malvar (2000) desarrollan el estudio *“Una aproximación a los procesos selectivos de la profesión docente: el caso de la enseñanza pública en el contexto gallego”*. Posteriormente, Rusinek (2004) analiza desde qué perspectiva se realiza la selección docente, a través de un diseño cualitativo adaptado específicamente al proceso por el que se accede a la enseñanza en



Universidad de Valladolid

la red pública de la Comunidad de Madrid. Su investigación incluye entrevistas no estructuradas a maestros que participan en tribunales de oposición, en las que surgen temas relacionados con las competencias musicales y pedagógicas requeridas, así como una evaluación de los itinerarios formativos. Por otro lado, Requena (2007) en un artículo denominado *“Reflexiones en torno al sistema de oposiciones a la docencia primaria en España y las funciones éticas de los docentes”*, realiza un breve recorrido histórico-legislativo por las principales convocatorias de acceso a la función pública docente para maestros y maestras de enseñanza elemental o primaria desde sus inicios hasta finales del siglo XX, centrándose en el tipo de pruebas de oposición a realizar por el candidato; y reflexionando, posteriormente, sobre los interrogantes que este sistema selectivo nos sugiere, con el ánimo de proponer líneas de investigación futuras que aporten más coherencia y reduzcan las fuertes contradicciones que hallamos en nuestro actual sistema de acceso al funcionariado público docente. Pérez Juste, Egido y Sarramona (2008), en una investigación para la COFAPA realizada en doce Comunidades Autónomas, concluyen que más de la mitad del profesorado consultado considera poco adecuado el sistema de ingreso en la enseñanza pública. Pozo (2008) en su estudio *“La necesaria reforma de la función pública docente recogida en la LOE”* reivindica en su estudio un modelo de selección de profesorado menos impersonal y que otorgue más valor a la actuación en la práctica docente y la evaluación del profesorado con implicaciones en la promoción y la carrera profesional.

Egido (2010), en su artículo *“El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea”*, realiza algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado, estableciendo como objetivo fundamental contribuir a un mejor conocimiento del funcionamiento de los sistemas de selección y acceso a la docencia vigentes en nuestro país. En ese mismo año, Escudero, (2010) escribe sobre *“La selección y evaluación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado”* proponiendo que se deben tener unos criterios claros para el acceso y acompañar la carrera docente posterior con momentos de evaluación profesional. Suárez et al. (2013) en su estudio *“Metas y compromiso de los opositores al cuerpo de maestros en la especialidad de Educación Primaria”* mencionan la importancia que otorgan los opositores/as a la realización personal y profesional. Ruiz Valle (2014) en su tesis doctoral presenta una disertación sobre la evolución epistemológica del actual procedimiento selectivo de maestros y sus principales implicaciones en el sistema educativo español. Rivero (2015) en un estudio dirigido a Enseñanza Secundaria y el Bachillerato, analiza la posibilidad de incluir la ponderación de un perfil docente previo en el acceso a la profesión y a la función pública docente. Sánchez Piquero (2015) propone una investigación desde el prisma del Derecho Administrativo sobre el acceso a la función pública docente no universitaria, donde manifiesta que el acceso a la función pública docente no respeta el derecho básico de igualdad



Universidad de Valladolid

ya que la creación de grandes bolsas de maestros y profesores interinos, derivada de un funcionamiento inadecuado de las administraciones educativas, ha sido la excusa perfecta para validar sistemas excepcionales de acceso, con evidente merma de los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad. Más cercano en el tiempo, un estudio de corte similar al propuesto en nuestra investigación es el realizado por Aguilar, et al. (2016) quienes realizan un *“Estudio sobre las pruebas de la oposición de acceso a la función pública docente. Variables influyentes en cada fase de oposición”*.

En esta investigación se analiza la posible subjetividad de las pruebas que conforman este proceso y si existe equitatividad en la evaluación de los opositores. Destaca como uno de los aspectos más significativos la necesidad de buscar nuevos modelos de evaluación más objetivos para garantizar un proceso lo más justo posible en el acceso a la función pública docente. Este estudio tiene un precedente en el trabajo de Rodríguez Diéguez (1983) cuando analizó los resultados de una oposición a profesores de EGB con las mismas conclusiones de escasa fiabilidad y relativa validez de las pruebas. Perona (2018, 2020) reflexiona sobre los retos de los diferentes modelos de acceso a la función pública docente en Europa en relación con el derecho fundamental y prestacional de la educación. Desde la perspectiva del maestro, en este caso de música, Vicente-Bújez y Vicente Bújez (2018) reflexionan sobre las competencias profesionales en los procesos selectivos de las especialidades de Música y Educación Física. Recientemente, Aramendi y Aramendi (2020) en su investigación *“El acceso a la función pública docente en Educación Infantil, Primaria y Secundaria”* revisan los aspectos en los que ponen énfasis los opositores para superar la oposición y las ayudas recibidas en el proceso.

Como podemos observar, aún son pocos los estudios centrados en las competencias profesionales de los maestros de Educación Primaria y su inclusión en los procedimientos selectivos, por lo que, a través de esta investigación pretendemos sumarnos a esta línea de trabajo, aportando información y conocimiento pedagógico ajustado a los actuales cambios sociales y normativos.



Universidad de Valladolid

DESARROLLO DE UNA CARRERA PROFESIONAL

DOCENTE

Uno de los principales problemas a los que nos enfrentamos las y los profesionales de la docencia es que nuestra labor, al ser principalmente vocacional e históricamente realizada por mujeres, no cuenta con un corpus de conocimientos técnicos ni jerga específica, ni se sustenta en la investigación y formación permanente y colectiva sino más bien en la autodidáctica, el hermetismo individual en muchas ocasiones, produce en la sociedad actual una visión de nuestra labor como una “semiprofesión” o una profesión débil conceptualmente hablando.

Uno de los hechos que remarcan esta situación es que, en ciertas comunidades autónomas, hayan tenido que regular la figura docente como autoridad para fortalecer a base de ordenanzas nuestra figura como profesional. Solamente cuando se considere a la docencia una profesión robusta como la medicina, la abogacía, etc., se alcanzará el desarrollo profesional pleno.

Pero el llegar a este punto no es una cuestión externa al colectivo, sino que también debemos ser nosotras y nosotros quienes potenciemos nuestra labor juntamente con las administraciones educativas.

Como ya señaló en 2007 la Comisión Europea, «las investigaciones muestran que existe una correlación significativa y positiva entre la calidad del profesorado y los logros de los alumnos, y que este es el aspecto intraescolar más importante a la hora de explicar el rendimiento de los estudiantes. Además, otros estudios han detectado relaciones positivas entre la formación continua del profesorado y los logros de los estudiantes y dan a entender que los programas de formación práctica mejoran los resultados de los niños». Para plantear cualquier reforma de nuestro sistema educativo, se hace necesario, por tanto, abordar la formación inicial y permanente de nuestros docentes, junto con la manera en que acceden a la profesión, su especialización y desarrollo profesional.

2.1. LA DOCENCIA COMO PROFESIÓN. ANÁLISIS DEL CASO ESPAÑOL

La profesionalización docente es un aspecto de la esfera educativa que, en los últimos años, ha ganado un fuerte protagonismo. No pocos académicos y docentes en activo han mostrado interés por esta cuestión, de hecho, recientemente se ha incluido la profesión docente como un asunto de análisis y reflexión en la agenda política española. En los últimos tiempos



Universidad de Valladolid

hemos sido testigos de una creciente preocupación política por las cuestiones educativas y, dentro de ellas, se ha prestado especial atención al profesorado, ejemplo de ello es el debate sobre el MIR docente (Bolívar, 2012; Egido Gálvez, 2021; López Rupérez, 2014, 2021) que supondría la reformulación del modelo de acceso e iniciación a la docencia en el contexto español, o la trascendencia que ha tomado en la agenda política nacional y supranacional el desarrollo profesional docente (Valle y Manso, 2017; Valle y Matarranz, 2019; Vélaz de Medrano y Vaillant, 2021). Por su parte Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, perteneciente a la Unión Europea ha publicado recientemente un informe titulado “El profesorado en Europa: Carreras, desarrollo y bienestar” (EACEA, 2021) en el que se aborda, entre otras cuestiones, la importancia y las condiciones del desarrollo profesional docente.

No obstante, son varias las referencias bibliográficas que tratan el concepto de profesión docente y cómo se ve desfavorecida frente a profesiones más arraigadas y tradicionalmente bien estimadas (López Rupérez, 2014; Pérez Gómez, Barquín Ruíz y Angulo Rasco, 1999; Puelles Benítez, 2009).

Para Imbernón (1999), el término profesión posee diferentes significados en función de la labor profesional y según las estructuras sociales y el contexto en el que se lleve a cabo, por lo que no hay una única definición que sea universal de dicho término. El debate se ha movido en torno a si la actividad docente puede llamarse *profesión* o, por contra, es una *semiprofesión*. A partir de los rasgos que caracterizan a una y otra se juzgan los límites y posibilidades.

Shulman (1998) en Fernández Cruz (1999:84) establece que una *profesión* responde a los siguientes criterios:

- obligación de servicio a los otros con una cierta “vocación” (desarrollo de una comprensión moral que guíe su práctica y medie entre habilidades conocimientos)
- comprensión de un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos
- dominio -cualificado- de actuaciones prácticas (habilidades y estrategias)
- ejercicio de juicio en condiciones de inevitable incertidumbre (discrecionalidad)
- necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica
- existencia de una comunidad profesional que, además de desarrollarse cualitativamente, está comprometida públicamente respecto a las prácticas individuales.

Una caracterización semejante y que puede aplicarse a la profesión docente, la encontramos en Ferreres (2002) quien define profesión como el conjunto de las características



Universidad de Valladolid

de ocupación, vocación, organización de sus miembros (de prestigio, de estudio y ocupacional), formación, orientación del servicio y autonomía. Como señala Larrosa (2010) quizá en su origen la enseñanza no fue una verdadera profesión, pero actualmente mantiene todas las notas propias de las profesiones (Carr & Kemmis, 1988; Altarejos, 1998; Gervilla, 1998; Cobo, 2001):

- Requiere una formación específica que habilita para la práctica legal de la profesión autorizada por la autoridad académica competente, que evita el intrusismo profesional y que permite acceder al libre mercado de contratación.
- La existencia de una normativa que regula las funciones y la actuación del profesorado para un eficaz desempeño de las actividades profesionales, un código ético que obliga al profesional y a sus clientes, y un control sobre la realización profesional para mantener la calidad del servicio.
- La cultura profesional forma parte de un saber sobre la profesión: entender su práctica, conocer los elementos éticos y el código deontológico con la finalidad de proteger la buena imagen de la profesión, no perder credibilidad al ejercer sus funciones, preservar a sus profesionales ante la sociedad y protegerla del intrusismo o presiones de los demás. En este sentido destacaremos la autonomía para actuar sin el control directo de los no profesionales.
- Comporta un beneficio social, porque toda la sociedad puede beneficiarse directa o indirectamente del ejercicio profesional.
- El ejercicio de la profesión permite el sustento y el desarrollo pleno de su vida individual, familiar y social.

En esta tesis, al igual que lo que sostiene González Calvo (2013) nos referimos a la enseñanza como profesión en tanto que implica un proceso continuo de mejora y perfeccionamiento, con objeto de ofrecer una enseñanza de calidad, que tenga como finalidad la búsqueda de una sociedad más justa y libre, y un profesorado más autónomo que lo pueda provocar (Imberón, 2002). La profesionalización de la docencia, entonces, es:

Una actitud de preocupación por la vocación docente, de modo que este impulso se transforme en un corpus normativo que cimiente las bases en las que se sustenta una ocupación permitiendo que socialmente sea aceptada más como profesión que como simple oficio (Ruiz de Gauna, 1997, p. 303).

El trabajo docente es una profesión en la que ha de estar presente el desarrollo profesional imbuido de conocimientos científicos que conduce no sólo a una mejora del estatus



Universidad de Valladolid

y reconocimiento de la labor docente, sino también a una mejora de las destrezas y actitudes para ejercer la profesión (Ruiz de Gauna, 1997).

Bien lejos del concepto clásico de profesionalidad docente como posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades, la práctica profesional del docente es, a mi entender, un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión (Pérez Gómez, 1998, p. 198)

Tomaremos, para el análisis de la profesión docente en nuestro país, la definición de profesión utilizada por López Rupérez (2014) basada en la adoptada por el Consejo Australiano de Profesiones en 1997 y que define profesión en torno a las siguientes características:

1) Grupo disciplinado de individuos: colectivo al que suele referir como “comunidad de prácticas” que comparte una actividad o actividades propias de su disciplina específica.

En cuanto a esta característica, hay que señalar que no constituye un rasgo característico de la profesión en España. Las agrupaciones principales son los sindicatos, que únicamente se centran en la defensa del empleo y derechos laborales en vez de en las exigencias profesionales.

2) Se adhiere a normas éticas: disponen de un código deontológico explícito que compromete a sus miembros y la hace respetable ante la sociedad.

Los docentes en nuestro país no tenemos un código deontológico explícito y compartido, si bien es cierto que individualmente cada uno posee cierto código ético, pero son normas tácitas y por lo tanto no compartidas.

3) Se acepta socialmente como poseedor de conocimiento y competencias específicas: emplean un conocimiento codificado, un repertorio explícito de situaciones diagnóstico y soluciones que únicamente ese colectivo profesional maneja.

Esto se pone de manifiesto por ejemplo en el caso de Secundaria. Cualquier titulación superior puede acceder a la profesión tras superar un Máster (más centrado en dar una formación de calidad que el anterior *Curso de Capacitación Pedagógica*, que prácticamente regalaban en tres o cuatro meses en lo que se suponía un curso que habilitaba para la docencia en secundaria) y la oposición correspondiente. Hay licenciados en Derecho impartiendo asignaturas de Orientación Laboral (en el mejor de los casos).



Universidad de Valladolid

No empleamos un lenguaje técnico, que lo poseemos cada vez más gracias a la investigación, así que cualquier individuo puede hablar sobre educación en nuestro campo de conocimiento, prácticamente al mismo nivel que nosotros, y esto debilita el concepto de profesión.

4) *Su base de conocimiento experto derivado de la investigación, formación y entrenamiento de alto nivel: dicha base de conocimientos es dinámica y progresa y enriquece a través de dichos medios.*

Tampoco nuestro país se ha distinguido por generar conocimiento nuevo (en materia Educativa, nos referimos) de naturaleza académica basado en evidencias empíricas, aunque, en los últimos años, se viene desarrollando el concepto de “buenas prácticas” como aproximaciones empíricas a la teoría educativa desde la praxis.

En cuanto a la formación, distinguiremos aquí dos etapas, la *inicial* y la *permanente*.

a) La *formación inicial* la abordaremos de forma detallada más adelante, aunque aquí señalaremos con Imbernón (2006) que es esencial que se revise profundamente el conocimiento académico y práctico que deben poseer los maestros, puesto que son temas que podrían solventar muchos de los problemas que aparecen hoy en la profesión docente y en su relación con los sistemas educativos.

b) Sobre la *formación permanente* del profesorado, compartimos la opinión de Esteve (2009) cuando dice que los cursos, conferencias y jornadas ni modifican ni mejoran el trabajo de la y los maestros en las aulas. Has demostrado ser más efectivas actividades como los seminarios, grupos de trabajo en el centro o los proyectos de innovación mejora.

Como señala el informe *Eurydice 2015*, la participación en la formación permanente es opcional, aunque conlleva efectos específicos en la carrera profesional de la y los docentes independientemente de la titularidad del centro en el que trabajen, tales como: méritos en concursos públicos o el cobro de un complemento salarial. El reconocimiento de dichas actividades se realiza de acuerdo con la normativa y los criterios sobre formación permanente que rigen en la Administración educativa a la que pertenece el profesorado, y surte efectos en cuantas convocatorias, concursos o actos administrativos contemplan la posibilidad de valorar estas actividades de formación permanente.



Universidad de Valladolid

En el año 2011 se han establecido varios acuerdos entre el MECD y las Consejerías o Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas, en materia de formación permanente del profesorado:

- *Reconocimiento de las actividades de formación del profesorado:* Las Administraciones educativas han de reconocer las actividades de formación, investigación e innovación realizadas por el personal docente fuera del ámbito territorial de la Administración educativa de destino, siempre y cuando hayan sido acreditadas previamente por la Administración educativa en la que se realizaron. El reconocimiento de dichas actividades se considera un mérito en cualquier convocatoria que incluya la valoración de las actividades de formación permanente.

- *Reconocimiento de complementos retributivos* al profesorado vinculados a la realización de actividades de formación:

- *Reconocimiento de actividades de formación* realizadas por las y los docentes fuera del ámbito territorial de la Administración educativa de destino, siempre que éstas hayan sido previamente reconocidas por la Administración educativa en la que se realizaron, para la percepción del complemento específico por formación permanente (Sexenio). En nuestro caso 100 horas de formación por cada 6 años.

- Certificación y reconocimiento, por parte de la Administración educativa correspondiente, del *número de sexenios consolidados*.

Por otro lado, las Administraciones autonómicas favorecen el desarrollo de licencias por estudios retribuidas para el profesorado de centros públicos, con el fin de estimular la realización de actividades de formación y de investigación e innovación educativas.

La oferta de formación permanente de las instituciones públicas es gratuita. En el caso de actividades ofertadas por otras instituciones, existen ayudas económicas para los participantes con el fin de contribuir a sufragar los gastos.

En Castilla y León después de seis años en los que se ha venido aplicando un Modelo que no ha llegado a publicarse oficialmente, el 9 de octubre de 2014 se regula mediante Decreto la formación permanente del profesorado, introduciendo algunas variables fundamentales para la descentralización de la formación ya desde el preámbulo, en el que se dice que:

En este modelo de formación, la actualización y desarrollo de competencias profesionales deberá realizarse fundamentalmente en el centro educativo que será el eje de la formación permanente del profesorado donde se potencien los itinerarios



Universidad de Valladolid

formativos” y más adelante entre sus principios figura el de la “Consideración del centro docente y su profesorado, como el verdadero protagonista de la formación, que se desarrollará mediante planes de formación permanente del profesorado de centros, de equipos y personales.

Siguiendo a Pérez Gómez (2009) la separación entre el sistema de formación inicial y el de formación permanente es un despropósito que se debe corregir. Así ambos sistemas se perfeccionan y se aportan experiencias para el crecimiento profesional del profesorado.

Hay obstáculos como recoge el *Borrador del Libro Blanco* de la profesión docente que dificultan esa tarea, como la excesiva movilidad del profesorado y, en especial, el elevado número de docentes interinos (y provisionales, añadiría). La situación de interinidad es mala no solo para el desarrollo personal y profesional de quienes la padecen, sino también para la calidad del sistema, ya que no pueden integrarse debidamente en los proyectos de centro en los que, sin embargo, trabajan.

Por último, en este punto hablaremos del entrenamiento de alto nivel, que en nuestro caso se realiza tanto en el Prácticum del Grado en Educación Primaria (e Infantil) como en el periodo de formación como funcionario en prácticas.

En la bibliografía especializada en el tema (Esteve, 2009; Pérez Gómez, 2009; Moreno, 2009) se pone el acento en esta peculiaridad y en la necesidad de que las prácticas de formación inicial se amplíen y profundicen puesto que son la conexión entre la formación inicial y el desarrollo profesional.

Por lo tanto, tal y como señala Pérez Triguero (2012) sorprende su poca carga lectiva, debida, puede ser, a las dificultades que se generan a la hora de coordinar a la Administración, centros escolares y Universidad.

5) Está preparado para aplicar hecho conocimiento: supone la aplicación práctica de su base de conocimientos que va más allá de las exigencias de su titulación.

La consideración por la profesión en España no la reconoce generalmente como poseedora de esa preparación para aplicar los conocimientos y las competencias profesionales evolucionadas, puesto que se legislan hasta el más mínimo detalle los currículos y su desarrollo, dejando de lado la libertad de cátedra y el juicio pedagógico de los docentes para adecuar las diferentes áreas a las necesidades del contexto en el que desarrollan su profesión.

6) Ejercer sus competencias a favor de otros: con un compromiso ético de ayuda al que necesite de su labor.



Universidad de Valladolid

La mayoría de los docentes comparten esta visión de su profesión. Esto apunta como señala López Rupérez al comportamiento vocacional de una parte sustantiva de la profesión. Como señala Larrosa (2010) la enseñanza y el aprendizaje cobran otra dimensión profesional en las organizaciones y en la sociedad del conocimiento. Aunque con frecuencia se hayan intercambiado los términos y prevalezca la profesionalidad, en ésta se incluye el vocacionalismo o compromiso personal para actuar como profesional, conociendo las exigencias de la tarea, sus conocimientos específicos, actuando éticamente y con la capacitación adquirida a través de la práctica, que va unida al porqué y al cómo.

Aunque defendemos la docencia como una profesión, debemos decir que identificamos como Marcelo (1994) algunos puntos clave que deben ser tenidos en cuenta para que no se produzca una *desprofesionalización*:

- a) la burocratización del trabajo del profesor, en el sentido de ausencia del verdadero control de sus actuaciones,
- b) intensificación y proletarización del trabajo
- c) *horizontalidad* o falta de promoción en la carrera, que impulsa o bien al estancamiento o bien al abandono progresivo de lugares de trabajo
- d) Ausencia de criterios restrictivos en el acceso a la profesión (o, podría añadirse, ausencia o deficiencia de actualización en la formación inicial de los futuros egresados, y/o permanente, en el caso de los ya activos)

Molina-Pérez et al. (2021) afirman que los docentes participan activamente en el proceso de desarrollo profesional, en tanto que no son sujetos pasivos y, ante las demandas políticas, negocian, interpretan, contextualizan e, incluso, pueden resistir a los requerimientos normativos aportando sus propios valores, ideas y concepciones educativas (p.5).

2.1.1. Recomendaciones de los organismos internacionales en materia de política del profesorado.

La OCDE es la que toma la iniciativa en este siglo XXI a través del proyecto "*Teachers matter. Attracting, Developing and Retainig effective teachers*" publicado en 2005. En él, la OCDE detectó preocupaciones comunes en todos los países miembros en relación con la situación del profesorado:

- El escaso atractivo de la profesión docente.
- El acierto en el reclutamiento, selección y empleo del profesorado.
- Cómo retener en la enseñanza a los docentes de calidad



Universidad de Valladolid

- Riesgo, a largo plazo del declive de la profesión.

Con el fin de afrontar estos ámbitos propone una serie de medidas políticas que se recogen en la siguiente figura:

Figura 2. Implicaciones políticas en materia de profesorado

Objetivo político	Dirigido a la profesión en su conjunto	Dirigido a clases particulares de profesores o centros escolares
Convertir la docencia en una carrera atractiva	<ul style="list-style-type: none"> -- Mejorar la imagen y el estatus de la docencia -- Mejorar la competitividad de los salarios de los profesores -- Mejorar las condiciones de empleo -- Capitalizar el exceso de oferta de profesores 	<ul style="list-style-type: none"> -- Ampliar la reserva de profesores potenciales -- Flexibilizar los mecanismos de recompensa -- Mejorar las condiciones de ingreso para los profesores nuevos -- Estudiar de nuevo el equilibrio entre la proporción de estudiantes por profesor y el salario medio de los profesores
Capacitar a los profesores	<ul style="list-style-type: none"> -- Desarrollar perfiles del profesorado -- Considerar el desarrollo de los profesores como un proceso continuo -- Flexibilizar y adaptar la educación del profesorado -- Convalidar los programas de educación del profesorado -- Integrar el desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera 	<ul style="list-style-type: none"> -- Mejorar la selección en la educación del profesorado -- Mejorar las prácticas en las aulas -- Certificar a los nuevos profesores -- Reforzar los programas de integración
Seleccionar y contratar a los profesores	<ul style="list-style-type: none"> -- Recurrir a formas de empleo más flexibles -- Dar a los centros mayor responsabilidad en la gestión personal del profesorado -- Responder a las necesidades a corto plazo del personal -- Mejorar los flujos de información y el seguimiento del mercado laboral del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> -- Ampliar los criterios para la selección de profesores -- Establecer un periodo de prueba obligatorio -- Alentar una mayor movilidad del profesorado
Conservar a los profesores eficientes en las escuelas	<ul style="list-style-type: none"> -- Evaluar y recompensar a los profesores eficientes -- Brindar más oportunidades para variar y diversificar la carrera -- Mejorar el acceso a cargos y el ambiente escolar -- Mejorar las condiciones de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> -- Reaccionar ante los profesores ineficaces -- Brindar más apoyo a los profesores principiantes -- Establecer un horario y unas condiciones laborales más flexibles
Desarrollar y aplicar la política en materia de profesorado	<ul style="list-style-type: none"> -- Contar con la participación de los profesores en el desarrollo y la aplicación de las políticas -- Establecer comunidades profesionales de aprendizaje -- Mejorar la base de conocimiento para respaldar las políticas 	

Fuente: (OCDE, 2005)

Para recabar datos sobre dichos ámbitos se ponen en marcha los informes TALIS anteriormente mencionados. En el año 2007 la multinacional *McKinsey&Company*, realiza un informe sobre cómo los sistemas educativos con mejor rendimiento consiguieron llegar a los primeros puestos de los rankings educativos. Dos de sus tres conclusiones mayores tienen que ver con nuestra profesión:

- Conseguir personas más aptas para la docencia
- Promover su desarrollo hasta convertirlas en profesores eficaces.



Universidad de Valladolid

Se pone de relieve, nuevamente, la importancia de la selección y formación. Los procesos de selección en estos países están diseñados, según el informe, para evaluar las habilidades y atributos que los sistemas educativos exigen como: un alto nivel en lengua y matemáticas, fuertes capacidades interpersonales y de comunicación, deseo de aprender y motivación para enseñar. Como vemos, son rasgos que distan mucho de lo evaluado en el proceso de selección tanto para el Grado como para el acceso a la función pública docente.

Asimismo, habla de que la mayoría de estos países opta por la selección previa a la capacitación docente y se limitan los cupos a los seleccionados únicamente, con diferentes variantes en función del país. En lo que concierne al desarrollo profesional hacia una enseñanza eficaz y de calidad, destaca cuatro enfoques:

1. Generar habilidades prácticas durante el proceso de formación inicial, trasladando incluso esta formación a los centros escolares en algún caso particular.
2. Incorporación de formadores a las escuelas para dar apoyo a los docentes con una formación específica individualizada en el aula.
3. Seleccionar a los mejores docentes como directores.
4. Facilitación del aprendizaje mutuo y cooperativo tanto en el centro como fuera de él.

A raíz de los avances establecidos por la OCDE, la Unión Europea en el año 2002 en el programa de trabajo “*Educación y formación 2010*” plantea como objetivo atraer a la enseñanza y conservar en la profesión a personas bien cualificadas y motivadas, determinar las cualificaciones de los docentes para atender a las demandas sociales y crear condiciones de apoyo a lo largo de toda la profesión.

La UNESCO también realiza por su parte estudios e informes que establecen que la calidad del profesorado es un factor decisivo para la calidad de la enseñanza y se advierte sobre la escasa efectividad de la formación inicial de los maestros. En el “*Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo*” (2013) vuelve a señalar unas estrategias similares a las propuestas por la OCDE: atraer a los mejores, mejorar la formación, movilidad de los profesores donde más se necesiten y ofrecer los incentivos apropiados para conservar a los mejores docentes.

Como señala Vaillant (2014) el desarrollo profesional docente debe transformarse al compás de los cambios que se están operando en los sistemas sociales y económicos. Ante estas nuevas exigencias, se impone volver a pensar de forma abierta y valiente la naturaleza de la



Universidad de Valladolid

profesión docente en todas sus dimensiones y etapas: los procesos de selección de quienes pretenden entrar en la formación inicial, los programas e instituciones de formación inicial, la selección del profesorado y su adscripción a los diferentes puestos de trabajo y centros escolares, los procesos de inmersión de los docentes noveles en la vida profesional, el perfeccionamiento y actualización continua del profesorado, la evaluación y reconocimiento de los méritos docentes vinculados con la docencia, la innovación, la investigación, finalmente, la preparación de nuevos docentes para su vida profesional.

Para hacerlo son necesarias estrategias sistémicas de acción y no políticas parciales. Cambiar el desarrollo profesional docente solo puede hacerse como parte de un cambio sistémico que compromete a la institución educativa, así como al modelo de pensar y hacer política educativa.

Se necesitan políticas educativas que promuevan condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad, instancias de desarrollo profesional, y una gestión y evaluación que fortalezca a los docentes en su tarea de enseñanza. En todos los casos es necesario que estas políticas se mantengan en el tiempo. Y en todo caso hay que aumentar el atractivo de la profesión y garantizar que los docentes permanezcan en ella.

2.2. DESARROLLO DE UNA VERDADERA CARRERA PROFESIONAL DOCENTE.

Compartimos la preocupación de Gimeno Sacristán (2010) cuando avisa de que la profesión está perdiendo atractivo, que los docentes no se forman al máximo nivel que deberían, que la selección de candidatos no es lo rigurosa que tendría que ser, que el funcionariado proporciona una forma de vida estable y segura sin muchos estímulos para mejorar y que, con facilidad, incluso puede anquilosar al profesorado más inquieto. Y si tomamos en consideración el dato de que las retribuciones salariales han descendido, podríamos estar ante una pendiente verdaderamente inquietante.

Mejorar la educación depende, en buena medida, de que se cuente o no con profesores competentes, motivados, considerados socialmente y bien dispuestos a la innovación, por lo que es necesario el establecimiento de una verdadera carrera docente en nuestro país. Aunque sabemos que es muy posible que se encuentren dificultades para establecer tipologías, grados o niveles en la carrera del profesorado, debido a la infinita variedad de maneras de vivir y desarrollar la docencia desde el plano subjetivo del docente. Pero como señala Marcelo (2010) desde hace décadas se viene hablado de la necesidad de establecer una carrera para el



Universidad de Valladolid

profesorado que comunique los cuerpos docentes y plantee un sistema de estímulos e incentivos en una profesión que va dejando de tener la presencia social que merece.

Como acabamos de puntualizar en el epígrafe anterior, los hitos más importantes para el desarrollo de dicha carrera docente podemos determinarlos como:

1. el atractivo y la consideración social e intelectual de la profesión;
2. el acceso, la organización y el desarrollo de la formación inicial;
3. la selección para entrar en la profesión,
4. la inserción laboral,
5. los primeros años de carrera
6. la formación permanente.

En nuestro estudio nos centraremos básicamente en los hitos 2, 3 y 4 pero también me gustaría hablar sobre el primer hito puesto que es esencial para que los demás se puedan dar. Es evidente, como señalaba Egido (2010), que los procedimientos de acceso a la docencia no pueden contemplarse de una forma aislada, sino que deben considerarse en estrecha relación con el sistema de formación inicial y con el conjunto de la carrera profesional de la y los profesores. Por ese motivo, las reflexiones apuntadas más arriba deberían inscribirse en un debate más amplio, que incluyera de una forma global todo el conjunto de factores que configuran la profesión docente en nuestro país.

El manual de la Comisión Europea sobre la inserción profesional afirma que es conveniente que «el proceso de introducción en la docencia sea gradual, desde la formación inicial, pasando por la fase de inserción profesional, hasta el desarrollo profesional continuo». El Consejo de la Unión Europea de 14 de mayo de 2014, ya en sus conclusiones sobre la formación eficaz de los docentes, considera que proporcionar una formación inicial y una inserción profesional de calidad es un factor importante para garantizar que el profesorado posea las competencias pertinentes para ser eficaz en el aula.

Recientemente, se han producido diferentes aportaciones críticas sobre la formación inicial de maestros desde una perspectiva nacional e internacional (Correa, 2015; Ametller y Codina, 2017; Conferencia de Decanos de Educación, 2017; Martínez y Prats, 2018; Valle y Manso, 2018; Urkidi et al. 2019, See et al. 2020). Entre los tópicos más destacados encontramos *el reclutamiento y el acceso a la formación inicial* por un lado y por otro, *la organización y el desarrollo curricular de los grados de Educación*. El Consejo de 26 de mayo de 2020 sobre el *personal docente y formador europeo del futuro* destaca que «se debería prestar una atención



Universidad de Valladolid

especial al personal docente principiante y proporcionarle orientación y tutorización adicionales para facilitar el inicio de su carrera y enseñarle a gestionar las dificultades específicas a las que se enfrenta». Se ve así que los documentos de la Unión Europea no dejan de subrayar que la calidad de la formación inicial y la disponibilidad de apoyo para los profesores recién titulados desempeñan un papel importante a la hora de atraer y retener candidatos con alto potencial en la profesión.

2.2.1. El atractivo y la consideración social e intelectual de la profesión

Para que nuestra profesión vaya tomando carácter de profesión robusta, hemos señalado, al igual que en diversas investigaciones y estudios internacionales anteriormente citados, que se debe empezar por proveer de profesionales bien preparados, bien formados y también mejorar las condiciones laborales de las y los docentes. Fernández Enguita (2005) alude a la importancia del reclutamiento, y a mejorar las condiciones de trabajo para atraer a mejores profesores.

Autores como Prats (2016), Zapico-Barbeito, Martínez Piñeiro y Montero (2017) o Egido (2020), señalan que el prestigio social de la profesión incide en el reclutamiento de aspirantes, la existencia de unos selectivos procesos de entrada a la profesión es lo que indica su estatus social y aumenta el poder de atracción de la profesión, que al mismo tiempo persuade a los mejores estudiantes, lo cual termina por incrementar los niveles de exigencia en los procesos de selección. La matrícula excesiva, que contrasta con la demanda real de egresados, no contribuye tampoco a mejorar el prestigio social de la carrera docente.

Por ello, la administración educativa y las universidades deberían limitar las plazas de acceso que ofrece cada comunidad, manteniendo gran parte de los recursos universitarios para poder asegurar la calidad educativa planteada dentro del EEES en la formación inicial del profesorado (Tiana, 2013; CRUE, 2018; Urkidi et al., 2019)

Además, al no existir auténticos mecanismos de control del perfil de acceso de los candidatos a excepción de la nota de corte (por ejemplo, en Castilla y León fue de 5.09 en 2013 y de 5.26 en 2016 (Urkidi et al. 2019), se dan en ocasiones situaciones de escasa motivación o bajo nivel de exigencia inicial, así como ciertas carencias formativas o antecedentes académicos de poco éxito

Como señala Sánchez Lissen (2014) la profesión docente se merece tener estudiantes brillantes que se interesen por el desempeño de esta función en la sociedad. Para reclutar



Universidad de Valladolid

buenos alumnos, tanto en la carrera como después en la profesión, se le debe brindar al personal, ciertas mejoras que favorezcan a medio y largo plazo el desempeño de su trabajo.

Al profesorado hay que cuidarlo de manera muy especial, hay que seleccionarlo correctamente y, además, hay que procurarle la formación tanto inicial como permanente más oportuna. Para lograrlo, señala Vaillant (2014), es necesario brindar adecuadas condiciones de trabajo y una apropiada estructura de remuneración e incentivos. También es importante impulsar modalidades de promoción dentro de la profesión docente que eviten que el sistema de ascensos aleje al o a la docente del aula.

En Inglaterra, por ejemplo, existen organismos como el *Teacher Training Agency* (TTA) que tiene entre sus cometidos procurar la calidad de la formación docente, así como el reclutar estudiantes brillantes para la enseñanza. En la búsqueda de una mayor calidad a la que aspira la educación en general y el sistema escolar en particular, nos parece que el profesorado es el colectivo más determinante en todo ello y, en general, en el buen funcionamiento de todo el sistema.

Me gustaría señalar aquí un estudio realizado por Pérez Juste (2008) que trata sobre el reconocimiento social del profesorado en el que se realizan una serie de propuestas para que la profesión sea más atractiva. Las administraciones educativas deberían emprender las acciones pertinentes para una mejora de la formación inicial y permanente del profesorado, en clara sintonía con los cambios sociales aludidos, de forma que las y los profesores puedan dar respuestas adecuadas a las necesidades, demandas y expectativas sociales. Del mismo modo, se deben primar sistemas de reclutamiento y selección de los mejores para la tarea docente; la creación de los estímulos pertinentes – carrera docente, incentivos diversos- para atraer a las y los mejores debería dar los frutos deseables. Los responsables políticos deberían evitar los cambios legislativos que no sean imprescindibles, procurando la estabilidad del sistema. (Pérez Juste, Egido y Sarramona 2008, p. 48)

Aunque el atractivo de la profesión debe mejorar, el caso español no es preocupante como en otros países con escasez de docentes como Holanda, Reino Unido, como señala Imbernón (2006), ya que tenemos un excedente de profesores no ejercientes y en expectativa de trabajo. Pese a esta afirmación, el autor señala varias alertas en los sistemas educativos que menoscaban el atractivo de nuestra profesión:

- una carrera poco atractiva, con un aumento de feminización sin que la igualdad de oportunidades esté garantizada en materia de promoción;



Universidad de Valladolid

- una disminución de los salarios de los docentes, aunque parezca una paradoja, ya que han disminuido en la mayoría de los países
- la escasez de las instalaciones y de los equipos, que no evolucionan al mismo ritmo que los sectores más dinámicos de la sociedad;
- a todo ello hay que añadir el desgaste del profesorado, el aumento de su carga de trabajo, o sea una mayor intensificación, con la pérdida de calidad y eficacia en el desempeño profesional que lleva a una gran insatisfacción laboral y que provoca un aumento del estrés y bajas por enfermedad.

2.2.2. Acceso, organización y desarrollo de la formación inicial

La relevancia de la formación inicial como el primer punto de encuentro con el aprendizaje continuo de la actividad de la enseñanza implica que cómo sea organizada desempeña un papel determinante en la calidad de quienes la eligen opción profesional (Montero, 2006).

El estudio de la formación inicial del docente es como señala González Calvo (2013), desde la década de los años ochenta, objeto de varias investigaciones (Carr & Kemmis, 1988; Elliott, 2010; Imbernón, 2001, 2007a, 2007b; Marcelo García, 1994; Montero, 1996; Moral Santaella, 1997; Schön, 2002). En buena medida, porque la formación de los educadores es uno de los aspectos que influyen en la mejora cualitativa de la enseñanza. Es la etapa que más atención ha recibido, y la que ha merecido mayores críticas por parte de todos los sectores: administración, profesorado, alumnado, etc.

En Europa existen dos modelos de formación, los *consecutivos* y los modelos de formación *simultáneos*.

Se llaman *modelos consecutivos* a aquellos en los que primero se dota al futuro profesorado de una formación académica sobre los contenidos científicos que se van a transmitir y posteriormente se emprende la tarea de darle una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos y las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas. En España es el modelo para Profesorado de Secundaria.

Por el contrario, se llaman *modelos simultáneos* aquéllos en los que, al mismo tiempo, el futuro profesorado estudia los contenidos científicos y recibe la formación específica necesaria para comunicarlos en las aulas. Es el que se utiliza para Maestros/as y Orientadores/as.



Universidad de Valladolid

La experiencia europea se va decantando por los modelos simultáneos puesto que parte de la idea de que cuando se estudia una disciplina científica con la mentalidad de enseñarla, se van elaborando estrategias didácticas al mismo tiempo que se asimilan los contenidos científicos, perfilando desde el inicio de la formación una identidad profesional como docente (Esteve, 2006).

Existen numerosas investigaciones (Egido Gálvez, 2009; Esteve, 2009; Fernández Enguita 2015, Bustos 2016) que ponen de relieve la ruptura entre la formación académica en las Universidades y lo que realmente se exige en los centros educativos. Las investigaciones ponen en evidencia la insatisfacción de los profesores noveles, cuando se quejan de la insuficiencia de la formación recibida para resolver los problemas prácticos con los que se encuentran en sus primeras experiencias profesionales. (Fernández Enguita, 2015; Bustos 2015; Correa, 2015; Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses, 2017, Valle y Manso, 2018).

La mayor parte del profesorado universitario que imparte docencia en las facultades de educación y escuelas de magisterio no ha pisado un aula desde hace mucho tiempo, o si lo han hecho en la inmensa mayoría de los casos no han construido una epistemología de la práctica, generando y transmitiendo a su alumnado un conocimiento deforme sobre la práctica en la mayor parte de las ocasiones (Imbernón y Colén, 2015; Álvarez Álvarez, 2015; Álvarez Núñez, 2017; Bozu y Aránega, 2017). Es necesario dar a las y los docentes de educación básica y secundaria un papel de formadores. (Seixas, 2019). Además, no ha habido una preocupación seria por formar adecuadamente a los encargados de aplicar esta reforma, y sin cuyo concurso ningún cambio puede tener éxito (Álvarez Núñez, 2017).

A pesar de esto, hay que decir que la formación inicial, aun siendo fundamental, no puede estar enfocada al vano intento de dar un saber teórico-práctico acabado y definitivo, sino como el modo de adquirir los medios necesarios para sacar el máximo provecho de la experiencia y de la formación continua, es decir, como la mejor vía de facilitar e impulsar el desarrollo posterior, como señalan Sarramona, Noguera y Vela (1998). Y es en el Prácticum el momento propicio para favorecer la relación teoría-práctica en la formación inicial, dado que aporta realismo en la tarea de enseñar (Correa, 2015; Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses, 2017, Valle y Manso, 2018).

Pero como comprobamos siguiendo a Pérez Triguero (2012) observamos por ejemplo en el Plan de estudios de Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, que dominan los módulos disciplinares y didácticos sobre los de la formación básica y el Prácticum,



Universidad de Valladolid

pese a que como se puede extraer de los objetivos del Grado de Educación Primaria, se buscan sobre todo las competencias prácticas y no teóricas.

Figura 3. Distribución de créditos en los grados de Educación

NÚMERO DE CRÉDITOS ECTS QUE CONTIENEN LAS DISTINTAS TITULACIONES HABILITADAS PARA EJERCER DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA				
	Formación básica (*) Módulo Genérico (**)	Formación didáctica y disciplinar (*) Módulo Específico (**)	Mención cualificadora (*) Créditos Libre disposición (**)	Practicum
Técnico Superior en Educación Infantil		120 ECTS		
Grado de Maestro en Educación Infantil	100 ECTS	60 ECTS	30-60 ECTS	50 ECTS
Grado de Maestro en Educación Primaria	60 ECTS	100 ECTS		

Fuente: Eurydice España-REDIE (CNIIE, MEC) 2015.

(*): Módulos relativos al Grado de Maestro en Educación Infantil y del Grado de Maestro en Educación Primaria.

Pérez Triguero (2012) apunta también a que, si analizamos los objetivos que marca la legislación para esta titulación, atendiendo a la carga teórico/práctica que tienen en cuanto a metas a realizar, nos encontramos que los objetivos 2, 3, 4, 5, 6, 10 y 11 (casi un 60%) están eminentemente dirigidos a alcanzar competencias prácticas que deben desarrollar, de una manera eficaz y situada, en el ejercicio del Practicum. Vemos, por lo tanto, la importancia que tiene esta asignatura en la formación inicial de los futuros maestros.

Sin embargo, la carga de créditos asignada a este módulo formativo es la menor de los tres módulos de formación del Título de Grado. (50 ECTS frente a los 60 de la formación básica y los 100 de la formación didáctica y disciplinar). Ya hemos señalado que la parte práctica de los grados supone el módulo de menor peso de la carrera. Por lo tanto, la oportunidad de poner en práctica los conocimientos teóricos se hace escasa y de forma tardía, puesto que no es hasta tercero y cuarto cuando se realiza la inmersión en los centros educativos.

Como señaló el Consejo de la Unión Europea en 2009, «el primer destino de un nuevo profesor una vez terminada su formación inicial como docente es un momento especialmente importante para su motivación, rendimiento y desarrollo profesionales. Los jóvenes profesores cualificados pueden tener dificultades para adaptarse a las situaciones reales de la docencia y para aplicar los conocimientos que han adquirido durante su formación inicial como docentes». Por eso, uno de los elementos esenciales para la correcta formación de los futuros docentes es el periodo de prácticas en el centro educativo. En las órdenes que establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión docente se concreta el periodo de prácticas según el tipo de enseñanza: o Grados en Educación Infantil y Primaria: «el Prácticum se desarrollará en centros reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las Administraciones Educativas y las



Universidad de Valladolid

Universidades. Tendrá carácter presencial y estará tutelado por profesores universitarios y maestros acreditados como tutores de prácticas». Sin embargo, a pesar de lo afirmado en el artículo 5 de las Orden ECI 3857/2007 sobre la acreditación del profesorado que ejerce de «tutor o tutora» o del reconocimiento de determinados centros como «centros de prácticas», muchas de las normas –hay una gran variedad- con las que las Administraciones educativas identifican estos centros no fijan unos criterios y compensaciones que garanticen unas prácticas adecuadas.

Asimismo, los resultados obtenidos por Valdivieso, Moro y Catalina (2016) del estudio de los currículos de Maestro en las 4 principales Universidades de nuestra comunidad, revela un modelo curricular de formación inicial del profesorado en Educación Primaria fundamentalmente centrado en los ámbitos referidos a la capacitación para el ejercicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, curriculares, didácticos y formativos , así como muy vinculado a los recursos de enseñanza y a la adquisición de los aprendizajes del alumnado, relegando a un segundo plano el desarrollo competencial de los otros grupos de funciones docentes esto es, tutoría y orientación, relación con las familias, desarrollo de las actividades del centro e investigación e innovación. Los autores señalan que (p. 19):

Los sistemas formativos universitarios vertebran un currículo disciplinar centrado en el estudio teórico-práctico de un corpus científico-técnico eminentemente epistemológico y muy fragmentado, que focaliza su desarrollo en la enseñanza-aprendizaje de áreas y materias, reforzando aspectos didácticos y metodológicos de formación elemental, dimensiones conceptuales de la Psicología, Pedagogía y Sociología de la Educación, así como de la Didáctica, adoleciendo de un acercamiento a prácticas docentes globalizadoras, dinamizadoras de relaciones con la comunidad educativa y el entorno, mediadoras, creativas e innovadoras, cada vez más demandadas por el sistema educativo y que son objeto de reconocimiento normativo: mediación de procesos de enseñanza-aprendizaje, educador con pensamiento crítico, capacidad profesional autónoma, atención a la diversidad de manera inclusiva, integración de habilidades comunicativas y de procesos colaborativos, promotor de valores y principios, trabajador con la comunidad y conocedor del entorno, así como del vivir diario, que impulsen modelos técnico-metodológicos globalizadores, activos, motivadores y abiertos (Apodaca y Grad, 2005), propiciando la conectividad y la interactividad (Johnson, Adams-Becker, Estrada y Freeman, 2015).



Universidad de Valladolid

Si el profesorado de estas instituciones conociese de cerca y en profundidad lo que realmente sucede en las aulas porque conviviera allí con profesorado, alumnado, aulas, libros de texto, equipos directivos, etc. asumiría su función con mayor realismo y podríamos hablar de profesorado universitarios con mayores dosis de vínculo con la realidad profesional.

Es por ello que se debe apostar desde las Facultades y Escuelas de Magisterio o Formación del Profesorado por lo que Fernández Rodríguez y Villena Higuera (2013) lo que denominan como «profesionalidad ampliada», esto es, apostar por procesos de formación en los que relacionemos entre sí teoría y práctica, ampliando lo que se debe hacer en las aulas de las facultades y escuelas de Magisterio, para incluir en ellas: el contexto social más amplio de la educación, los problemas relacionados con la profesión, el establecimiento de redes de colaboración entre el profesorado universitario y de éste con los sectores profesionales de la educación sobre todo las y los Maestros, puesto que son a los que forman estas instituciones.

En sintonía con esta afirmación, el informe *Eurydice 2002* destaca al respecto 5 ámbitos clave a potenciar en la formación para la práctica de los futuros docentes: formación para el dominio de las TIC, gestión de centros educativos, atención a las necesidades educativas especiales, atención a la diversidad cultural y la gestión del comportamiento y disciplina escolar. La siguiente afirmación de Escudero, aunque no sintetiza ninguna propuesta concreta, viene a plantear algo en esta línea cuando afirma que:

Nada será posible si no se revisan a fondo los métodos de formación. Explorar el territorio referido y siempre pendiente de la relación entre la teoría y la práctica, establecer los vínculos necesarios entre los centros universitarios y los centros escolares donde van a trabajar o trabajan los profesores, imprimir a las experiencias de formación un carácter mucho más vivencial, clínico y centrado en la reconstrucción de supuestos o creencias indebidas (Darling-Hammond, 2006), de forma que sean una oportunidad para hablar, observar, analizar situaciones, problemas y tareas concretas, aprender analizando buenas prácticas e investigando críticamente sobre procesos y resultados, son algunas de las innovaciones que están llamando a la puerta de la formación y el desarrollo docente (Escudero, 2009, p. 99).

Acceso a la formación inicial del profesorado y criterios de selección para el acceso

Según Esteve (2006) Este apartado aparece como un elemento clave desde el punto de vista estratégico para mejorar a medio o largo plazo la calidad de la formación de profesores. Un punto crítico que radica en el reclutamiento de candidatos a los estudios de grado de



Universidad de Valladolid

Educación, puesto que las exigencias para el ingreso son muy bajas (baja nota de corte en las pruebas de acceso a la universidad) lo que convierte a los grados de educación en una carrera trampolín o “recogedero” de alumnado cuyas aspiraciones son distintas a la de ser maestro/a, y, por lo tanto, la calidad de la formación inicial disminuye al igual que la calidad de los futuros docentes.

Fernández Enguita (2015) sostiene que la formación inicial se puebla cada vez más de quienes no acuden a la profesión de enseñante como primera sino como enésima o única opción (sobre todo, si en verdad es una opción tan poco atractiva como muchos afirman) y de quienes lo hacen más por sus atractivas recompensas extrínsecas (salarios, horarios, vacaciones, estabilidad) que, por su contenido intrínseco, cuyo lado más duro muchos apenas conocen o vienen ya dispuestos a evitar.

Según el informe McKensey (2010) los países con mayor nivel de desempeño educativo reclutan el 100% de sus cuerpos docentes del tercio superior de cada cohorte académica, y luego se filtran en función de otras importantes cualidades profesionales. Lo contrario de lo que pasa en nuestro país. Imbernón (2006) señala que la propuesta de mejorar las condiciones de ingreso para los profesores nuevos más allá de las notas de corte universitarias.

En el momento actual, son minoría los países que, como España, se limitan al examen general de acceso a la educación universitaria, ya que la tendencia es establecer pruebas específicas e incorporar entrevistas o pruebas de personalidad, considerando que para dedicarse a la docencia es necesario algo más que dominar unos contenidos científicos.

Por ejemplo, en Europa, Dinamarca, Eslovaquia, Estonia, Francia, Finlandia, Lituania, Luxemburgo, Polonia, Reino Unido y Rumanía llevan a cabo un proceso selectivo anterior a la formación, que restringe la entrada de los aspirantes a las Facultades o Centros de formación del profesorado.

En esos países, las y los estudiantes que desean cursar estudios de educación deben superar un primer proceso selectivo, mediante pruebas o entrevistas diseñadas específicamente para el futuro profesorado, además de cumplir con los requisitos de carácter general que se exijan para el ingreso en la enseñanza superior en cada caso.

Estos sistemas limitan las plazas ofertadas por las instituciones de formación inicial, y preparan a un número reducido de futuros profesores y profesoras, en lugar de formar a un gran número de estudiantes y seleccionar después a algunos de ellos para acceder a un puesto de trabajo. Se trata, por tanto, de países en los que la carrera docente se inicia en el mismo



Universidad de Valladolid

momento de la entrada en la formación inicial, pudiendo existir otros procesos selectivos posteriores (Montero, 2006).

Actualmente, las universidades ofrecen un número de plazas acorde con sus posibilidades. Existe un gran desajuste entre el número de alumnos de estudios universitarios específicamente orientados a la docencia no universitaria y la oferta de puestos de trabajo como docente no universitario que requieren tales estudios. En el curso 2020-2021, 35.136 alumnos ingresaron en Grados en Educación Infantil y Primaria. Los datos sobre matriculaciones permiten concluir que ha aumentado de manera gradual el peso relativo de la enseñanza universitaria privada respecto a la pública. Así, en los Grados de Magisterio, la cobertura de las plazas ofertadas es muy estable: cerca del 90% en Educación Primaria y por encima en Educación Infantil. Pero en los últimos años ha ido aumentando la oferta y nuevos ingresos en las universidades privadas, de manera que las plazas cubiertas en las universidades públicas han pasado, en Educación Primaria, de suponer el 68,9% (2015/16) a ser el 64,3% (2020/21). Y en Educación Infantil de suponer el 72,7% (2015/16) a ser el 67,4% (2020/21). O sea, se mantiene la cobertura global, pero se redistribuyen las plazas. Los egresados en 2019-20 fueron 29.499 Maestros, frente a las casi 12.000 plazas vacantes por jubilación.

Coincidimos con Requena (2007) en resaltar la necesidad de hacer una selección más seria en la actualidad. A las y los aspirantes a magisterio, antes de empezar sus estudios habría que someterlos a un examen acerca de si reúnen las aptitudes para dedicarse a tal profesión, y entre ellas la adecuación caracterial. Se emplearán para esto los métodos psicométricos que ofrezcan mejores garantías.

Compartimos la idea de que hablar de procedimientos selectivos para el acceso a la formación docente, en nuestro país, se trata de un tema controvertido, que afecta a los sistemas de ingreso en la enseñanza universitaria (Egido, 2008). Sin embargo, la implantación de medidas similares a las que se emplean en el entorno europeo solventaría considerablemente muchos de los problemas que se derivan de la actual masificación de la formación inicial del profesorado y simplificaría el acceso posterior al ejercicio profesional.

El establecimiento de criterios altamente restrictivos y el aumento de exigencias para dedicarse a la docencia son motivos para buscar un equilibrio entre garantizar la calidad de los cursos de formación inicial de profesores y la regulación en el número de solicitudes, ofreciendo en algunos casos el atractivo de una plaza permanente como docente a todos los candidatos y candidatas que superen el proceso de selección previo a los cursos de formación.



Universidad de Valladolid

Acompañando este aumento de exigencia para la entrada a los estudios conducentes a nuestra profesión, se debe reducir el número de plazas ofertadas a un número aproximado de docentes que va a necesitar nuestro sistema educativo, evitándose así la masificación de la profesión y favoreciendo la calidad de la formación, como hemos visto se hace en numerosos países (Esteve, 2009).

Por otro lado, otros sistemas, como el español, masifican la formación inicial sin controlar su calidad, y establecen luego el acceso a la carrera docente tras haber formado a muchos posibles candidatos que no desean elegir la profesión docente. Aunque hay que reconocer que el componente de vocación debe jugar un papel esencial en este proceso, no debe ser el único criterio puesto que los resultados de las evaluaciones internacionales, como se ha señalado anteriormente, no arrojan resultados optimistas en cuanto a la formación inicial de los docentes.

En resumen, existen posiciones enfrentadas con respecto a los momentos de la selección de los candidatos. Muchos autores han debatido si es conveniente realizarla previamente a la formación recibida en las Universidades, durante o después, cuando se pretende acceder al cuerpo de profesorado.

La idea de la selección previa a la formación gira en torno a elegir a las y los mejores, invertir en ellos para que sean futuros docentes. Partidario de este pensamiento son autores como López Rupérez (2011, 2014) que apunta a la necesidad de trabajar con la idea de tener un grupo seleccionado de futuros docentes, disminuyendo la amplia relación actual alumno/profesor en las facultades de Educación; también en la misma línea, Haskins y Loeb (2007) exponen que hay que salvaguardar la formación de las y los futuros docentes en las escuelas de magisterios de las y los peores estudiantes. Por su parte, Pérez Gómez (2010) indica que estas medidas ahorrarían gran cantidad de gasto público y se mejoraría en calidad. Esta es, una perspectiva marcadamente más elitista de la formación.

En cambio, otros autores señalan que no existen investigaciones que confirmen la relación entre el empleo de pruebas previas y la calidad de los posibles profesionales de la enseñanza en el futuro, ya que las cualidades exigidas en dichas pruebas no tienen vinculación directa con las aptitudes esperadas en los maestros y las maestras en las escuelas (Imbernón, 2011), y fomentan los “*test to the test*” lo que no favorece la calidad de las y los futuros docentes (Larsen, 2010). Por lo tanto, no se ajustan al ideal para encontrar maestros/as con las



Universidad de Valladolid

características adecuadas, lo que provoca que muchos maestros/as válidos se queden fuera del proceso de formación (Boyd et al., 2011)

Esteve (2006) propone que la selección temprana impide que sea una selección adecuada, pues los talentos y las opciones considerados tardíos, no tendrán una nueva oportunidad, mientras que las selecciones y admisiones desacertadas serán irremediables.

Aparecen alternativas en el modelo francés, que propone realizar selección a lo largo de la carrera de maestro, a pesar de que también reduce el cupo de vacantes en el ingreso. Una selección natural a lo largo de evaluaciones realizadas en el grado de magisterio, junto a la observación de cualidades inmersas en el contexto educativo de los centros y la experimentación personal de los estudiantes, dará lugar a una selección mucho más justa y lógica a las necesidades docentes. Proceso que se apoya claramente en la relación directa del desenvolvimiento profesional medido desde la práctica y no desde la teoría (Ruiz Valle, 2015).

2.2.3. Selección

Tal y como señala González Manjón (2009), pierde sentido trabajar tanto la formación de docentes, realizar gran cantidad de debates, proponer continuas mejoras a los procesos, etc. si no se establece una relación con el sistema de acceso. En el caso de España, a pesar de la importancia que el sistema de acceso a la docencia puede tener para la calidad del sistema escolar, lo cierto es que se trata de un tema al que se ha dedicado una escasa atención. Si se exceptúan algunos trabajos de carácter histórico (Dávila, 1988; Fernández Tilve y Malvar, 2000; Gabriel, 1994; Requena, 2007, Egido 2008, 2010), son pocos los estudios que abordan esta cuestión.

Existen, para los docentes, dos opciones de contratación fundamentales en la mayor parte de los países de la OCDE:

1. *Laboral* (basada en el puesto ya sea por una autoridad intermedia, normalmente local o por propio centro educativo) en esta modalidad, señalan los informes, resulta arduo reclutar a los mejores profesionales, incluso a simples profesionales con la cualificación adecuada, particularmente en las especialidades cuyas salidas ocupacionales no se limitan a la enseñanza, ya que falta el incentivo de la estabilidad y las ventajas salariales no son suficientes.

2. *Funcionarial* (basada en la carrera) como en España. Según Imbernón (2006), este modelo (existente, por ejemplo, en España, Italia, Portugal, Francia o Japón), ya sea con concurso oposición anterior a la entrada en la formación inicial como Francia o Lituania o, posterior, como España, hace que ciertas políticas sean de más difícil aplicación en una sociedad



Universidad de Valladolid

donde el empleo es precario o, al menos, muy cambiante, ya que existen problemas de adecuación a las necesidades reales, de incentivos profesionales y se tienen que adaptar a normas funcionariales. Aunque también presenta una serie de ventajas como son: la mayor exigencia en criterios de admisión, plantilla más estable o movilidad útil, mayor autonomía en el trabajo, la profesión más unida a un sistema de grados que de puesto de trabajo, etc.

El modelo de selección de funcionarios y su desarrollo profesional resulta menos ajustado a la realidad a medida que la vida se vuelve más compleja e imprevisible. Como explicaba Esteve (2006):

la preparación para un mundo más complejo e incierto que necesita de las nuevas generaciones se compadece cada vez peor con la idea de una selección única e inicial, es decir, con la idea y la realidad de que, para entrar en esta profesión, se puede y debe aprender de una sola vez todo lo que es estrictamente necesario; asociada a una condición tan estable y a resguardo de las turbulencias externas laborales tan presentes en los tiempos que corren.

La imparcialidad y la estabilidad es gratamente recomendable siempre que el trabajo vaya acompañado de profesionales que presentan gran involucración, responsabilidad y formación permanente, adaptándose a las contingencias cambiantes del alumnado y de las circunstancias del contexto (Ruiz Valle, 2015). Mientras que, cuando esa trayectoria está basada en la práctica de modelos descatalogados y sin evolución, la permanencia y la obcecación en la retención de personal docente desfasado y desacompañado flaco favor realiza a los educandos, y por consiguiente a la sociedad.

En palabras de Fernández Enguita (2006) se podría decir, en definitiva, que un modelo tiende a concentrar las dificultades en lograr la cantidad adecuada de profesores (*laboral*); mientras que otro (*funcionarial*), choca con el problema de lograr la calidad. Uno confronta a los centros con la dificultad de encontrar las personas adecuadas para las funciones existentes (*laboral*) mientras que el otro, condena al sistema y a los centros a buscar o a resignarse a las funciones oportunas para las personas disponibles (*funcionarial*).

Modalidades de acceso a la profesión

Enlazando con el apartado anterior, el de la formación inicial (recordemos que la carrera docente la hemos definido como un *continuum*), encontramos que cuando se utilizan modelos de formación simultáneos, existe una única fase de acceso, al inicio del período de formación, mientras que en los modelos consecutivos suele haber dos fases de acceso: una para el período



Universidad de Valladolid

de formación en contenidos científicos y otra en el acceso a la formación de carácter profesional (naturalmente, en cada una de estas dos fases, el acceso puede ser libre o restringido). Existen tres mecanismos principales de ingreso en la docencia: *la oposición, el concurso y la selección libre*.

En la mayoría de los casos, el sistema de *acceso por oposición* consiste en un concurso público, organizado a nivel central, que se lleva a cabo tras la finalización de la formación inicial del profesorado. No obstante, algunos países realizan la selección antes de que los futuros profesores y profesoras terminen los estudios, generalmente cuando los estudiantes inician la fase final de su preparación en los centros escolares. En todos los países que emplean este sistema, los resultados de los exámenes de las oposiciones se complementan con la valoración de otros méritos de los candidatos a la hora de adjudicar los puestos de trabajo.

Estos procesos de selección centralizados se fundamentan en la creencia de llevar a cabo un estilo igualitario en todo el territorio, con la finalidad de fijar unas líneas comunes entre todos/as los/as que desean alcanzar un puesto de trabajo como docente. La normalización y el control del nivel de la calidad son aspectos que se pretenden alcanzar por pruebas estandarizadas, con unos criterios de selección-tipo.

En los países que utilizan el *sistema de concurso o lista de candidatos*, las y los aspirantes presentan su solicitud ante las autoridades correspondientes, que ordenan las candidaturas en función de los méritos acreditados y realizan la selección del número necesario para cubrir las plazas vacantes. Uno de los criterios para la elaboración de las listas suele ser la fecha de la presentación de las candidaturas, pero también se tienen en cuenta otros factores, como la experiencia docente previa, las calificaciones académicas o la formación complementaria acreditada por los aspirantes.

Por último, en los países que llevan a cabo la contratación del profesorado mediante procesos de selección de carácter *abierto*, entre los que se encuentran países como: Inglaterra, Irlanda, los países nórdicos, etc., los centros escolares son los responsables de elegir a sus profesores, contando, en ocasiones, con la participación de las autoridades locales para esta tarea. En estos países no existen criterios comunes para la selección del personal docente y los sistemas que se utilizan pueden estar más o menos regulados por la legislación.

Los puestos disponibles se anuncian públicamente y los profesores se presentan para cubrir las vacantes que existen en un centro concreto. El procedimiento más habitual para la



Universidad de Valladolid

selección suele ser la realización de entrevistas, siendo muy frecuente que el director tenga un peso determinante en la decisión adoptada.

Esta tercera opción, tal y como reconoce Pedró (2006), permite gestionar mucho mejor los flujos de profesorado a escala local y de centro. La tendencia cada vez más extendida en Europa, es el establecimiento de accesos restringidos, pues se considera que la profesión docente es cada vez más una profesión exigente, que exige cualificaciones cada vez más altas, y que, desde el punto de vista estratégico, el futuro del desarrollo social y económico de nuestros países en la sociedad de conocimiento depende de un alto nivel de cualificación de nuestros profesores.

En otros contextos, la selección no está aislada del proceso de adscripción dentro de un distrito escolar, de modo que no sólo cuenten las opciones individuales de profesores sino también las necesidades de los centros, y no sólo el concurso de plazas, sino también posibles competencias requeridas por la docencia en contextos de singular dificultad. Los países europeos con sistemas de acceso restringidos emplean fundamentalmente tres criterios:

- a) El expediente académico previo del candidato (bien en la enseñanza secundaria superior –para los modelos simultáneos–, o bien en la primera fase de formación científica universitaria –en los modelos sucesivos–).
- b) Exámenes específicos de acceso a la formación inicial de profesores.
- c) Entrevistas personales específicas en las que se valoran actitudes y motivos para la elección de la profesión docente.

Los concursos-oposición siguen siendo la fórmula preferida en los países donde el funcionariado es la vía de consolidación del ejercicio docente público. Pero cada vez son más los países donde se dan convocatorias abiertas resueltas sin necesidad de exámenes, aunque en base a unos criterios que sí se hacen públicos. La diferencia fundamental entre uno y otro sistema radica en que, en el segundo, los candidatos saben abiertamente para qué plaza en concreto y de qué centro se están postulando, mientras que en los concursos-oposición los candidatos sólo conocen los destinos a posteriori.

Para realizar dicha mejora, habría que analizar bien el sistema de selección de entrada y, sobre todo, desarrollar su autonomía en los centros, pero no como se entiende en muchos países en los que se limita a la gestión del personal, sino en una verdadera autonomía en la gestión educativa (Imbernón, 2006). Como indica Fernández Enguita (2006) niega al sistema y al centro los instrumentos para estimular la adaptación o la selección de los profesores en función



Universidad de Valladolid

del puesto de trabajo y genera la dinámica opuesta: la adaptación de los puestos en particular y del sistema en general a lo que sabe, puede y quiere hacer la plantilla realmente existente.

Instrumentos y técnicas empleados en la selección

Una vez vistas las modalidades de acceso, repasamos los diferentes instrumentos que se emplean en cada una de ellas. Las técnicas y herramientas que se utilizan en los distintos procesos selectivos están condicionadas por el sistema de acceso elegido, por su diseño y por su planificación.

Uno de los instrumentos utilizados en todas las modalidades son *los baremos*. Todos los modelos suelen utilizar listas de candidatos clasificados por puntuación en algún momento del proceso. Esta puntuación es asignada por la aplicación de un baremo, el cual tiene en cuenta, entre otros aspectos, la experiencia en el campo profesional, la formación de los candidatos, la participación en determinadas asociaciones, entidades o instituciones relacionadas, aportaciones editoriales, investigaciones en torno al campo científico, etc. La clasificación en la lista dependerá de los puntos alcanzados en los diferentes apartados. El diseño del baremo condicionará los resultados obtenidos al priorizar unos apartados u otros. Como sucede cuando hay sistemas de acceso transitorio en la legislación de nuestro país.

En los sistemas abiertos estas listas son empleadas al inicio del proceso, ya sea para la adjudicación directa de vacantes a los primeros clasificados o para el tránsito a otra fase, normalmente entrevistas, o prácticas en el contexto escolar.

Por otro lado, los sistemas concurso-oposición utilizan los baremos en sus fases finales de concurso para adjuntar una puntuación de carácter sumativo en la consecución del proceso.

Las *comisiones de selección* de los procesos abiertos no delegados están habitualmente lideradas por la Administración, a través de la aplicación de un baremo y la emisión de un listado de tipo técnico. Mientras que los sistemas delegados son liderados por el director/a, rodeado/a de su equipo y, dependiendo del país, abierto a la participación de los distintos representantes de las comunidades selección previa de los aspirantes después de analizar los méritos entregados. Una vez realizada esa selección, los candidatos pasan a una ronda de entrevistas con los miembros de la comisión, como la mejor técnica considerada para examinar el perfil, las condiciones y las características de los aspirantes (Clement, 2008). Además, en las entrevistas se aprovechará para conocer los métodos de enseñanza que los maestros/as utilizarían en sus clases, qué evaluaciones, actividades, etc.

En nuestro sistema de oposición (sistema centralizado) la selección de los participantes



Universidad de Valladolid

en los procedimientos selectivos se realiza por *tribunales*, y en su caso, cuando exista más de un tribunal, se podrán constituir *comisiones de selección*. Los miembros de los tribunales son funcionarios de carrera en activo de los cuerpos docentes, y pertenecerán todos a cuerpos de igual o superior grupo de clasificación que al que optan los aspirantes. Como excepción a los procesos de acceso a otros cuerpos funcionariales, los tribunales están integrados mayoritariamente por funcionarios pertenecientes al cuerpo y *especialidad* al que corresponda el proceso selectivo. Los tribunales estarán formados por un número impar no inferior a cinco y en su composición se tendrá en cuenta el principio de especialidad, de tal manera que la mayoría de sus miembros sean titulares de la especialidad docente objeto del proceso selectivo. Cuando esto no resulte posible, por no existir en el ámbito de la Administración educativa convocante funcionarios docentes suficientes en alguna especialidad, se podrá solicitar a otras Administraciones educativas que propongan funcionarios de la especialidad correspondiente para formar parte de los tribunales, o se podrán completar con funcionarios de otra especialidad, pudiendo designarse en este caso asesores especialistas.

La designación de los presidentes de los tribunales se realizará libremente por el órgano convocante. Los demás miembros serán designados por sorteo, salvo en aquellas especialidades en que el número de titulares no permita la realización de este, en cuyo caso las convocatorias podrán prever otra forma de designación.

Por su parte las comisiones de selección estarán constituidas por al menos cinco miembros, pudiendo formar parte de ellas los presidentes de los tribunales. Los tribunales y, en su caso, las comisiones de selección podrán proponer la incorporación a sus trabajos de asesores especialistas que asesorarán en la evaluación de los conocimientos y los méritos objeto de la especialidad.

La participación en los órganos de selección tiene carácter obligatorio, si bien no podrán formar parte de los órganos de selección quienes hubiesen realizado tareas de preparación de aspirantes a pruebas selectivas en los cinco años anteriores a la publicación de la correspondiente convocatoria.

Son funciones de los órganos de selección la calificación de las distintas pruebas de oposición, la valoración de los méritos en la fase de concurso y el desarrollo de los procedimientos selectivos, de acuerdo con lo que disponga la convocatoria.

En el caso de que se constituyan comisiones de selección, éstas se encargarán de la coordinación de los tribunales, la determinación de los criterios de actuación de los tribunales y



Universidad de Valladolid

la homogeneización de estos, la agregación de las puntuaciones de la fase de concurso y oposición, así como la declaración de los aspirantes que hayan superado las fases de concurso y oposición y su publicación.

La *imparcialidad* de los tribunales y las comisiones de selección constituye un pilar esencial para la plena efectividad del proceso y la salvaguarda del derecho de igualdad. Se hace referencia a la *objetividad que debe regir la toma de decisiones de los órganos selectivos*, lo cual está íntimamente vinculado a la especialización y profesionalización de los miembros del tribunal. Profesionalización y especialización en nuestro caso inexistente.

Las pruebas de "lápiz y papel" o exámenes por escrito

Basadas en el establecimiento de unos contenidos que el docente debe conocer, demostrándolo por medio de pruebas escritas, ya sea por preguntas cortas o tipo test de respuestas múltiples. Todos los países que desempeñan un sistema de acceso centralizado desarrollan estas pruebas, ya sea por medio de preguntas cortas, tipo test o preguntas de desarrollo de temas, muy vinculadas a los temarios propuestos por la Administración. La concepción de unos contenidos básicos fijados a través de temarios que recopilen el conocimiento que los maestros deben manejar define su concepto pedagógico, algo que es muy criticado por la mayoría de los representantes de los ámbitos escolares. No solo mide la capacidad para desarrollar los temas sino también la calidad de la escritura, la expresión y la relación con ejemplos prácticos escolares.

Trabajos o tareas

Este tipo de pruebas se utilizan en la parte de la oposición, pero también es común observarlas en las fases prácticas, como parte de informes finales, memorias, trabajos, etc. Para demostrar la comprensión y el conocimiento de ciertos contenidos muchos países suelen utilizar ensayos, presentaciones didácticas por escrito, propuestas de actuación ante situaciones escolares, desarrollo de temas propuestos, etc.

Otro instrumento, son las *presentaciones orales*. Busca la soltura y dominio de los contenidos y de su puesta en práctica en "*situaciones reales*". En España se exige la defensa de una programación y una unidad didáctica ante un tribunal por lo que de situación real tienen bastante poco.



Universidad de Valladolid
Críticas al sistema

Las quejas han sido y son numerosas y constantes en la historia de la formación de los maestros y maestras, en torno a un sistema catalogado como escasamente pedagógico y excesivamente subjetivo en esta selección.

El sistema que se viene utilizando para la selección del profesorado en nuestro país, como se puede comprobar, merece dudas serias respecto a su capacidad de acreditar con validez (quizás también con fiabilidad) las creencias, concepciones, representaciones, capacidades, compromisos, y acaso hasta la conciencia, que comporta la profesión en la que se quiere entrar.

Considerando que para dedicarse a la docencia es necesario algo más que dominar unos contenidos científicos, es más que dudoso que el modelo en curso ofrezca garantías de seleccionar debidamente a personas que han de contar con valores, creencias, compromisos, tacto y sensibilidad, madurez emocional y altruismo social, conocimientos sólidos y capacidades inteligentes con las que operar e ir reconstruyendo crítica y reflexivamente en contextos y con estudiantes singulares.

Aparte de las pruebas de conocimientos científicos y prácticos habituales, apunta Requena (2007) que deberían existir otras pruebas capaces de dar testimonio de la disposición de apertura de la personalidad del candidato, aptitudes para la relación con los jóvenes y familias y disposición para el trabajo en equipo, entre otras.

Pues creemos que entre las difíciles funciones que se les van a encomendar a los docentes en su ejercicio profesional se halla el de contribuir a la formación moral de las nuevas generaciones como medio poderoso de construir una sociedad más humana. Comprobar esta aptitud, alejada por supuesto de todo dogmatismo, exige hacer un replanteamiento nuevo del sistema de oposición actual (p. 320)

Los requisitos, conocimientos, capacidades y actitudes más esenciales para la profesión no pueden apreciarse en un formato tan reducido, fortuito y desconectado. Como señala del Pozo (2008), es necesaria una adecuación a las necesidades del sistema educativo de los procedimientos de selección de funcionarios, sustituyendo el modelo de unas pruebas anticuadas que no garantizan suficientemente la selección del mejor profesor y primando la valoración de la fase de prácticas.

Aparecen críticas también sobre el carácter memorístico de las pruebas de acceso, los supuestos prácticos estandarizados, la fase de prácticas burocratizada, etc. son actuaciones



Universidad de Valladolid

desfasadas que requieren de cambios urgentes en el sistema desarrollado en la actualidad (Porlán, 2011), con adaptaciones que repercutan positivamente en el devenir de las aulas.

En los comentarios a los informes de la OCDE y Eurydice (2005) realizados por Egidio Gálvez (2006) muestran en líneas generales, que los sistemas vigentes en estos momentos para acceder a la profesión docente son juzgados de forma negativa por la mayoría del profesorado en el sector público.

El porcentaje de profesorado que consideran nada o poco adecuado el sistema de acceso a la enseñanza pública alcanza más de la mitad de los resultados (el 52%), mientras el 38% lo califica de adecuado y sólo el 10% de bastante o muy adecuado.

La mayoría de los entrevistados tiende a destacar la rigidez y el carácter memorístico de las oposiciones, señalando lo inadecuado de este sistema para seleccionar personas que realmente tengan aptitudes para la docencia. La oposición se considera, en el mejor de los casos, como un sistema válido para demostrar conocimientos, pero no como un procedimiento que permita comprobar si en la práctica se poseen capacidades para la enseñanza.

“La suposición de que la enseñanza eficaz puede ser garantizada aislando un conjunto de habilidades que pueden ser medidos a través de la utilización de pruebas de respuesta de opción múltiple o por listas de comprobación hace caso omiso de las complejidades y la naturaleza altamente contextualizado de enseñanza” (Larsen, 2010).

Asimismo, se subraya la necesidad de otorgar un mayor peso a la práctica en los exámenes de las oposiciones. De igual modo, se estima pertinente la puesta en funcionamiento de procesos de evaluación del desempeño profesional de los candidatos seleccionados, de los que dependa su posterior nombramiento definitivo como profesores.

Diferentes autores pretenden que el periodo de prácticas debería suponer un auténtico corte en la selección. Hay autores partidarios de una formación con una selección en la práctica, como Porlán (2011) con un modelo de selección “real” desde dentro del aula y no como mero trámite burocrático, contando con un profesorado experimentado y comprometido; o Ruiz Fajardo (2010), que expresaba la necesidad de una evaluación rigurosa del funcionariado en prácticas contando con tiempo, cercanía y seguimiento, prolongando esta fase para que adquiriera gran valor formativo.

Coincidimos con Fernández Enguita (2006) cuando señala que es imposible medir con un examen la idoneidad de un educador, pues como mucho puede estipular que el maestro o maestra reúne algunos de los requisitos necesarios; cuando se sepa si también reúne el resto (o



Universidad de Valladolid

si llega a reunirlos, o también si deja de reunir los que en su día reunió), será en la práctica. El actual sistema funcional hace que esta comprobación resulte extemporánea e inútil.

Otros autores señalan la dificultad de evaluar previamente a los candidatos o candidatas a maestros por medio de pruebas, planteando la posibilidad de administrar entrevistas como medio cercano de conocimiento.

Una de las críticas más extendidas es sobre la conveniencia de implantar sistemas de selección lo más “objetivos” posible, pues las impugnaciones de los procesos selectivos han ocasionado con frecuencia notables trastornos a todos los intervinientes, a las y los ciudadanos y a la propia administración, a través de medidas cautelares de suspensión. Como señala Ruiz Valle (2015):

La fase de oposición que se enfrenta a un alto nivel de arbitrariedad, la inadecuación de las técnicas y herramientas de valoración, dan lugar a un proceso fallido. Las características de los miembros de los tribunales y el diseño de las pruebas conforman el escenario perfecto para realizar un *sorteo* de plazas que no se ajusta a la importancia del tema. Intentar representar cualidades docentes en contextos simulados de enseñanza, proponiendo alternativas didácticas ante situaciones dadas de antemano, no camina hacia otra parte que no sea un error, por eso la importancia de redefinir una fase de prácticas para aquellos/as aspirantes que superen unos conocimientos mínimos como los antes mencionados. (p. 580)

Además, como señala Bagüés (2007) las posibilidades de éxito de un opositor dependen muy significativamente de una serie de factores ajenos a su calidad. En primer lugar, las y los opositores se ven enormemente afectados por el azar. El orden de llamamiento o el día en que un opositor/a es convocado afecta significativamente a la probabilidad de aprobar. La importancia de estos factores no es anecdótica. También observa que las notas de los exámenes varían en función del perfil de conocimientos de los evaluadores.

A su vez, Aguilar et al. (2016) en su estudio sobre las oposiciones en Andalucía, con un sistema similar a prácticamente todas las comunidades, demuestran que no hay igualdad de oportunidades entre los opositores, ya que aquellos que se encuentren en un tribunal que puntúe bajo, no estarán en las mismas condiciones que una persona que esté en un tribunal que puntúe alto.

El proceso es totalmente subjetivo en relación con algunas pruebas y, por lo tanto, no existe equidad en el proceso, ya que, como se puede apreciar, hay diferencias extremas entre



Universidad de Valladolid

calificaciones de tribunales, lo que no se mide por igual a todos los opositores/as afectados por determinadas variables que inciden en su resultado final.

El propio Tribunal Constitucional confirma la exigencia de que la valoración de los aspirantes sea realizada exclusivamente por órganos calificadores integrados por personas dotadas de la debida cualificación científica en la materia propia de esa plaza. Sánchez Morón (2007) afirma que sería contrario a estos principios la presencia en el órgano de selección de personas que no reuniesen las necesarias cualidades técnicas. También señala el autor que la *independencia* de los órganos selectivos es, igualmente, un requisito exigido por el derecho fundamental a acceder en condiciones de igualdad a las funciones públicas, y así lo reconoce el propio EBEP al incluirlo como uno de los principios rectores del acceso al empleo público. La independencia significa que los tribunales podrán actuar con total libertad, al margen de instrucciones, interferencias o presiones de personas, grupos o instituciones que pretendan influir en el resultado del proceso selectivo.

La creación de un órgano cargado de responsabilidad, como son los tribunales, a través de sorteos, es algo muy discutido. En ocasiones, las circunstancias personales de los Vocales no son las más favorables debido a ese carácter obligatorio y aleatorio con el fin de elegir a los posibles futuros compañeros/as. Las preguntas que surgen son: ¿Tienen estos tribunales la formación adecuada para realizar una selección acertada? ¿Se podrían crear otros tribunales más adecuados tanto para sus miembros como para los aspirantes a docentes? ¿Se debería regular la elección de presidentes de tribunales? (Ruiz Valle, 2015)

Para ello, autores como Requena (2007), Longo y Férez (2006), defienden la necesidad de crear *órganos profesionales de selección*, legitimados por su conocimiento experto y diseñados para actuar con independencia de criterio, que es la mejor garantía del principio de mérito.

Otro tipo de crítica recibida es la lejanía mostrada por el proceso con respecto a las necesidades propias de cada centro educativo desde el que se demandan vacantes. La gran extensión de los territorios y el afán de distribuir unas mismas características sobre todos provoca un distanciamiento insalvable tanto geográfico como cultural (Ruíz Valle, 2015).

Según la investigación *International Approaches to Teacher Selection and Recruitment* (2010), la adjudicación central de vacantes no genera un alto compromiso entre las y los contratados, mientras que la selección y adjudicación local facilita el seguimiento y unas decisiones selectivas ajustadas a la realidad. La descentralización de competencias en la



Universidad de Valladolid

selección y la asignación de responsabilidades a los docentes que intervienen conlleva un sentido de confianza en los profesionales de las escuelas. Una selección rigurosa y cercana es entendida como una inversión realizada por los estados, aportando confianza al profesorado bajo el pensamiento de que realizarán correctamente esta labor.

Por último, quiero destacar que varios estudios (Esteve, 2006; Escudero, 2006; Egido, 2006; Fernández Enguita, 2006; Bustos, 2016) critican también el acceso a la profesión de los docentes de la enseñanza pública por medio de contratos de interinidad. El sistema de asignación de los interinos hace que nadie la tome en serio, ya que el profesor no seguirá ahí. En este sentido, se recalca el hecho de que muchos profesores están ejerciendo sin haber pasado previamente la oposición.

Propuestas de mejora

Encontramos una propuesta de *selección por competencias* en Montiel y Gouvella (2006). diseñada para Venezuela pero que suple muchas de las carencias que señalan los estudios para la selección docente en nuestro país. El proceso seguiría los siguientes pasos:

1. Se iniciaría con una *entrevista*. El instrumento de evaluación será un guion de entrevistas que deberán ser contestadas oralmente, delante del jurado por el aspirante. La entrevista se validará a través de una puntuación que se obtendría por cada uno de los asuntos tratados. Así también, se observarían ciertos rasgos actitudinales, entre ellos, voz, postura corporal, dicción, expresión, y otros que se consideren al respecto.

Dicha entrevista, versaría sobre tópicos relacionados con las competencias actitudinales en el individuo, el *saber ser* como ámbito teórico definidor de las posiciones a tomar frente a otros (los alumnos y demás miembros de la comunidad) y *cualidades personales*, entre otros aspectos. Una vez conocidos los resultados de las entrevistas, se haría una selección que depuraría la lista de aspirantes, para luego pasar a los aprobados a la siguiente fase.

2. Realización de una *prueba psicotécnica* (al igual que se realiza en las Fuerzas de Seguridad del Estado, Administración Pública, entre otros). Las autoras proponen una primera parte de *evaluación psicológica* a través de tests psicológicos, como medida objetiva y estandarizada de una muestra de comportamiento. En general, estas pruebas se refieren a las capacidades, aptitudes, o características del comportamiento humano, para de esta forma verificar cómo se manifestará esa conducta en determinada forma de trabajo.

Tras esta primera parte, se procederá a efectuar la *prueba de conocimientos*, que supondrían la realización de informes, síntesis, análisis, cálculos (entre otros tipos de ejercicios



Universidad de Valladolid

teórico-metodológicos) sobre temáticas relacionadas con la realidad escolar y curricular, con la finalidad de evaluar el nivel de conocimiento manejado por el o la aspirante, de acuerdo con la especialidad en la cual vaya a concursar el futuro docente de aula. Es importante destacar la relevancia del manejo lógico-matemático, lecto-escritura y ortografía que deben expresar las y los aspirantes. Una vez culminado esta parte de la etapa, se cualificaría el listado de aspirantes, haciendo otro proceso de selección

3. Los aspirantes seleccionados presentarán una *prueba práctica*, mediante la cual se demuestre, en *condiciones reales y en un determinado lapso*, el manejo de los conocimientos y la puesta en práctica del conjunto de actitudes y cualidades personales, declaradas en los anteriores eventos selectivos del proceso, así como habilidades en el manejo de estrategias didácticas, recursos, planificación, entre otros. La superación de este paso certificaría el manejo de competencias profesionales por parte del aspirante.

4. Para finalizar, proponen que conocido el resultado de las pruebas (conocimientos y práctica) se haga una última selección, basada en la suma de los puntajes obtenidos en cada una de las fases detalladas en esta propuesta para determinar finalmente, a quienes se les otorgaría la respectiva plaza para la que concursan.

En nuestro país, Egido (2010), lanza una serie de propuestas a partir de los estudios de los Informes de la OCDE, (2005) y EURYDICE (2002, 2004, 2008) y COFAPA (2008) para mejorar la selección de los docentes en España. En concreto, las propuestas que señala son las siguientes:

- Resulta necesario realizar una *modificación en los temarios* sobre los que versan los exámenes de las oposiciones, centrándolos fundamentalmente en las habilidades y competencias que los profesores necesitan para resolver problemas pedagógicos concretos.
- Sería conveniente *reducir el número de temas* (caso de Secundaria, sobre todo) que se incluyen en los exámenes, con el fin de ganar profundidad en el tratamiento de estos. En cambio, para los maestros, el intento de reforma del temario del año 2012 y las informaciones que apuntan hacia un posible cambio en un futuro cercano, optan por ampliar de 25 a 60 el número de temas. Todo lo contrario, a lo que nos propone la autora.
- Las oposiciones deberían dar mucho más peso a las *capacidades docentes y a las habilidades didácticas* de los aspirantes y centrarse más en las exigencias que la sociedad actual plantea al profesorado. Se trata, por tanto, de primar en las pruebas



Universidad de Valladolid

la posesión de las competencias profesionales de carácter docente, en lugar de atender a la reproducción de los conocimientos relacionados con las disciplinas académicas adquiridos durante la formación.

- El sistema debería contar con *criterios claros y explícitos para la corrección* de los exámenes, traducidos a indicadores, de forma que puedan evaluarse en condiciones de igualdad los resultados de todos ellos, reduciendo la posible subjetividad o diferencia de criterios entre los distintos tribunales.
- Un requisito esencial es la *reforma del periodo de prácticas*, que debe constituir un elemento esencial de la selección, asumiendo que no todos los aspirantes están preparados para superarlo.

Complementando estas recomendaciones, las sugerencias del informe de la OCDE para las políticas de acceso del profesorado en España se centraron en la necesidad de desarrollar perfiles de selección específicos para puestos docentes concretos. Dichos perfiles, basados en las características de los centros escolares, deberían servir de base para la adjudicación de las plazas vacantes, en lugar de utilizar como único criterio la puntuación obtenida en el concurso-oposición. Puesto que las escuelas tienen necesidades distintas y proyectos diferentes, este sistema permitiría que el profesorado se ajustara mucho mejor a las peculiaridades de cada centro.

Para ello, como señalan Egado (2010) o Bustos (2016), sería conveniente introducir también algunas modificaciones en el sistema de adjudicación de las plazas vacantes. En relación con este aspecto, se trataría de conjugar que sean los mejores candidatos los que superen las oposiciones con el requisito de que el acceso a un puesto docente concreto tenga en cuenta las necesidades y los proyectos educativos de los centros.

Probablemente, la elaboración de perfiles de acceso, en la línea de lo sugerido por la OCDE, podría contribuir a la mejora del sistema actual. Dichos perfiles, formulados por los centros en función de las características específicas de sus plazas vacantes, permitirían tener en cuenta, además de las puntuaciones de los aspirantes en el concurso-oposición, algunos factores relacionados con su formación, su experiencia previa o sus motivaciones profesionales, respetando en primer lugar las opciones personales de las y los candidatos.

2.2.4. Inserción profesional docente

En la última década el foco internacional está poniéndose sobre los denominados procesos de iniciación (o “inducción”, en su traducción directa del inglés) a la profesión docente.



Universidad de Valladolid

Tal y como señala Marcelo (2009) el período inicial de entrada en la profesión merecería, igualmente, ser mejor diseñado, cuidado en su desarrollo y apoyo a los noveles y, en casos justificados, constituir un modo efectivo sobre la acreditación definitiva o su negación.

Valle y Manso (2014) en su estudio *La voz del profesorado*, una encuesta patrocinada por el *Consejo General de Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias*, manifiestan que en España hay un «claro vacío legal» respecto a las prácticas del profesorado. No existen disposiciones legales donde se contemple la participación de las y los profesores noveles en programas de inducción a la docencia. Además, la organización del primer año de trabajo es responsabilidad y competencia de la administración educativa de cada comunidad autónoma. En su estudio, se pone de manifiesto que los docentes reclaman una reforma urgente del periodo de inducción profesional que preste atención especial a la adquisición de las competencias didáctico-pedagógicas.

Marcelo (2009, p. 9) también señala que los primeros años de docencia son fundamentales para asegurar un profesorado motivado, implicado y comprometido con su profesión. Los primeros años deben de ser una oportunidad para ayudar a los profesores principiantes a convertirse en expertos adaptativos, que sean capaces de implicarse en un aprendizaje a lo largo de toda la vida, lo cual no siempre es sencillo si tenemos en cuenta que en muchos casos el profesorado principiante tendrá que hacerse cargo de aquellos grupos que los profesores veteranos rechazan por el desgaste físico y emocional que generan. (Álvarez, 2011; Bustos, 2016).

Este cuarto hito de la carrera docente se plantea como un *eslabón perdido*, a recuperar para establecer continuidad entre la formación inicial y la formación continua en la dirección de un enfoque de la formación a lo largo de la vida. También para posibilitar que el conocimiento considerado esencial para el profesorado novel pueda ser incorporado en la formación inicial (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Eirín, García y Montero, 2009).

El desarrollo profesional docente constituye un proceso continuo que comienza durante la formación inicial y se prolonga a través de toda la vida profesional, en la que el aprendizaje permanente es una necesidad ineludible, más aún en la sociedad actual. Pero dentro de ese continuo sin duda existe un momento determinante de cambio marcado por el inicio de la actividad profesional.

El profesorado principiante ha de realizar una triple transición: a) de la universidad al centro escolar, b) de estudiante a docente, y c) de la teoría a la práctica. Ese tránsito se



Universidad de Valladolid

caracteriza por la confrontación entre la imagen de la profesión elaborada mientras se está desempeñando el rol de estudiante en los centros de formación del profesor, y la adaptación a las situaciones reales en las aulas (Sarramona, Noguera y Vela, 1998). Como nos recuerda Lortie uno es estudiante en junio y profesor con plenas responsabilidades en septiembre (1975, p. 59).

Los profesores principiantes, aun cuando estén muy bien preparados durante la formación inicial, requieren de apoyo específico en su paso hacia el ejercicio profesional. No son suficientes unos buenos conocimientos del profesorado para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes. Hay otros aspectos que influyen de forma notable en ese aprendizaje, como por ejemplo su motivación, su actitud y disponibilidad para aprender, o la existencia de un clima en la clase que predisponga a ese aprendizaje (Chust Torrent, 2016).

Y para desarrollar esos aspectos entran en juego técnicas y estrategias (metodológicas, didácticas), actitudes (reciclaje y formación continua) y un gran elenco de habilidades personales (comunicativas, emocionales, sociales), las cuales ayudarán a manejar una clase y gestionar los conflictos que aparecen en ella y que provocan en el docente gran cantidad de estrés.

Uno de los retos más difíciles a los que se enfrenta el profesorado novel es la relación con las familias, las cuales demandan de este profesional una orientación clara y directa ante los problemas de sus hijos. Es decir, la necesidad de un/a buen tutor/a adulto, maduro, equilibrado y orientado (necesario para poder orientar y asesorar) es esencial para la profesión docente, y esto, ni se evalúa ni se prepara en la formación inicial, en el proceso selectivo y posterior inducción.

La fase de inserción del maestro en prácticas, también llamada *de inducción o socialización a la profesión* (Imbernón, 2007a) es un momento importante en la trayectoria del docente que refiere a la adquisición de un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo y en general en la mayor de las soledades (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Eirín, García y Montero, 2009; Vaillant y Marcelo, 2015). La inducción de los profesores principiantes a la enseñanza ha sido una temática presente en la investigación educativa desde hace décadas, desde Veenman (1984) o Vonk (1983) hasta nuestros días (Le Maistre y Paré, 2010; Correa, Martínez-Arbelaiz y Aberasturi-Apráiz, 2015; Avalos, 2016).

Como afirma Teixido (2007) la cultura (profesional docente) es aquello que diferencia un centro de otro; aquello que lo hace singular. Desde esta perspectiva, la acogida de los miembros nuevos a las escuelas constituye una cuestión cultural.



Universidad de Valladolid

Los programas de inducción ofrecen a los docentes de nuevo ingreso una variedad más o menos amplia de componentes formativos: seguimiento por parte de profesorado experimentado (mentoría), cursos y seminarios, colaboración con otros/as docentes principiantes, redacción de diarios, portafolios, formación online (OCDE, 2019). Se trata de programas formativos que ofrecen apoyo profesional y emocional para facilitar la adquisición de las competencias pedagógicas del nuevo profesorado (Barrera et al., 2010; Kelly et al., 2014). Smith e Ingersoll (2004) en su estudio encontraron tres tipos de programas de inducción:

- *básico*: con el apoyo de un mentor de la misma disciplina que el docente principiante y con el sostén del director y/o el jefe del departamento;
- *básico-colaboración*: con el apoyo de un mentor de la misma disciplina que el docente principiante, el sostén del director y/o el jefe del departamento, la planificación en común con otros colegas y la participación en seminarios con otros docentes principiantes
- *básico-colaboración-red de docentes-recursos*: con la presencia de los componentes mencionados en los programas anteriores y la participación en una red externa del docente.

En Europa cada vez son más los programas de formación inicial de profesorado que incorporan como requisito para certificación la necesidad de la realización de un periodo de prácticas en la escuela. Es una capacitación en el lugar de trabajo que se diseña como una etapa de transición entre la formación inicial de profesores y la plena incorporación al mundo laboral de profesionales plenamente cualificados. Aunque en Grecia, España e Italia se realiza después de la selección, siendo ya profesores con su título profesional.

En el caso español, se pone de manifiesto (Eirín et al. ,2007; Valle y Manso,2014) la ausencia de programas instaurados que atiendan las necesidades de los profesores recién incorporados, más allá de la fase de prácticas planteada en las convocatorias de selección a la función pública docente. Esta, más próxima a la tradición administrativa de permanencia en un estado de espera hasta la plena asunción de responsabilidades como funcionario, está lejos de contemplarse como un período clave en el desarrollo y la capacitación profesional.

Como señalan Esteve (2006), Montero (2006) o Bustos (2016), se trataría de meros trámites burocráticos que nada solucionan, aparte de mostrar paradojas como la de aquellos profesores o profesoras con muchos años de antigüedad pero que, por el cambio en su situación administrativa al aprobar la oposición, pasan a ser “profesores en prácticas”.



Universidad de Valladolid

Esta fase, tiende a asegurar tempranamente un buen desempeño de las y los docentes principiantes con el fin de optimizar los aprendizajes de los alumnos, por lo que es absolutamente necesario desarrollar políticas de apoyo a los profesores noveles.

El apoyo debe provenir de profesionales con más experiencia y que cuenten con formación específica para desempeñar este rol. Pero, además, esta es una tarea que debe ser compartida por las instituciones educativas. Se considera que un programa de inducción mediante mentores (en nuestro caso, tutores de prácticas), es el mejor instrumento para que los docentes principiantes adquieran competencias primarias e inicien su proceso de socialización profesional (Imbernón, 2007b; Marcelo y Vaillant, 2009, 2017).

Se identifican cuatro tipos de actividades que las y los mentores desarrollan con el profesorado principiante: proporcionar apoyo emocional y psicosocial; favorecer la construcción de conocimiento práctico personal; crear un contexto favorable para el aprendizaje y modificar los modos de actuar (Van Ginkel et al., 2016)

En nuestro país, el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero. que regula el acceso al funcionariado docente, encontramos la figura del *maestro en prácticas*, entendiendo que el primer año después de aprobar el concurso-oposición, es un tiempo en el que se trata de comprobar en la escuela la actitud pedagógica del maestro. El aspecto más relevante de esta fase es la figura del *maestro tutor*, que es la de un maestro experto que ha de ayudar a los recién aprobados.

Como puntualiza Barba Martín (2011) la inserción a los centros se suele hacer como una “inmersión al libre albedrío”, esta no es la única forma posible de hacerlo. Vonk (1996) considera que esta incorporación se puede hacer desde diferentes modelos, que son:

- *Nadar o hundirse*. Es el más común, se basa en que la o el maestro novel posee un título universitario que le capacita para ser docente. Ante esta cualificación la institución educativa está exenta de responsabilidad en orientar o inducir al novel.
- *Colegial*. Predomina el descompromiso institucional y la relación espontánea con pares. El o la novel pide ayuda a estos, generándose un apadrinamiento profesional informal, basado en la buena voluntad. Se considera al novel un teórico al que le falta experiencia.
- *Competencia mandata*. Se da una relación jerárquica entre novel y experto, pero se produce a modo de mentorazgo. Este introduce al novel de forma gradual en la cultura escolar de la institución.



Universidad de Valladolid

- *Mentor protegido formalizado.* El mentor o mentora es entrenado para planificar el proceso de inducción del maestro novel. Toda su formación y experiencia se ponen en práctica en el proceso de acompañamiento del novel.

El acompañamiento del maestro/a principiante debe ser considerado como una prioridad, ya que el estado maleable, flexible y adaptativo de estas personas confiere la situación perfecta para la absorción de buenas experiencias realizadas por otros compañeros.

Actualmente, lo que se pretende es alcanzar el último nivel a través de las diferentes disposiciones legales que se han ido articulando tanto de manera estatal y autonómica, pero la sensación general es que muchas veces no pasa del segundo nivel.

La evaluación de la fase de prácticas se realizará de forma que se garantice que los aspirantes posean las capacidades didácticas necesarias para la docencia. En esta evaluación, el profesorado tutor y el funcionario en prácticas, compartirán la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas del alumnado de este último. Asimismo, se tendrá en cuenta la valoración de los cursos de formación que se hayan desarrollado, siempre que este extremo haya sido determinado en las respectivas convocatorias y, en su caso, hayan sido incluidos en la regulación de la fase de prácticas conforme a lo dispuesto, respectivamente, en los apartados 10.2.b) y 30.1 de este Reglamento. (Real Decreto 276/2007)

Como se puede observar, señala Barba Martín (2011), en el artículo 31.1 del Real Decreto 276/2007 la función del maestro tutor sólo se limita a la programación, no existiendo un mentorazgo real sobre la vida en el Centro, las relaciones con la comunidad educativa o los primeros pasos en el aula.

De esto se podría deducir que, si bien existe la figura del maestro tutor, ésta solamente se limita a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante esto, no podemos considerar al maestro/a tutor/a como un mentor del maestro novel, ya que éste debería de atender las siguientes necesidades del novel (Gold, 1997, citado por Marcelo García, 2009): emocionales, sociales e intelectuales.

En los países en los que se han previsto medidas de inserción del maestro/a novel, bien sean con carácter obligatorio, u opcional, se contemplan diferentes medidas (Marcelo, 2009). Estas son:

- Un periodo de duración de un año, que en función del país puede ser un poco mayor o menor.
- Reducción de la carga docente entre un 10 y un 30%.



Universidad de Valladolid

- La figura de mentores y el desarrollo de un rol importante del director en este proceso.

En algunos casos esta persona tiene una formación especial, además de obtener beneficios en salario y/o tiempo.

- *Apoyo*. Lo proporciona una persona que a través de unos estándares trata de colaborar positiva y formativamente con el profesorado novel. Esta figura es lo que se puede considerar un mentor.

Ante la organización de la incorporación del maestro novel en otros países, se puede sacar la conclusión de que el mentorazgo y la implicación de los equipos directivos son importantes para lograr una incorporación positiva.

En nuestro país son cada vez más las voces que exigen cambios en el sistema de acceso a través de una propuesta que se ha denominado “*MIR Educativo*” (López Rupérez y Nasarre, 2011; López Rupérez, 2014; Valle y Manso, 2015) Su propuesta concreta, en la que con algunos pequeños matices están de acuerdo prácticamente todos los partidos políticos, sería la siguiente: después de estudiar el grado habría que realizar una prueba a nivel nacional, la cual sería un primer filtro para poder escoger a los mejores y más preparados. A continuación, se realizaría un año de máster (algunas voces hablan de situar la citada prueba después del máster). Y en función de la calificación obtenida, el futuro docente elegirá el colegio o instituto en el cual, además de seguir con su formación, entrará en contacto con la realidad de los centros, realizando dos años de prácticas remuneradas supervisadas por un tutor. Sólo después de este proceso podrá presentarse a unas oposiciones (para los centros públicos) o ingresar en los centros privados y concertados.

Como apunta Chust Torrent (2016), para acceder a la función docente no sólo deberían evaluarse los conocimientos adquiridos en el grado o máster, sino también sus capacidades didácticas, metodológicas, pedagógicas, actitudinales o emocionales, las cuales permitirían al nuevo docente crear ese clima adecuado en clase para que se pueda dar el aprendizaje de sus estudiantes, para resolver los numerosos conflictos que se presentan en el aula, para poder enseñar adaptándose a la realidad de cada estudiante, y para poder orientar adecuadamente a las madres y los padres. En definitiva, para poder conseguir esa educación personalizada a la que cada docente queremos llegar.

Si un/a docente no necesita sólo disponer de conocimientos suficientes para impartir su materia sino también de herramientas, técnicas y estrategias para hacer frente a la heterogeneidad que se va a encontrar en el aula, esto es sólo posible con la vivencia experiencial



Universidad de Valladolid

significativa de la inmersión práctica y real en el aula, en el claustro de profesorado y, en general, en toda la comunidad educativa.

Añadiendo un cariz selectivo, Pérez Gómez (2010) entiende importante que accedan a esta fase más aspirantes que plazas, de modo que sea necesaria una selección obligatoriamente. Además, se debería contar con una base de profesorado que haya sido considerado impulsor de buenas prácticas para que participe en dicha fase (Porlán, 2005). López Rupérez (2014) desarrolla su propuesta de *MIR educativo* de la siguiente manera:

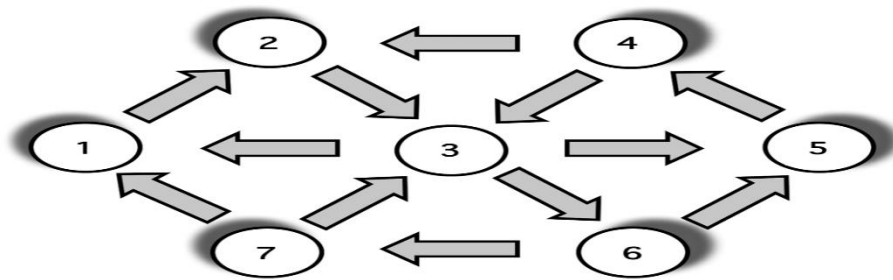
- Correlaciona los buenos resultados en los rankings internacionales de la Sanidad española con su modelo formativo.
- Pretende “*transposicionar*” al campo de la Educación dicho modelo *con las adaptaciones precisas y el tiempo conveniente*. Para ello:
 1. La selección ha de preceder a la formación profesionalizante.
 2. Ha de configurarse en enseñanzas de postgrado.
 3. Ha de ser «universal», aplicándose a todos los aspirantes a maestros
 4. Ha de poseer un carácter nacional.
 5. Ha de perseguir la excelencia.
- En estos momentos, la formación inicial de los docentes precede a la selección y no al contrario, lo que no solo provoca un notable desequilibrio entre el número de titulados y las necesidades reales del sistema educativo —por la desvinculación entre las instituciones responsables de la formación y las responsables de la planificación de las necesidades de profesorado del sistema, globalmente considerado— sino que esa sobreabundancia de candidatos constituye una amenaza cierta a la calidad de la formación. (tesis defendida ya por Esteve, 2006, 2009)
 - Esta selección previa incrementa la calidad de la formación pues eleva el nivel de las y los aspirantes y la exigencia de la carrea a la vez que es un factor que incrementa el atractivo de la profesión puesto que se identifican con un grupo *especial*, en palabras del autor.
 - La configuración de la formación inicial de las y los maestros como enseñanzas de Grado contribuye a generar un déficit notable en la formación disciplinar que resulta imprescindible para la posterior gestión pedagógica de la llamada *trasposición didáctica*. Como se ha hecho evidente para nuestro país en el Área de Matemáticas en diversos informes internacionales.

Universidad de Valladolid

- Universalizar el acceso supone que resulte independiente de cual vaya a ser el itinerario público o privado del posterior ejercicio profesional, y, además, se trate de un procedimiento de selección/formación de ámbito nacional que disponga de un sistema homologado, para todo el Estado, de aseguramiento de la calidad.
- El *Mir educativo* un instrumento de fortalecimiento de la profesión docente. Sus mecanismos fundamentales y las interacciones entre ellos conforman un sistema integrado y complejo de “círculos virtuosos” que conectan entre sí circularmente, y refuerzan su intensidad de un modo recíproco en el sentido de la mejora.

Este complejo de círculos influyentes lo describe de la siguiente forma asignando los siguientes números a cada ámbito constitutivo de su propuesta:

Figura 4 Esquema de modelo MIR educativo



Fuente: López Rupérez, 2014

1. Consolidación de los tutores de formación según el modelo MIR.
2. Consolidación de la «base de conocimiento» profesional.
3. Fortalecimiento de la profesión docente.
4. Investigación sobre la práctica.
5. Formación en investigación sobre la práctica según el modelo MIR.
6. Implicación de cada generación de profesionales en la formación de la siguiente.
7. Consolidación de una «comunidad de prácticas».

El primero de esos bucles se despliega a propósito de las actividades y de las enseñanzas de los *tutores de formación* de los candidatos a maestros. A través del esfuerzo de explicitación, fundamentación y sistematización de la base de conocimientos y competencias de la profesión docente que esa función formativa requiere, mejora tanto la transferencia de los saberes expertos como las propias competencias profesionales del tutor. A su vez los maestros noveles podrían implicarse en la formación de generaciones futuras fruto de la investigación sobre la práctica educativa.



Universidad de Valladolid

La transformación de ese conocimiento tácito (que atesoran todas las y los expertos) en un conocimiento explícito y organizado (que se articula cuando aquellos se sitúan en disposición de enseñarlo), contribuye a la mejora de esa base de conocimiento profesional, mediante aportaciones individuales o de equipos; y su progresiva difusión interna constituyen elementos que fortalecen la «comunidad de prácticas» como rasgo característico de las profesiones maduras.

Por último, señala el autor que a medida que los anteriores procesos se refuerzan y la profesión se vaya robusteciendo, surgirá espontáneamente la necesidad de articular órganos de representación profesional que participen en aquellos ámbitos en los que se deciden cuestiones relevantes y que conciernen a la profesión propiamente dicha y a su futuro.

Por el contrario, el sistema recibe algunas críticas como las de Rivero (2015) cuando argumenta que, si el acceso al MIR educativo se produce directamente desde los distintos grados, sin otro criterio de selección que la nada desdeñable excelencia académica de los aspirantes, ni el componente vocacional estará asegurado, ni la concurrencia en los aspirantes de las competencias necesarias para la docencia estarían garantizadas.

Por otro lado, continúa Rivero, la inmersión directa en la escuela real de personas cuyas competencias no hayan sido evaluadas podría resultar contraproducente, pues como señala Esteve (2009) algunas personas pueden llegar a *aprender a enseñar* mejor que otras. Es cierto que una actividad docente altamente retribuida atraería más a los estudiantes con los mejores expedientes académicos de los distintos grados, pero no impediría que accedieran a la docencia personas con carencias importantes de competencias esenciales para su desempeño.

Una selección eficiente del profesorado pasa necesariamente por identificar primero las competencias esenciales para la docencia, y establecer los mecanismos precisos para verificar la mayor o menor concurrencia en los aspirantes de dichas competencias. Las competencias deberían ser revisadas nuevamente, así como valoradas en concurrencia, ponderando la valoración final del proceso MIR.

Por último, hay que señalar que existen también diferentes soluciones en el ámbito anglosajón como en Estados Unidos y publicada por la revista especializada en educación “Voices in Urban Education” (VUE, 2008): *“Urban Teacher Residencies: A New Way to Recruit, Prepare, Develop, and Retain Effective Teachers in High-Needs Districts”*. En esta experiencia los maestros en prácticas trabajan con los maestros de los centros durante un año, junto con el tutor. Este le prepara actividades a lo largo del curso y evalúa la progresión de los aspirantes,



Universidad de Valladolid

hasta que van alcanzando cierta autonomía en su labor diaria. La combinación facilita al estudiante su adaptación y su trabajo inicial. Presenta muchos beneficios (Ruiz Valle, 2015):

- Intercalar teoría y práctica. Se mantiene el contacto directo con la Universidad.
- Contar con el apoyo de un tutor/a a lo largo del proceso que acompaña y guía.
- El programa de inserción dispone de unos incentivos económicos tanto para los tutores/as como para los maestros/as iniciados/as.

- Organiza grupos de discusión entre candidatos/as para poner sobre la mesa las dificultades y las nuevas experiencias, así como caminos prácticos que han hallado para dar respuesta a las distintas situaciones.

- La interacción entre centros de formación y centros educativos provoca una adaptación teórica-práctica a las necesidades presentadas por los residentes.

- Los centros de formación, una vez que los maestros/as son contratados/as, realizan un seguimiento de varios años en donde los maestros/as deciden su itinerario.

2.3. PROPUESTAS PARA REGULACIÓN DE LA CARRERA DOCENTE EN ESPAÑA

La necesidad de establecer para la profesión docente un marco estable a la vez que flexible es uno de los elementos que mayor coincidencia ha generado entre los expertos, por ello,

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, recoge en su Disposición adicional séptima que:

«a fin de que el sistema educativo pueda afrontar en mejores condiciones los nuevos retos demandados por la sociedad e impulsar el desarrollo de la profesión docente, el Gobierno, consultadas las comunidades autónomas y los representantes del profesorado, presentará, en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor de esta Ley, una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente».

El concepto de «propuesta normativa» debe interpretarse como un conjunto de normas que se han de desarrollar, y de los aspectos contenidos en las mismas, entendiéndose que, dada la complejidad de la profesión docente, esta propuesta se configurará con un conjunto de normas relacionadas e integradas en una propuesta global, es decir, en una propuesta de **modelo de iniciación a la docencia (PID)**.



Universidad de Valladolid

En el documento de trabajo que el Ministerio de Educación y Formación Profesional publica en enero del presente año se detallan 24 propuestas que recogemos en la siguiente tabla:

Tabla 1 *Tabla resumen de las 24 propuestas para la mejora de la profesión docente*

24 PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA REFORMA DE LA PROFESIÓN DOCENTE. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022)	
MARCO GENERAL DE LA REFORMA	
Propuesta 1	Acordar un Marco de Competencias Profesionales Docentes
FORMACIÓN INICIAL	
Propuesta 2	Establecer una prueba de acceso a Grados en Educación Infantil y Primaria
Propuesta 3	Modificar el acceso al Máster Universitario en Formación del Profesorado
Propuesta 4	Promover la oferta de asignaturas de didácticas de las especialidades en los estudios universitarios
Propuesta 5	Revisar la oferta del Máster Universitario en Formación de Profesorado
Propuesta 6	Revisar los contenidos de los planes de estudio de las titulaciones universitarias habilitantes para la docencia
Propuesta 7	Establecer un nuevo modelo de iniciación a la docencia (PID) en la formación inicial basado en el aprendizaje en la práctica
Propuesta 8	Reforzar el Prácticum en el conjunto del Máster Universitario en Formación del Profesorado
FORMACIÓN PERMANENTE	
Propuesta 9	Utilizar como referencia en la formación permanente del Marco de competencias profesionales docentes
Propuesta 10	Utilizar como referencia en la formación permanente del Marco de la competencia digital docente
Propuesta 11	Garantizar la formación permanente del profesorado
Propuesta 12	Asegurar la oferta de aspectos clave en la formación permanente
Propuesta 13	Fomentar la diversidad de modalidades de formación permanente del profesorado
ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE	
Propuesta 14	Reformular los procesos de selección para la función pública docente
Propuesta 15	Reformular la fase práctica para el acceso a la función docente en el marco del nuevo modelo de iniciación a la docencia (PID)
Propuesta 16	Actualizar y adecuar los temarios de oposiciones al nuevo modelo de acceso
Propuesta 17	Regular el acceso de los Profesores Técnicos de Formación Profesional al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria
Propuesta 18	Vincular la especialidad del Máster a la especialidad docente
ESPECIALIDADES DOCENTES	
Propuesta 19	Actualizar la relación de especialidades docentes
Propuesta 20	Revisar las atribuciones profesionales de determinadas especialidades
Propuesta 21	Establecer habilitaciones docentes
Propuesta 22	Revisar las condiciones de cualificación y formación de docentes en centros privados
DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	
Propuesta 23	Impulsar los procedimientos de evaluación del desempeño de la función docente
Propuesta 24	Reconocer el buen desarrollo profesional docente

Fuente: Documento de debate sobre la reforma para la mejora de la profesión docente. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>

Cualquier propuesta de mejora del desarrollo profesional docente debe intentar atender de manera integral a todos los aspectos que forman parte del desempeño de profesoras y profesores. Por ello, se pretende estructurar un modelo que permita introducir a los futuros docentes en la profesión, acompañar a los docentes noveles y atender al profesorado en su carrera profesional, partiendo, como elemento de cohesión de la arquitectura de dicho modelo, de un **Marco de competencias profesionales docentes**.

Centrándonos en las propuestas de los momentos de la carrera docente de los maestros de Educación Primaria objeto de la presente tesis analizaremos las propuestas 2, 6, 7, 14,15 y 16:



Universidad de Valladolid

A) Formación Inicial (propuestas 2, 6 y 7)

La situación anteriormente descrita nos obliga a reflexionar sobre unos estudios que no logran un suficiente nivel de empleabilidad y que repercute en la valoración que hace la sociedad de dichas titulaciones. Además, entendiendo que no solo la nota de admisión al Grado permite identificar la excelencia, incluir un requisito previo al acceso a los estudios favorecería una mejor selección de los estudiantes. Se debe, por ello, valorar el establecimiento de la superación de una prueba específica de acceso a los Grados en Educación Infantil y Primaria como requisito previo. Dicha prueba debe evaluar la competencia comunicativa y razonamiento crítico y la competencia lógicomatemática e incluir aspectos referidos a actitudes y competencias de la profesión docente recogidas en el marco de competencias profesionales docentes. Se debería recoger en la propuesta normativa referida a requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión docente incluyendo los requisitos de acceso y procedimientos de admisión de estudiantes y, en su caso, las pruebas particulares de acceso o criterios particulares de admisión, tal y como indica el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.

Además, la normativa referida a los requisitos para la verificación de los títulos universitarios habilitantes para la docencia debe ser revisada para poder reflejar los cambios que se han ido produciendo en las diferentes enseñanzas y en el sistema educativo. Es necesaria una reformulación que permita introducir aspectos tan fundamentales como son el currículo competencial, la atención a la diversidad o el desarrollo sostenible. Por otro lado, debemos asegurar que los estudiantes que finalizan la formación universitaria que les permite ser docentes cuentan con las competencias básicas reflejadas en el Marco de competencias profesionales docentes y en el Marco de referencia de la competencia digital docente.

El **modelo de la iniciación a la docencia (PID)** cuenta con dos fases, una dedicada a las *prácticas de la formación inicial para todo el futuro profesorado y, en segundo lugar, la orientada al proceso de selección de los docentes de la enseñanza pública*. La propuesta aquí recogida incide en la mejora de las prácticas de los Grados, asegurando así que todo aquel que quiera comenzar su carrera en la docencia reciba la formación necesaria para poder ejercer esta profesión, y, desde ese momento, pueda realizar una incorporación paulatina a la profesión. Si se busca que la reforma de la profesión docente llegue a todo el profesorado, sin importar la titularidad de su centro educativo, el lugar común es la formación inicial y es aquí donde se puede incidir para



Universidad de Valladolid

universalizar esta reforma. El diseño actual de las prácticas de Grado debe ser revisado para acercar más íntimamente al estudiante con la realidad que encontrará en su futuro laboral y enriquecer su formación teórica con una experiencia directa. Pero hay que tener en cuenta que estas prácticas no están orientadas prioritariamente hacia una especialización docente, por lo que no resultan directamente aplicables procedimientos empleados en otras profesiones de prestigio (como es el caso muchas veces citado del MIR) destinados específicamente a la especialización de quienes los cursan. El refuerzo de la formación adquirida en el Prácticum avala la posibilidad de adoptar un proyecto formativo DUAL para estas enseñanzas que se desarrolle complementariamente en el centro universitario y en un centro educativo de enseñanza no universitaria, en el que la actividad formativa desarrollada de forma dual en la universidad y la entidad colaboradora pueda alternarse con una actividad laboral retribuida. El artículo 22 del Real Decreto 822/2021 prevé la posibilidad de Mención Dual en las enseñanzas universitarias oficiales. Toda mejora del sistema de prácticas debe tener en consideración un aspecto fundamental: los tutores. Ha de lograrse la identificación de la excelencia entre el profesorado en activo para que se pueda aprovechar en la formación y en la labor de mentor con el futuro docente. La habilitación como tutor de prácticas debe ir acompañada del reconocimiento y compensación por la función desempeñada. En todo caso, la revisión del módulo de Prácticum sería respaldado desde las administraciones educativas, con la citada posibilidad de un proyecto formativo Dual y con la compensación para los tutores y reconocimiento para los centros. Cada Administración educativa debe adoptar diversos modelos encaminados al objetivo último de conseguir que las prácticas formativas desarrolladas durante la formación inicial conduzcan a un aprendizaje de las competencias necesarias para ejercer la profesión docente y hacia la inserción profesional en los centros educativos, con una perspectiva amplia y global.

B) Selección

El actual sistema de acceso debe ser revisado para orientarlo hacia un sistema moderno y estable que garantice que son seleccionados los mejores docentes. Se ha de atender al proceso de acceso en su conjunto, incidiendo en aspectos como la fase de concurso, el periodo de prácticas, los temarios de oposiciones, etc., lo que conllevará la modificación de las normas correspondientes. Se deben replantear los procesos de selección buscando la identificación de quienes son más idóneos, para ello se debe tomar como referencia el Marco de competencias profesionales docentes que se pretende implementar. Es necesario asegurar que los docentes que acceden a la función pública demuestren, no solo su competencia científica disciplinar, sino



Universidad de Valladolid

también los conocimientos, destrezas y actitudes referidos la función docente (normativa educativa, atención a la diversidad, etc.

De forma paralela a la definición del nuevo sistema de acceso, resulta esencial realizar una **modificación de los temarios de oposiciones**, uniéndolo a la realidad actual de las áreas y materias. La modificación en la estructura de la oposición, de modo que pudieran incorporarse la valoración de aspectos que ahora no se contemplan, obligaría en todo caso a esta modificación. Pero, además, la evolución de las demandas al sistema educativo y, consecuentemente, de los currículos de las diferentes áreas y materias hace necesario adecuar los temarios a la definición del área de conocimiento de cada especialidad, asociada a la competencia docente asignada. Se deben actualizar, además, desde un punto de vista científico. Por otra parte, se deben incorporar a los temarios, de la forma más adecuada al modelo de oposición, aspectos referidos al funcionamiento de los centros, el sistema educativo en su conjunto, la atención a la diversidad, etc.

C) Inducción (propuesta 15)

La segunda fase del proceso de iniciación a la docencia (PID) debe estar centrada en la **incorporación del profesorado al ejercicio de la profesión**. Las conclusiones del Consejo de la Unión Europea, de 26 de mayo de 2020, sobre el personal docente y formador europeo del futuro, inciden en la importancia de proporcionar al personal docente principiante condiciones adecuadas a través de la orientación y tutorización adicional para aprender en la práctica. De manera similar a la referencia previa que se ha realizado sobre las prácticas de la Formación Inicial, es necesario reflexionar sobre el periodo de prácticas de los sistemas de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes. Las prácticas que deben necesariamente realizarse tras la superación de los ejercicios del concurso-oposición deberían entenderse como un proceso de iniciación a la profesión docente y articularse en consonancia con ese objetivo. Por lo tanto, deberán desarrollarse en los centros educativos, siguiendo un plan formativo bien definido (al igual que se hace en otros ámbitos de la función pública), tutorizado por docentes experimentados y evaluado de forma cuidadosa a su finalización. Dichos tutores, han de ser seleccionados de entre los profesores en activo considerando que actuarán como mentores. La fase de prácticas debe permitir a los nuevos profesionales adaptarse al nuevo y real contexto de su trabajo e identificar a aquellos docentes con niveles inferiores de competencias y facilitar la mejora de la competencia requerida. Se espera que el sistema de prácticas del concurso-oposición sirva como instrumento real para formar y evaluar



Universidad de Valladolid

a los futuros funcionarios de carrera docentes, y no sea considerada un mero requisito formal o una etapa alejada de la formación inicial como ocurre actualmente en muchos casos.

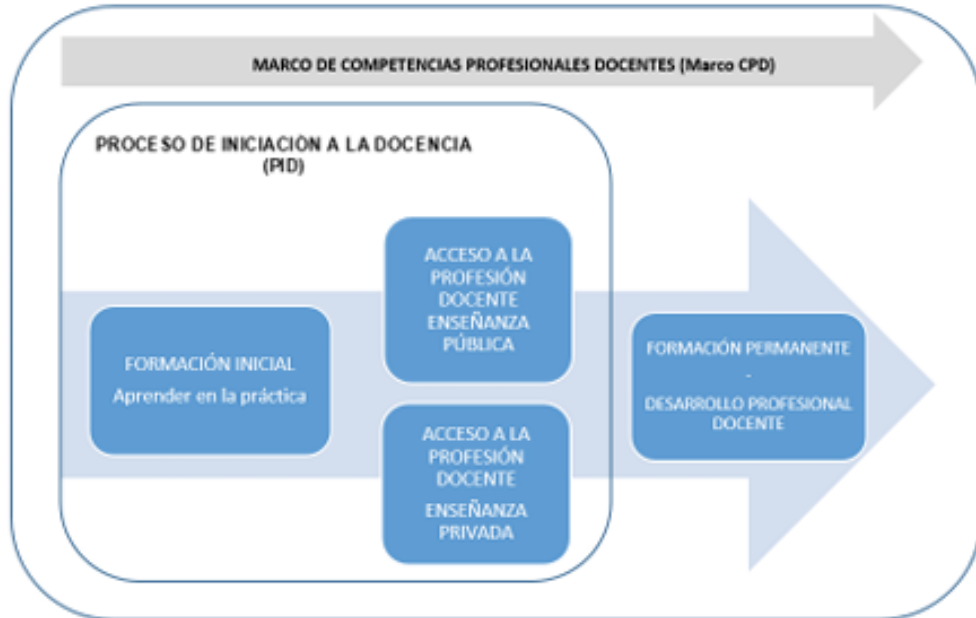
Se debe promover una modificación del periodo de prácticas para que asegure la adquisición de las competencias que hemos de exigir a nuestros docentes. En la propuesta se ha de valorar la posibilidad de implicar a un mayor número de agentes en la evaluación de las prácticas (equipo directivo, inspectores, docentes de reconocido prestigio, etc.). Por otro lado, el periodo de prácticas debe garantizar el conocimiento de la aplicación de la normativa educativa y su aplicación a los distintos supuestos a los que puede accederse desde el cuerpo en el que se ingresa y permitir conocer los diferentes aspectos del sistema educativo como puestos específicos en los centros o la relación con la Administración educativa.

Como se observa, este nuevo modelo de iniciación a la profesión docente se centra en un elemento sustancial de la formación y el acompañamiento de los docentes: su periodo de prácticas, que hace referencia tanto a las prácticas de la formación inicial como, en el caso de los docentes de la enseñanza pública, a la fase práctica del proceso de acceso. Es fundamental lograr que este periodo formativo de contacto directo con las aulas, el alumnado y la praxis profesional pase a ser una herramienta que permita aprender en la práctica, acercando desde el inicio al docente a su futuro profesional. Para poder otorgar a este elemento la importancia que merece es fundamental contar para la tutoría de esas prácticas con los docentes más capacitados, identificarlos y reconocer su labor. Deben estudiarse también cuestiones relativas a algunas demandas, como la referida al establecimiento de una adecuada carrera profesional.

El modelo de iniciación a la docencia (PID) planteado tiene su reflejo en este gráfico:

Universidad de Valladolid

Figura 5 Modelo del proceso de iniciación a la docencia (PID): aprender en la práctica



Fuente: Documento de debate sobre la reforma para la mejora de la profesión docente. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>



Universidad de Valladolid

COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES PARA

LA ESCUELA DEL S.XXI

Una vez analizados los principales hitos de la entrada a la carrera docente en nuestro país, procederemos a analizar las competencias profesionales que un/a maestro/a, en este momento, debe poseer para afrontar su profesión de una forma eficaz para conseguir una educación de calidad.

3.1. LA SOCIEDAD DE LA COMPETENCIA

El principal recurso y fuente de poder en esta época, tal y como señala Beltrán Llera (2006), se encuentra en la información, lo cual nos permite extender la mente humana, que es según los expertos la fuerza más poderosa del planeta. Pero ya no basta con la mera información o con poseerla, sino que en los últimos tiempos se ha producido un salto cualitativo hacia lo que algunos autores o autoras han acordado llamar la *sociedad del conocimiento*. En este caso, se acentúa el valor de los datos elaborados, integrados en una estructura de conocimiento que permite transformar la realidad.

Un paso más allá supone el concepto de *sociedad del aprendizaje*, que resalta los contornos de un sistema cultural en el que se debe aprender a lo largo de toda la vida, y que como veremos más adelante, es uno de los principios germinales de las competencias básicas, competencias que buscan el desarrollo integral del ciudadano para ser crítico y autónomo en todo ámbito de su vida. El aprendizaje no es ya una actividad confinada a las paredes del aula, sino que penetra todas las actividades sociales (trabajo, entretenimiento, vida hogareña, etc.) y, por tanto, todos los tiempos en los que dividimos nuestro día.

No se trata de una tarea infantil de preparación para la vida adulta y el trabajo. En realidad, es una parte cada día más importante de muchos puestos de trabajo y profesiones. En esta sociedad, el individuo es responsable de su propio progreso y competencia personal en beneficio de la comunidad y, a cambio, recibe de la comunidad un compromiso para establecer el escenario propicio para que el individuo desarrolle ese aprendizaje.

En los conceptos de información, conocimiento y de aprendizaje se pone énfasis en aspectos vinculados con procesos de desarrollo intelectual, con la forma de poner la inteligencia en acción (Bueno, 2002). Hay quien propone un nivel mayor de profundización y habla de una sociedad de la inteligencia. Gorz (2004) considera que los conocimientos se refieren a



Universidad de Valladolid

contenidos formalizados, objetivados, que no pueden, por definición, pertenecer a las personas.

El saber está hecho de experiencias y de prácticas que se volvieron evidencias intuitivas y costumbres.

Para Gorz (2004) la inteligencia cubre toda la gama de capacidades que permite combinar saberes con conocimientos. Sugiere, entonces, que “*knowledge society*” se traduzca por sociedad de la inteligencia. Resalta la idea de una inteligencia compartida y distribuida, ya que los grupos pueden aumentar la capacidad del individuo para resolver problemas. La inteligencia es aquí un constructo colectivo que nos permite avanzar.

En mi opinión, hoy en día estas tres denominaciones: *sociedad de la información*, *sociedad de conocimiento* y *sociedad de la inteligencia*, se ven superadas por lo que podemos denominar *sociedad de la competencia*. Nos encontramos que el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han facilitado que todo el tipo de personas accedamos a un sinfín de información, por lo que se necesita elaborar esa información, analizarla, contrastarla, conocer las fuentes, orientar nuestro comportamiento para la adquisición de un conocimiento estructurado que nos sirva para avanzar. Este proceso se efectúa, como ya hemos señalado, a lo largo de toda la vida, por lo tanto, el acceso al conocimiento ya no se ancla en la escuela.

Por otro lado, en esta forma de construir el conocimiento, todos podemos aportar y obtener conocimiento de manera prácticamente instantánea, compartida, lo que, por tanto, requiere de un compromiso individual para el aprendizaje y el servicio a la comunidad, y el compromiso colectivo que asegure las oportunidades de aprendizaje.

Y el punto de encuentro de todos estos argumentos está en las *competencias*. La globalización y la modernización crean un mundo cada vez más diverso e interconectado. Para comprender y funcionar bien en este mundo, los individuos necesitamos dominar las tecnologías cambiantes y comprender la enorme información de la que poseemos. También como sociedades nos enfrentamos a desafíos colectivos (desarrollo sostenible, cohesión social, etc.). En estos contextos, las competencias que los individuos necesitan satisfacer para alcanzar sus metas se han ido haciendo cada vez más complejas, requiriendo de un mayor dominio de ciertas destrezas definidas estrechamente. Ya no basta con obtener y compartir una información elaborada (*conocimiento*), sino de un conocimiento competente, de un conocimiento movilizado y transferido para poder resolver los problemas a los que nos enfrentamos diariamente. Se trata de movilizarlo en provecho de la mejora de la comunidad, actuando de



Universidad de Valladolid

forma crítica, participativa y aportando soluciones que sirvan para mejorar la comunidad actuando tanto en nuestro plano individual (en el trabajo, la escuela) como de forma colectiva (como trabajador/a, miembro de una asociación, de una familia, etc.).

A través del proyecto DeSeCo (*Definición y Selección de Competencias clave*) con el objetivo de identificar un conjunto de competencias necesarias para llevar vidas responsables y exitosas en una sociedad moderna y democrática y para que la sociedad enfrente a los desafíos del presente y del futuro, la OCDE pretendía establecer una serie de competencias que todo ciudadano debe poseer para enfrentar los complejos desafíos del mundo de hoy. Puesto que el contexto en el que desarrollamos nuestra profesión ha cambiado desde múltiples focos:

- En *el conocimiento*: Hay una verdadera progresión geométrica, la caducidad de los conocimientos es relativamente temprana, se alcanzan nuevos conocimientos en lo pedagógico, metodológico y organizativo donde se resalta la importancia del contexto para su desarrollo.
- En *la tecnología*: Se cambian los procesos de búsqueda, tratamiento y gestión de la información. Se producen también gracias a las TIC, grandes cambios en la comunicación
- En *los valores*: Se ensalza a la persona como sujeto. Los derechos individuales se ponen cada vez más de manifiesto, lo que en muchas ocasiones provoca problemas en la convivencia. Aunque es verdad que hay valores en auge: ecología, solidaridad, salud, etc., que implican valores comunes y sociales.
- En *la sociedad*: Tenemos una gran apertura a nuevos entornos y posibilidades que causa fenómenos migratorios e Interculturalidad, por un lado, y en muchas ocasiones, crecientes desigualdades y exclusión social. Por ello hay que promover una enseñanza basada en las diferentes capacidades personales y la atención a la diversidad, promoviendo el dinamismo en las relaciones Familia-Escuela-Comunidad.
- En *el trabajo*: Surgen nuevos empleos y empleos que aún no existen para los que hay que formar. Cambios de trabajo continuos, horarios incompatibles para la conciliación. Nos encontramos, por otra parte, una tendencia cada vez mayor que va de la individualidad a la colaboración.

Marqués Graells (2004) advierte también de la necesidad de dotarse de nuevas competencias ante estos retos de la sociedad:



Universidad de Valladolid

Los docentes somos un factor fundamental en el aprendizaje, no sólo desde el punto de vista del rendimiento académico de los estudiantes, sino también en lo que se refiere a la motivación de éstos hacia el aprendizaje futuro (Darling-Hammond, 2000). Es evidente la necesidad de un perfil competencial docente adaptado a esas necesidades, donde como explica Marqués Graells el papel de los formadores en general ya no consiste en enseñar (explicar y examinar) sino en ayudar a los estudiantes para que consigan *aprender a aprender*.

3.2. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA: TIPOS, CARACTERÍSTICAS Y ENFOQUES

Tal y como señala Gimeno Sacristán (2008) el universo semántico del que se nutre el discurso acerca de las competencias representa una forma de entender el mundo de la educación, del conocimiento y del papel de ambos en la sociedad. Le Boterf (1994) concibe las competencias como un *saber movilizar*:

Poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente. [...] Cada día, la experiencia muestra que las personas que están en posesión de conocimientos o capacidades no las saben movilizar de forma pertinente y en el momento oportuno, en una situación de trabajo. La actualización de lo que se sabe en un contexto singular es reveladora del paso a la competencia. Ella se realiza en la acción. (p. 16)

Por lo tanto, el concepto competencia lleva asociadas una serie de características:

- Por un lado, si los *recursos a movilizar son insuficientes*, no existe la competencia, debemos tener una profunda base de recursos (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.) que manejar y seleccionar ante las diferentes situaciones. Estos recursos por movilizar son para el futuro maestro, todos los conocimientos, procedimientos y actitudes que se han adquirido fundamentalmente en los módulos disciplinares y didácticos de la formación inicial.
- Por otro, si los recursos están presentes, pero *no son movilizados* en tiempo útil y oportuno, tampoco se ponen en acción las competencias. Es importante reflexionar y seleccionar en función de las necesidades que requiere la situación compleja a la que nos enfrentemos.

Para resumir esta idea, podemos apoyarnos en Perrenoud (2008) cuando señala que una competencia permite hacer frente, regular y adecuadamente, a un conjunto familia de tareas y de situaciones, teniendo que poner en marcha y aplicar las nociones, conocimientos,



Universidad de Valladolid

informaciones, procedimientos, métodos, técnicas, etc. Gimeno (2008) resume de una forma crítica el concepto en 3 claves:

1. Son constructos que, a modo de conglomerados, definen las capacitaciones que deben conseguir los sujetos. Tienen una composición compleja de la que forman parte elementos cognitivos, de motivación, actitudinales y conductuales. Poseen una identidad que las diferencia, aunque pueden formar parte o estar unas incluidas en otras. Tienen mayor o menor complejidad; se habla de microcompetencias, megacompetencias... Son cambiantes y de desigual complejidad.

2. Disponen de un potencial de *utilizarse* con éxito, de manera flexible y adaptable para enfrentar situaciones diversas, porque la capacidad de la que dotan es transferible. Cada una de ellas, o varias de ellas simultáneamente pueden proyectarse en una única situación práctica o en varias a la vez.

3. Tienen distintos ámbitos de proyección práctica. Representan disposiciones para *actuar* en situaciones, ante problemas o demandas de contextos muy distintos.

Este modelo de competencias tiene su origen en el proyecto DeSeCo (OCDE, 2003). A través del proyecto DeSeCo (*Definición y Selección de Competencias clave*) con el objetivo de identificar un conjunto de competencias necesarias para llevar vidas responsables y exitosas en una sociedad moderna y democrática y para que la sociedad enfrente a los desafíos del presente y del futuro, la OCDE busca establecer unas competencias clave para todo individuo. En el informe DeSeCo se han identificado tres fenómenos especialmente influyentes a momento actual: la *tecnología*, cuyo cambio continuo demanda adaptada; la *diversidad*, lo cual pide relaciones interpersonales; y la *globalización* que genera formas de interdependencia. Se identifican tres categorías de competencias clave:

a) La primera categoría integra competencias que se engloban en *usar herramientas interactivamente*. Las competencias que se engloban en este bloque son las siguientes: *Usar el lenguaje*, los símbolos y los textos interactivamente; *Usar el conocimiento* y la información interactivamente; y *Usar la tecnología interactivamente*.

b) El segundo grupo de competencias clave se engloba bajo el título *interaccionar en grupos heterogéneos*. Esta categoría de competencias tiene que ver con lo que las personas necesitan aprender, vivir y trabajar con otros. En función de ello se seleccionan las siguientes competencias: *Relacionarse bien con otros*, *Cooperar con otros* y *Abordar y resolver problemas*.



Universidad de Valladolid

c) El último grupo de competencias se aglutina en torno a la *actuación autónoma de las personas (actuar autónomamente)*. Se relaciona con el modo de construir su propia identidad en interacción con las identidades de los otros. Este bloque incluye las siguientes competencias: *Interaccionar en un amplio contexto, Concebir y conducir planes personales y Asumir derechos*, intereses, límites y necesidades.

Cada competencia se construye en cuanto combinación de habilidades cognitivas y prácticas interrelacionadas, conocimiento, motivación, valores, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan a la vez para llevar a cabo una acción efectiva. Las competencias se observan en las acciones que llevan a cabo los individuos en especiales situaciones o contextos, y deben poder ser medidas, útiles en una gran variedad de contextos y útiles para todos los individuos.

Podemos clasificar las competencias en los siguientes tipos atendiendo a su nivel de generalidad y el nivel formativo en el que se desarrollan:

- *Competencias básicas*: se conciben como el conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales, actitudinales y estrategias de aprendizaje que pueden y deben ser alcanzadas a lo largo de la enseñanza obligatoria por todo el alumnado, respetando las características individuales. Son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

Tras la educación obligatoria, los estudios conducentes a la adquisición de titulaciones que permitan la profesionalización ya sean de Formación Profesional como estudios universitarios, potencian otro tipo de competencias, las competencias genéricas y las específicas.

- *Competencias genéricas*: son aquellas competencias que se encuentran en la intersección de ámbitos científicos próximos, siendo por tanto comunes a varias ocupaciones o profesiones.
- *Competencias específicas*: son las competencias propias de una ocupación o profesión determinada y singular. Se caracterizan por tener un alto grado de especialización y comprender procesos educativos específicos.

Para resumir este epígrafe, recuperamos un cuadro de Gimeno (2008) en el que compara las competencias según las entienden la OCDE y la Unión Europea.

Universidad de Valladolid

Figura 6 *Competencias profesionales docentes de OCDE y UE*

Concurrencias y peculiaridades de las estrategias de la OCDE y de la UE en el desarrollo de competencias		
Aspectos a comparar	El programa de la OCDE	El programa de la Unión Europea
1. Ámbito geográfico de referencia.	Propuesta dirigida a los países miembros de la organización, en primer lugar.	Países de la UE.
Función.	Diagnóstico externo del sistema escolar permitiendo la comparación entre países y de cada uno consigo mismo en el tiempo.	Actuar de criterio orientador del curriculum en general y el logro de unos mínimos comunes para todos los países homologando sus sistemas. Ofrecer criterios de evaluación interna.
Forma o apariencia.	Indicadores.	Directrices curriculares.
Amplitud de objetivos contemplados.	Lo importante para el desarrollo económico, para el desarrollo y bienestar de los individuos y la integración social.	Más ceñido al diseño y desarrollo de los currícula.
Finalidad.	Comparar sistemas educativos y encontrar concomitancias con determinadas variables.	Encontrar las bases de un curriculum común europeo al margen de contenidos más locales.
Efectos en las prácticas.	No tiene implicaciones directas.	Incide en las formas oficiales de ordenar y prescribir las regulaciones del curriculum, pero no es probable que incida en un cambio en las prácticas actuando desde arriba. Puede homogeneizar y estandarizar las diferencias.
Justificación filosófica.	Dar cuenta de los resultados a nivel general. Eficientismo económico con la pretensión de un ajuste al mercado laboral.	Una posición muy semejante a la tomada por la OCDE.
Fundamentación epistemológica.	Positivista en su primer planteamiento.	Positivista con alguna tolerancia.
Especificaciones de competencias	Informe final: Competencias básicas agrupadas en tres categorías: a) Interactuar en el seno de grupos socialmente heterogéneos 1. Habilidad para relacionarse adecuadamente con los otros. 2. Habilidad para cooperar. 3. Habilidad para manejar y resolver conflictos. c) Actuar autónomamente. 4. Habilidad para actuar dentro de un marco general 5. Habilidad para confeccionar y llevar a cabo planes y proyectos personales c) Utilizar los recursos o instrumentos interactivamente 6. Habilidad para usar el lenguaje, símbolos y textos de formación interactiva 8. Usar tecnología.	1. Comunicación en la lengua materna. 2. Comunicación en lenguas extranjeras. 3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología 4. Competencia digital 5. Aprender a aprender. 6. Competencias sociales y cívicas. 7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa. 8. Conciencia y expresión culturales.

Fuente: Gimeno, 2008

3.3. LAS COMPETENCIAS DOCENTES

Numerosos estudios destacan la importancia del docente en una educación de calidad e inclusiva (Darling-Hammond, 2008; Imbernón, 2020; Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses, 2017). La calidad y la mejora educativa se considera un elemento intrínseco a la profesionalización docente ya que se espera del profesorado que contribuya de manera activa a la mejora de la calidad de la educación, no solo en el contexto del aula sino en toda la realidad educativa (Reis-Jorge et al., 2020), en este sentido existe un amplio consenso sobre la incidencia



Universidad de Valladolid

que tiene la figura del docente en los resultados del alumnado y, por ende, en la calidad educativa. Sobre esta cuestión Martínez- afirman que una educación de calidad para todas y todos requiere de un profesorado *competente*.

El hecho de situar al profesorado como elemento determinante de la calidad de cualquier sistema educativo, ha propiciado que se haya comenzado a revisar las características clave que le definen; es decir, su perfil, entendido como un conjunto de competencias necesarias para realizar su actividad profesional, “de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad” (Galvis, Fernández y Valdivieso, 2006, p.31). Referirnos al perfil docente es, por tanto, concebir los elementos cognitivos, de destrezas y actitudinales que le configuran como profesional. O lo que es lo mismo, un marco de referencia en el que están recogidas sus competencias.

En la actualidad, tal y como afirma Sánchez-Taragaza (2016) el interés renovado en el estudio de las competencias docentes en el contexto educativo europeo se puede explicar por diversos factores, entre los que aquí destacamos dos, principalmente: 1) las nuevas demandas educativas y sociales que condicionan la labor del profesorado; y 2) la expansión del enfoque de aprendizaje de competencias en el ámbito educativo

La necesidad de que el profesorado asuma nuevas funciones y competencias (o bien una ampliación de estas) ante la complejidad del entorno y las cambiantes demandas educativas en el siglo XXI requiere de un análisis de las funciones que tienen que desarrollar deriva en un perfil de competencias docentes, factor que, a pesar de su transversalidad en los trabajos académicos, todavía carece de unanimidad y solidez dado que falta consenso en la concreción de las competencias.

Así encontramos una variedad de competencias descritas a saber: competencia de adaptación (Sanz Trigueros y Guillén Díaz, 2021), competencias de pensamiento crítico, trabajo colaborativo, creatividad y autorregulación (Falcón-Linares, 2021), competencia de planificación y gestión educativa, de gestión e implementación del currículum, de evaluación educativa, de orientación y tutoría, de aprendizaje, investigación e innovación, de comunicación con la comunidad educativa (Martínez-Izaguirre et al., 2021), competencia reflexiva, de trabajo en equipo y autonomía (Martínez de la Muela et al., 2019), entre otras muchas. La llamada de atención sobre estos aspectos se orienta hacia la conciencia de que esa mejora escolar y ese desarrollo competencial docente van de la mano de la puesta en marcha de mecanismos sólidos para la profesionalización docente y, por tanto, si los intereses educativos realmente se orientan



Universidad de Valladolid

hacia la mejora y la calidad y al desarrollo competencial del profesorado, es necesario el despliegue de acciones integrales que fortalezcan el desarrollo profesional de las y los docentes.

La *sociedad de la competencia* que concibe un docente competente más vinculado a un modelo de profesorado reflexivo, capaz de analizar su práctica y de proponer e implementar soluciones innovadoras para situaciones concretas, dispuesto a aprender, investigar y generar nuevo conocimiento que mejore su acción educativa y resuelva retos concretos de su aula y del centro. Es decir, un docente que se caracterice por su capacidad para la autoevaluación y la mejora de sí mismo a través de la investigación y el estudio riguroso y sistemático de su práctica (Eurydice, 2018).

Por otro lado, como apuntábamos la expansión del aprendizaje de competencias en el ámbito educativo se trata de proyectos que han emergido normalmente desde un contexto supranacional y que han estado principalmente orientados al desarrollo de las competencias, desde un punto de vista más de currículum que sobre el profesorado, aunque sin duda con impacto en el perfil docente, tal y como lo describen Caena (2014) o Sánchez-Taragaza (2016).

Por lo tanto estamos inmerso en un proceso de búsqueda de un marco referencial de competencias consolidado asumido por todos y por ello la Comisión Europea mediante el Programa de Trabajo en Educación y Formación 2020 o ET-2020 (Consejo Europeo, 2009) asume que el concepto de competencia docente abarca (o, al menos, debería) la siguiente caracterización: permite al profesorado dar respuesta a las complejas demandas movilizándolo recursos en un contexto determinado, le faculta para actuar adecuadamente a la situación, desarrollando tareas de forma efectiva (con los resultados esperados) y eficiente (optimizando recursos y esfuerzos), puede ser demostrada hasta un determinado nivel a lo largo de la carrera profesional y es concebida como una integración de conocimiento tácito y explícito, habilidades cognitivas y procedimentales así como disposiciones (motivaciones, creencias, emociones...).

Con todo lo expuesto anteriormente, una de las definiciones que podríamos otorgar a la *competencia profesional docente* sería:

El uso consciente de los propios conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para resolver situaciones y problemas concretos, superando retos, cumpliendo las funciones encomendadas y alcanzando los fines propuestos.

Desde el año 2000, se han ido generando estudios e informes sobre la profesión docente en Europa. En el mismo año, se creó un comité mixto OIT/UNESCO, que realizó un informe sobre



Universidad de Valladolid

la situación del personal docente. Posteriormente se han realizado otros estudios e informes, destacando los realizados por Eurydice sobre la profesión docente en Europa: “*La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*” y por la OCDE: “*Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*” (La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes) y el estudio TALIS “*Teaching and Learning International Survey*” (Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje).

Como señala el informe citado de la OCDE, se han incorporado nuevas demandas al perfil profesional de los docentes: Idiomas, multiculturalidad, cuestiones de género y de convivencia, diversidad del alumnado y nuevas tecnologías, entre otras. Una revisión de las medidas adoptadas en los diferentes países europeos, según dichos informes, para mejorar la aptitud profesional del profesorado pone de manifiesto una preocupación compartida por ampliar y mejorar el nivel de estudios requerido para ser profesor. Este es el objetivo general de las reformas emprendidas en todos los países europeos: mejorar la formación inicial que reciben los profesores para responder a las nuevas demandas de una sociedad en cambio.

Para aproximarnos a nuestra definición de competencia podemos decir que, en el lenguaje coloquial, se utiliza de manera habitual el término competencia. Identifica en cualquier profesión el hacer las cosas bien, ejemplo: “*Este médico es competente*”, indicando que realiza con éxito su trabajo. Existe también la acepción de competencia como función o atribución e incluso como disputa por conseguir algo entre varias entidades. Competencia está sustituyendo en muchos ámbitos al término de cualificación, pensamos que en nuestro campo para ser competentes debemos tener una cualificación suficiente y amplia.

Podríamos afirmar que el *maestro competente* es aquel capaz de poner en práctica los conocimientos, actitudes y habilidades y destrezas adquiridas en el proceso formativo en diferentes contextos, para un docente esta capacidad práctica se debe enfocar hacia las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se producen dentro del aula.

Señalaremos aquí, al igual que Tejada (2009), que no son pocos ya los listados de competencias que podemos encontrar en la investigación sobre la profesión docente. Uno de los teóricos más importantes en el estudio del ámbito competencial es el ya mencionado Perrenoud trabaja el concepto de competencia y realiza un decálogo que posteriormente revisa en 2015 dando lugar a estas *10 nuevas competencias para enseñar*:



Universidad de Valladolid

Tabla 2 Competencias profesionales docentes de Perrenoud

Competencia de referencia	Competencias más específicas por trabajar en la formación continua
1- Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar para determinadas disciplinas los contenidos que sean enseñados y su traducción en objetivos de aprendizaje. • Trabajar a partir de los propios alumnos. • Trabajar a partir de los errores y los obstáculos del aprendizaje. • Construir estrategias didácticas. • Desarrollar a los alumnos en actividades de investigación y proyectos en función de la asimilación de los contenidos.
2- Dirigir el proceso de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Estructurar situaciones problemáticas, ajustadas al nivel y posibilidades de los alumnos. • Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza (enfoque sistémico). • Establecer lazos en el aprendizaje a partir de las precedencias. • Observar a los alumnos en situaciones de aprendizaje con una visión formativa. • Realizar constataciones periódicas de las competencias logradas y tomar decisiones al respecto.
3- Desarrollar requerimientos de diferenciación.	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo una enseñanza individualizada en el grupo de alumnos • Llevar a cabo el proceso docente con una concepción más amplia • Propiciar apoyo integral, trabajar con los alumnos de mayores dificultades. • Desarrollar la cooperación entre los alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua
4- Desarrollar a los alumnos en su propio aprendizaje y en su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el deseo de aprender explicitar la relación entre el saber y el trabajo docente y desarrollar en el alumno la capacidad de autoevaluación • Favorecer la concepción de proyectos personales en los alumnos.
5- Trabajo en equipo.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un proyecto de equipo. • Dirigir un grupo de trabajo, conducir reuniones docentes. • Formar y renovar equipos de trabajo docente. • Afrontar y analizar situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. • Afrontar conflictos interpersonales.
6- Participar en la gestión de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar un proyecto de institución. • Negociar un proyecto de institución. • Administrar recursos de la escuela. • Organizar y desarrollar en el ámbito escolar la participación de los alumnos
7- Orientar y desarrollar a los padres.	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir reuniones de información y debate. • Hacer entrevistas. • Desarrollar a los padres en la construcción de saberes.
8- Utilizar nuevas tecnologías.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de texto. • Explorar las potencialidades didácticas de los programas en relación con los objetivos de la enseñanza. • Comunicarse a distancia. • Utilizar herramientas de multimedia.
9- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir la violencia en la escuela. • Luchar contra la discriminación y dogmas sexuales, étnicos y sociales. • Participar en la elaboración de reglamentos acerca de reglas de vida y conducta. • Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en el aula. • Desarrollar la responsabilidad, solidaridad y sentimiento de justicia.



Universidad de Valladolid

10- Administrar la propia formación continua.	<ul style="list-style-type: none">• Saber explicitar las prácticas propias• Establecer un balance propio acerca del desarrollo de las competencias en el programa personal de formación continua• Negociar un proyecto de formación con otros colegas• Involucrarse en tareas generales de enseñanza dentro del sistema educativo• Acoger la formación de colegas y participar en ella.
---	---

Fuente: Perrenoud, 2015

Por su parte Marqués Graells (2004), clasifica las competencias en cuatro grandes grupos:

- *Culturales*: el conocimiento de la materia a impartir y de la cultura actual;
- *Pedagógicas*: habilidades didácticas, tutoría, técnicas de investigación-acción, conocimientos psicológicos y sociales.
- *Instrumentales*: tecnologías de la información y la comunicación, lenguajes audiovisual e hipertextual.
- *Personales*: destacando que *no todas las personas sirven para la docencia*, ya que además de las competencias anteriores son necesarias: madurez y seguridad, autoestima y equilibrio emocional, empatía, etc.

Apuntaremos, al igual que Galvis (2007) cit. en Rivero (2015) que el perfil competencial docente no debe definirse mecánicamente a través de un listado. En su lugar, considera que es preciso desentrañar qué elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y de destrezas favorecen la resolución de los problemas educativos, desde todos los niveles de desempeño del docente, añadiendo que el educador concebido desde esta óptica debe despertar el interés por aprender, cómo aprender y (cómo) mantener al día esos conocimientos”.

Esteve (2009), considera que no le parece oportuno definir una sola identidad profesional como un modelo al que todo el profesorado deban amoldarse. Sin embargo, constata que la inexistencia de dicho modelo puede dar lugar a múltiples opciones distintas, en cuanto al papel a desarrollar por el nuevo docente, tan dispares, que, en su mayoría, el autor sabía que iban a fracasar. Por lo tanto, es esencial que haya un perfil competencial docente establecido, más o menos flexible, pero definido para que se adapte a las necesidades socioeducativas que nos vamos a encontrar a la hora de realizar nuestra tarea profesional.

Siguiendo este razonamiento, Gimeno Sacristán (2010) nos habla de que el puesto de trabajo del profesor es complejo; no siempre es fácil plasmarlo en un *profesiograma* estable, entendido este como perfil de las características exigidas por el puesto de trabajo (conocimientos, habilidades y aptitudes), indicando el nivel de exigencia que se requiere para el ejercicio de dicho puesto, ni tampoco es fácil ajustar su desarrollo a un protocolo fijo de



Universidad de Valladolid

actuaciones preestablecidas que cualquiera pudiera seguir. Aun así, realiza un cuadro definiendo el profesigramas del profesor. Estas competencias se van desarrollando en la formación inicial, en la práctica educativa y en la formación continua para la mejora de nuestra labor docente.

Tabla 3 Profesigramas docente

<ol style="list-style-type: none">1. Preparación cultural remota.2. Interpretar la realidad, su dinámica y necesidades: formación permanente.3. Estrategias para educar para la ciudadanía y transmitir los valores democráticos.4. Mantener relaciones interpersonales adecuadas, de comunicación con todos los agentes educativos.5. Planificación del currículo.6. Elaboración de materiales.7. Actividades de enseñanza. Características del desarrollo de la enseñanza y dificultades según niveles y especialidades del sistema.8. Integración de las TIC en la enseñanza y en otras funciones.9. Evaluación de estudiantes.10. Cargos directivos.11. Desempeño de servicios en los centros: bibliotecas...11. Tutoría.12. Actividades extraescolares.13. Estrategias para la educación compensatoria.14. Asesoramiento y ayuda.15. Atención de alumnos con necesidades especiales.16. Relacionarse con las familias.17. Capacidad para mediar y resolver conflictos.18. Formación y perfeccionamiento.19. Investigación. <p>Demandas recientes.</p> <p>Trabajar coordinadamente en el centro y en red con otros profesores y centros. Conocer los nuevos instrumentos, medios y recursos para ejercer las funciones asignadas. Interpretar situaciones y tomar iniciativas para resolver los problemas. Educar en sociedades multiculturales. Ejercer en situaciones de gran conflictividad. Operar en otros contextos de aprendizaje diferentes a los centros educativos. Manejo de la diversidad inherente a la escolarización universal.</p>
--

Fuente: Gimeno, 2010

En los últimos años García-García et al. (2021), tras la revisión de la literatura especializada y la realización de un estudio con profesorado en ejercicio, concluyen que hay once competencias docentes necesarias para una práctica educativa de calidad. Teniendo en cuenta los cuatro pilares de la educación de Delors como referencia para ser un buen docente, estas competencias se podrían agrupar en torno a saber conocer (dominio de la materia, innovación y adaptación a las diferencias), saber hacer (planificación, comunicación y tecnología), saber ser (emocional, ética y liderazgo pedagógico) y saber convivir (trabajo en equipo y vínculos con la comunidad)

Y en el presente año, como se ha señalado anteriormente, se pretende realizar un nuevo modelo de acceso a la profesión docente que parta de un marco de competencias profesionales común el cual se está debatiendo en el presente.



Universidad de Valladolid

Dicho marco tendría que estar presente en las reformas referidas a la formación inicial, la formación permanente y el desarrollo profesional docente. Además, debe estar en consonancia con el resto de los marcos que sirvan de referencia al profesorado, como es el caso del Marco de Competencia Digital Docente. Dicho marco debe incluir como elementos que lo articulen:

- **Áreas**, definidas como un conjunto de competencias desarrolladas en el desempeño docente que comparten un elemento común atendiendo a un criterio explícito y determinado.
- **Competencias profesionales docentes**, definidas en una primera aproximación como la integración de conocimientos, destrezas y actitudes que han de ponerse simultáneamente en juego para desempeñar una determinada función profesional y resolver los problemas que pudieran presentarse en una situación singular concreta.
- **Niveles de desarrollo competencial o de desempeño**, que en su identificación han de tener en cuenta un sistema que refleje la evolución profesional de cualquier docente. En este sentido, es preciso recordar que la docencia tiene el carácter de profesión regulada, por lo que desde el comienzo deben poseerse unos requisitos mínimos para su ejercicio.
- **Descriptor**, entendidos como la concreción del grado de evolución de cada una de las competencias para cada uno de los niveles de desarrollo profesional.

En el momento de la redacción de la presente tesis no se ha publicado nada más sobre dicho modelo por lo que no podemos analizar una propuesta concreta.

3.4. COMPETENCIAS ACADÉMICAS EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Los cambios estructurales de las enseñanzas en la formación inicial del profesorado, como hemos mencionado anteriormente, obedecen a las directrices que está configurando el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tarea en la que están implicados todos los países comunitarios. La construcción de este nuevo espacio:

se percibe como la oportunidad perfecta para impulsar una reforma que no debe quedarse en una mera reconversión de la estructura y contenido de los estudios, sino que debe alcanzar el fondo de la actividad universitaria, que radica en la interacción profesores-estudiantes para la generación de aprendizaje (Resumen ejecutivo de



Universidad de Valladolid

Propuesta para la renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad. MEC (2006).

Centrándonos en las competencias profesionales, que como ya hemos adelantado son las competencias genéricas y las específicas, de la profesión de maestro/a, vamos a indagar en el sentido de la inclusión de estas competencias en el marco de la enseñanza universitaria, buscaremos en *El libro blanco de Grado de Magisterio* cuales son las competencias propuestas en general para todas las Universidades por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Y por último analizaremos estas competencias en particular en el Grado de Educación Primaria de la Uva.

3.4.1. La inclusión de las competencias en los estudios universitarios. Proyecto Tuning.

El verbo inglés «to tune» significa afinar, acordar, templar y se refiere a instrumentos musicales. También significa prepararse, ejercitarse, ponerse a punto. Este es el caso de lo que se propusieron las Universidades Europeas con este proyecto, revisar y poner en marcha un espacio europeo común de enseñanza universitaria (EEES).

El proyecto *Tuning* no se centra en los sistemas educativos sino en las *estructuras* y el *contenido de los estudios*. Para ello se buscaron unos puntos de referencia, basados en resultados del aprendizaje, competencias, habilidades y destrezas, que no tienen carácter normativo sino «de referencia», de guía hacia lo que se considera «lo común».

Como se señala en el proyecto, uno de los principales rasgos significativos es su compromiso de considerar los títulos en términos de resultados del aprendizaje y particularmente en términos de competencias: genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas a cada área temática (que incluyen las destrezas y el conocimiento).

En cuanto a las *competencias genéricas* se señala que identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas, etc., que son comunes a todos o a la mayoría de las titulaciones. En una sociedad cambiante donde las demandas tienden a hallarse en constante reformulación, esas competencias y destrezas genéricas son de gran importancia. Son la prolongación de las competencias básicas en el ámbito profesional. Las competencias genéricas que se proponen en el proyecto se clasifican en tres apartados:



Universidad de Valladolid

1.- *Competencias instrumentales*: competencias que tienen una función instrumental.

Entre ellas se incluyen:

- Habilidades *cognoscitivas*, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos.
- Capacidades *metodológicas* para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas.
- Destrezas *tecnológicas* relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información.
- Destrezas *lingüísticas* tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.

2.- *Competencias interpersonales*: capacidades *individuales* relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social.

3.- *Competencias sistémicas*: son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

En cuanto a las Competencias específicas del área de Ciencias de la Educación, el proyecto considera que, entre otras, se deben potenciar las siguientes competencias específicas.



Universidad de Valladolid

Figura 7 Competencias específicas del área de Ciencias de la Educación.

Competencias específicas
Competencias Específicas en los Estudios de Educación
1. Capacidad para analizar conceptos, teorías y políticas educativas de forma sistemática
2. Capacidad para identificar las relaciones potenciales entre los contenidos de la materia y su aplicación a políticas y contextos educativos
3. Capacidad para reflexionar sobre el propio sistema de valores
4. Capacidad para cuestionar conceptos y teorías relativos a los estudios de educación
5. Capacidad para reconocer la diversidad de alumnos y la complejidad del proceso de aprendizaje
6. Toma de conciencia de los diferentes contextos en los que puede tener lugar el aprendizaje
7. Toma de conciencia de los diferentes roles que desempeñan los participantes en el proceso de aprendizaje
8. Conocimiento de las estructuras y finalidades de los sistemas educativos
9. Capacidad para realizar investigación educativa en diferentes contextos
10. Habilidades de orientación
11. Capacidad para gestionar proyectos para el desarrollo y mejora de los centros
12. Capacidad para gestionar programas educativos
13. Capacidad para evaluar programas y materiales educativos
14. Capacidad para prever nuevas necesidades y demandas educativas
15. Capacidad para liderar o coordinar equipos educativos multi-disciplinarios

Fuente: Proyecto Tuning

3.4.2. Las competencias profesionales en el Libro Blanco de la Titulación de Grado en Magisterio.

Este documento es el trabajo colectivo de un amplio número de personas de las distintas (44) Facultades y Escuelas que forman maestros. En el análisis de las competencias propuestas



Universidad de Valladolid

en este informe pondremos más atención en las competencias genéricas de los planes de estudio debido a que responden de forma más útil a nuestro objeto de estudio.

En la propuesta del *libro blanco* sobre las competencias genéricas se enumeran las siguientes:

Instrumentales

- Capacidad de análisis y síntesis. Capacidad de organización y planificación. Comunicación oral y escrita en la lengua materna. Conocimiento de una lengua extranjera. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio. Capacidad de gestión de la información. Resolución de problemas y Toma de decisiones.

Personales

- Trabajo en equipo. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar. Trabajo en un contexto internacional. Habilidades en las relaciones interpersonales. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad. Razonamiento crítico y Compromiso ético.

Sistémicas

- Aprendizaje autónomo. Adaptación a nuevas situaciones. Creatividad. Liderazgo. Conocimiento de otras culturas y costumbres. Iniciativa y espíritu emprendedor. Motivación por la calidad. Sensibilidad hacia temas medioambientales.

Según el estudio realizado en el informe algunos datos reseñables son los siguientes:

1.- Las tres competencias más valoradas son la capacidad de comunicación oral y escrita en lengua materna, capacidad de organización y planificación, y capacidad para el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad.

2.- Las tres siguientes son: habilidades en las relaciones interpersonales, creatividad, y trabajo en equipo.

3.- A su vez, las cinco menos valoradas son, por este orden: el trabajo en un contexto internacional, el liderazgo, los conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio, la capacidad de gestión de la información, y el conocimiento de una lengua extranjera. Naturalmente esta última es así valorada en todos los perfiles salvo en el de lenguas extranjeras.

En cuanto a las *competencias específicas* del Grado de Educación Primaria se recogieron las competencias comunes a los cuatro perfiles descritos y que todo docente de Ed. Primaria



Universidad de Valladolid

habría de poseer, en función de las áreas del currículo en las que la LOCE y la LOGSE (debemos recordar que el informe es del año 2004 y por lo tanto la actual ley de educación no existía), no exigen una especialización (Matemáticas, Lengua, Ciencias, Geografía e Historia, y Ed. Artística (Plástica)). Los listados de competencias fueron elaborados por profesorado universitario que imparten materias relacionadas con algunas de las áreas del currículo y fueron sometidas al análisis de, al menos, otro experto del área.

3.4.3. Las competencias por desarrollar en el Grado de Educación Primaria en la Universidad de Valladolid.

En el año 2010 se presenta la Memoria del Plan de Estudios de Graduado en Educación Primaria de la Uva. Como en el apartado anterior sólo nos centraremos en las competencias generales del plan de estudios debido a razones de utilidad y operatividad.

En esta memoria se recogen, en cuanto a las *competencias generales* del Título de Grado de Educación Primaria, seis competencias que se desarrollaran a lo largo de los estudios y una serie de *competencias específicas* por módulos formativos:

A. Módulo de Formación básica (9 competencias)

- Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad
- Procesos y contextos educativos
- Sociedad, familia y escuela.

B. Módulo Didáctico-disciplinar (13 competencias)

- Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales
- Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales
- Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas
- Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas
- Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical, Plástica y Visual
- Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física

C. Módulo de Practicum y Trabajo Fin de Grado. (1 competencia)

- Practicum

3.5. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO DE CASTILLA Y LEÓN

La Junta de Castilla y León está implantando un *Modelo de Formación Permanente de Profesorado para la mejora y el pensamiento innovador*. Enmarcado dentro de las iniciativas de mejora continua de la educación en Castilla y León, el Modelo de Formación tiene la intención



Universidad de Valladolid

de anticiparse a los continuos cambios y de responder a las nuevas necesidades y demandas que se plantean al sistema educativo y a los profesionales que en él trabajan.

Teniendo esto en cuenta, así como las funciones profesionales estipuladas para los docentes, la Consejería de Educación establece 10 competencias que debían regir las actuaciones de Formación Permanente del Profesorado, y que deben ser en las que se base la formación inicial del mismo, debido a que estas provienen del ámbito laboral, reflexionando sobre la situación real de la labor docente y no desde el punto de vista teórico/académico puesto que éste muchas veces no se ajusta a las demandas reales.

Las diez competencias profesionales que se propusieron desde la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado de la Junta de Castilla y León se clasifican dentro del modelo europeo: SABER: saberes o conocimientos; SABER HACER: habilidades, conocimientos prácticos, y destrezas aplicadas; SABER SER Y ESTAR: valores, actitudes y compromisos personales; identificándolas y concretándolas en cinco ámbitos: saber, saber ser, saber hacer qué, saber hacer cómo y saber estar. Las competencias que se proponen en este modelo de formación son las siguientes:

- La *Competencia científica* del profesorado alude al uso consciente de sus capacidades cognitivas para la adquisición, empleo y gestión del conocimiento, referido al área, materia o módulo objeto de su especialidad y al conocimiento pedagógico sobre educación.
Implica habilidades y destrezas para la búsqueda, tratamiento, valoración, asimilación, integración y uso de la información y el conocimiento, así como reflexión, investigación y creación de este. También actitudes abiertas y favorables hacia el saber acumulado y hacia los nuevos avances de la sociedad del conocimiento, a través de comportamientos activos e implicados.
- La *competencia intra e interpersonal* se refiere a la aplicación de la forma de ser de cada profesor en el buen trato a los demás en el desempeño de su trabajo. Engloba el conjunto de características y actitudes personales hacia uno mismo, hacia los demás y hacia la propia profesión. Requiere la tenencia y promoción de unos valores y principios éticos contrastados.
- La *competencia didáctica* del profesorado se centra en el uso consciente de sus conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas para provocar el aprendizaje en los alumnos.



Universidad de Valladolid

Esta competencia permite al o a la docente, teniendo en cuenta las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, identificar y transformar el saber de referencia, los contenidos y la información, en saber aprendido por sus alumnos y en la posibilidad de seguir aprendiendo.

- La *competencia organizativa y de gestión del centro* consiste en el buen desempeño de las funciones relacionadas con la organización y gestión del centro, utilizando para ello los conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas propias.

Se refiere a la interpretación del contexto de trabajo y la consiguiente aplicación de planes y programas, a partir de los diferentes procesos y de la combinación de recursos. Las tareas de gestión de centros educativos tienen un componente totalmente distinto, en esencia, a las de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunque su conocimiento es imprescindible para una adecuada labor de gestión, no resulta suficiente para abordarla con éxito.

- La *competencia en gestión de la convivencia* consiste en el uso consciente por parte del profesorado de sus capacidades, conocimientos, valores, actitudes y comportamientos para promocionar un ambiente propicio y educativo, dentro del ámbito escolar, que permita una relación adecuada para conseguir los retos educativos propuestos en el proyecto de centro.

Esto se traduce en que el profesorado es capaz de solucionar situaciones y problemas vinculados con la convivencia, que puedan surgir de las relaciones personales entre los miembros de la comunidad educativa.

- La *competencia en trabajo en equipo* consiste en la integración y colaboración de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.

Esta competencia implica actitudes de cooperación y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa. Las nuevas estructuras de los centros educativos requieren una interacción mayor entre las personas, que sólo puede lograrse con esta actitud cooperativa y no individualista. Supone compartir el trabajo con otros compañeros de la organización escolar para alcanzar, de una manera eficaz, los objetivos propuestos.



Universidad de Valladolid

- La *competencia en innovación y mejora* es la aplicación de nuevas ideas, propuestas y prácticas educativas con la finalidad de mejorar, concretamente, el desarrollo de las competencias de los alumnos y el servicio educativo, en general.

Cualquier innovación introduce novedades que provocan cambios e implican una búsqueda de la mejora. Es preciso combinar eficacia, eficiencia y efectividad para que las innovaciones supongan un éxito

- La *competencia lingüístico-comunicativa* consiste en la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad y de intercambio de conocimientos, ideas, pensamientos y emociones.

Implica habilidades y destrezas para establecer una comunicación pedagógica efectiva y eficiente con los alumnos.

- La *competencia digital* es el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación.

Se sustenta en las competencias básicas en dicha materia: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.

El tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas, así como tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando sea necesario, y respetando las normas de conducta.

- La *competencia social-relacional* consiste en el uso de los conocimientos y habilidades asociados con la capacidad de establecer vínculos sociales con los miembros de la comunidad educativa. Se refiere a la capacidad del docente para relacionarse e interactuar adecuadamente con madres, padres, alumnos y compañeros; así como la capacidad de gestionar la participación, colaboración e intervención de estos.



Universidad de Valladolid

Estas competencias deben ser clave en el diseño de los planes de formación tanto inicial como permanente y en el diseño de experiencias prácticas tanto por los tutores de la universidad como por los maestros tutores de prácticas en los centros:

Figura 8 Competencias Profesionales de los docentes según el Modelo de la JCyL

Funciones del Profesorado (legislación vigente)	Modelo Europeo	Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León	
<p>1.-</p> <p>a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.</p> <p>b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.</p> <p>c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.</p> <p>d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.</p> <p>e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.</p> <p>f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.</p> <p>g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.</p> <p>h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos, así como la orientación para su cooperación en el mismo.</p> <p>i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.</p> <p>j) La participación en la actividad general del centro.</p> <p>k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.</p> <p>l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.</p> <p>2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.</p>	Saber	A. Competencia científica cognitiva (Conocimiento o gestión del mismo)	<ol style="list-style-type: none"> Conocimiento en el área de Educación. Conocimiento en las áreas, materias y módulos curriculares. Gestión del conocimiento.
	Saber ser	B. Competencia intrapersonal (forma de ser o gestión con los demás)	<ol style="list-style-type: none"> Habilidades personales. Acción Tutorial. Orientación. Gestión y Promoción de valores.
	Saber hacer qué	C. Competencia didáctica (Proceso de enseñanza-aprendizaje y gestión del mismo)	<ol style="list-style-type: none"> Programación. Didácticas específicas de áreas, materias y módulos. Metodología y Actividades. Atención a la diversidad. Gestión del aula (espacios de aprendizaje). Recursos y materiales. Evaluación.
		D. Competencia organizativa y de gestión del Centro	<ol style="list-style-type: none"> Normativa. Organización, planificación, coordinación (Desempeño de puestos específicos). Gestión de calidad.
		E. Competencia en gestión de la convivencia	<ol style="list-style-type: none"> Promoción de la convivencia. Mediación, resolución de conflictos. Control de la convivencia.
	Saber hacer cómo	F. Competencia en trabajo en equipo	<ol style="list-style-type: none"> Actitudes de cooperación y colaboración. Participación e implicación en Proyectos comunes. Técnicas de trabajo en grupo. Toma de decisiones. Asunción de responsabilidades.
		G. Competencia en innovación y mejora	<ol style="list-style-type: none"> Afrontamiento del cambio. Investigación. Diagnóstico y evaluación. Realización y ejecución de propuestas.
		H. Competencia Comunicativa y lingüística	<ol style="list-style-type: none"> Gestión de la información y transparencia. Expresión y comunicación. Destrezas comunicativas en lengua propia. Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras.
	Saber estar	I. Competencia digital (TIC)	<ol style="list-style-type: none"> Conocimiento de las tecnologías. Uso didáctico de las mismas. Desarrollo profesional y de gestión. Aspectos actitudinales y éticos.
		J. Competencia social-relacional	<ol style="list-style-type: none"> Equidad. Habilidades sociales. Habilidades relacionales. Gestión de la participación.

Fuente: CSFP



Universidad de Valladolid

Como advertimos, existe una tendencia de definición de competencias que viene a cumplir diversas funciones: institucional, para la toma de conciencia de su función de la profesión; corporativo, ya que fija un territorio para acometer con más facilidad procesos de formación, pero también de selección y evaluación profesional; y social, informando a la sociedad del grado de vigilancia que se ejerce sobre el sector. (Comisión Europea, 2012; Prats 2016, Valle y Manso 2018, Eurydice, 2018) y, por lo tanto, estas competencias profesionales docentes, planteadas por la Administración (para el ámbito de Castilla y León en nuestro caso), no solo deben estar presentes en la formación inicial, sino que deben plantearse como las directrices a seguir a la hora de seleccionar a los docentes, en nuestro caso de estudio, maestros de Educación Primaria, en los procesos selectivos de acceso al cuerpo, aunque existen estudios (Bustos, 2015) que ponen de manifiesto que ni la formación recibida ni el proceso selectivo (concurso oposición y prácticas) se ajusta a lo estipulado por la Administración en el modelo de competencias profesionales. Pierde sentido trabajar tanto la formación de docentes, o realizar gran cantidad de debates, proponer continuas mejoras a los procesos, etc. si no se establece una relación con el sistema de acceso.

Es necesaria, como apunta del Pozo (2008) una adecuación a las necesidades del sistema educativo de los procedimientos de selección de funcionarios, sustituyendo el modelo de unas pruebas anticuadas que no garantizan suficientemente la selección del mejor profesor y primando la valoración de la fase de prácticas.



Universidad de Valladolid

DISEÑO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El propósito de este capítulo es el de describir de manera exhaustiva el proceso seguido a lo largo de la investigación.

En primer lugar, se explicitarán los objetivos que se persiguen, así como los *issues* o problemas o temas de investigación que nos planteamos. Luego, se diseña el plan a seguir y los métodos seleccionados y, a continuación, se describen el contexto en el que se realiza la investigación y la selección de participantes. Seguidamente se detallarán las técnicas de recogida de información y los procedimientos de análisis empleados para extraer información de los datos recabados. Por último, se argumentará sobre la fiabilidad y validez del estudio a través de diferentes criterios para las investigaciones de corte cualitativo.

4.1. FOCO Y FINALIDADES DEL ESTUDIO

Una vez decidido el enfoque a seguir para la elaboración del trabajo, señalaremos los objetivos que se pretenden alcanzar durante el proceso de investigación, análisis y reflexión que conlleva el presente proyecto.

Objetivos generales:

- Describir las características básicas para fortalecer la profesión docente partiendo de la inserción profesional, planteando un modelo que se ajuste a las características de la profesión de Maestro de Educación Primaria desde diferentes ámbitos implicados.
- Proponer un modelo de inserción que integre todos los ámbitos implicados en la profesión docente.

Objetivos específicos:

- Identificar los saberes competenciales de las y los egresados del Grado de Educación Primaria, evaluando la adecuación de la formación inicial del profesorado a la realidad profesional.
- Descubrir la idoneidad del proceso de selección de los aspirantes a Maestro de Educación Primaria en Castilla y León
- Indagar acerca de las representaciones y percepciones generadas por las y los participantes respecto de los procesos relacionados con la oposición al cuerpo de maestros en Educación Primaria.
- Describir los procesos de inserción profesional realizados por docentes noveles y analizar los modelos de acompañamiento profesional subyacentes.



Universidad de Valladolid

4.1.1. Issues o problemas/temáticas de investigación

Tal y como señala Villagrà (2012) la palabra *issue* traducida al español en el libro *“The art of Case Study Research”* aparece como reflejada como tema. Entendemos que esta traducción quizás puede llevar a la equivocación puesto que un Issue es más parecido a una situación problemática. Los Issues de esta manera no son simples y claros, sino que tienen una intrincada relación con contextos sociales, históricos, políticos y sobre todo personales. Por lo tanto, podemos definir issue o tema de investigación como los puntos de tensión dentro de un estudio que queremos resolver para arrojar luz sobre el objeto de estudio.

En nuestro caso definimos tres:

- Issue1:  Los egresados del Grado de Educación Primaria est n preparados competencialmente para las demandas laborales que plantea la Administración Educativa?
- Issue2:  El sistema de selección responde a la necesidad de un Cuerpo de Maestros en favor de una Educación de calidad?
- Issue3:  Hay una inserción efectiva de los maestros seleccionados en la vida laboral?

Como se puede observar, cada uno de los Issues corresponde a una de las etapas que un maestro tiene que pasar para acceder a la función pública docente, a saber, obtención de la titulación, superación del proceso selectivo y superación de la etapa de funcionario en prácticas. Teniendo en cuenta los Issues descritos, explicitamos el aserto de investigación que deberá ser contrastado en base a los resultados que obtengamos en el proceso. De esta manera definimos el aserto de la siguiente manera:

Aserto: *consideramos que el proceso de inserción a la función pública docente de los maestros de primaria no es satisfactorio ni efectivo para garantizar un Cuerpo de Maestros de calidad y ajustado a las demandas de la sociedad actual.*

Tabla 4 Issues y categorías del estudio cualitativo

ISSUES O TEMAS	PREGUNTAS	CATEGORÍAS
<i>�Los egresados del Grado de Educación Primaria est�n preparados competencialmente para las demandas laborales que plantea la Administración Educativa?</i>	<i>�Qu� opinión tienen los maestros en prácticas sobre el desarrollo y organización de su formación inicial?</i>	Masificación Baja nota selectividad Desprestigio de la carrera Pruebas de selección Prácticum Descontextualizaci�n Formadores Orientación laboral Desfase de los contenidos



Universidad de Valladolid

	¿Se sienten preparados, gracias a su formación inicial, para afrontar de forma eficaz su labor docente como maestros funcionarios?	Contraste formación-realidad Teoría vs Práctica Idealización del escenario educativo Carencias de la formación inicial Ventajas sobre compañeros Preparación de la oposición
¿El sistema de selección responde a la necesidad de un Cuerpo de Maestros en favor de una Educación de calidad?	¿Qué percepciones tienen como protagonistas del proceso selectivo los aspirantes seleccionados acerca del propio sistema de selección?	Valoración general del proceso Oposición Concurso
¿Hay una inserción efectiva de los maestros seleccionados en la vida laboral?	¿Qué percepciones tienen los maestros sobre el programa de inducción que supone la fase de prácticas?	Actividades de formación
		Vacante ocupada
		Grupo de referencia
		Memoria de Prácticas
		Supervisión
¿Cómo fue el acompañamiento profesional que recibieron durante la fase de prácticas	Desarrollo de funciones	
	Mentoría informal	

Para ser más exhaustivos las tres categorías del issue 2 se desglosan en las siguientes subcategorías:

Tabla 5 Desglose de las categorías del estudio cualitativo del Issue 2

1. VALORACIÓN GLOBAL DEL PROCESO
1.1. Gestión de la solicitud y documentación
1.2. Gestión emocional
2. OPOSICIÓN
2.1. Arbitrariedad del sistema
2.1.1. Heterogeneidad en los criterios de calificación
2.1.2. Diversidad de enfoques evaluadores en tribunales
2.1.2.1. Capacidad técnica de los evaluadores
2.1.2.2. Especialización profesional de los tribunales
2.1.2.3. percepciones del tribunal en función de la experiencia profesional previa del opositor
2.1.3. Componente de aleatoriedad
2.1.3.1. Influencia del orden de actuación y tiempo entre pruebas
2.1.4. Preparación/capacitación de los opositores
2.2. Heterogeneidad en las modalidades de gestión organizativa
2.3. La experiencia profesional como factor de éxito en la prueba práctica
2.4. Propuestas para una evaluación objetiva
2.4.1. prueba de conocimientos generales
2.4.2. prueba psicotécnica
2.5. Reclamaciones a las pruebas
2.6. Prueba 1
2.6.1. Lectura
2.6.1.1. Organización
2.6.1.2. Anonimato vs exposición pública
2.6.2. Ponderación de la nota
2.6.3. PRUEBA 1.1. Desarrollo de un supuesto
2.6.3.1. Ajuste a la realidad
2.6.3.2. valoración desigual del tribunal en función del supuesto elegido
2.6.3.3. Grado de ajuste con la realidad de la intervención pedagógica
2.6.4. PRUEBA 1.2. Desarrollo de un tema
2.6.4.1. Temario común



Universidad de Valladolid

2.6.4.2.	valoración desigual del tribunal en función del tema elegido
2.6.4.3.	temario obsoleto
2.7. PRUEBA 2	
2.7.1. PRUEBA 2.1 Exposición de la programación	
2.7.1.1.	Peso de determinadas áreas disciplinares en la valoración positiva de las propuestas
2.7.1.2.	Capital expositivo del opositor
2.7.2. PRUEBA 2.2. Desarrollo de la UD	
2.7.2.1.	Desajuste del Nº de UDD con la realidad
2.7.2.2.	nivel de integración y calidad de los materiales y TIC usados en la prueba
2.7.3.	Actitud del tribunal ante los opositores y sus exposiciones
2.7.4	Tiempo de exposición
2.7.5	Estado de ánimo
2.7.6	Percepciones respecto de las ventajas de generar un debate tras la exposición
2.7.7.	Líneas de mejora de la prueba
3. CONCURSO	
3.1.	Reclamaciones del baremo
3.2.	Necesidad de actualización
3.3.	La experiencia docente como valor añadido en el sistema de evaluación del concurso
3.4.	Formación adquirida como valor de cambio
3.5.	Desigual Valoración

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la parte cuantitativa del estudio se investigaron las siguientes categorías e hipótesis:

Tabla 6 Issues y categorías y variables del estudio cuantitativo

ISSUES O TEMAS	PREGUNTAS/HIPÓTESIS ¹	CATEGORÍAS/VARIABLES ²
<i>¿Los egresados del Grado de Educación Primaria están preparados competencialmente para las demandas laborales que plantea la Administración Educativa?</i>	¿Se desarrollan completamente las competencias profesionales que demanda la administración en los estudios de Grado de Educación Primaria?	Modelo de Competencias CSFP-CyL (2010) <ul style="list-style-type: none"> • Competencia científica • Competencia inter e intrapersonal • Competencia didáctica • Competencia organizativa y de gestión de centro • Competencia en gestión de la convivencia • Competencia en innovación y mejora • Competencia lingüístico-comunicativa • Competencia digital • Competencia social-relacional
<i>¿El sistema de selección responde a la necesidad de un Cuerpo de Maestros en favor de una Educación de calidad?</i>	¿Se evalúan las competencias profesionales del Modelo de la Junta de Castilla y León en la fase de oposición? H1= Aprobar la oposición depende del tribunal que te evalúe H2= La nota de P.1.1 y P1.2 son prácticamente la misma nota. H3= La experiencia previa ayuda a superar las partes prácticas (P1.1. y P2)	V1 NOTA P1.1 V2 NOTA P1.2 V3 NOTA P2 V4 APROBADOS P2 V5 NOTA DE OPOSICIÓN V6 PUNTOS DE CONCURSO V7 PUNTOS DE EXPERIENCIA DOCENTE V8 PUNTOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA V9 NOTA FINAL V10 SELECCIONADOS



Universidad de Valladolid

<p><i>¿Hay una inserción efectiva de los maestros seleccionados en la vida laboral?</i></p>	<p>¿Qué competencias profesionales del Modelo de la Junta de Castilla y León se evalúan en la fase de prácticas?</p>	<p>Modelo de Competencias CSFP-CyL (2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia científica • Competencia inter e intrapersonal • Competencia didáctica • Competencia organizativa y de gestión de centro • Competencia en gestión de la convivencia • Competencia en innovación y mejora • Competencia lingüístico-comunicativa • Competencia digital • Competencia social-relacional
---	--	---

Fuente: Elaboración Propia.

1. Las hipótesis se denominan con la letra H para distinguirlas de las preguntas de investigación
2. Las variables estadísticas se denominan con la letra V para distinguirlas de las categorías

4.2. MARCO METODOLÓGICO SUBYACENTE Y ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN IMPLEMENTADAS

4.2.1. La investigación cualitativa como metodología de trabajo

La investigación cualitativa es un campo de investigación que atraviesa disciplinas, campos y temáticas bien distintas, en áreas que van desde la educación a la comunicación o la sociología, pasando por la psicología, la medicina, la historia o la antropología, por citar algunos. Se trata de un amplio abanico de estrategias y formas de investigar asociadas a conceptos como el de *estudio de campo*, *investigación naturalista*, *etnografía* o, más recientes, como los de *post-fundacionalismo*, *post-positivismo*, *post-estructuralismo*, *estudios culturales e interpretativos*, etcétera. Cada uno de estos términos va asociado, en mayor o menor medida, a diversos momentos históricos por los que ha atravesado el campo de la investigación cualitativa.

Son muchas las definiciones dadas para caracterizar el significado de la investigación cualitativa. Así, por ejemplo, Denzin y Lincoln (2005: 4) ofrecen esta aproximación genérica inicial:

La investigación cualitativa es una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo. Convierten al mundo en una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorándums personales. En este nivel la investigación cualitativa implica un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian los



Universidad de Valladolid

objetos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido a, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan

Por tanto, estamos ante un campo de investigación que involucra la recolección y el uso analítico de materiales empíricos – estudios de caso; experiencia personal; introspección; historia de vida, entrevista; artefactos; textos y producciones culturales; textos observacionales, históricos, de interacción y visuales – que describen tanto rutinas y momentos significativos como significados presentes en la vida de los individuos.

Un primer acercamiento a la bibliografía de la investigación cualitativa nos lleva a situar bajo este nombre a todas aquellas perspectivas de investigación que emergen como alternativa al enfoque positivista (cuantitativo) dominante en el campo de las ciencias sociales desde el siglo XIX. Nelson et al. (1992: 2) caracterizan el proyecto de la investigación cualitativa de la siguiente forma:

La investigación cualitativa es un campo interdisciplinario, transdisciplinario, y a veces antidisciplinario (counterdisciplinary). Atraviesa las humanidades y las ciencias sociales y físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática y enfocada. Sus practicantes son sensibles al valor de un acercamiento multimetódico. Están comprometidos con la perspectiva naturalista y el entendimiento interpretativo de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y moldeado por múltiples posiciones éticas y políticas

La investigación cualitativa abarca dos tensiones al mismo tiempo. Por un lado, es arrastrada hacia una amplia sensibilidad interpretativa, post-experimental, postmoderna, feminista y crítica. Por otro lado, es arrastrada hacia concepciones positivistas, post-positivistas, humanistas y naturalistas más estrechas de la experiencia humana y su análisis. Más allá, estas tensiones pueden ser combinadas en el mismo proyecto, llevando a ambas perspectivas, postmoderna o naturalista, o crítica y humanista, a tolerarse.

Ya hemos referido, al menos tangencialmente, de que el campo de la investigación cualitativa ha pasado por varias etapas, quizás sea convenientemente situarnos en la etapa actual, sobre todo por su importancia y relevancia para el futuro de los estudios cualitativos, y que a juicio de algunos autores como Seale et al. (2004) debe llevar a comprender y ubicar las resistencias académicas y disciplinarias hacia la investigación cualitativa.

En efecto, no son pocas las ocasiones en las que se ha calificado el trabajo de los académicos cualitativos como de no-científico, o sólo exploratorio, o subjetivo. Se asemeja la



Universidad de Valladolid

investigación cualitativa más con el criticismo que con la teoría o la ciencia, siendo vista, además, como una agresión a la tradición occidental liberal basada en la idea de una “ciencia objetiva libre de valores”. Cuando no, directamente, se acusa al proyecto cualitativo de escribir ficción, nunca ciencia, y que no hay ningún modo de verificar sus declaraciones de verdad.

Uno de los mayores representantes de estas críticas será el denominado movimiento de investigación «basado en la ciencia» (SBR) quien, amparado en una metodología experimental basada en evidencia (*evidence-based*), ha creado un ambiente hostil hacia la proliferación de métodos de investigación cualitativa. Veamos cuáles son los puntos de diferencia entre ambas concepciones de la investigación (Becker, 1996):

- *Usos del positivismo y el post-positivismo.* Siguiendo a Flick (2002) podemos decir que si bien el abordaje cuantitativo ha sido usado con el propósito de “aislar causas y efectos, operacionalizando relaciones teóricas y midiendo y cuantificando fenómenos, permitiendo la generalización de los resultados”, lo cierto es que dicho proyecto hoy ha entrado en crisis, dadas las nuevas circunstancias del mundo social que fuerza a la investigación a hacer uso de estrategias inductivas, en vez de partir de teorías y probarlas, concibiendo el conocimiento y la práctica siempre en su carácter local y situado.
- *Reconocimiento de sensibilidades postmodernas.* El uso de métodos y supuestos cuantitativos positivistas ha sido rechazado por una nueva generación de investigadores cualitativos que están ligados a las sensibilidades post-estructural y/o postmoderna. Estos investigadores e investigadoras argumentan que los métodos positivistas no son sino una forma de contar historias acerca de sociedades o mundos sociales. No pueden ser ni mejores ni peores que cualquier otro método; sólo cuentan diferentes tipos de historias. Si bien, son muchos en la investigación cualitativa que, desde escuelas de pensamiento de teoría crítica (*critical theory*), constructivista, post-estructuralista y posmoderna, rechazan los criterios positivistas y post-positivistas al evaluar su propio trabajo, pues entienden que los mismos silencian numerosas voces, por lo que buscan métodos alternativos para evaluar su trabajo, incluyendo verosimilitud, emocionalidad, responsabilidad moral, una ética del cuidado, praxis política, textos polifónicos, y diálogos con los sujetos.
- *Capturando el punto de vista de los individuos.* Tanto los investigadores cualitativos como cuantitativos están preocupados por el punto de vista individual. Sin embargo,



Universidad de Valladolid

los investigadores cualitativos creen que ellos pueden acercarse más a la perspectiva del actor a través de detalladas entrevistas y observaciones. Argumentan que los investigadores cuantitativos raramente son capaces de capturar la perspectiva de sus sujetos porque deben depender de métodos y materiales más remotos e inferidos, mientras que la investigación cuantitativa ve los materiales empíricos producidos por los métodos interpretativos como poco fiables, impresionistas y no objetivos.

- *Examinando las limitaciones de la vida cotidiana.* La investigación cualitativa es más propensa a confrontar las restricciones de la vida cotidiana del mundo social, mientras que la investigación cuantitativa raramente las estudia directamente. Los investigadores cualitativos, por otro lado, están comprometidos con una posición *emic*, ideográfica, basada en casos que dirigen su atención a las especificidades de casos particulares.
- *Asegurando copiosas descripciones.* La investigación cualitativa cree que las descripciones ricas y copiosas del mundo social son valiosas, mientras que los investigadores cuantitativos con sus compromisos éticos, nomotéticos, están menos preocupados por tales detalles, pues los mismos interrumpirían el proceso de desarrollar generalizaciones.

Miles y Huberman (1984: 5-8) consideran como características básicas de la investigación naturalista las siguientes:

- Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida. Estas situaciones son únicamente “banales” o normales, reflejo de la vida diaria de los individuos, grupos, sociedades y organizaciones.
- El papel del investigador es alcanzar una visión holística (sistémica, amplia, integrada) del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas.
- El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión.
- Leyendo a través de estos materiales, el investigador puede aislar ciertos temas y expresiones que pueden realizarse con los informantes, pero que deberían mantenerse en su formato original a través del estudio.



Universidad de Valladolid

- Una tarea fundamental es la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.
- Son posibles muchas interpretaciones de estos materiales, pero algunas son más convincentes por razones teóricas o consistencia interna.
- Se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados. El investigador es el principal instrumento de medida.
- La mayor parte de los análisis se realizan con palabras. Las palabras pueden unirse, subagruparse, cortarse en segmentos semióticos. Se pueden organizar para permitir al investigador contrastar, comparar, analizar y ofrecer modelos sobre ellas.

Stake (1995: 47) considera como aspectos diferenciales de un estudio cualitativo los atributos siguientes: (i) su *carácter holístico* (contextualizado, orientado al caso, evitando el reduccionismo y el elementalismo, buscando la comprensión singular más que las diferencias con otros); (ii) su *proyección empírica* (orientada al campo, enfatizando lo observable e incluyendo las observaciones de sus informantes, afanándose por ser naturalista, no intervencionista, y prefiriendo las descripciones en lenguaje natural); (iii) su *posicionamiento interpretativo* (basándose más en la intuición, poniendo la atención en el reconocimiento de sucesos relevantes, concibiendo al sujeto investigador siempre en interacción con el caso de estudio); (iv) su *carácter empático* (atendiendo a los actores intencionalmente, buscando el marco de referencia en el que se mueve éstos, eso sí, a través de una planificación de diseños emergentes y sensibles, focalizando progresivamente el tema de investigación en lo émico, y procurando con los informes aportar una experiencia vicaria).

La consideración de la perspectiva interpretativa no tiene sentido si no consideramos, a la vez, otros enfoques generales teórico-prácticos de la enseñanza: el enfoque técnico y el enfoque crítico. Al enfoque técnico le va a corresponder una investigación de corte cuantitativo, empírico-analítico, mientras que el enfoque práctico se asocia con una investigación interpretativa, simbólica y una orientación cualitativa de cambio metodológico (Popkewitz, 1980: 28). Si esta última orientación se guía además por un “interés emancipatorio”, estaríamos ante la investigación crítica dirigida al cambio social.

Esta clasificación tiene su origen en el filósofo alemán Jürgen Habermas (1987). Para él, los distintos intereses rectores del conocimiento o, como él mismo los denomina, los intereses cognoscitivos, nos permiten diferenciar claramente tres grandes modelos teóricos y de



Universidad de Valladolid

investigación: el positivista (dominado por el interés técnico), el interpretativo (por el interés práctico), y el crítico (por el interés emancipatorio).

Los intereses cognoscitivos emergen en la filosofía habermasiana como las orientaciones generales o las estrategias cognoscitivas generales que guían los distintos tipos de investigación. Por tanto, los intereses cognoscitivos:

Determinan el aspecto bajo el cual puede ser objetivada la realidad y, en esta medida, el aspecto bajo el cual puede hacerse accesible por vez primera la experiencia. Son las condiciones de posibilidad de la experiencia que puede reclamar objetividad, condiciones necesarias para los sujetos capaces de lenguaje y de acción (Habermas, 1984: 176)

Quien hace la investigación no es un sujeto puro, aislado, sino que como integrante de la especie humana tiene una historia y vive enmarcado en un contexto. Pertenece a una comunidad científica que evoluciona en la medida que participa en un marco sociocultural determinado, vinculado a determinados medios de socialización: al trabajo, al lenguaje y a la dominación. La especie humana asegura su existencia en sistemas de trabajo social y de autoafirmación frente a la naturaleza, merced a una vida en común mediada por la tradición en la comunicación a través del lenguaje ordinario y con ayuda de identidades plasmadas en un *yo*, que reconfigura la conciencia de las personas por relación a las normas del grupo en cada nivel de individualización.

Los intereses que guían el conocimiento se adhieren a las funciones de un *yo* que, mediante procesos de aprendizaje, se adapta a las condiciones externas de vida, ejercitándose mediante procesos culturales a través de un nexo de comunicación con el mundo de la vida social, de forma que adquiere una identidad en el conflicto entre las solicitudes del instinto y las coerciones sociales.

Según la teoría habermasiana de los intereses cognoscitivos, el punto de vista desde el que analizamos la realidad que nos circunda tiene su origen en la estructura de intereses de las personas que comparten una determinada organización social, un modo de vida sociocultural concreto.

La comprensión hermenéutica se dirige, por su estructura misma, a garantizar, dentro de las tradiciones culturales, una posible autocomprensión orientadora de la acción de individuos y grupos, y una comprensión recíproca entre individuos y grupos con tradiciones culturales distintas. Hace posible la forma de un consenso sin coerciones y el tipo de intersubjetividad discontinua, de los que depende la acción comunicativa (Habermas, 1982: 182)



Universidad de Valladolid

El interés cognoscitivo que guía el deseo de conocer e intervenir desde esta perspectiva es *el interés práctico*, que trata de desarrollar formas de comprensión humanas que, con posterioridad, permitan informar de modo más adecuado las acciones de hombres y mujeres. La *comprensión* facilita a las personas comprender las características contextuales de las situaciones sociales en las que participan. La atención de la comunidad investigadora está ahora mucho más concentrada en la intencionalidad y comunicación de las personas y en la negociación de significados.

La vida social se diferencia del mundo físico. Las invariantes y la causalidad que hacen peculiar la realidad físico-natural o la *reificación* positivista de los ambientes humanos no son traspasables a la realidad sociocultural que define esta perspectiva hermenéutica.

La investigación en el marco de los modelos interpretativos dirige su atención a la identificación y comprensión de las normas implícitas que subyacen a las manifestaciones sociales, las explican y determinan. Estos significados latentes obligan a tener presente la *historia* del contexto cultural y las formas de socialización que rigen en una comunidad. La realidad que se capta va a ser muy diferente a la que se capta desde ópticas positivistas. Se trata de captar el significado que las propias personas intervinientes otorgan a sus acciones y a las de los demás, realidad ésta que iluminada con focos positivistas no permitiría desvelar las subculturas y las resistencias que subyacen a los comportamientos conflictivos.

Quienes a la hora de analizar las interacciones que tienen lugar en un aula específica se sirven de una metodología que recurre a la observación participante y a los diarios de las personas intervinientes, no recurren a escalas de interacción que no se ocupan de interrogarse sobre las subjetividades del alumnado y del profesorado. Es obvio que ambas estrategias de investigación *crean* realidades diferentes. La *perspectiva interpretativa* tratará de dilucidar el verdadero significado sobre la base de identificar las intenciones y motivos subjetivos que las acciones tienen para las personas que las llevan a término y para el resto de las que comparten esa situación.

Las acciones, a diferencia del comportamiento de casi todos los objetos, siempre incorporan las interpretaciones del actor, y por ese motivo sólo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor les asigna (Carr y Kemmis, 1988: 103)

Desde una perspectiva interpretativa, cualquier intervención educativa que el profesorado decida llevar a cabo condiciona su éxito al grado en que hayamos podido determinar la comprensión y el modo de razonamiento de las personas participantes en esa situación concreta, al grado de conocimiento de su cultura, símbolos y lenguaje compartidos. Sus



Universidad de Valladolid

resultados sacan a la luz las expectativas y exigencias de las personas que comparten un espacio, unas tareas y una cultura.

La definición de la objetividad es ahora el fruto de un consenso entre subjetividades al que se va a llegar como consecuencia de interacciones sociales. En relación con la causalidad de los fenómenos sociales, desde esta perspectiva interpretativa se llegan a diferenciar dos tipos de causalidad:

Una es la del «por qué» un acontecimiento se produce a consecuencia de otro anterior. Las Ciencias empírico-analíticas tienden a centrarse en este tipo de causalidad. La segunda es la causa «a fin de». Una persona realiza una acción concreta a fin de que acontezca algo en el futuro. Esta última es la que supone la existencia de razones y motivos. Una Teoría social, por tanto, ha de dar cuenta de los dos tipos de causalidad para explicar fenómenos sociales (Popkewitz, 1988: 72)

Pero también este enfoque histórico-hermenéutico comparte algunas características importantes con el empírico-analítico. Las dos perspectivas siguen considerando que la finalidad del conocimiento social debe asegurar la *neutralidad*. No existe una pretensión explícita de llegar a transformar las situaciones en las que participan, lo que no implica que el enfoque interpretativo se cierre a la hora de formular juicios de valor. De hecho, la realización de investigaciones hermenéuticas y su posterior comunicación de los resultados, crea un clima propicio al diálogo y a la negociación entre las partes interesadas, lo que puede hacer aflorar posibilidades de *intervención práctica* por la vía del consenso.

Además, el modelo interpretativo incrementa la capacidad de autorreflexión y de reflexión colectiva en las personas implicadas, con lo que la modificación de los comportamientos puede incitar a reconsiderar y actuar sobre algunos aspectos de la realidad cotidiana de su medio, aunque su objetivo primordial sea sólo la comprensión y reflexión sobre la realidad, no su transformación.

Wittrock (1989) incluye dentro de esta perspectiva interpretativa los enfoques de investigación etnográfico, cualitativo, observacional, participativo, estudios de casos, interaccionista simbólico, fenomenológico y constructiva. Aun siendo diferentes, guardan fuertes semejanzas y, para él, la denominación *interpretativa* es más adecuada por tres razones fundamentales:

- Es más inclusiva que muchas de las otras;



Universidad de Valladolid

- Evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente cualitativos, en oposición a lo cuantitativo, dado que cierto tipo de cuantificación suele emplearse en estos trabajos;
- Apunta al aspecto clave de la semejanza entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano, en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador, donde las personas son agentes activos en la construcción de la realidad en la que se encuentran.

La *investigación interpretativa* pretende saber qué ocurre, o, qué ha pasado, y qué significa o ha significado para los sujetos o grupos. Dentro de esta perspectiva interpretativa, entendida de forma amplia, situaríamos los análisis etnográficos, los ecológicos, los fenomenológicos, los cualitativos, y los naturalistas en general (Doyle, 1981, 1983; Schön, 1983)

La *investigación interpretativa* en el campo educativo tiene como objeto fundamental las aulas, como medio social y culturalmente organizado, y al profesorado y al alumnado como elementos intrínsecos del proceso educativo. Lo importante son las actividades de las personas al efectuar opciones y realizar juntas una acción social, dentro de una concepción de la práctica que se modifica cambiando la forma de comprenderla. El investigador no dirige la acción mediante prescripciones provenientes de la teoría, sino que pretende clarificarla para que sean las y los actores de la práctica quienes autorregulen sus experiencias educativas.

Dentro de este *enfoque interpretativo*, los estudios etnográficos han cobrado mucha fuerza en los últimos tiempos. Para algunos autores, esta visión englobaría toda la investigación cualitativa (Torres, 1988). Sin embargo, Goetz y LeCompte (1988) advierten que “*la etnografía educativa no forma una disciplina independiente ni un área de investigación bien definida*”, sino un enfoque de los problemas y procesos de la educación, una síntesis interdisciplinar emergente influida por la Antropología, la Psicología, la Sociología y la Investigación en Educación. Por esto, aún hoy, no existe un consenso respecto de cuál debe ser su alcance y su método.

Respecto a la enseñanza, dos son las preocupaciones fundamentales de la *investigación etnográfica*: la naturaleza de las aulas como ambiente social y culturalmente organizado para el aprendizaje, y el contenido de las perspectivas y los significados del profesorado y del alumnado en tanto que intrínsecos al proceso educativo (Erikson, 1989).

Goetz y Le Compte (1988: 28), en referencia al diseño de investigación etnográfica, afirman que requiere de estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural.



Universidad de Valladolid

Primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos. Estos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, de forma que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación. Segundo, las estrategias etnográficas de investigación son empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano de los fenómenos tal y como se dan en los escenarios del mundo real. Tercero, la investigación tiene su carácter holista

Resumiendo, podemos señalar siguiendo a Torres, algunos de los presupuestos más significativos en el modelo teórico y de investigación de la perspectiva interpretativa:

- mantiene la unidad de pensamiento y experiencia, sujeto y objeto;
- (asume que la realidad y el sujeto conocedor están interrelacionados;
- defiende la unidad del pasado, presente y futuro;
- (busca el conocimiento intersubjetivo, interpersonal, inclusivo, esto es, “¿cómo conozco lo que hago?”);
- emplea diseños de investigación emergentes, a través de un proceso inductivo;
- el objetivo es captar el proceso tal y como ocurre naturalmente;
- permanece abierto a todos los factores que se manifiesten dentro de un contexto dado;
- trata de capturar el significado y la intencionalidad de los sujetos mediante un proceso intersubjetivo;
- focaliza la investigación sobre asuntos contextuales y situaciones que enmarcan las acciones y los significados de aquéllos que están siendo observados;
- estudia todos los aspectos de la conducta, tanto manifiestos como encubiertos;
- busca explicaciones preocupándose por la comprensión del significado y los propósitos de las acciones que tienen lugar en situaciones específicas;
- dado que la teoría y la investigación están vinculadas a valores concretos, reivindica que éstos puedan ser puestos de manifiesto e investigados;
- separa teoría y práctica;
- está preocupado por la validez, basada en la consistencia interna, el consenso experiencial.



Universidad de Valladolid

4.2.2. Un primer acercamiento al diseño de investigación utilizado: la estrategia etnográfica

No debemos negar la controversia en torno a cuáles son las características distintivas de la etnografía (Hammersley y Atkinson, 1994:15):

Spradley (1979) habla de que lo fundamental es el registro del conocimiento cultural, Gumperz (1981) entiende que lo básico es la investigación detallada de patrones de interacción social, mientras que para Lutz (1981) es el análisis holístico de las sociedades. Unas veces se define a la etnografía como esencialmente descriptiva, mientras que otras veces se la considera como una forma de registrar narrativas orales (Walker, 1981), aunque ocasionalmente también se subraya su papel en el desarrollo y verificación de teorías (Glaser y Strauss, 1967; Denzin, 1978).

Tomando las ideas de Rodríguez, Gil Flores y García Jiménez (1996), podemos referirnos a la *etnografía* como el *método* de investigación por el que se aprende el modo de vida de la unidad social. A través de la etnografía se persigue la descripción, reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Pero también, bajo el concepto etnografía, nos referimos al producto del proceso de investigación: un escrito etnográfico o retrato del modo de vida de una unidad social.

Atkinson y Hammersley (1994: 248) conceptualizan la etnografía como una forma de investigación social que se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto, antes que ponerse a comprobar hipótesis sobre el mismo;
- Una tendencia a trabajar con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados hasta el punto de recoger datos a partir de un conjunto cerrado de categorías analíticas;
- Se investiga un pequeño número de casos, quizás uno sólo, pero en profundidad;
- El análisis de datos que implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales, adquiriendo el análisis estadístico un plano secundario.

Por su parte, Spindler y Spindler (1992: 63-72) a la hora de enumerar los requisitos para realizar una buena etnografía educativa. La primera característica es el requerimiento de la *observación directa*. No importa los instrumentos, ni el sistema de codificación, aparatos de registro o las técnicas utilizadas. La primera obligación del etnógrafo es permanecer donde la acción tiene lugar, de tal forma que su presencia modifique lo menos posible tal acción.



Universidad de Valladolid

En segundo lugar, el etnógrafo debe pasar el *tiempo suficiente el escenario*, aunque no existe una norma rígida que nos indique el tiempo, de permanencia en el escenario. Lo importante aquí es analizar la observación etnográfica, que se consigue permaneciendo durante el tiempo que permita al etnógrafo ver qué sucede en repetidas ocasiones.

La tercera condición de una buena etnografía educativa es la necesidad de contar con un gran *volumen de datos registrados*. El papel del observador en este sentido será fundamental, recogiendo todo tipo de información a través de notas de campos o utilizando los recursos, tecnológicos disponibles en la actualidad tales como grabaciones en audio y vídeo, películas, fotografías, etc.

Una cuarta condición será el *carácter evolutivo* del estudio etnográfico. En un principio, el etnógrafo debe introducirse en el campo con un marco de referencia lo suficientemente amplio que le permita abarcar con una amplitud el fenómeno objeto de estudio. Al menos al comienzo de su trabajo, el etnógrafo no debería trabajar con hipótesis específicas, sino con la mente totalmente abierta, entendiendo de esta forma a la mayor cantidad posible de relaciones.

Como quinta condición nos encontramos con la utilización de *instrumentos* en el proceso de realizar una etnografía. Los registros de las observaciones de las entrevistas son la base del trabajo etnográfico, pero pueden utilizarse otros instrumentos como cuestionarios.

La sexta condición será el uso de la cuantificación cuando sea necesario, eso sí, no es el punto de inicio, ni el objetivo último. La instrumentación y la cuantificación han de entenderse como procedimientos empleados para reforzar cierto tipo de datos, interpretaciones o comprobación de hipótesis en distintos grupos.

En séptimo lugar, tenemos el *objeto de estudio* de la etnografía educativa, se trata de describir el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes o en sus cuerpos, cómo dicho conocimiento es empleado en la interacción social y las consecuencias de su empleo.

Por último, debemos considerar un *holismo selectivo y una contextualización* determinada en la realización de la etnografía educativa. El holismo es un ideal deseable, siempre y cuando lo reduzcamos operativamente al entorno inmediato donde se centra nuestra investigación.

El empleo de métodos etnográficos incluye la existencia de grupos y el establecimiento de relaciones entre quien realiza la investigación y los miembros del grupo. En lo que se refiere al papel del investigador o de la investigadora, éste es descrito como participante. A veces, se señala que su papel es simplemente el de un *observador participante* que no existe en las estructuras



Universidad de Valladolid

formales del grupo, pero que tiene presencia en las aulas. Otras veces, el sujeto investigador es un miembro del grupo y se podría hablar entonces de *participante observador*.

La progresiva involucración del investigador externo en el grupo es entendida como un proceso de *culturización*. Este proceso es descrito como una transición del estatus de *extraño al de amigo*, siendo significativo este cambio de papel del investigador. No obstante, las relaciones entre los miembros del grupo y del investigador plantean también problemas éticos relacionados con la propiedad intelectual de la investigación, la confidencialidad de los datos, el acceso a la información, etc.

Pero no son únicamente el papel del investigador y su relación con el grupo, los únicos aspectos a considerar en el abordaje etnográfico. Denzin (1978) considera siete áreas de decisión en la investigación etnográfica:

1. el foco y finalidad del estudio y las cuestiones que aborda;
2. el modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de su elección;
3. los participantes o sujetos del estudio, el escenario y contexto(s) investigados;
4. la experiencia del investigador y sus roles en el estudio;
5. las estrategias de recogida de datos;
6. las técnicas empleadas en el análisis de datos;
7. los descubrimientos del estudio: interpretaciones y aplicación.

Aunque las fases de la investigación etnográfica suelen estar menos definidas que las de otros métodos de investigación, Goetz y LeCompte (1988: 172) plantean cuatro fases en un estudio etnográfico: (i) se plantean las cuestiones relativas a la investigación y marcos teóricos preliminares y se selecciona un grupo para el estudio; (ii) se aborda el acceso al escenario, la elección de los informantes clave, el comienzo de las entrevistas y las técnicas de recogida de datos y de registro; (iii) se aborda la recogida de datos; (iv) se lleva a cabo el análisis e interpretación de los datos.

4.2.3. Un segundo acercamiento al diseño de investigación implementado como base del estudio: metodología mixta

El diseño de la investigación, como hemos descrito es longitudinal, se enmarca en el paradigma cualitativo en la modalidad de estudio de caso (Stake, 2010) implementado a través de un método mixto de investigación, puesto que gracias a ello se logra una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno, produciendo datos más “ricos” y variados para apoyar con



Universidad de Valladolid

mayor solidez las inferencias científicas, que si se emplean aisladamente (Hernández-Samperi et al. 2014).

Tabla 7 Fases del diseño de investigación

FASE	DESCRIPCIÓN	PROCEDIMIENTO
FASE DE EMERGENCIA	En una investigación previa (2015). Obtuvimos los focos más problemáticos de esta etapa del desarrollo profesional docente. Uno de ellos, la inserción profesional durante el año de prácticas.	Análisis de autobiografía
FASE DE APROXIMACIÓN	Se contó con aspirantes seleccionados por Educación Primaria de la convocatoria de 2016. Punto de partida para poder desarrollar el cuestionario final y la guía para el grupo de discusión, además para contrastar mi experiencia.	Encuesta piloto y Entrevista abierta
FASE DE PROFUNDIZACIÓN	Con aspirantes seleccionados en 2019. Se elaboraron una guía para implementar un grupo focal y un cuestionario individual más amplio y profundo sobre la formación inicial, selección e inserción profesional.	Grupo focal y Cuestionario abierto

Fuente: Elaboración propia

4.3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN, ESCENARIOS Y SELECCIÓN DE PARTICIPANTES

Centraremos nuestra investigación en un ámbito de acción bien conocido por mí, teniendo en cuenta la proximidad, grado de conocimiento y motivación y la búsqueda de utilidad y mejora de mi entorno más próximo desde la perspectiva social y laboral. El contexto donde se realiza nuestra investigación es en la Comunidad de Castilla y León (España), concretamente sobre los maestros que acaban de acceder a la plaza de Maestro de la Especialidad de Educación Primaria en el sistema público de Educación de dicha comunidad autónoma.

Atendiendo a los *issues* de la investigación, nos ubicaremos para la profundización sobre los mismos de la siguiente manera:

Sobre el *issue 1*, nos concentraremos en la Universidad de Valladolid y más en concreto en el Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación y Trabajo Social. Al fin y al cabo, es mi *alma mater* y con la que sigo teniendo contacto a través de diferentes acciones formativas y laborales y por otra parte son los estudios que he cursado para ejercer mi profesión y con los que estoy más familiarizado.

En cuanto al *segundo issue*, analizaremos el sistema de selección al Cuerpo de Maestros que se realiza en Castilla y León, mi Comunidad Autónoma y en la que ejerzo mi labor docente y más en concreto dentro de este sistema, pondremos el foco sobre la especialidad de Educación Primaria, puesto que es mi especialidad y sobre la que mayor conocimiento poseo puesto que es el proceso selectivo que superé, a través un grupo de discusión grupo de discusión

Y, por último, para indagar sobre el *tercer issue* cuento con la colaboración de varios maestros, sobre todo amigos y conocidos, noveles y no tan noveles, que han accedido al Cuerpo



Universidad de Valladolid

de Maestros por la especialidad de Educación Primaria en la convocatoria de 2016 y 2018 y que trabajan en diferentes tipos de centros de Valladolid, Burgos y Segovia.

4.3.1 Selección de los participantes

Muestra del estudio cualitativo

La selección de los participantes ha sido por muestreo no probabilístico de conveniencia (en nuestro caso por ser a los que se tenía fácil acceso), salvo en la encuesta piloto, para la que se optó por una muestra censal de todos los aspirantes seleccionados en el concurso oposición de la especialidad de Educación Primaria del año 2016. Un total de 20 funcionarios maestros de Educación Primaria en Castilla y León que responden a diferentes perfiles para que así haya una muestra lo más representativa posible de la población objeto de estudio. En cuanto a la edad en la que fueron funcionarios en prácticas, encontramos que casi la mitad (48%) lo realizaron siendo menores de 30 años, un 42% teniendo entre 30 y 35 años y los dos participantes restantes, uno con 41 y otro con 55 años. En cuanto a las provincias de prácticas, encontramos que desarrollaron su labor en prácticas en 4 provincias de la Comunidad: Ávila (1), Burgos (6), Segovia (6) y en Valladolid (7). En la siguiente tabla se muestran las principales características de los participantes:

Tabla 8 Caracterización de los participantes del estudio

CATEGORIA	VARIABLES	PORCENTAJE
Sexo	Mujer	75%
	Hombre	25%
Edad	<30	48%
	30 > 35	42%
	> 35	10%
Convocatoria de acceso	2009	5%
	2016	45%
	2019	50%
Provincia de inserción	Ávila	5%
	Burgos	30%
	Segovia	30%
	Valladolid	35%
Nº de intentos para acceder a la plaza de maestro	1	20%
	2	30%
	3	25%
	>3	25%

Fuente: elaboración propia



Universidad de Valladolid

Muestra del estudio cuantitativo

Se analizaron los resultados obtenidos de los 2547 aspirantes que se presentaron a la especialidad de Educación Primaria en la última convocatoria en Castilla y León en 2019. Estos se distribuyen en 24 de turno de reserva de discapacidad y 2523 por el turno libre. Se dividen en 29 tribunales. Como cada fase es eliminatoria, a lo largo del proceso se han tomado en cuenta únicamente los resultados de los aprobados de cada fase. Teniendo finalmente 842 aprobados en la primera fase y 551 aprobados en la 2ª fase de oposición (550 de turno libre y únicamente 1 de turno de reserva de discapacidad) para llegar finalmente a los 287 seleccionados en el procedimiento selectivo.

4.4. PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En la realización del estudio en su fase cualitativa, se utilizaron una serie de instrumentos, procedimientos y técnicas cuyo objetivo era la búsqueda de una descripción del escenario objeto de estudio, garantizando además la profundidad en el análisis de los datos cualitativos y lograr la validez y credibilidad de los análisis. En función del muestreo y para planificar la necesidad de triangulación de la información para indagar en los focos de estudio de interés (Gibbs, 2012), se diseñó la siguiente matriz (Maxwell, 2012) que recoge la relación de todas las fuentes de información con el análisis realizado en cada una de ellas, descritas en la tabla siguiente.

Tabla 9 Instrumentos de recogida de datos den la fase cualitativa

INSTRUMENTO	DESCRIPCIÓN	N	CODIFICACIÓN
RELATO AUTOBIOGRÁFICO	Relato de mi experiencia como maestro novel como protagonista del proceso de inducción profesional docente.	1	(RA)
ENCUESTA PILOTO	Se realizó una encuesta online a los 199 funcionarios en prácticas de Educación Primaria aprobados en 2016.	7	DE (EP1) a (EP7)
ENTREVISTA PERSONAL	Se realizaron entrevistas personales estructuradas a dos funcionarios en prácticas aprobados en 2016	2	(R1) Y (R2)
GRUPO DE FOCAL	Grupo de discusión online formado por funcionarios en prácticas aprobados en la última convocatoria (2019).	8	DE (GF1) a (GF8)
CUESTIONARIO	Se pasó un cuestionario escrito a dos funcionarias en prácticas aprobadas en la última convocatoria (2019) basado en la guía establecida para el grupo de discusión.	2	(c1) y (c2)

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la parte cuantitativa, se llevaron a cabo varios análisis estadísticos. Se trabaja con los resultados de las diferentes partes del proceso de selección de los maestros de Educación Primaria en Castilla y León 2019. Se fueron analizando los datos de los aspirantes que



Universidad de Valladolid

fueron pasando de fases, puesto que son eliminatorias. Además del análisis de contenido cuantitativo de las competencias descritas en el programa de estudios de Grado, así como en los criterios de evaluación de las diferentes partes que componen la oposición de maestros de Educación Primaria y de los criterios de evaluación de la fase de prácticas de los seleccionados en dichos procesos.

4.5. MÉTODOS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

Entendemos por análisis el conjunto de procedimientos (la codificación, la clasificación, el mapeo conceptual, la generación de temas) que nos permiten organizar los datos para producir conclusiones y una comprensión (o teoría) general del caso. (Simons, 2009).

Generalmente esto se traduce en un proceso inductivo formal de descomponer los datos en segmentos o conjuntos de datos que después, podamos clasificar, ordenar y examinar para encontrar conexiones que puedan ayudarnos a comprender el caso.

Intrínsecamente relacionado con el análisis se encuentra la interpretación que los investigadores hagamos de esos datos. Denzin et al., (2005) lo llama “el arte de la interpretación” acentuando que supone un proceso fundamental para entender lo que se haya descubierto.

La interpretación es, en esencia, seleccionar significados cuando nos ponemos a organizar los datos, identificamos en ellos categorías o ideas, buscamos temas o patrones que nos llevan a determinar qué datos incluir como pruebas a la historia que se está desarrollando. Este proceso de transformación de datos puede llevarse a cabo desde múltiples procedimientos o enfoques. No obstante, podemos distinguir algunos aspectos sobre los cuales prestaremos atención durante el análisis y la interpretación.

4.5.1 Métodos de análisis del estudio cualitativo

- **Procesos de codificación y categorización:** son procesos sistemáticos y exhaustivos en los que se buscará gradualmente generar comprensiones sobre el objeto de estudio, para lo cual se utilizarán un procedimiento de codificación posterior a partir de los datos (Carrero et al., 2006), a través de tres etapas: (i) codificación abierta (identificar categorías emergentes a partir de la lectura de los datos, la conformación y revisión de dichas categorías a partir de nuevas aproximaciones a los datos, la comparación entre los mismos, y de la consulta de la literatura especializada); (ii) codificación selectiva (proceso que nos permite reducir el conjunto inicial de categorías, a partir del análisis intensivo de las relaciones entre la categoría central y el resto); (iii) codificación teórica (nos permite pensar en las propiedades, dimensiones, elementos que



Universidad de Valladolid

contiene la categoría central, introduciendo cada vez un mayor nivel de explicación en nuestro problema de investigación)

- **El mapeo conceptual, representaciones gráficas y audiovisuales:** constituyen un medio para proceder a la representación de conocimientos de forma visual, permitiendo enlazar conceptos afines a la hora de proceder a la interpretación de datos (Simons, 2009). Lo que buscaremos con este procedimiento de análisis, es el poder incorporar a los y las participantes en la interpretación de los datos, observando si los mapas y representaciones elaborados para los diferentes casos reflejan adecuadamente los análisis desarrollados por aquellos/as.

- **Análisis de narraciones y biografías:** al centrarse no sólo en lo que las personas dicen y en su descripción de una serie de acontecimientos y actores claves de los procesos estudiados, sino también en cómo lo dicen, por qué lo dicen y qué es lo que sienten y experimentan, las narraciones nos permiten compartir el significado de la experiencia para los y las participantes en los casos seleccionados (Gibbs, 2012) e iluminar el contexto social en el que desarrollan su actividad (Sparkes, 2003). Utilizaremos varias formas de análisis de las narraciones y biografías, que surgen de adoptar tres posiciones en el estudio (Demazière y Dubar, 1997): (i) una actitud ilustrativa: en la que usaremos selectivamente las palabras ofrecidas por los interlocutores/as, incorporándolas a las exigencias de la investigación. Dos serán los procedimientos de análisis utilizados: el análisis de contenido y el análisis temático; (ii) una actitud restituyente: en la que dejaremos amplio espacio a las palabras y narraciones de las personas seleccionadas como informantes, principalmente a partir de dos formas de análisis: restitución de la sabiduría social de los sujetos y transparencia de la palabra de los entrevistados/as; (iii) una actitud analítica, a través del cual el lenguaje que conforma las narrativas y biografías se convierte en modos de acción social y elementos para reconocer el entramado sociocultural en el que se encuentra inmerso el sujeto, para lo cual investigador e investigado se implican mutuamente en la producción de conocimiento. Dos son las técnicas de análisis implicadas: el análisis de los discursos y el análisis comprensivo.

Es importante destacar que llevar a cabo este tipo de investigación sin recurrir a software puede dificultar muchísimo la tarea de descubrir de conexiones en sus datos y de encontrar nuevas perspectivas. Para ayudarnos en la tarea hemos utilizado el programa QSR NUDIST-NVIVO12, un software que se dirige a la investigación con métodos cualitativos y mixtos.



Universidad de Valladolid

4.5.2 Métodos de análisis de estudio cuantitativo

- **Análisis de contenido cuantitativo**, se han seleccionado como unidades de análisis las subcompetencias que conforman tanto las competencias generales como las específicas de Memoria del Plan de Estudios de Graduado en Educación Primaria de la UVa y como señalamos anteriormente los criterios de evaluación de la fase de oposición y prácticas del proceso selectivo de maestros de educación primaria del año 2019. Para la categorización, hemos utilizado como categorías generales las 10 competencias profesionales del modelo profesional de la Junta de Castilla y León y como subcategorías cada una de las 40 subcompetencias que las componen.

- **Análisis estadísticos de los resultados de las pruebas de oposición** El tratamiento de los datos estadísticos se realizó mediante el programa SPSS versión 24. La información primaria utilizada fue extraída de los datos abiertos existentes sobre las pruebas de oposición y concurso a profesores de primaria. Tras un proceso de transcripción, depuración y recodificación de la información se pasó a aplicar análisis bivariantes y multivariantes sobre los datos utilizando pruebas no paramétricas, tras rechazar la normalidad de las variables de estudio mediante un análisis de Kolmogorov-Smirnov. Concretamente los análisis realizados se centraron en pruebas de H de Kruskal-Wallis para relacionar las notas de cada uno de los apartados de la oposición con el tribunal asignado, pruebas de U de Mann-Whitney para comparar uno a uno los tribunales y también para localizar diferencias entre las personas con experiencia docente y sin experiencia docente, y pruebas Rho de Spearman para descubrir la correlación entre cada una de las puntuaciones de las pruebas y apartados del concurso.

4.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS Y DE CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Haremos referencia en este apartado, a los criterios y consideraciones éticas que orientan los procesos de investigación desde una perspectiva cualitativa y, por ende, profundizaremos en algunas consideraciones a la hora de llevar a cabo ciertos procedimientos que nos permitan organizar los datos y entenderlos para poder llegar a generar una serie de conclusiones del estudio y una comprensión general del multicaso. Teniendo en cuenta estos aspectos, debemos establecer y tener en cuenta ciertos criterios éticos en el campo (Simons, 2009; Flick, 2014), a saber:

- **La negociación**: situados en el campo donde vamos a llevar a cabo nuestra investigación, una de las primeras cosas que conviene hacer es crear relaciones y establecer condiciones de confianza con los informantes que vamos a estudiar. En este sentido,



Universidad de Valladolid

estableceremos ciertos criterios con los participantes a la hora de informarles sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes.

- **La colaboración:** en este caso, queremos dar voz a las personas participantes en nuestra investigación, y respetar su derecho tanto a participar como a no participar en la investigación. Este principio es habitual en muchas formas de investigación social, pero en una concepción democrática como la que aquí defendemos, daremos mayor importancia a: (i) el consentimiento informado permanente; (ii) implicar a los participantes en la identificación y clarificación de los temas ; (iii) la negociación pública de los datos, atendiendo a criterios de exactitud, relevancia e imparcialidad, otorgando en este caso voz a los participantes para que corrijan, eliminen o amplíen la (re)presentación que se haga de sus ideas en el caso.

- **La confidencialidad y el anonimato:** en este caso, garantizar la confidencialidad implica respetar el anonimato de ciertas informaciones (si las personas implicadas así lo desean), así como respetar el principio de no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada. Estos códigos insisten en la seguridad y protección de la identidad de las personas que participan en la investigación. Ninguna persona debe sufrir daño ni sentirse incómoda como consecuencia del desarrollo de la investigación, desde su planteamiento inicial hasta la elaboración de informes y posibles publicaciones.

- **La equidad:** este aspecto enfatiza la necesidad de que nuestra investigación pueda ser utilizada como amenaza sobre una persona a título individual o sobre un colectivo o grupo. De esta manera, debemos garantizar que los participantes en nuestra investigación reciben un trato justo, que conocen las posibles consecuencias que se derivan de nuestro estudio, así como garantizar cauces para la réplica y la discusión de los informes.

- **El compromiso con el conocimiento:** este criterio tiene que ver con la responsabilidad pública que toda investigación tiene con la comunidad educativa y con la sociedad general. Esta responsabilidad indica que la protección de los informantes, la negociación de la investigación, y el cumplimiento general de los criterios mencionados anteriormente, no pueden tergiversar el compromiso con la indagación profunda de los acontecimientos estudiados.

Junto con estos criterios éticos para tener en cuenta en todo trabajo de campo, creemos conveniente detenernos brevemente en otro aspecto fundamental que afecta a todo proceso de investigación: el establecimiento de criterios que aseguren la credibilidad y verosimilitud de los datos obtenidos durante el análisis e interpretación. La forma en la que enfoquemos el



Universidad de Valladolid

análisis y la interpretación, así como los procesos y criterios que escojamos para garantizar la calidad de nuestra interpretación, dependerá en parte de la perspectiva general que le demos a nuestra investigación. Para ello, utilizaremos en esta investigación la propuesta de gestión de la calidad de la investigación cualitativa proporcionada por Charmaz (2006), apoyándonos en cuatro criterios:

- **Credibilidad:** familiaridad de la investigación con el tema estudiado, suficiencia de los datos para la justificación y construcción teórica, observaciones en torno al alcance y profundidad de las observaciones contenidas en los datos, capacidad de cubrir una amplia variedad de observaciones empíricas a través de las categorías del estudio, realización de comparaciones sistemáticas entre observaciones y categorías, vínculos entre los datos los análisis y las argumentaciones, posibilidad de ofrecer al lector datos suficientes en la investigación como para establecer una evaluación independiente y emitir un juicio de valor sobre la misma.

- **Originalidad:** grado de novedad de las categorías y capacidad para aportar nuevas ideas en torno al tema de estudio, posibilidades de que el análisis desarrollado ofrezca nuevas interpretaciones conceptuales de los datos, significación social y teórica del estudio, formas en las que la teoría generada en la investigación pueda refinar, extender o poner en tela de juicio ideas, conceptos y prácticas en torno al objeto del proyecto.

- **Resonancia:** grado de representación de las categorías respecto de la totalidad de la experiencia estudiada, establecimiento de vínculos entre colectividades o instituciones y vidas personales, capacidad de que los y las participantes encuentren sentido a la teoría generada y grado en que aumenta dichas visiones conceptuales su percepción sobre el mundo que le rodea

- **Utilidad:** posibilidades que ofrece el análisis desarrollado para que las personas interpreten e interactúen en su contexto cotidiano, conexiones entre el análisis desarrollado y procesos relacionados a nivel genérico con el objeto de estudio, capacidad de generar investigaciones adicionales a partir del estudio desarrollado, contribución de la investigación a los conocimientos existentes



Universidad de Valladolid

ANÁLISIS DE LA ÚLTIMA CONVOCATORIA PARA EL ACCESO AL CUERPO DE MAESTROS (2019)

Por ser el proceso más cercano y en el que vamos a basar fundamentalmente nuestra investigación práctica, realizaremos un análisis más minucioso de lo que supone esta convocatoria para un mejor entendimiento del proceso.

Para ello estructuraremos el análisis en los tres bloques o fases en las que consiste el proceso: *oposición, concurso y prácticas*.

Antes de pasar a pormenorizar cada una de las fases planteamos un esquema resumen para tener una primera aproximación al proceso.

Tabla 10 Resumen proceso de selección Maestros Educación Primaria 2019.

		P1.1. Desarrollo por escrito de un tema. 3 bolas: 25 temas 2 horas	El examen escrito y el práctico se leerá ante el tribunal el día asignado	La nota del examen escrito de un 50%
	Parte 1 50%	P1.2. Desarrollo de un supuesto practico A elegir entre dos situaciones pedagógicas propuestas por el tribunal 1,5 h	Sin tiempo máximo Calificación de 0 a 10	La nota del supuesto práctico será de 50% ELIMINATORIA
Fase de oposición 60%	Parte 2 50%	Ejercicio P2.1. presentación de una Programación Didáctica Extensión máxima 60 folios por una cara a doble espacio, sin contar anexos y material de apoyo, preferentemente en tamaño DIN- A4 y con una letra tipo Arial 12 sin comprimir. Mínimo 10 UDD máximo 20 que deberán ir numeradas. Se presentarán dos originales de dicha programación ante el Tribunal en el momento de realizar esta segunda prueba. Tendrá una portada con los datos identificativos del aspirante, especialidad y un índice donde se relacione la secuencia numerada de las UDD de las que consta.	Calificación de 0 a 10	



Universidad de Valladolid

Ejercicio P2.2. Preparación y exposición de una Unidad Didáctica

La preparación y exposición oral ante el Tribunal de la unidad didáctica estará relacionada con la programación presentada.

Se elegirá una UDD de entre las tres extraídas de su programación, 3 bolas.

En la UDD deberá concentrarse:

Objetivos de aprendizaje que se persiguen, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje que se plantean en el aula y los procedimientos de evaluación.

El aspirante tendrá una hora (encerrona) para preparar la UDD sin posibilidad de conexión con el exterior.

Podrá utilizar el material auxiliar que crea conveniente, así como un guion máximo de un folio y que se entregará al final de la exposición al tribunal.

La fase de oposición es **eliminatória**, hay que aprobar para pasar a la fase de concurso

Fase de concurso 40%	Apartado I. Experiencia previa	Máximo puntos	7	Máximo 10 puntos por la valoración de la fase de concurso
	Apartado II. Formación académica permanente	Máximo puntos	5	
	Apartado III. Otros méritos	Máximo puntos	2	

Puntuación global: 60% de la nota de la fase de oposición + 40% de la nota de la fase de concurso

Fase de prácticas	Duración de más de un trimestre y menos de un curso académico	En esta fase se deberá alcanzar la evaluación de "apto" para ser nombrado funcionario de carrera.
--------------------------	---	---

Fuente: Elaboración propia

5.1. FASE DE OPOSICIÓN

Mediante *Orden EDU/71/2019, de 30 de enero*, se convocó procedimiento selectivo de ingreso y adquisición de nuevas especialidades, así como procedimiento de baremación para la constitución de listas de aspirantes a ocupar puestos docentes en régimen de interinidad en el cuerpo de Maestros.

Se convocaron 1026 plazas del cuerpo de maestros en el ámbito de gestión de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, cuya distribución por turnos y especialidades, en función de las necesidades existentes en cada especialidad, es la siguiente:



Universidad de Valladolid

Tabla 11 Distribución de plazas por turno y especialidad.

ESPECIALIDAD	TURNO		RESERVA	TOTAL
	LIBRE	DISCAPACIDAD		
Audición y Lenguaje	65	7		72
Educación Física	93	10		103
Educación Infantil	166	19		185
Educación Primaria	258	29		287
Lengua Extranjera: inglés	183	21		204
Música	47	5		52
Pedagogía Terapéutica	111	12		123

Fuente: BOCyL

Se reservará un 10 por ciento de las plazas para el turno de personas que tengan la condición legal de discapacitados, con un grado igual o superior al 33 por ciento, acumulándose al turno libre las plazas no cubiertas por el turno de reserva de discapacidad acreditada tal y como establece el Decreto 83/2008, de 23 de diciembre, por el que se regula el acceso de las personas con discapacidad al empleo público, a la provisión de puestos de trabajo y a la formación en la Administración de Castilla y León.

Es decir, para el caso que nos ocupa, la especialidad de Educación Primaria, se convocan 287 plazas de las que por turno libre suponen 258 y de reserva por discapacidad 29.

Para el caso de participantes que por el turno de reserva de discapacidad acreditada superasen los ejercicios correspondientes sin obtener plaza y resultando su puntuación superior a la obtenida por otros participantes del turno libre, han de ser incluidos por su orden de puntuación en la relación de aprobados.

- *Requisitos de los aspirantes*

1º Ser español, o nacional de alguno de los demás Estados miembros de la Unión Europea o nacional de algún Estado al que sea de aplicación la Directiva 2004/38/CE.

También podrá participar, cualquiera que sea su nacionalidad, el cónyuge de los españoles y de los nacionales de otros Estados miembros de la Unión Europea, siempre que no estén separados de derecho, así como sus descendientes y los de su cónyuge, siempre que no estén separados de derecho, sean menores de veintiún años o mayores de esa edad dependientes.

El participante que no posea la nacionalidad española, para ser admitido al procedimiento selectivo, además de los requisitos generales, deberá cumplir los siguientes requisitos:

A) No estar sometido a sanción disciplinaria o condena penal que impida en su Estado el acceso a la función pública.

B) Poseer un conocimiento adecuado del castellano.



Universidad de Valladolid

2º Tener cumplidos dieciocho años y no haber alcanzado la edad establecida, con carácter general, para la jubilación.

3º No padecer enfermedad ni estar afectado por limitación física o psíquica incompatible con el desempeño de las funciones correspondientes al cuerpo y especialidad a la que se opta.

4º No haber sido separado, mediante expediente disciplinario, del servicio de cualquiera de las Administraciones Públicas, ni hallarse inhabilitado por sentencia firme para el ejercicio de funciones públicas.

5º No ser funcionario de carrera o en prácticas o estar pendiente del correspondiente nombramiento del cuerpo de maestros.

6º No haber sido condenado por sentencia firme por algún delito contra la libertad e indemnidad sexual, conforme dispone el artículo 13.5 de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

7º Hacer efectivo el pago de la tasa correspondiente, salvo que esté exento del pago de esta.

8º Estar en posesión o en condiciones de que le sea expedido alguno de los siguientes títulos:

- Maestro/a. Maestro/a de Primera Enseñanza. Maestro/a de E. Primaria.
- Título de graduado/a de maestro.
- Diplomado/a en Profesorado de Educación General Básica.

En el caso de que el título alegado haya sido obtenido en el extranjero, el participante deberá acreditar que está en posesión de la correspondiente acreditación de la homologación del citado título.

- *Solicitudes para la especialidad de Educación Primaria*

Quien desee participar en los procedimientos objeto de la presente convocatoria deberá presentar una solicitud siendo su *cumplimentación obligatoria a través de la aplicación informática* que se encuentra disponible en la sede electrónica de la Administración de la Comunidad de Castilla y León y en el Portal de Educación de la Junta de Castilla y León. La cumplimentación informática de la solicitud no sustituye la *obligatoriedad de la presentación de esta en un registro administrativo* por lo que, una vez cumplimentada, deberá imprimirse al objeto de ser firmada y presentada junto con la documentación correspondiente.

Los turnos de ingreso con el correspondiente código, objeto del procedimiento selectivo de ingreso son los siguientes, debiendo consignar solamente uno de ellos:

- a) Libre: Código 1.



Universidad de Valladolid

b) Reserva de discapacidad acreditada: Código 2.

Podrá participar por este turno aquel participante que, además de reunir los requisitos generales, y en su caso específicos exigidos para el ingreso, tengan reconocida por el órgano competente una *discapacidad igual o superior al 33 por ciento*, o que tengan tal consideración en los términos que establece el artículo 4.2 del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, *siempre que tengan la capacidad funcional no solo referida al ejercicio de la docencia a nivel general, sino también en relación a la especialidad a la que se opta*. El reconocimiento posterior de una discapacidad, aun cuando se hiciese con efectos retroactivos, no podrá conllevar en ningún caso la admisión al procedimiento de reserva de discapacidad acreditada. Los participantes que accedan por este turno no podrán concurrir a la misma especialidad por el turno libre ni cambiar el turno con posterioridad.

a) Documentación específica.

El participante del turno de discapacidad acreditada deberá justificar una discapacidad igual o superior al 33 por ciento, acompañando a su solicitud la certificación correspondiente expedida por el órgano competente salvo aquellos cuya documentación figure en el fichero de personas con discapacidad de la Comunidad de Castilla y León, siempre que autorice expresamente a su consulta en la solicitud.

b) Tratamiento diferenciado de este turno.

Durante el procedimiento selectivo se dará un tratamiento diferenciado a los dos turnos, en lo que se refiere a las relaciones de admitidos, los llamamientos a los ejercicios y la relación de aprobados, corrigiéndose los ejercicios y pruebas de manera independiente.

Cada participante acompañará a su solicitud la siguiente documentación:

- a) Documento nacional de identidad o documento acreditativo de la identidad o tarjeta equivalente de los extranjeros residentes en territorio español, en el caso de que el participante expresamente se oponga a que la Consejería de Educación verifique los datos relativos a su identidad.
- b) Título exigido para el ingreso en el cuerpo de maestros o, en su defecto, certificación supletoria provisional, en vigor, conforme al artículo 14.2 del Real Decreto 1002/2010, de 5 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales.
- c) El ejemplar para la Administración del modelo 046 que acredite el abono de la tasa (25,65 euros) correspondiente, acompañado del certificado acreditativo, para los casos de exención.

Estará exento del pago de esta tasa, con independencia del turno por el que participe:



Universidad de Valladolid

- a) El participante con discapacidad acreditada igual o superior al 33 por ciento.
- b) El participante miembro de familia numerosa que tenga reconocida tal condición, siempre que la base imponible total del Impuesto de la Renta de las Personas Físicas del ejercicio 2017, menos el mínimo personal y familiar del sujeto pasivo de la tasa no supere 18.900 euros en tributación individual o 31.500 en tributación conjunta.
- c) El participante víctima del terrorismo que, revista esta condición, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley 4/2017, de 26 de septiembre, de Reconocimiento y Atención a las Víctimas del Terrorismo en Castilla y León
- d) Para el participante que solicite su incorporación a las listas de aspirantes para el desempeño de puestos en régimen de interinidad, relación numerada de la documentación aportada para la valoración de méritos, utilizando para ello el Anexo II, junto con la documentación correspondiente, según lo establecido en el apartado trigésimo tercero de la presente orden.
- e) Para el participante de nacionalidad diferente de la española:
 - 1.º Declaración responsable de no estar sometido a sanción disciplinaria o condena penal que impida, en su Estado, el acceso a la función pública, realizada a través de la aplicación informática.
 - 2.º Para los participantes exentos de la prueba de conocimiento del castellano, acreditación de tal circunstancia de acuerdo con lo previsto en el apartado noveno de esta orden. De no aportar la documentación referida, deberá realizar la prueba de acreditación de conocimiento del castellano, consignándolo en la solicitud a través de la aplicación informática.
 - 3.º Para el caso previsto relativo al cónyuge y demás familiares de los españoles, deberán presentar los documentos expedidos por las autoridades competentes que acrediten el vínculo de parentesco y una declaración jurada del nacional de un Estado miembro de la Unión Europea con el que exista este vínculo, de no estar separado de derecho de su cónyuge y, en su caso, del hecho de vivir el aspirante a sus expensas o de estar a su cargo.

Toda la documentación deberá presentarse en castellano. Deberán traducirse al castellano los documentos que, redactados en lengua oficial de una Comunidad Autónoma, deban surtir efectos fuera del territorio de esa Comunidad. Asimismo, la documentación redactada en lengua extranjera deberá presentarse acompañada de su traducción jurada oficial al castellano, sin perjuicio de que por la Administración puedan recabarse informes complementarios para verificar la autenticidad de los documentos presentados.

Se produce en este momento una primera criba ya en la solicitud, puesto que debe cumplir los requisitos de ser cumplimentada de forma informática, pero, después debe ser entregada y



Universidad de Valladolid

firmada en un registro, más de una persona se quedó fuera del proceso por estas causas; todos los documentos deben estar en castellano, el pago de tasas se realiza o telemáticamente o en las entidades bancarias y muchas veces da problemas, y otras vicisitudes que acompañan a la presentación de la solicitud que hacen, sobre todo a los noveles, a realizarlo de forma errónea.

No en vano, quedaron excluidas definitivamente del proceso para la especialidad de Educación Primaria, 22 personas por diferentes razones, algunas de ellas por más de una: un aspirante, por no cumplimentar la solicitud a través de la aplicación informática (obligatorio); trece de ellos, por no presentar la titulación requerida; al menos ocho por no presentar justificante de pago o no abonar la tasa; dos de ellos no firmaron la solicitud y uno de ellos se presentó por el turno de discapacidad y no reunía los requisitos para entrar por ese turno.

Fueron admitidos definitivamente para dicha especialidad 2987 aspirantes por turno libre y 45 aspirantes por reserva de discapacidad.

Es decir: 11,58 aspirantes por plaza para el turno libre y 0,64 aspirantes por plaza para el turno de reserva.

Si lo tenemos en cuenta de forma global, puesto que las plazas del turno 2 podían pasar al primer turno, nos encontramos que la ratio para la especialidad comenzó siendo de 10,56 aspirantes por plaza.

- *Procedimiento*

La especialidad de Educación Primaria se realizó en Burgos. Se realiza el proceso íntegramente en burgos capital en diferentes sedes.

La fase de oposición constará de *dos pruebas* que tendrán *carácter eliminatorio*. Cada una de ellas estará dividida en dos partes.

a) Primera prueba. – *Prueba de conocimientos específicos de la especialidad.*

Esta primera prueba tendrá por objeto la demostración de conocimientos específicos de la especialidad a la que opta, necesarios para impartir la docencia y constará de dos partes, desarrollo por escrito de un tema y prueba práctica que se valoraran conjuntamente.

1.ª Primera parte (P1.1): Desarrollo por escrito de un tema elegido por el opositor de entre tres extraídos al azar por el tribunal de los correspondientes al temario de la especialidad a la que opta. Los opositores dispondrán de dos horas para la realización de esta primera parte.

Recordemos aquí que el temario es el mismo que desde el año 2009 y por lo tanto los temas están absolutamente desactualizados y no conformes a normativa vigente.

Los temas que pudieron escoger para su desarrollo los aspirantes de la especialidad fueron:



Universidad de Valladolid

Tema 7: El área de Conocimiento del medio natural, social y cultural en la Educación primaria: enfoque, características y propuestas de intervención educativa. Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas. Objetivos, contenidos, y criterios de evaluación: aspectos más relevantes. Relación con otras áreas del currículo.

Tema al que ya nos hemos referido por su desfase respecto a la normativa vigente.

1. No existe en la nueva configuración de la etapa el área de Conocimiento del medio
2. Las competencias básicas tampoco existen se han sustituido por las competencias clave o del currículo.
3. A los elementos curriculares (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) Se les ha añadido uno nuevo y clave para el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje que son los *estándares de aprendizaje evaluables*

Tema 20: El área de Matemáticas en la Educación primaria: enfoque, características y propuestas de intervención educativa. Contribución al desarrollo de las competencias básicas. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación: aspectos más relevantes. Relación con otras áreas del currículo.

Este también desfasado por:

1. Las competencias básicas no existen se han sustituido por las competencias clave o del currículo.
2. A los elementos curriculares (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) Se les ha añadido uno nuevo y clave para el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje que son los *estándares de aprendizaje evaluables*

Tema 25: Recogida, organización y representación de la información. Tablas de datos. Tipos de gráficos. Aplicaciones en las distintas áreas y en la interpretación de datos. Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para el tratamiento de datos.

2.º Segunda parte (P1.2): Prueba práctica consistente en la realización de una serie de ejercicios que permitan comprobar que los opositores poseen formación científica y dominio de las técnicas de trabajo precisas para impartir las áreas propias de la especialidad a la que opten. En el caso de la especialidad de Educación Primaria este ejercicio fue el siguiente:

El tribunal propondrá dos supuestos prácticos de los que el aspirante escogerá uno.

La prueba se realizará por escrito y posteriormente se leerá ante el tribunal.

El aspirante, a partir del análisis de la situación planteada, diseñada una intervención razonada y fundamentada teniendo en cuenta los aspectos didácticos organizativos, las estrategias educativas




Universidad de Valladolid

y se implicación en el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto escolar integrador, en el marco del currículo de la Educación Primaria.

La duración de la prueba será como máximo, de una hora y media.

Estos dos fueron los supuestos entre los que debieron optar los aspirantes de la especialidad:

Figura 9 Opción A de supuestos prácticos para la P1.2 de la oposición de E. Primaria 2019

 **PROCEDIMIENTO SELECTIVO DE ACCESO AL CUERPO DE MAESTROS Y PROCEDIMIENTO DE ADQUISICIÓN DE NUEVAS ESPECIALIDADES POR LOS FUNCIONARIOS DEL MENCIONADO CUERPO**

ORDEN EDU/71/2019 de 30 de enero, de la Consejería de Educación (BOCvL del 6 de febrero de 2019)

PRIMERA PRUEBA - CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS DE LA ESPECIALIDAD

SEGUNDA PARTE- PRUEBA PRÁCTICA

Propuesta A

Se encuentra usted en un centro educativo de infantil y primaria de línea uno, con certificación TIC 3 y Sección Bilingüe en lengua inglesa, situado en un núcleo urbano de una población de 80.000 habitantes, con nivel socioeducativo medio.

A su llegada al centro le asignan la tutoría de un grupo heterogéneo de tercero de educación primaria con 23 alumnos/as entre los que ninguno está incluido en la aplicación de Atención a la Diversidad (ATDI). Desde su función de tutor/a, como responsable de las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Valores Sociales y Cívicos, debe establecer y organizar pautas para el desarrollo del pensamiento y método científico de su alumnado.

A partir del análisis de la situación planteada, diseñe una intervención razonada y fundamentada teniendo en cuenta los aspectos didácticos y organizativos, las estrategias educativas y su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un contexto escolar inclusivo, en el marco del currículo del área de Ciencias de la Naturaleza en educación primaria.

Avenida Cantabria, 4 – 09006 Burgos – Teléf. 947 20 75 40 – Fax 947 20 37 34 <https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cms/dpburgos>



Universidad de Valladolid

Figura 10 *Opción B de supuestos prácticos para la P1.2 de la oposición de E. Primaria 2019*



PROCEDIMIENTO SELECTIVO DE ACCESO AL CUERPO DE MAESTROS
Y PROCEDIMIENTO DE ADQUISICIÓN DE NUEVAS ESPECIALIDADES POR LOS
FUNCIONARIOS DEL MENCIONADO CUERPO

ORDEN EDU/71/2019 de 30 de enero, de la Consejería de Educación
(BOCvL del 6 de febrero de 2019)

PRIMERA PRUEBA - CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS DE LA ESPECIALIDAD

SEGUNDA PARTE- PRUEBA PRÁCTICA

Propuesta B

El 1 de septiembre usted se incorpora, como funcionario/a en prácticas en un centro educativo de infantil y primaria de línea dos, con certificación TIC 5 situado en un barrio del núcleo urbano de una capital de provincia, con un nivel socio educativo medio.

En el primer Claustro del curso le asignaron la tutoría de un grupo de 5º de Educación Primaria y usted será responsable de impartir las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Valores Sociales y Cívicos.

La Propuesta Curricular de Centro, prescindiendo de libros de texto, establece que el profesorado debe elaborar los materiales de desarrollo curricular, de generación propia, centrándose en el desarrollo competencial del alumnado.

Plantee su estrategia de elaboración, divulgación y acceso a estos materiales estructurando una propuesta para el desarrollo de la competencia lingüística de su alumnado, teniendo en cuenta los aspectos didácticos, metodológicos y de coordinación docente en un contexto escolar inclusivo para cumplir con las directrices del Proyecto Educativo de Centro, en el marco del currículo de educación primaria.



Universidad de Valladolid

Estas dos pruebas se realizaron el mismo día, garantizándose el anonimato del opositor.

Posteriormente, los tribunales procedieron al llamamiento de los opositores para su lectura, que se lleva a cabo de acuerdo con el orden de actuación correspondiente.

Los 29 tribunales se repartieron a los aspirantes de la siguiente manera:

Tabla 12 Distribución de aspirantes por turno y tribunal.

TRIBUNAL	ASPIRANTES	NO PRESENTADOS	ASPIRANTES FINALES	T1 ¹	T2 ¹
1	101*	13	88	88	0
2	105	21	84	83	1
3	105	17	88	88	0
4	105	17	88	86	2
5	105	16	89	88	1
6	106*	19	87	85	2
7	105	14	91	91	0
8	105	25	80	80	0
9	105	16	89	89	0
10	105	16	89	87	0
11	105	12	93	91	2
12	105	9	96	96	0
13	105	19	86	84	2
14	105	28	77	76	1
15	105	12	93	91	2
16	105	18	87	86	1
17	105	17	88	85	3
18	105	15	90	89	1
19	105	9	96	94	2
20	105	19	86	86	0
21	104	12	92	92	0
22	104	18	86	85	1
23	104	23	81	78	3
24	104	20	84	84	0
25	103	14	89	89	0
26	104	11	93	93	0
27	104	18	86	86	0
28	104	17	87	87	0
29	104	19	85	85	0
TOTAL	3032*	484	2548	2524	24

1. T1= Turno libre; T2= Reserva por discapacidad

2. Cómputo sobre los presentados * Se incluye un aspirante tras la realización de los listados, cuyas notas de los diferentes

ejercicios no aparece en ningún listado posterior por lo tanto para cálculos posteriores se les tiene en cuenta como que no han leído.

Con estos datos, podemos calcular que un 15,96% de los aspirantes que se inscribieron NO se presentó a las pruebas.

De los presentados (2548), 2524 lo hicieron por el *turno1 Libre* y 24 por el *turno2 de reserva por discapacidad*.

Este hecho ya produce el primer cambio en la ratio aspirante/plaza que se produce a lo largo del proceso, puesto que de las 29 plazas por reserva de discapacidad que había, 5 pasan



Universidad de Valladolid

automáticamente al turno 1 puesto que como máximo se pueden repartir 1 para cada aspirante de *turno 2*.

Es decir, que la ratio de *turno 2* es de 1 aspirante por plaza y la de turno 1 bajó a 9,59 aspirantes por plaza. De nuevo, calcularemos la global puesto que las de turno 2 se pueden acumular si no existe ningún aspirante seleccionado por dicho turno. La ratio de esta forma supone unos 8,87 aspirantes por plaza, es decir, casi dos aspirantes por plaza menos sin ni siquiera empezar el examen.

A partir de aquí, influye ahora de forma particular, la suerte, el azar o como lo queramos llamar, es decir, el tribunal en el que haya sido colocado cada aspirante por orden alfabético tras sorteo; puesto que no es lo mismo, de entrada, competir contra otros 76 aspirantes como pasa en el tribunal 14 que contra otros 95 como ocurre con el tribunal 12. Ya son casi 20 aspirantes menos contra los que competir.

Durante las siguientes semanas, se procedió a la lectura de ambas pruebas por parte de los aspirantes en una sola sesión y su posterior calificación por parte de los tribunales. Se valorará con una calificación de cero a diez puntos, con aproximación hasta diez milésimas y se calculará realizando la media aritmética entre las puntuaciones de las dos partes de esta, siempre que cada una de las puntuaciones parciales sea igual o superior a 2,5 puntos.

Para la superación de esta prueba, el opositor deberá alcanzar una *puntuación total resultado de sumar las puntuaciones correspondientes a las dos partes, igual o superior a cinco puntos*. Para su calificación la comisión de selección establece unos criterios de evaluación públicos que serán la referencia que tengan los tribunales para evaluar a los aspirantes. Estos criterios son



Universidad de Valladolid

Figura 11 Criterios de evaluación P1 especialidad Educación Primaria 2019

PRUEBA	EVALUACIÓN	CALIFICACIÓN
PRIMERA PRUEBA 1ª PARTE: DESARROLLO DEL TEMA	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia organizativa y de gestión: <ul style="list-style-type: none"> ○ Realiza una introducción adecuada al desarrollo del tema. ○ Presenta el tema con una estructura coherente. ○ Argumenta haciendo alusión al contexto educativo. ○ Justifica la importancia del tema en el ámbito educativo. ○ Redacta una conclusión que recoge los contenidos desarrollados. 	15%
	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia científica: <ul style="list-style-type: none"> ○ Domina el conocimiento sobre el área asociada al tema seleccionado. ○ Desarrolla los bloques de contenidos de acuerdo al marco legislativo de Castilla y León. ○ Enuncia las características físicas, psíquicas y sociales del alumnado. ○ Fundamenta teórica, filosófica e históricamente los conocimientos con referencias bibliográficas. ○ Relaciona los contenidos del tema seleccionado con el resto del temario de la especialidad. 	40%
	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística y comunicativa: <ul style="list-style-type: none"> ○ Emplea adecuadamente recursos de expresión oral y escrita. ○ Dispone de destrezas comunicativas en lengua castellana utilizando un código lingüístico adecuado. ○ Realiza una presentación oral adecuada de su texto escrito. ○ Utiliza pautas de presentación adecuadas en el desarrollo del tema. ○ Maneja correctamente el vocabulario técnico específico. 	30%
	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia innovadora y de mejora: <ul style="list-style-type: none"> ○ Plantea ideas, propuestas y prácticas originales y actualizadas. ○ Recoge referencias a estrategias metodológicas interactivas. ○ Incluye aspectos de evaluación orientados a la mejora del proceso educativo. ○ Refleja vinculación con el desarrollo competencial del alumnado. ○ Incorpora medidas de atención a diversidad del alumnado. 	15%



Universidad de Valladolid

PRUEBA	EVALUACIÓN	CALIFICACIÓN
PRIMERA PRUEBA 2ª PARTE: SUPUESTO PRÁCTICO	<ul style="list-style-type: none">• Competencia organizativa y de gestión:<ul style="list-style-type: none">○ Realiza una introducción adecuada al supuesto planteado.○ Presenta el tema con una estructura coherente.○ Argumenta haciendo alusión al contexto educativo de un centro.○ Redacta una conclusión que recoge los contenidos desarrollados.○ Asienta teórica, filosófica e históricamente la resolución del supuesto práctico incluyendo bibliografía.	15%
	<ul style="list-style-type: none">• Competencia científica:<ul style="list-style-type: none">○ Domina el área y la materia asociada al supuesto seleccionado.○ Adecúa su planteamiento al marco legislativo de Castilla y León.○ Asocia las características físicas, psíquicas y sociales del alumnado.○ Diseña propuestas didácticas contextualizadas combinando los recursos, los materiales, y los programas de manera eficiente.○ Plantea una evaluación completa del proceso y la actuación.	40%
	<ul style="list-style-type: none">• Competencia lingüística y comunicativa:<ul style="list-style-type: none">○ Emplea adecuadamente recursos de expresión oral y escrita.○ Dispone de destrezas comunicativas en lengua castellana utilizando un código lingüístico adecuado.○ Realiza una presentación oral adecuada de su texto escrito.○ Utiliza pautas de presentación adecuadas en el desarrollo del supuesto.○ Maneja correctamente el vocabulario técnico específico.	30%
	<ul style="list-style-type: none">• Competencia innovadora y de mejora:<ul style="list-style-type: none">○ Realiza una propuesta original, creativa y viable.○ Recoge estrategias metodológicas interactivas.○ Refleja vinculación con el desarrollo competencial del alumnado y el desarrollo profesional docente.○ Incorpora medidas de atención a diversidad del alumnado.○ Integra el uso de recursos materiales y humanos para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	15%

Fuente: Comisión de valoración de Educación Primaria 2019

Estos criterios serán analizados exhaustivamente en epígrafes posteriores.

Para valorar los resultados de los tribunales de forma general vamos a fijarnos en 4 datos:

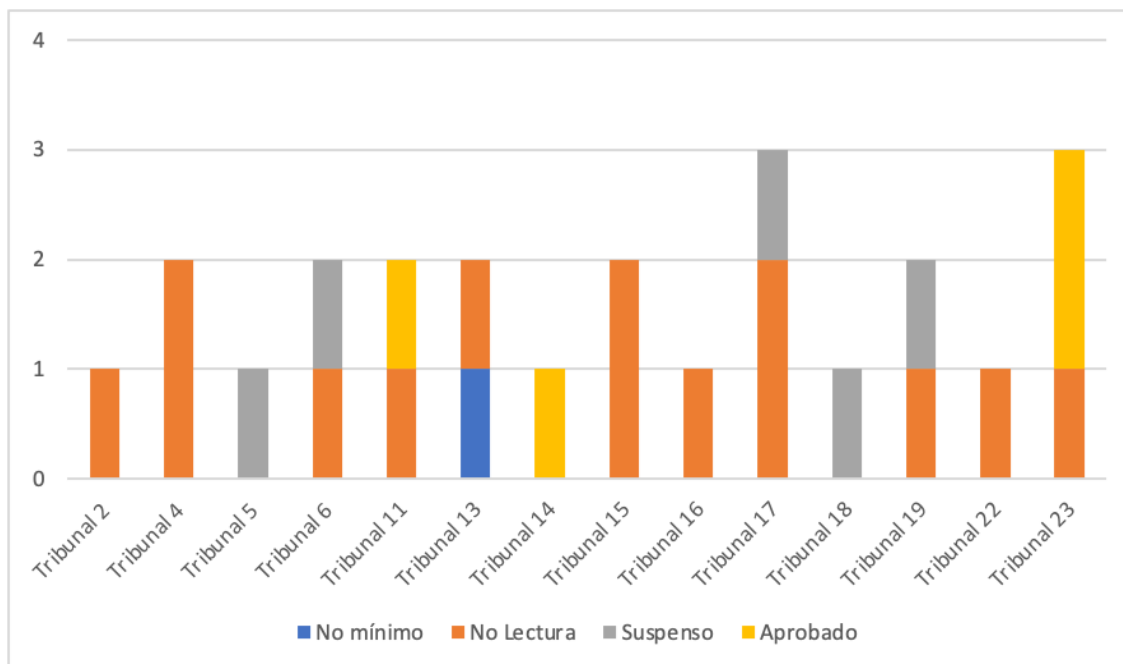
- a) Quienes no superaron el mínimo exigible (1,25) en alguna de las dos partes (tema o supuesto),
- b) Quienes no se presentaron a leer los ejercicios,
- c) Quienes obtuvieron menos de un 5 en la suma de las calificaciones de ambos ejercicios (no aprobaron)
- d) Quienes obtuvieron un 5 o más nota en la calificación de ambos ejercicios.

Distinguiremos también, al igual que dice la convocatoria ambos turnos de acceso.

Universidad de Valladolid

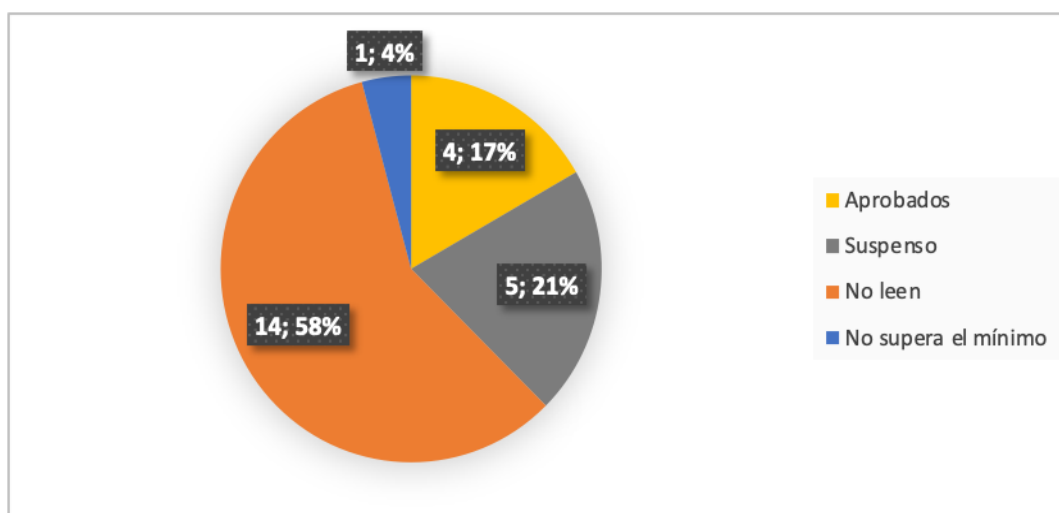
Comenzando con el turno 2, para esta prueba, nos encontramos como vimos con 24 aspirantes repartidos en 14 tribunales cuyos resultados fueron los siguientes:

Figura 12 Resultados de los aspirantes del turno 2 por tribunal en la primera prueba de la oposición a Educación Primaria 2019 CyL



Fuente: Elaboración Propia.

Figura 13 Resultados de los aspirantes del turno 2 en P1



Fuente: elaboración propia.

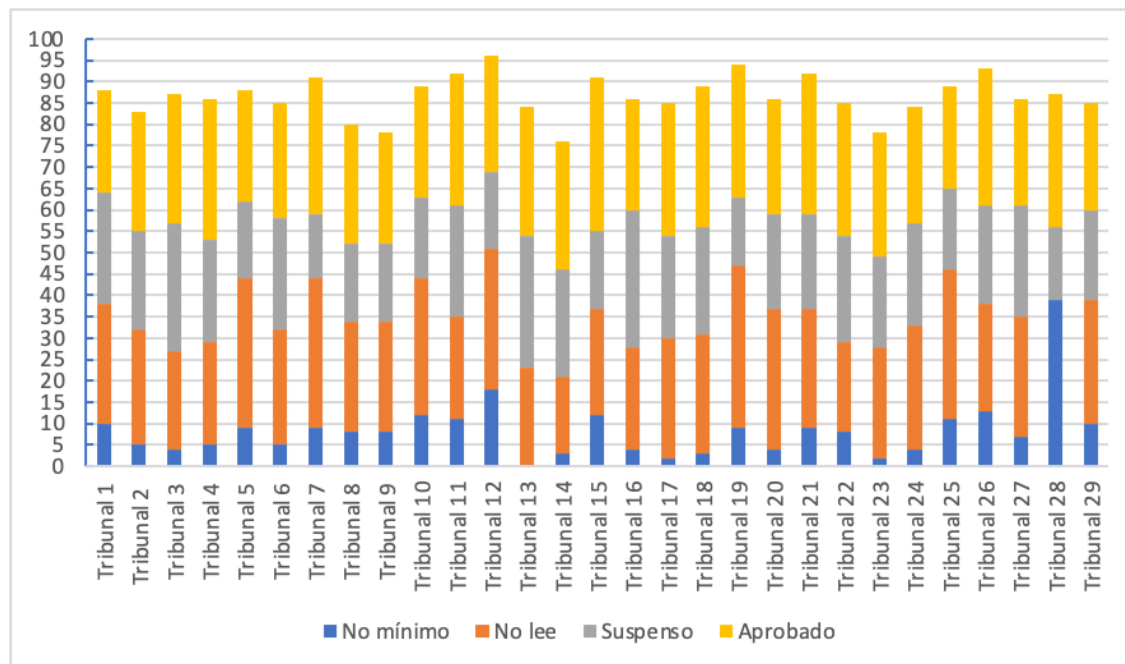
Universidad de Valladolid

En resumen, nos encontramos que, de los aspirantes que se presentaron por el *turno2* a esta primera prueba solamente 4 pasaron de fase; 5 de ellos suspendieron, 1 no llegó al mínimo permitido para computar ambas partes y 14 de ellos ni siquiera fueron a leer el ejercicio.

Por lo tanto, de nuevo este hecho vuelve a variar las ratios con las que cuenta cada plaza según el turno de acceso. La ratio del *turno2* no varía puesto que como mucho cada aspirante puede optar a una plaza, es decir, 1 aspirante por plaza. Sin embargo, los otros 20 restantes pasan al *turno1* bajando la ratio opositor/plaza más aun quedando en 8,91 opositores para cada plaza, únicamente teniendo en cuenta los resultados anteriores, que como veremos será mucho más baja analizando los resultados obtenidos por estos aspirantes en esta fase de la oposición.

Al igual que hemos hecho anteriormente, veamos cómo se distribuyen los resultados para el *turno1* en los diferentes tribunales:

Figura 14 Distribución de los resultados del turno1 por tribunal.



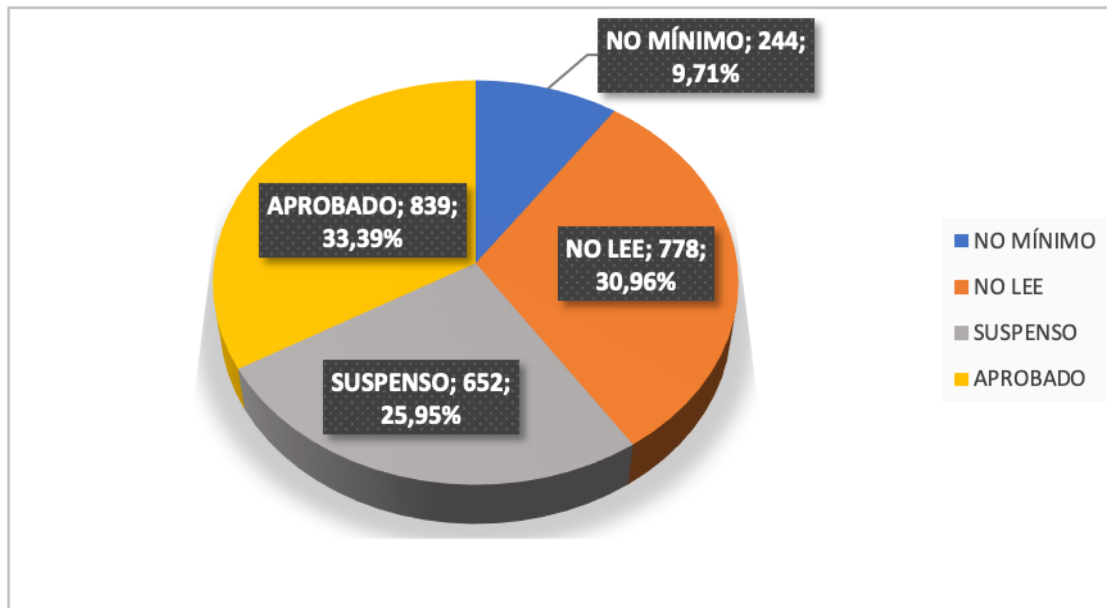
Fuente: Elaboración Propia

De nuevo el azar vuelve a estar del lado de algunos aspirantes según el tribunal donde tengan que desarrollar su actuación. Hay en tribunales donde no supera el mínimo exigible en alguna parte casi la mitad (39/87) de los aspirantes presentados (Tribunal 28) o como sucede en otros que más de 30 personas (contando solo las del turno1) no acuden a leer los ejercicios (Tribunales 5,7,10,12,19,25) por lo que pueden, los aspirantes de estos tribunales partir con ventaja competitiva frente a otros como el Tribunal 14 que únicamente no acuden a leer 18 aspirantes.

En términos generales, los resultados del *turno1* son los siguientes:

Universidad de Valladolid

Figura 15 Resultados globales del turno1 en la P1



Fuente: Elaboración propia

En el *turno1*, no alcanzó el mínimo en alguna de las partes, como podemos observar, casi un 10%, no aprobaron la prueba más de un 25% de los aspirantes y, un dato sorprendente, no asistieron a la lectura más de un 30% de los aspirantes, un porcentaje muy similar al 33, 24% de *aprobados* para este turno.

Únicamente 839 aprobados de los 2524 presentados, es decir sólo pasó a la siguiente fase un tercio aproximadamente de los aspirantes.

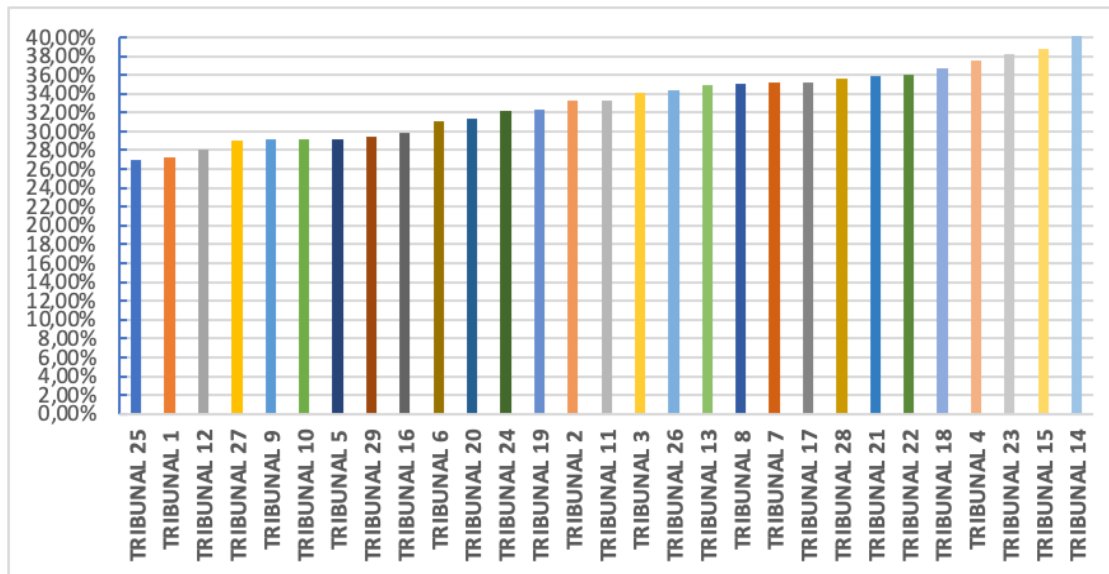
Por lo tanto, de nuevo baja la ratio de aspirante por plaza siendo ahora para el *turno1* de 2,96 aspirantes por plaza y eso sin haber pasado aún por el filtro de la segunda prueba.

En términos globales, sin tener en cuenta los turnos, la ratio queda en 2,94 aspirantes/plaza.

Valoremos ahora la distribución global de los aprobados por tribunal:

Universidad de Valladolid

Figura 16 *Porcentaje de aprobados por tribunal ordenados de menor a mayor.*

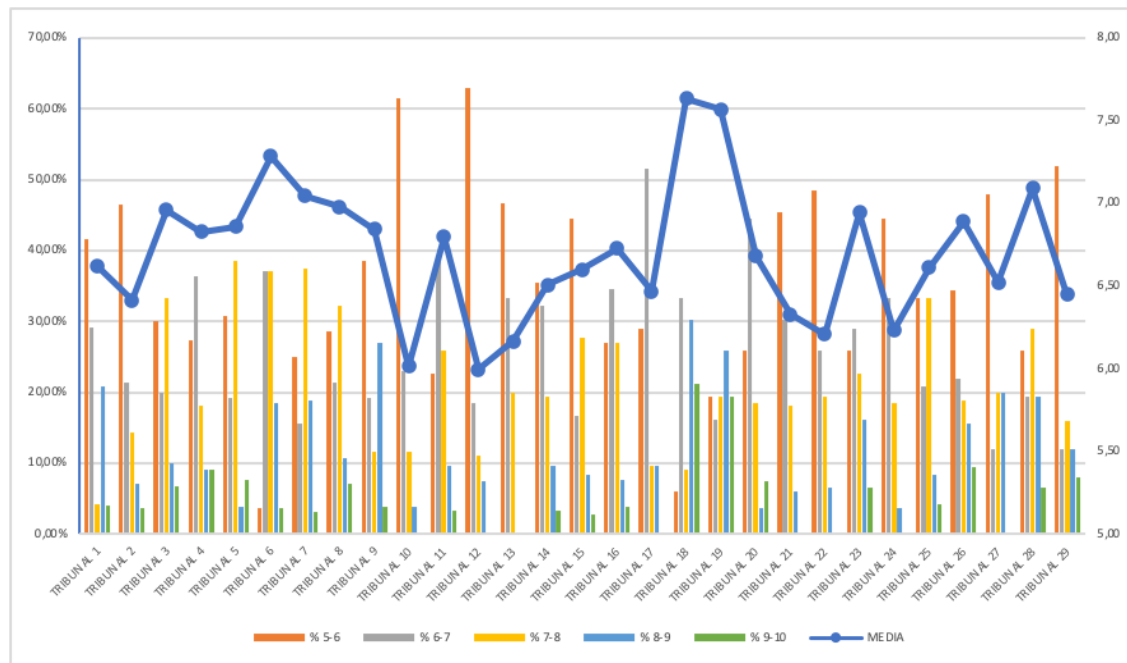


Fuente: elaboración propia

De nuevo el azar puede hacer que en función del tribunal que toque al aspirante sea más fácil obtener un 5 o no. Vemos que los porcentajes varían entre el 27% del Tribunal 25 y 1; seguidos de otros 6 tribunales (12, 27, 5, 9, 29, 10 y 16) que no llegan al 30% de aprobados, hasta el 40% del tribunal 14, pasando por el 38% de los tribunales 23 y 15. Un rango 13 puntos porcentuales que sin duda influirán en el devenir de los aspirantes según se apellide de una forma u otra.

Y ya no solo es que se determine el número de aprobados o suspensos, sino que, dependiendo del tribunal, la nota, clave para conseguir la plaza posteriormente, varía en función del tribunal como observamos a continuación:

Figura 17 Distribución de notas por tribunal y media de cada uno de ellos.



Fuente: Elaboración propia

Como se deduce, no es lo mismo haber estado en los tribunales T18 y T19, con una media superior al 7,5 y donde las notas menores de 6 suponen un 6,06% y un 16,3%, respectivamente, que en el T12 con una media inferior a 6 y casi un 63% de notas menores de 6 o en el 10 donde sucede que la nota media es un 6,01 y el porcentaje de notas menores de 6 es de casi un 62% y en ninguno de ellos ha habido notas de 9 o más. Tampoco habido 9 o más en los tribunales T21 y T22.

Estos datos de nuevo refuerzan que el azar determina tu continuidad en el proceso y las expectativas posteriores, puesto que, al haber diferentes tribunales con diferentes raseros, una misma actuación del mismo aspirante, se podría valorar de forma totalmente diferente en función del tribunal asignado. *El opositor no compite contra los aspirantes de su tribunal, sino que compite contra el resto de los aspirantes que están siendo valorados por otros jueces y por otros niveles de exigencia.*

Lo que nos sugiere la idea de que un mismo tribunal (*tribunal único*) que califique a todos los opositores sería mucho más justo puesto que los evaluadores y los niveles de exigencia serán los mismo para todos. Aunque suponemos que esto sea inviable operativamente.

En otras comunidades han optado por repartir las plazas que cada tribunal asigne, como Andalucía. Su convocatoria de oposiciones para el ingreso en el Cuerpo de Maestros establece en su base primera que en las especialidades en las que se constituya más de un tribunal, el número de plazas que se asigne a cada uno de ellos será **proporcional al número de aspirantes que hayan**



Universidad de Valladolid

realizado todas las partes de la primera prueba. Asimismo, en la citada base se establece que en el supuesto de que algún tribunal no cubra todas las plazas asignadas al finalizar las pruebas, estas plazas sobrantes se distribuirán entre los demás tribunales de la misma especialidad, siguiendo el criterio establecido en el párrafo anterior. En caso de empate entre dos o más tribunales se tendrá en cuenta el mayor número de aspirantes que hayan asistido al acto de presentación. De persistir el empate se tendrá en cuenta el mayor número de aspirantes que hayan realizado todas las partes de la segunda prueba. La siguiente figura muestra la distribución de plazas en los 30 primeros tribunales de la especialidad estudiada en las oposiciones en Andalucía.

Figura 18 Ejemplo de distribución de plazas en Andalucía. Fuente: BOJA

Plazas: 1350	Turno General: 1215 *	Turno Reserva de Discapacidad: 135 **
--------------	-----------------------	---------------------------------------

TURNO GENERAL		
Presentados 1ª Prueba:	8748	Presentados Acto de presentación: 8834

N.º Tribunal	Provincia	PLAZAS
1	AL MERÍA	11
2	AL MERÍA	11
3	AL MERÍA	11
4	AL MERÍA	11
5	AL MERÍA	11
6	AL MERÍA	11
7	AL MERÍA	11
8	AL MERÍA	10
9	AL MERÍA	10
10	AL MERÍA	10
11	AL MERÍA	11
12	AL MERÍA	10
13	CÁDIZ	11
14	CÁDIZ	11
15	CÁDIZ	10
16	CÁDIZ	11
17	CÁDIZ	11
18	CÁDIZ	11
19	CÁDIZ	11
20	CÁDIZ	11
21	CÁDIZ	11
22	CÁDIZ	10
23	CÁDIZ	11
24	CÁDIZ	11
25	CÁDIZ	11
26	CÁDIZ	11
27	CÁDIZ	10
28	CÁDIZ	8
29	CÁDIZ	10
30	CÁDIZ	9

La asignación de plazas a los Tribunales del turno de ingreso libre se realizará por parte de la Dirección General de Personal al finalizar la fase de oposición, una vez que los Tribunales publiquen la lista de los aspirantes que hayan superado la segunda prueba de esta.

Las plazas iniciales para adjudicar serán las asignadas al turno de ingreso libre y las no cubiertas desiertas de la reserva para personas con discapacidad.

Al total de las plazas señaladas en el párrafo anterior se le restarán tantas plazas como tribunales haya en esa especialidad del turno libre, con el fin de garantizar que, tras el reparto de plazas, todos los tribunales tendrán asignada al menos una plaza.

Las restantes plazas se distribuirán entre los Tribunales proporcionalmente al número de aspirantes de este turno que hayan sido calificados en la primera prueba de la fase de oposición (A+B).

Asimismo, en la citada base se establece que en el supuesto de que algún tribunal no cubra todas las plazas asignadas al finalizar las pruebas, estas plazas sobrantes se distribuirán entre los demás tribunales de la misma especialidad, siguiendo el criterio establecido en el párrafo anterior. En caso de empate entre dos o más tribunales se tendrá en cuenta el mayor número de aspirantes que hayan asistido al acto de presentación. De persistir el empate se tendrá en cuenta el mayor número de aspirantes que hayan realizado todas las partes de la segunda prueba.

También en la comunidad de Canarias se hace un reparto equitativo de las plazas en las especialidades en las que haya más de un tribunal.

Universidad de Valladolid

Para terminar con esta primera fase, los tribunales expondrán en los tabloneros de anuncios de los lugares donde se hayan celebrado la misma, los listados que relacionen las puntuaciones obtenidas por todos los opositores que se hayan presentado a esta prueba. Contra dichos listados, el opositor podía presentar un *escrito de reclamación* en el plazo de dos días hábiles a contar desde el día siguiente a la fecha de su publicación. La reclamación era contestada por el tribunal, mediante resolución motivada, *contra la que no cabrá interponer recurso alguno*, debiendo esperar a la publicación de los opositores seleccionados para, en su caso, interponer el correspondiente recurso de alzada.

Analicemos qué ocurrió con dichas reclamaciones a través de un gráfico esclarecedor:

Figura 20 Gráfico de las reclamaciones presentadas por los aspirantes a los resultados de la P1.



Fuente: Elaboración Propia

De las 259 reclamaciones presentadas por los opositores, bien sea por el supuesto práctico, bien por el tema o bien, en su mayoría, por las dos partes, ninguna fue estimada. Concluimos pues, que *es inútil reclamar la nota de un ejercicio de oposición, al menos en esta parte*.

En cuanto a las notas obtenidas por los en cada una de las dos partes señalaremos que únicamente en 41 aspirantes de los 842 que superaron la fase, (4,46%) la diferencia entre los ejercicios como valor absoluto fue superior a un punto. Lo que quiere decir que las notas de ambos ejercicios están muy relacionadas entre sí. Llegando a ser la misma en un caso (T1).

Encontramos que, haciendo el promedio de la diferencia entre las notas de ambas partes, el resultado es $\bar{X} = -0,0767061$.

Lo que supone que apenas hubo diferencia de unas centésimas de media entre ambas partes dando mayores puntuaciones a la parte B (tema) al resultar una media negativa.

b) Segunda prueba. – Prueba de aptitud pedagógica.



Universidad de Valladolid

Tendrá por objeto la comprobación de la aptitud pedagógica del opositor y su dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente o de la función de apoyo educativo, constará de dos partes: presentación y defensa de una programación didáctica y preparación y exposición oral de una unidad didáctica.

1.º Primera parte (P2.1): Presentación y defensa de una programación didáctica que hará referencia al currículo vigente en la Comunidad de Castilla y León en el momento de publicación de la presente convocatoria de un área relacionada con la especialidad por la que se participa, (en nuestro caso: Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Educación Plástica o Valores sociales y cívicos) en la que deberá especificarse los *objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología, así como a la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. Esta programación se corresponderá con un curso escolar de una de las etapas educativas en el que el profesorado de esa especialidad tenga atribuida competencia docente para impartirla.

La programación didáctica que tendrá carácter personal deberá ser elaborada de forma individual por cada aspirante y constará de un mínimo de 10 unidades didácticas y un máximo de 20, que deberán ir numeradas. Contendrá una portada con los datos de identificación del aspirante (nombre y apellidos y documento nacional de identidad o equivalente) y la especialidad a la que se opta, así como un índice, en hoja separada, donde se relacione la secuencia numerada de las unidades didácticas de que consta.

Tendrá una extensión máxima de 40 folios por una cara, excluidos el índice, la portada, así como los anexos y material de apoyo. Se elaborará en hojas tamaño DIN-A4 con margen superior de 3 cm, inferior de 2 cm, izquierdo de 3 cm y derecho de 2 cm, interlineado sencillo, espaciado entre párrafos de 6 puntos y letra tipo Arial de 12 puntos sin comprimir.

En el supuesto de que el opositor, en la elaboración de la programación didáctica, no se ajustase a las previsiones anteriormente citadas, será penalizado de conformidad con los criterios que, al efecto, establezca la comisión de selección correspondiente. Y que para nuestra especialidad son los siguientes:

Universidad de Valladolid

Figura 21 Criterios de penalización de la programación didáctica para la P2.1

PENALIZACIONES EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA		
AUTORÍA	La Programación didáctica no cumple el requisito de elaboración propia.	EXCLUIDO
NÚMERO	Solo presenta un original.	EXCLUIDO
	Presenta menos de 10 unidades.	EXCLUIDO
	Presenta más de 20 unidades (Solo se valoran 20).	1p.
	Extensión superior 40 páginas. (Solo se valoran 40).	1p.
	Escritos a dos caras. (Solo se valoran 20 hojas).	0,5p.
FORMATO	En la portada no aparecen datos de identificación (nombre, apellidos, DNI, especialidad).	0,2p.
	No contiene portada.	0,2p.
	No contiene índice.	0,5p.
	No se elabora en hojas DIN-A4.	0,5p.
	No cumple los requisitos de márgenes.	0,5p.
	Interlineado y espacios distintos de los establecidos.	0,5p.
	La letra no es Arial de 12 puntos sin comprimir.	0,5p.

SE EXCLUYE DE LAS LIMITACIONES DE FORMATO, LA INSERCIÓN DE GRÁFICOS, CUADROS, ORGANIGRAMAS, FOTOGRAFÍAS.

Fuente: Comisión de Selección de Ed. Primaria 2019

Se presentarán dos originales de dicha programación ante el Tribunal en el momento de realizar esta segunda prueba. El opositor que no presente la programación didáctica se entenderá que desiste de la realización de la segunda prueba del proceso selectivo.

2.ª Segunda parte (P2.2): Preparación y exposición oral de una unidad didáctica ante el tribunal, de las que integran la programación didáctica presentada por el opositor o elaborada a partir del temario oficial de la especialidad, a elección de éste.

En el primer caso (por el que opta el total de aspirantes o casi el total) el aspirante *elegirá el contenido de unidad didáctica de entre tres extraídas al azar por él mismo, de su programación.* En el



Universidad de Valladolid

segundo caso, el opositor elegirá *el contenido de la unidad didáctica de un tema de entre tres extraídos al azar por él mismo, del temario oficial de la especialidad.*

En la elaboración de la unidad didáctica deberá concretarse el *grupo de alumnos donde se desarrollará la actuación determinando los objetivos de aprendizaje que se persiguen con ella, sus contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje que se van a plantear en el aula y sus procedimientos de evaluación.*

El opositor dispondrá de una hora para la preparación de la unidad didáctica, no estando permitida ningún tipo de conexión con el exterior. En consecuencia, no podrán utilizarse en esta parte de la prueba, materiales o dispositivos que permitan tal conexión (ordenador portátil, teléfono móvil, etc.) El incumplimiento de esta previsión se considerará un acto fraudulento y determinará la exclusión del procedimiento.

Para apoyar la exposición de la unidad didáctica, en la parte correspondiente a las actividades de enseñanza aprendizaje que se proponen para su uso en el aula, el opositor podrá utilizar el material auxiliar que considere oportuno aportado por él mismo, **(ordenador portátil, teléfono móvil, etc.) permitiéndose la conexión a internet.** Esta última será proporcionada por el propio opositor, que será responsable de su adecuado funcionamiento durante el desarrollo de esta parte de la prueba. El tiempo de preparación está incluido dentro del desarrollo de la prueba.

En todo caso, los órganos de selección velarán porque dicho material auxiliar no implique una desigualdad de trato en el desarrollo de esta parte del procedimiento selectivo.

El opositor podrá utilizar un guion que no excederá de un folio por una cara y que se entregará al tribunal al término de la exposición.

Asimismo, el opositor dispondrá de un período máximo de una hora para la defensa oral de la programación y la exposición de la unidad didáctica ante el Tribunal. Iniciará su exposición con la defensa de la programación didáctica presentada, que no podrá exceder de treinta minutos. A continuación, realizará la exposición de la unidad didáctica.

Para su calificación la comisión de selección establece unos criterios de evaluación públicos que serán la referencia que tengan los tribunales para evaluar a los aspirantes. Los criterios son los siguientes:



Universidad de Valladolid

Figura 22 Criterios de evaluación de la parte práctica (P2) de la oposición de la especialidad de E.

Primaria 2019 en Cyl.

PRUEBA	EVALUACIÓN	CALIFICACIÓN
SEGUNDA PRUEBA 2ª PARTE: UNIDAD DIDÁCTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia organizativa y de gestión: <ul style="list-style-type: none"> ○ Contextualiza y justifica la unidad didáctica. ○ Existe coherencia entre los elementos de la unidad didáctica dentro de su programación didáctica o el temario oficial. ○ Recoge los elementos descritos en la convocatoria para la unidad didáctica. ○ Conocimiento del currículo del área en el que basa la unidad didáctica según el Anexo IB del Decreto 26/2016 por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. 	15%
	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia científica: <ul style="list-style-type: none"> ○ Adecúa su programación a las características físicas, psíquicas y sociales del alumnado. ○ Demuestra dominio de la Didáctica específica del área de su unidad didáctica. ○ Combina los recursos, los materiales, las relaciones e interacción de manera eficiente. ○ Plantea estrategias metodológicas interactivas. ○ Incorpora medidas de atención a diversidad del alumnado. 	40%
	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística y comunicativa: <ul style="list-style-type: none"> ○ Dispone de destrezas comunicativas en lengua castellana. ○ Emplea un código lingüístico adecuado. ○ Interactúa con los interlocutores y con el espacio disponible convenientemente. ○ Utiliza correctamente el vocabulario técnico específico. 	30%
	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia innovadora y de mejora: <ul style="list-style-type: none"> ○ Realiza una respuesta original, creativa y viable. ○ Refleja vinculación con el desarrollo competencial del alumnado. ○ Integra el uso de las tecnologías de la información y comunicación en la gestión y el proceso de enseñanza-aprendizaje. ○ Incluye aspectos de evaluación orientados a la mejora del proceso educativo. 	15%

PRUEBA	EVALUACIÓN	CALIFICACIÓN
SEGUNDA PRUEBA 1ª PARTE PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia organizativa y de gestión: <ul style="list-style-type: none"> ○ Contextualiza y justifica la programación didáctica. ○ Existe coherencia entre los elementos de la programación didáctica. ○ Estructura de manera organizada los elementos de la programación didáctica. ○ Respeta el currículo del área en el que basa la programación didáctica según el Anexo IB del Decreto 26/2016 por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. 	15%
	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia científica: <ul style="list-style-type: none"> ○ Demuestra dominio de la Didáctica específica del área de su programación. ○ Incorpora los elementos de carácter transversal. ○ Plantea estrategias metodológicas interactivas. ○ Combina los recursos, los materiales, las relaciones e interacción de manera eficiente. ○ Expresa los indicadores para la evaluación de su programación didáctica. 	40%
	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística y comunicativa: <ul style="list-style-type: none"> ○ Dispone de destrezas comunicativas en lengua castellana. ○ Emplea un código lingüístico adecuado. ○ Interactúa con los interlocutores y con el espacio disponible convenientemente. ○ Utiliza correctamente el vocabulario técnico específico. 	30%
	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia innovadora y de mejora: <ul style="list-style-type: none"> ○ Realiza una programación didáctica original, creativa y viable. ○ Refleja vinculación con el desarrollo competencial del alumnado. ○ Integra el uso de las tecnologías de la información y comunicación en la gestión y el proceso de enseñanza-aprendizaje. ○ Incluye aspectos de evaluación orientados a la mejora del proceso educativo. 	15%

Fuente: BOCyl

Estos criterios, al igual que los de la primera parte, serán analizados exhaustivamente en epígrafes posteriores.



Universidad de Valladolid

La calificación de esta segunda prueba se *valorará globalmente de cero a diez puntos*, con aproximación hasta diez milésimas, siendo el resultado de sumar las calificaciones de las dos partes de que consta, ponderadas del siguiente modo: La P2.1 Se calculará multiplicando por 0,4 la calificación obtenida y para la P2.2 se calculará multiplicando por 0,6 la calificación obtenida.

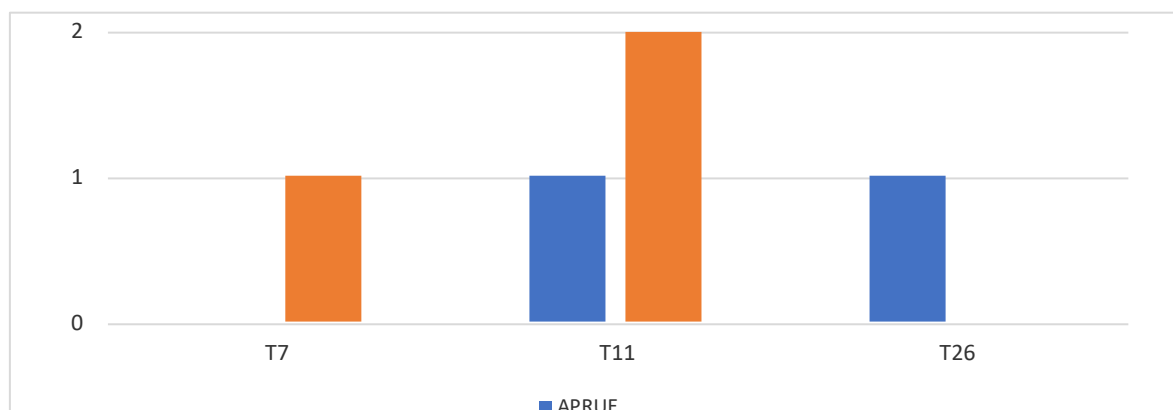
Para la superación de esta segunda prueba el aspirante deberá alcanzar una *puntuación global igual o superior a cinco puntos*.

Finalizada esta prueba, los tribunales expondrán en los tabloneros de anuncios de las sedes los listados que relacionen las puntuaciones obtenidas por todos los aspirantes que se hayan presentado a la misma. Contra dichos listados, el opositor podrá presentar escrito de reclamación en el plazo de dos días hábiles a contar desde el día siguiente a la fecha de su publicación, al igual que ocurría con la primera parte. Analicemos qué ocurrió con las reclamaciones de esta segunda parte:

Se presentaron 141 reclamaciones de las cuales fueron estimadas 5, al menos en esta parte sí hubo algún tribunal que tuvo a bien estimar alguna reclamación. Es decir, únicamente un 3,54% de las reclamaciones.

El T7 cambia la nota a su aspirante 18: 5,1493; el T26 aprueba con 5,1059 a su aspirante 5; por último, el T11 estima tres reclamaciones, aprueba a su aspirante 33 con 5,0339 y cambia la nota aspirante 1: 5,9321 y la otra reclamación el aspirante sigue sin aprobar, aunque sube de nota 0,0042.

Figura 23 Cambios obtenidos por las reclamaciones estimadas de P2.



Fuente: elaboración propia

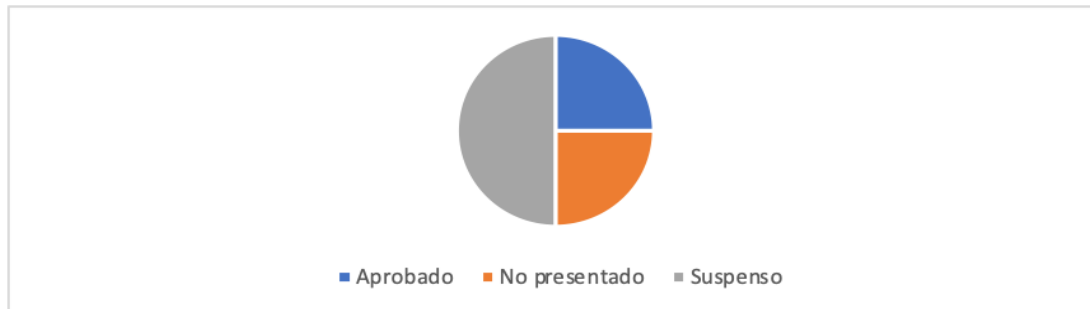
Podemos decir que, gracias a sus reclamaciones, al menos dos aspirantes pudieron continuar en el proceso dado que lograron subir a una calificación superior a 5 puntos cuando no la tenían.

Teniendo en cuenta estos datos, examinemos los resultados de dicha prueba de manera global.

Universidad de Valladolid

Empezaremos primero estudiando a los aspirantes del *turno2* que únicamente eran cuatro en esta prueba. Y sus resultados fueron los siguientes:

Figura 24 Resultados de Turno2 en P2.

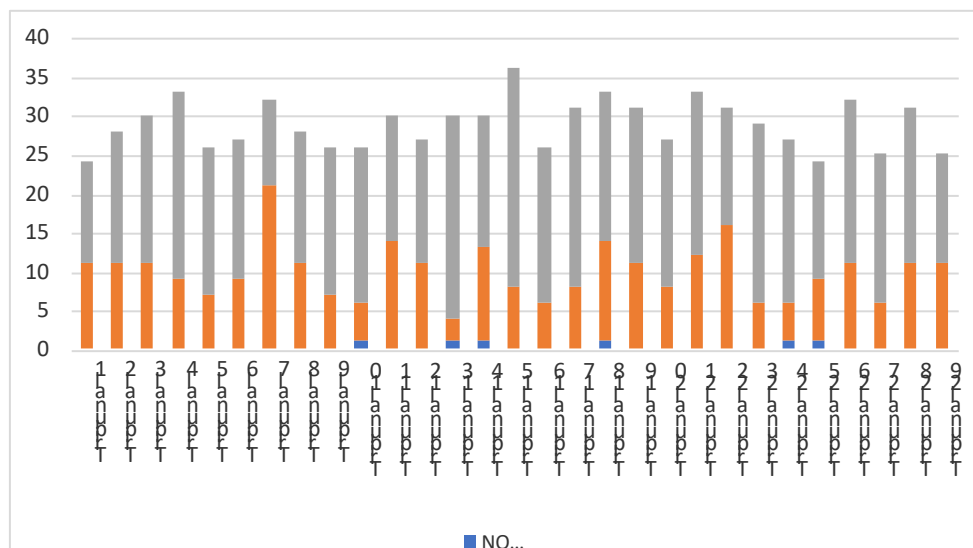


Fuente: Elaboración propia

Dos de los aspirantes no aprobaron la prueba, 1 de ellos ni siquiera se presentó a su exposición (me sorprende profundamente que teniendo prácticamente asegurada la plaza haya quien no se haya presentado) y otro aspirante aprobó. Por lo tanto, este aspirante tiene garantizada su plaza. El resto de las plazas, es decir 286 pasan al *turno1*.

En cuanto al *turno1*, la distribución por tribunales fue la siguiente:

Figura 25 Distribución de resultados de turno1 en P2 por tribunal.



Fuente: Elaboración propia

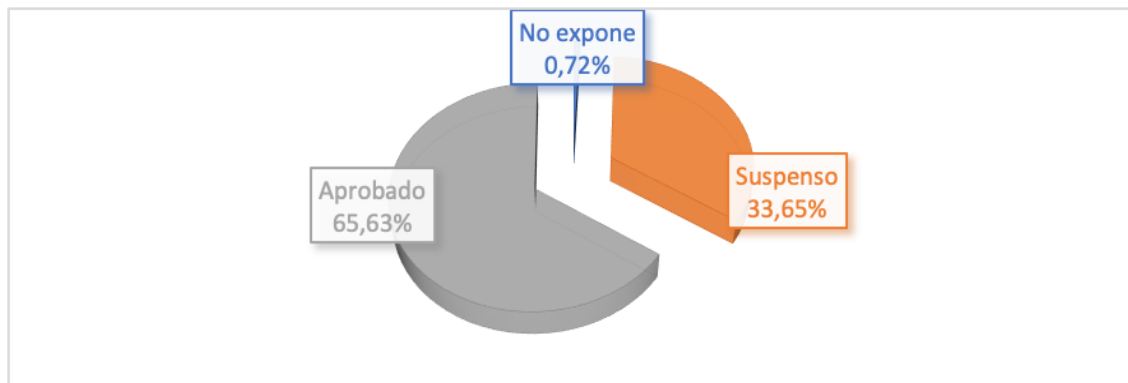
Constatamos que en seis tribunales hubo aspirantes que no comparecieron a la realización de esta segunda parte, y que el número de aprobados fue superior al de suspensos, pero con evidentes desigualdades entre unos tribunales y otros respecto a la proporción de aprobados/suspensos.

Universidad de Valladolid

Este dato es favorable para el sistema o la organización, puesto que deja evidencia de que no existen unos cupos de aprobados por tribunal y por lo tanto son tribunales independientes, por llamarlo de alguna manera, pero para el opositor de nuevo no es tan favorable puesto que vuelve a entrar en juego el azar a la hora de estar en un tribunal u otro que sea más o menos exigente a la hora de calificar.

Haciendo un resumen de la situación del *turno1* en esta prueba, nos encontramos con:

Figura 26 Porcentajes de resultados en global del turno 1 en P2.



Fuente: Elaboración propia

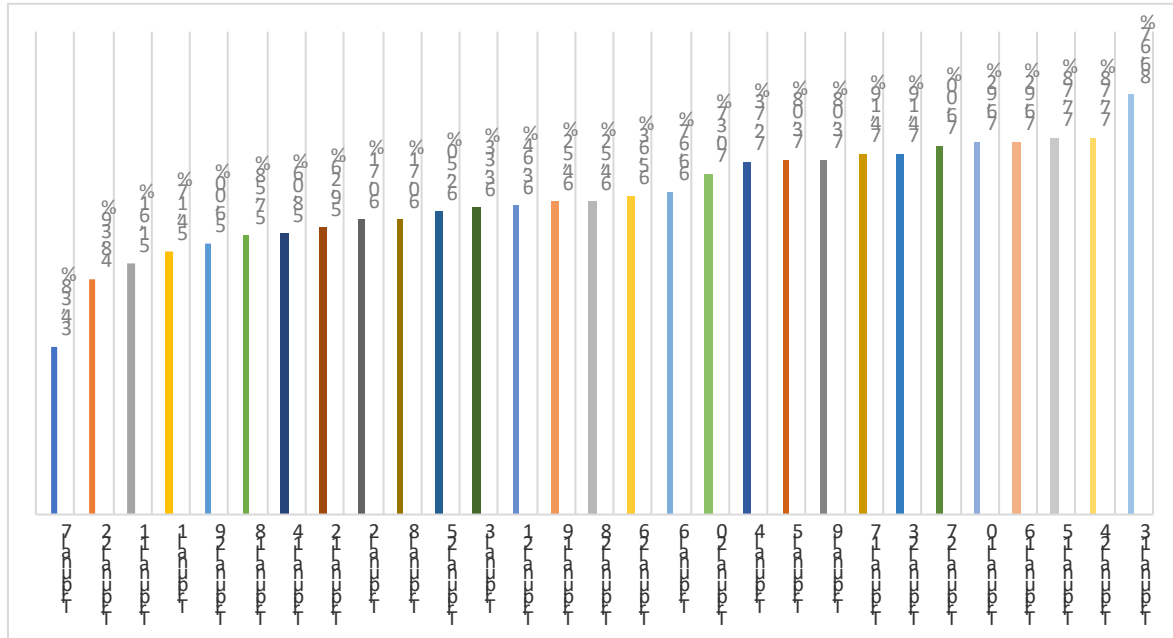
De los 838 aspirantes que quedaban para esta prueba por el *turno1*, 6 no se presentaron lo que supone un 0,72 %; algo más de un tercio (33,65%) suspendió la prueba, 282 aspirantes no lograron el 5 necesario para acceder a la fase de méritos. El resto, 550 (65,33%) pasaron a la siguiente fase.

Y en este caso, tener una buena nota en la parte anterior no garantiza aprobar la siguiente como en el caso del aspirante 24 del T19 que sacando sobresaliente en la primera parte suspendió esta, al igual que pasó con otros aspirantes en T5, T7 Y T18.

Por lo tanto, la ratio opositor/plaza para el *turno1* quedó en 1,92 opositores por plaza, es decir que no había ni dos opositores optando a cada plaza.

Centrándonos ya solo en los aprobados de P2, teniendo en cuenta ambos turnos, el porcentaje se distribuyó de la siguiente forma:

Figura 27 Porcentaje de aprobados de P2 por tribunal.



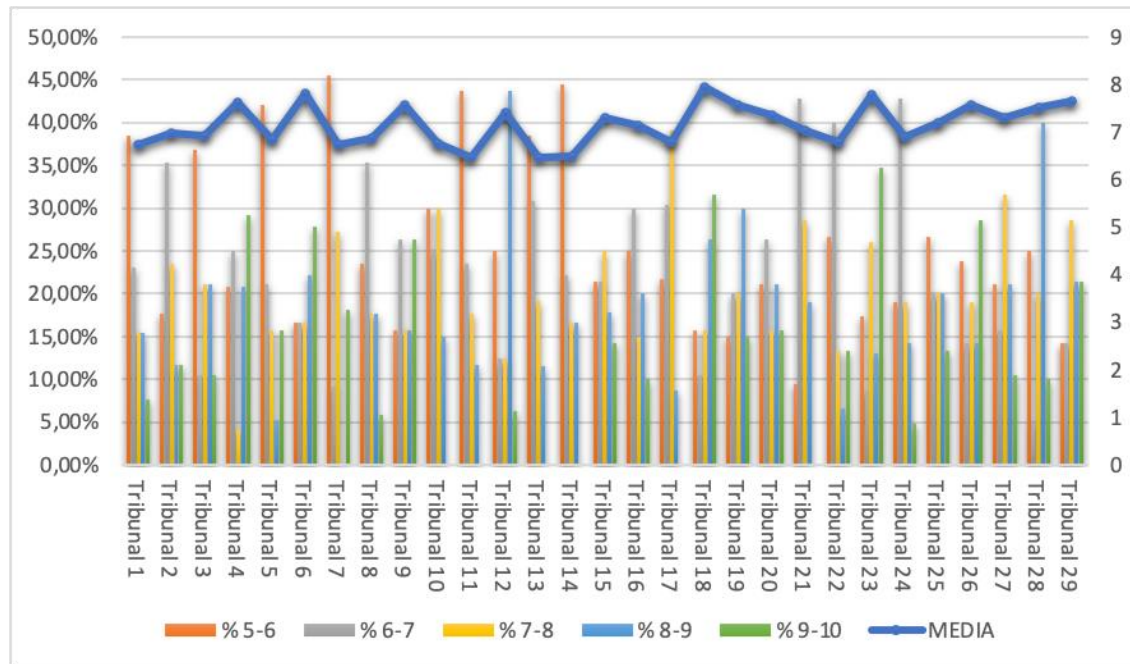
Fuente: Elaboración propia

Vemos que de nuevo el rango es enorme entre el tribunal con menos porcentaje y el de mayor porcentaje en este caso hay más de 52 puntos porcentuales entre el T7 (34,38%) y el T13 con un 86,67%). Por debajo de la media (65,44% final de aprobados de P2) tenemos 16 tribunales de los cuales se alejan bastante el ya mencionado T7 y el 22 no llegando ni al 50% de aprobados en esta prueba. Por encima de la media encontramos los otros 13 tribunales destacando muy por encima el ya mencionado T13.

De nuevo analizaremos las notas obtenidas por los aspirantes aprobados para comprobar si sigue habiendo tanta desigualdad en función de un tribunal u otro.

Universidad de Valladolid

Figura 28 Distribución de notas de los aprobados y nota media en P2 por tribunal.



Fuente: elaboración propia.

Y de nuevo comprobamos que el T7, aunque no es el tribunal que tiene la nota media más baja, sí es el que más notas menores de 6 tiene con un 45,45%, y, por lo tanto, casi la mitad de sus aprobados tienen una nota muy baja, lo que veremos supondrá que pertenecer a este tribunal ha ido en detrimento de las posibilidades de los aspirantes valorados por este. Hay otros 3 tribunales con más de un 40% de notas >6, T14, T11 y T5.

En T11 y T14 se añade que no hay notas ≥ 9 , al igual que ocurre en T10, T13 y T21, por lo que en estos dos tribunales el 66% de las notas son menores de 7 lo que deja a sus aspirantes con pocas opciones de obtener plaza salvo que tengan una buena puntuación en el concurso.

Por el lado contrario nos encontramos con el T23 con un 34,78% de notas >9; seguido del T18, con un 31,68%; el T4, con un 29,17% y el T6 con un 27,78%. tribunales en los que alrededor de un tercio de sus aspirantes tienen esas notas lo que puede ayudar a obtener una calificación muy superior a los tribunales anteriores únicamente por haber tenido la suerte de ser valorados en estos.

Sobre la nota media, empezaremos apuntando que 13 de los 29 tribunales calificaron con menos de un 7 de media a sus aspirantes frente a los otros 16 tribunales que calificaron entre 7 y 8 de nota media no alcanzando ninguno la calificación de 8 o superior.

Así, nos encontramos que la nota media más baja es del T13 (69, 23% de notas <7) con un 6,4661, seguido de los ya mencionados T11, con 6,4738; el T14, de nota media un 6,5027 y el T7 con un 6,7323.



Universidad de Valladolid

Entre el T13 y el T18, con la nota media mayor (7,9523), hay una diferencia de casi 1,5 puntos, lo que supone un salto abismal a la hora de poder obtener mejor calificación de cara a tener plazas. Muy próximas al 8 de nota media son también las del T6 y T23 con un 7,8260 y un 7,7899 respectivamente.

En el siguiente epígrafe veremos como influyen estas calificaciones a la nota final de la oposición.

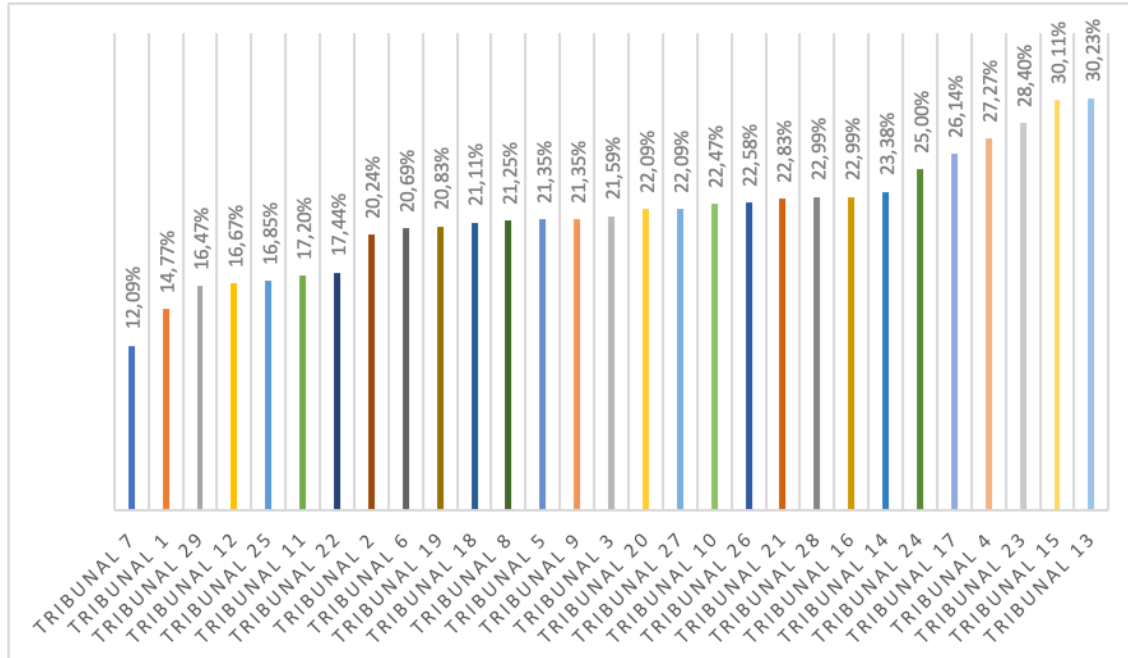
Calificación de la fase de oposición.

Finalizada la fase de oposición, los tribunales facilitarán a la comisión de selección los resultados obtenidos por los opositores que han superado todas las pruebas, a fin de que la misma proceda a la obtención de la calificación correspondiente a la fase de oposición. *Dicha calificación será la media aritmética de las puntuaciones obtenidas en las pruebas integrantes de la misma.*

Únicamente el 21,63% de los aspirantes (ambos turnos) lograron superar la fase de oposición.

En cuanto al porcentaje de aspirantes por tribunal (teniendo en cuenta ambos turnos) que superaron esta oposición nos encontramos con lo siguiente:

Figura 29 *Porcentaje de aspirantes que superan la fase de oposición por tribunal.*



Fuente: Elaboración propia

De nuevo encontramos un rango muy elevado de m.as de 18 puntos porcentuales entre el tribunal que menor porcentaje de aprobados presenta, T7 con 12,09% y el que más aprobados tiene con un 30,23%, el T13. Veremos que estos datos influyen de manera relativa a la hora de seleccionar

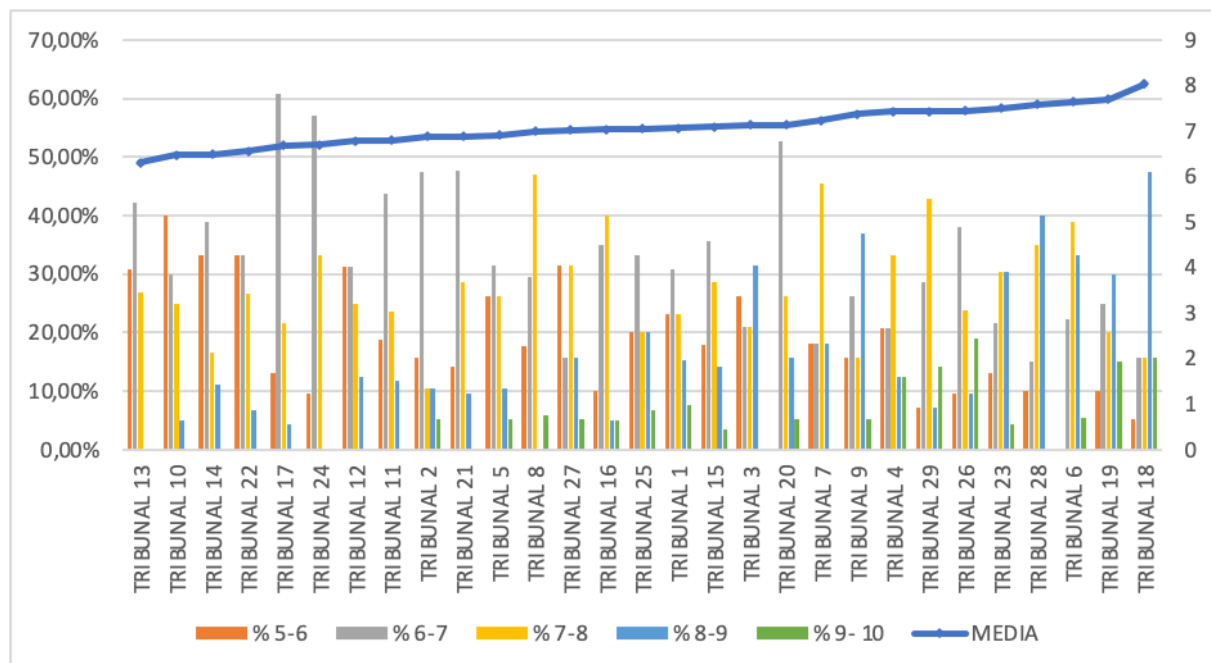
Universidad de Valladolid

a los aspirantes puesto que la influencia tanto de la nota media de la oposición y como de la parte del concurso son bastante notorias.

Nos encontramos con que más de la mitad de los tribunales 15 de 29 tienen un porcentaje de aprobados inferior a la media antes citada del 21,63%.

El T1 es el segundo que menos aprobados tiene no llegando a un 15%; por debajo del 20% de aprobados encontramos 5 tribunales; el grueso de los tribunales está entre el 20% y 25 % de aprobados, siendo únicamente 5 los que superan ese 25% de los cuales solamente dos el mencionado T13 y el T15 (30,11%) superan el 30% de aprobados entre sus aspirantes. I

Figura 30 Distribución de calificaciones y nota media por tribunal de la fase de oposición.



Fuente: elaboración propia.

La nota media más baja de la fase de oposición la asigna el T13 con un **6,3065**, puesto que no tiene ningún aspirante con una nota igual o superior a 8, lo cual hace que, pese a ser el tribunal con mayor porcentaje de aprobados, estos, tengan muy pocas posibilidades de aspirar a ser seleccionados si no tienen un buen concurso.

EL T10 es el siguiente con la calificación media más baja, el 95% de sus notas son menores de 8 puntos siendo un 40% inferior a un 6. El 5% restante es menor a 9 puntos por lo que tampoco tuvo sobresalientes.

Fijándonos en el T7, que era el que menor porcentaje de aprobados presentaba, su nota media es la 10ª mejor lo que compensa algo, casi nada, su capacidad para repartir plazas entre sus aspirantes.



Universidad de Valladolid

Incluyendo a estos, 12 de los tribunales no tiene calificaciones medias iguales o superiores a 9, haciendo que la nota media baje considerablemente. Son los que mayor porcentaje de notas de 9 o superior presentan, los que mayor nota media puntúan T19 con un **7,6956** y el T18 con un **8,0280**.

La diferencia de nota media entre el T13 y el T18 es de 1,7215 puntos, lo que significa un abismo a la hora de aspirar a plaza como podremos comprobar posteriormente.

5.2. FASE DE CONCURSO

La calificación de la fase de concurso se aplicará *únicamente al opositor que haya superado la fase de oposición*, no pudiendo alcanzar más de diez puntos por la valoración de sus méritos. La asignación de la puntuación que según el baremo recogido en el Anexo VI de la convocatoria, corresponda al opositor que supere la fase de oposición, se efectuará por la comisión de valoración de la provincia encargada de cada especialidad.

El baremo responde a lo establecido en el mencionado **Real Decreto 84/2018, de 23 de febrero**, y por lo tanto queda de la siguiente manera:

Figura 31 Baremo de méritos para fase de concurso

FASE DE CONCURSO BAREMO (40%)	
EXPERIENCIA PREVIA Máximo 7 puntos	<ul style="list-style-type: none"> • Por cada año de experiencia docente en especialidades del cuerpo que opta el aspirante, en centros públicos 0,700 puntos • Por cada año de experiencia docente en especialidades distintas del cuerpo que opta el aspirante, en centros públicos 0,350 puntos • Por cada año de experiencia docente en especialidades del cuerpo que opta el aspirante, en otros centros 0,150 puntos • Por cada año de experiencia docente en especialidades distintas del cuerpo que opta el aspirante, en otros centros 0,100 puntos
FORMACIÓN ACADÉMICA Y PERMANENTE Máximo 5 puntos	<ul style="list-style-type: none"> • Expediente Académico desde 6,01 a 7,50 o 1,50 a 2, 25 1 punto • Expediente Académico desde 7,51 a 10 o 2, 26 a 4 1,5 puntos • Postgrados como Máster, suficiencia investigadora 1 punto • Por poseer el título de doctor 1 punto • Por haber obtenido premio extraordinario en el Doctorado 0,500 puntos • Por cualquier otra titulación diferente a la presentada para el acceso (diplomatura o licenciatura) 1 punto • Título de grado que para su obtención ha utilizado otra titulación 0,333 puntos • Por cada título profesional de danza o nivel avanzado en la escuela oficial de idiomas 0,500 puntos • Por cada título de Técnico Superior 0,200 puntos
OTROS MÉRITOS Máximo 2 puntos	<ul style="list-style-type: none"> • Por cada curso de formación permanente por la especialidad a la que opta, organización escolar, nuevas tecnologías, didáctica, psicopedagogía o sociología de la educación homologados. Por cada crédito de 10 horas 0,035 puntos • Para conseguirlos 2 puntos 580 horas de formación. • Por participar en calidad de ponente. Por cada crédito de 10 horas 0,070 puntos • Por publicaciones, películas, trabajos de investigación con ISBN o registro de la propiedad intelectual Hasta 0,500 puntos • Exclusivamente para la especialidad de Educación Física. Por tener la calificación de deportista de alto nivel 0,400 puntos • Exclusivamente para el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas. Méritos artísticos relacionados con la especialidad a la que aspire no computados en el apartado 3.3 (publicaciones): Por composiciones estrenadas como autor, conciertos como solistas, obra literaria publicada, montajes teatrales estrenados, o interpretaciones escénicas estrenadas o por premios en exposiciones, festivales o en concursos de ámbito autonómico, nacional e internacional Máximo 1 punto • Exclusivamente para el Cuerpo de Profesores de Artes Plásticas y Diseño. Por premios en exposiciones, ferias o en concursos de ámbito nacional e internacional Máximo 1 punto • Dominio de Idiomas extranjeros. Por cada título o certificado de idioma extranjero equivalente a nivel B2 que acredite la competencia lingüística en lenguas extranjeras 0,300 puntos • Por cada título o certificado de idioma extranjero equivalente a nivel C1 que acredite la competencia lingüística en lenguas extranjeras 0,300 puntos

Fuente ANPE CyL

La *puntuación provisional* de la fase de concurso se publicará en los tablones de anuncios de las direcciones provinciales de educación y en los lugares establecidos, en la fecha que así se determine por la Dirección General de Recursos Humanos estableciéndose un plazo de dos días hábiles para subsanar los documentos presentados y/o efectuar alegaciones.



Universidad de Valladolid

La *puntuación definitiva* de la fase de concurso se hará pública el mismo día de la publicación de los listados de seleccionados.

Atendiendo a los tres grandes apartados de esta fase, obtenemos los siguientes resultados en cuanto a los 551 aspirantes aprobados en la convocatoria de 2018:

- Sobre la *experiencia docente*, hemos establecido intervalos anuales de 0 a 10 años (0 -7 puntos) encontrando la siguiente distribución:

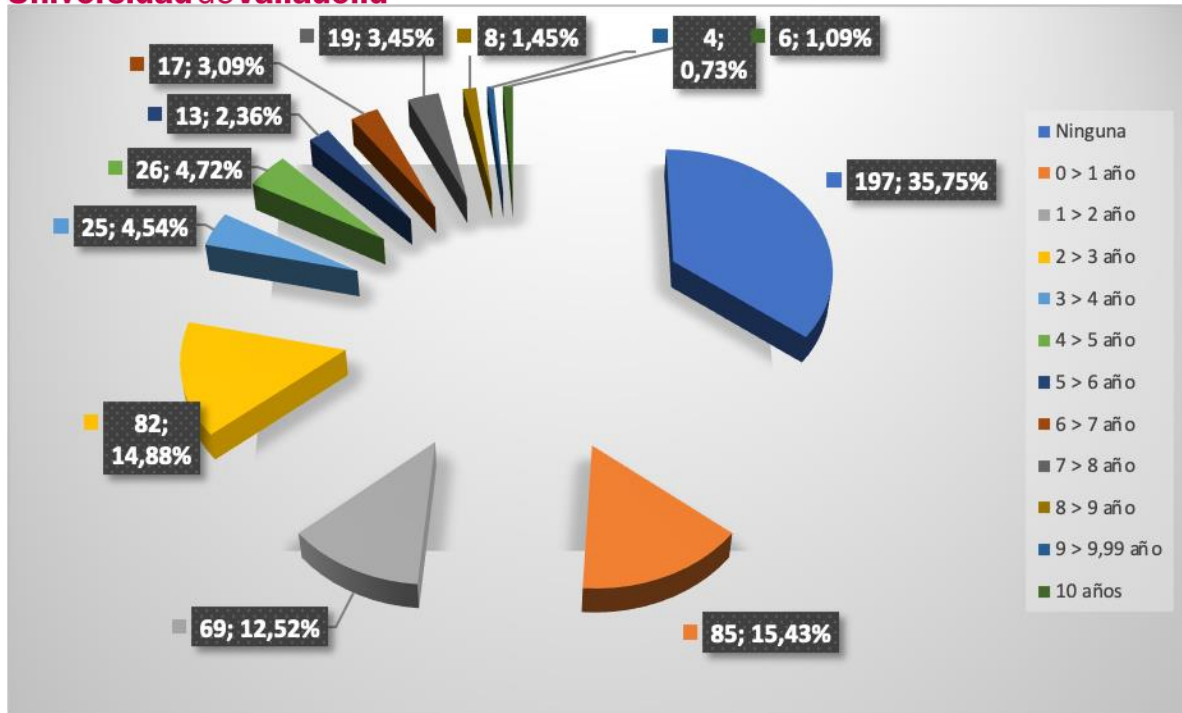
Más de un tercio de los aspirantes aprobados *NO tienen experiencia docente* (36% aprox.) Seguidos de los aspirantes con menos de un año de experiencia docente (15% aprox.) es decir, más de la mitad de los opositores que pasaron a la presente fase tenían menos de un año de experiencia, lo que hace pensar que para aprobar la oposición no es necesario haber tenido contacto con un aula en situación laboral.

Si contamos hasta la experiencia menor de 3 años encontramos que supone el 78,6 % de los opositores aprobados, es decir casi las 4/5 partes de los aprobados son *noveles*, por así llamarlo, en el ámbito de la docencia profesional.

Destacaremos finalmente que únicamente 6 de los 551 (1,09%) aprobados tienen 10 o más años de experiencia docente.

Figura 32 Experiencia docente entre los aprobados de la especialidad de Educación Primaria en 2019

Universidad de Valladolid



Fuente: Elaboración propia

- Sobre la *formación*, en este apartado entran el expediente académico, así como otras carreras y grados profesionales. En este apartado hemos buscado si alguien tenía 0 puntos, es decir, no contaba con ni siquiera el punto del tener al menos un 6,01 en el expediente de la carrera y nos encontramos que 10 personas de las 551 tienen 0 puntos en este apartado, lo que quiere decir que el título lo sacaron con muy bajas notas y que no han considerado formarse más allá. Por el lado contrario únicamente 2 personas de las 551 tienen el apartado completo, es decir los 5 puntos.

- Y el tercer apartado, el de *otros méritos*, el de los famosos cursos de formación, que se supone que todo el mundo debería tener completo puesto que es algo fácil de obtener y prácticamente obligado para quienes en otros apartados no pueden sacar puntos. Encontramos que hay una persona con 0 puntos, mientras que poco más de un 62% de los aspirantes sí tiene los dos puntos, aunque en realidad muchos de los que no los tienen es por la diversidad de criterios a la hora de puntuar los créditos en dichos cursos en función de la comisión de valoración de una u otra convocatoria puesto que bastante gente que tenía el máximo de horas no ha conseguido los 2 puntos por que se han contado de forma diferente en esta convocatoria.

5.3 SELECCIÓN DE ASPIRANTES

La comisión de selección, y en su caso el tribunal único, ponderará las puntuaciones de las fases de oposición y concurso, correspondiendo un *60 por ciento para la fase de oposición y de un 40*



Universidad de Valladolid

por ciento para la fase de concurso. La puntuación global será la suma de ambas fases una vez realizadas las ponderaciones mencionadas, con la aproximación a diezmilésimas.

Una vez determinados los opositores que han superado las fases de concurso y oposición, se elaborará, un listado definitivo único por cada una de las especialidades, formado por todos los opositores seleccionados en la que figurarán, los opositores que lo hayan superado por el turno de reserva de discapacidad acreditada. Los opositores se ordenarán según la puntuación global obtenida con aproximación hasta diezmilésimas, haciendo constar la provincia de adscripción para la realización de la fase de prácticas.

Si al elaborar ese listado se produjesen empates entre los opositores, estos se resolverán atendiendo sucesivamente a los siguientes criterios:

- a) Mayor puntuación en la fase de oposición.
- b) Mayor puntuación en cada uno de los ejercicios de la oposición, por el orden en que estos aparezcan en la convocatoria.
- c) Mayor puntuación en los apartados del baremo de méritos, por el orden en que estos aparezcan en la convocatoria.
- d) Mayor puntuación en los subapartados del baremo, por el orden en que estos aparezcan en la convocatoria.

En el caso de persistir el empate para poder determinar los opositores seleccionados, los afectados deberán realizar una *prueba de capacitación complementaria*, elaborada por la comisión de selección consistente en la *contestación a cuatro cuestiones breves relacionadas con el temario de la especialidad*.

En ningún caso las comisiones de selección podrán declarar que han superado el concurso-oposición un número superior de participantes al de plazas convocadas en su ámbito

Con carácter previo a la exposición de los listados de los opositores seleccionados, la Dirección General de Recursos Humanos publicará en los tablones de anuncios de las direcciones provinciales de educación la distribución territorial por provincias de las correspondientes plazas. Fue la siguiente:

Figura 33 *Distribución de plazas por provincias para la realización de la fase de prácticas. Remarcada la especialidad de E. Primaria*



Universidad de Valladolid

PROV	EI	PRI	FI	EF	MU	PT	AL	TOTAL
AV	16	25	27	15	10	19	5	117
BU	48	69	53	24	10	34	21	259
LE	37	30	28	13	6	6	10	130
PA	22	19	15	9	5	11	4	85
SA	5	13	8	6	2	1	4	39
SG	24	40	28	8	4	19	13	136
SO	6	25	13	5	2	8	8	67
VA	11	50	24	11	5	17	4	122
ZA	16	16	8	12	8	8	3	71
TOTAL	185	287	204	103	52	123	72	1026

Fuente: BOCyL

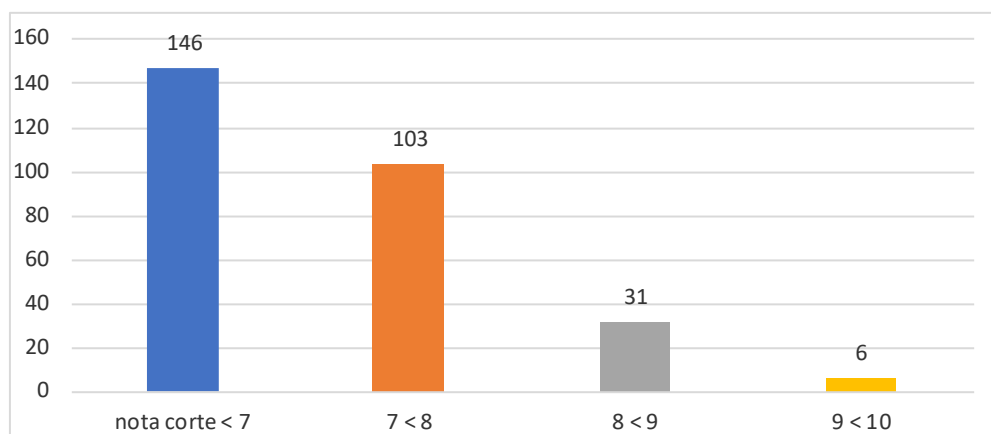
Como mencionamos anteriormente de las 287 plazas, 286 corresponden a opositores de turno1 y 1 de ellas al turno de reserva por discapacidad.

En cuanto al *turno2*, como ya mencionamos, la única aspirante de dicho turno que aprobó las oposiciones (T14), automáticamente obtuvo la plaza. Es reseñable que ocupe el puesto 521 de los 551 por orden de nota global, sumando en total un **4,6434**, casi 2 puntos por debajo de la nota de corte.

Las otras 286 se repartieron entre los aspirantes del turno 1, siendo la nota de corte para la selección de **6,2265**.

Las notas globales obtenidas por los aspirantes de este turno seleccionados se distribuyen de la siguiente manera:

Figura 34 Nota por intervalos de los aspirantes seleccionados



Fuente: Elaboración propia

propia

Más de la mitad (51,05%) de los seleccionados tienen notas menores a un 7 siendo la nota de corte un **6,2265**, el siguiente intervalo entre 7 y 8, supone un 36,01%, por lo que los seleccionados con



Universidad de Valladolid

menos de un 8 son casi un 90% (87,06%), entre el 8 y el 9 suponen el 10,84%, siendo el 2,10% restante las notas superiores a 9, con una nota máxima de **9,5369**.

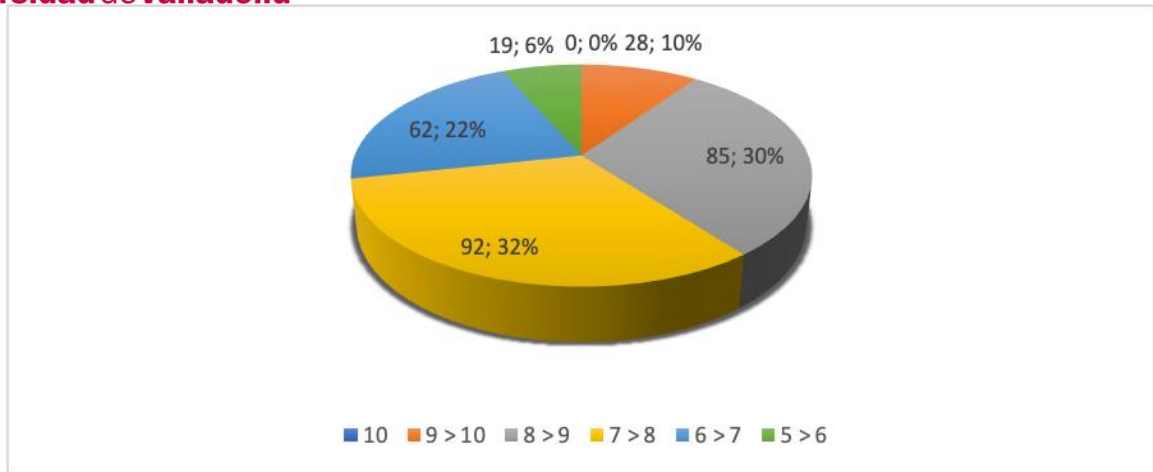
Analizando ahora por separado las notas de oposición y concurso de los seleccionados por este turno obtenemos los siguientes datos:

Vemos que 19 aspirantes de *turno1* no han obtenido un 6 de calificación en la presente fase, siendo la nota menor un **5,0005**, estas personas han necesitado más de un 7 en la fase de méritos para poder acceder a las plazas.

El mayor porcentaje de notas se encuentran entre el 7 y el 8 (32%) seguidas del 30% que obtuvo entre 6 y 7. Notas superiores a un 9 las obtuvieron 28 (10%) aspirantes, pero ninguno llegó al 10 la nota más alta en esta fase fue **9,8318**, aspirante al que bastó únicamente un 3 en la fase de méritos, aspirante sin experiencia alguna, para obtener su plaza quedando en el puesto 125.

Figura 35 *Distribución de las notas de la fase de oposición de los seleccionados por turno1*

Universidad de Valladolid

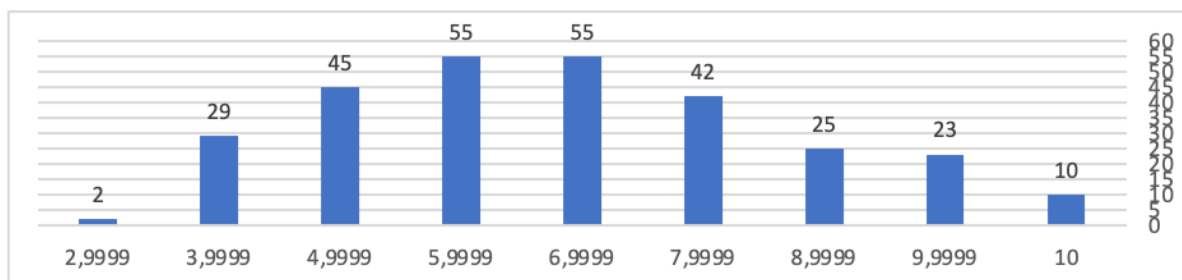


Fuente: Elaboración propia

Respecto a la segunda parte de las pruebas selectivas, encontramos que dos personas han necesitado menos de un 3 en la puntuación de concurso para ser seleccionados, concretamente, el aspirante seleccionado 210 con **2,54** y una nota de oposición de 9,2841 y el aspirante 262 con un **2,515** y una nota de oposición de 8,8405. Por el extremo contrario encontramos a 10 aspirantes con un **10** en esta fase. Plazas 3, 6, 17, 31, 38, 47, 54, 58, 60, 71. Este último únicamente necesitó un 5,8927 de nota de oposición.

Las puntuaciones de concurso con mayor frecuencia (55 aspirantes cada una) son entre 5 y 6 y entre 6 y 7. Un 65% de los aspirantes tiene una valoración menor al 7 en esta fase frente al 35% que tiene una puntuación >7.

Figura 36 Número de aspirantes seleccionados de turno1 por rango de puntuación en la fase de concurso



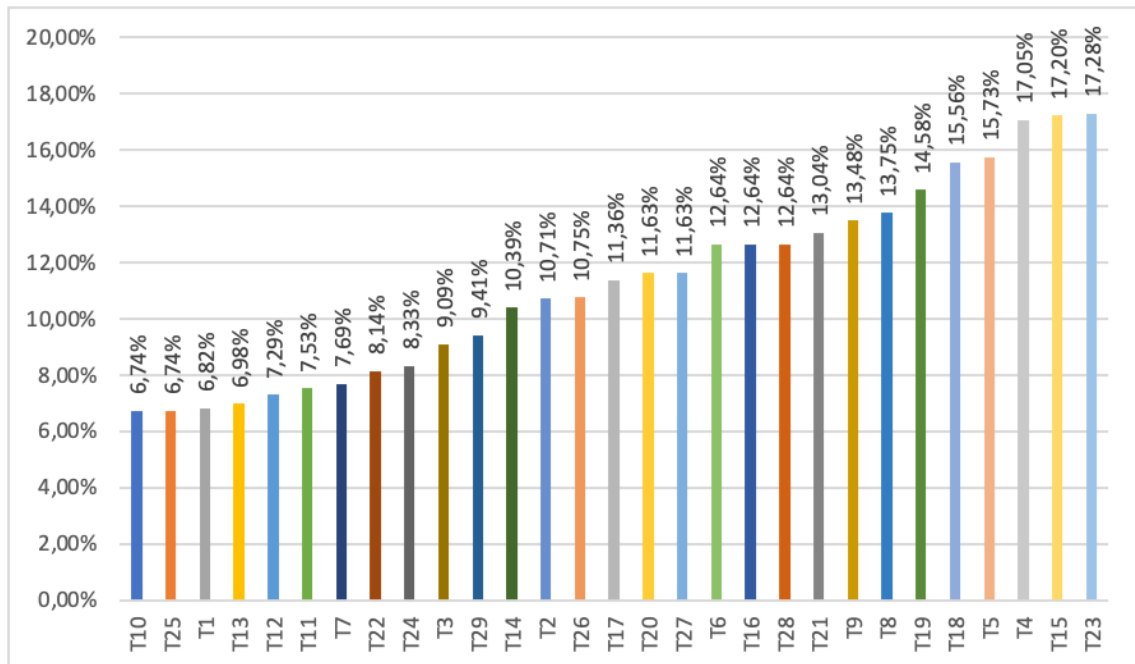
Fuente: Elaboración Propia.

Para terminar el análisis de esta fase de la selección de maestros, analizaremos finalmente la incidencia de cada uno de los tribunales en los aspirantes finalmente seleccionados.

Empezaremos observando el porcentaje de seleccionados de cada tribunal al final del proceso.

Universidad de Valladolid

Figura 37 Porcentaje de aspirantes seleccionado sobre aspirantes presentados por tribunal.



Fuente: elaboración propia

Encontramos un rango de 10,5 puntos porcentuales entre los tribunales que menos seleccionados tienen T10 y T25 con un 6,74% y el tribunal que mayor porcentaje de seleccionados presenta (17,28%), el T23.

Podemos apuntar que 11 de los 29 tribunales, más de un tercio, tienen un porcentaje de seleccionados por debajo del 10%; 15 de los 29 están entre el 10% – 15 % aprox.; y únicamente 3 tribunales tienen entre sus aspirantes más de un 17% de seleccionados

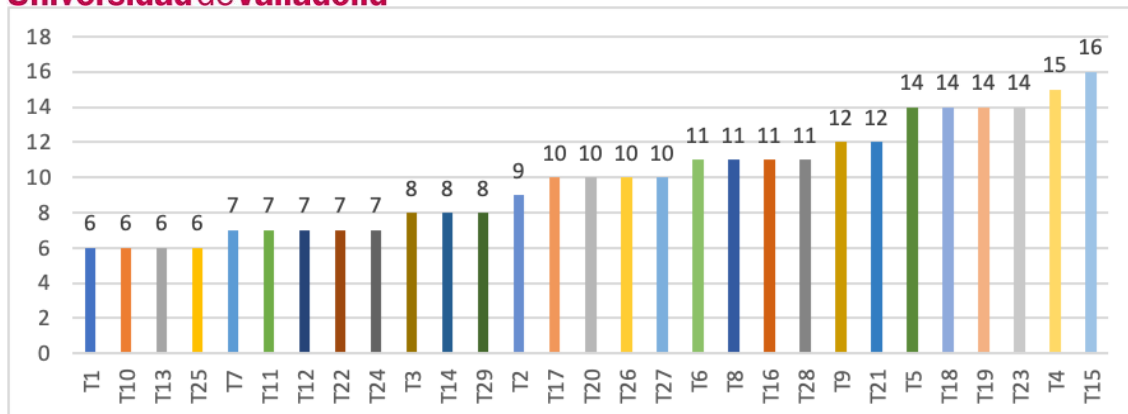
El T4 con un 17,05%; el T15 con un 17,20% y el anteriormente mencionado T23 con el 17,28%.

En cuanto las plazas otorgadas por cada tribunal encontramos que guardan estrecha relación con el gráfico anterior, puesto que el orden ascendente de plazas obtenidas según los tribunales coincide prácticamente con el orden de los tribunales según su porcentaje de seleccionados/aspirantes.

Figura 38 Total de aspirantes seleccionados por tribunal (ambos turnos)



Universidad de Valladolid



Fuente elaboración propia.

Descubrimos, de nuevo, que hay mucha diferencia en función del tribunal al que se haya adscrito el aspirante, siendo 6 plazas las otorgadas en los tribunales que menos aportan (T1, T10, T13 y T25) y 16 plazas conseguidas en el T15. Se podría achacar a que el T15 es de los tribunales que más aspirantes aprobó en la fase de oposición (30,11%), pero no ocurre lo mismo con el tribunal que más aspirantes aprueba, el T13 (30,23%) que únicamente reparte 6 plazas finalmente, ya apuntamos que la menor nota media de todos los tribunales influiría negativamente a los aspirantes aprobados en este tribunal.

El siguiente bloque que se observa son los tribunales que reparten 7 plazas, en él nos encontramos al anteriormente escudriñado T7, que, pese a ser el que menos porcentaje de aprobados en la oposición presentaba, no es de los que menos plazas ha repartido entre sus aspirantes, debido posiblemente a que la nota media era de un punto superior a la del T13.

En cuanto a los tribunales con la mayor nota media, recordemos, el 19 y 18, encontramos que son de los que más plazas han obtenido sus aspirantes con 14 plazas cada uno. Con 14 plazas obtenidas por sus aspirantes también están el T5 y el T23.

El T4 es el segundo con más plazas, 15, no en vano es el 4º en porcentaje de aprobados y el 8º en cuanto a nota media, lo que suponía muchas posibilidades de plaza para sus aspirantes.

El resto de los tribunales han repartido:

- 8 plazas (T3, T14 (contando la del *turno2*) y T29)
- 9 plazas el T2, con el 8ª peor porcentaje de aprobados y la 9ª peor nota media, los aspirantes seleccionados han necesitado un concurso por encima del 6,5 aprox. Para obtener sus plazas, lo que significa que todos tenían al menos un año de experiencia docente.



Universidad de Valladolid

- 10 plazas, (T17, T20, T26 y T27). El T17 teniendo en cuenta que ha sido la 5ª peor nota media, lo compensa siendo el 5ª con mayor número de aprobados, de los cuales los que tuvieron buen concurso aún tenían posibilidad de sacar plaza
- 11 plazas tribunales 8, 16 y 28
- 12 plazas (T9 y T21)

La resolución del 30 de julio de 2019 de la dirección provincial de educación de Burgos publica los listados definitivos de los opositores seleccionados por la comisión de selección de la especialidad de educación primaria.

En dichos listados aparecen los seleccionados de dicha especialidad con indicación de la provincia que se ha sido asignada para la realización de la fase de prácticas.

Los opositores deben presentar a partir del día siguiente la documentación indicada en el plazo y forma establecida en la resolución de *22 de julio de 2019 de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que se anuncia la fecha de exposición por las Comisiones de Selección de los listados de aspirantes seleccionados en el procedimiento selectivo de ingreso al Cuerpo de Maestros y de los declarados aptos en el procedimiento de adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios del citado Cuerpo, convocados por la Orden EDU/71/2019, de 30 de enero:*

En el plazo de 5 días hábiles a contar desde el día siguiente a la publicación de los listados previstos en el apartado primero, los opositores seleccionados deberán presentar en la dirección provincial de educación de la provincia en la que deban realizar la fase de prácticas y por cualquiera de los medios señalados en el artículo 16.4 de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, la siguiente documentación:

a) Copia del documento nacional de identidad vigente o del NIF en el caso de no figurar la letra en aquél. Para opositores de nacionalidad distinta a la española se presentará documento de identidad de su país o del pasaporte en vigor, así como la tarjeta de residente, en los casos que así lo exija la normativa legal vigente.

b) Copia del título exigido para el ingreso en el cuerpo o certificación académica original, y en el supuesto de que haya sido obtenido en el extranjero del título alegado junto con la credencial que acredite su homologación o su reconocimiento conforme se indica en el apartado tercero.2. b) de la Orden EDU/71/2019, de 30 de enero.

c) Certificación del órgano competente que acredite, respecto a quienes se presentaron por el turno de reserva de discapacidad acreditada, la condición y la compatibilidad con el desempeño de



Universidad de Valladolid

las actividades habitualmente desarrolladas por los funcionarios del mencionado cuerpo y especialidad por la que han sido seleccionados.

d) Escrito de solicitud de aplazamiento de la fase de prácticas, en su caso, junto con la documentación justificativa.

e) Certificación negativa del Registro Central de delincuentes sexuales, salvo que se otorgue a la Consejería de Educación la autorización para recabar los correspondientes datos derivados del apartado segundo. 1.a) 6.o de la Orden EDU/71/2019, de 30 de enero, conforme al modelo disponible en el Portal de Educación (<http://www.educa.jcyl.es>).

Conforme a lo previsto en el apartado vigesimotercero.3 de la Orden EDU/71/2019, de 30 de enero, quienes dentro del plazo fijado y salvo los casos de fuerza mayor, no presenten la documentación o del examen de la misma se dedujera que carecen de alguno de los requisitos señalados en el apartado segundo de la convocatoria, decaerán de todos sus derechos a ser nombrados funcionarios en prácticas y/o de carrera, sin perjuicio de la responsabilidad en que hubieran incurrido por falsedad en la solicitud inicial.

Contra dichos listados se podrá presentar un recurso de alzada ante el Director General de RRHH en el plazo de un mes.

A fecha de 7 de enero se publica la *ORDEN EDU/1344/2019, de 19 de diciembre, por la que se modifica la Orden EDU/853/2019, de 26 de septiembre, por la que se nombran funcionarios en prácticas del cuerpo de maestros a los opositores seleccionados en el proceso selectivo de ingreso y adquisición de nuevas especialidades, convocado por la Orden EDU/71/2019, de 30 de enero.*

Habiéndose procedido a la estimación de los recursos formulados por diversos opositores, tanto contra la citada orden, como contra la Resolución de 22 de julio de 2019, de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que se anuncia la fecha de exposición por las comisiones de selección y por los tribunales correspondientes, de las listas de los opositores seleccionados en el procedimiento selectivo de ingreso en el cuerpo de maestros y de los declarados aptos en el procedimiento de adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios del citado cuerpo, convocados por la Orden EDU/71/2019, de 30 de enero, se procede a la reordenación de los seleccionados según la puntuación global obtenida, **dejando alguno de ellos de formar parte de la lista de seleccionados**, al obtener una puntuación inferior a la del último opositor seleccionado.

En consecuencia, procede la modificación de la citada Orden EDU/853/2019, de 26 de septiembre, nombrando funcionaria en prácticas a la opositora que, como consecuencia de dicha



Universidad de Valladolid

estimación, ha entrado a formar parte de la lista de seleccionados que han superado las fases de oposición y concurso.

Esto nos concierne puesto que en educación primaria ocurren dos cambios:

1. Se incluye en la especialidad de Educación Primaria como opositora a doña Alicia Álvarez González con NRP ***3826*46S0597 puntuación global 6,3096 y Burgos como provincia de prácticas, entre doña Olalla Alejos Rodríguez y puntuación global 6,3103 y don Juan Antonio Almagro Martos, con puntuación global 6,3031, que, no constando inicialmente en la relación de funcionarios en prácticas, ha resultado seleccionada una vez estimado el recurso interpuesto.

El nombramiento de doña Alicia Álvarez González como funcionaria en prácticas tendrá efectos administrativos y económicos desde el 1 de septiembre de 2019, debiendo deducirse, en su caso, los ingresos que haya podido recibir de la Administración como maestra interina o cualquier otro desempeño de actividad incompatible con la de su nombramiento. No obstante, podrá solicitar el aplazamiento de la realización de las prácticas por causas debidamente justificadas y apreciadas por la Dirección General de Recursos Humanos.

Es decir, se inserta la aspirante, perteneciente al tribunal 24, que quedó en un primer momento en el puesto 304 pasando a la posición 262.

2. Se excluye a doña Silvia Bartolomé de la Fuente con NRP ***7362*02S0597, perteneciente al tribunal 26, al obtener una puntuación global inferior a la de la última opositora seleccionada del turno libre, de la especialidad de Educación Primaria.

En relación con el nombramiento como funcionaria en prácticas de doña Silvia Bartolomé de la Fuente, pasara a ser funcionaria interina con efectos 1 de septiembre de 2019, pudiendo permanecer en dicha condición en el puesto en el que se encuentren prestando servicios en este curso escolar 2019/2020 hasta la finalización de este.

Contra dicha orden que pone fin a la vía administrativa, podrá interponerse recurso contencioso-administrativo ante la Sala del mismo nombre del Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León, en Valladolid, en el plazo de dos meses a contar desde el día siguiente a su publicación, de conformidad con los artículos 10.1.a) y 14.2 de la Ley 29/1998, de 13 de julio, reguladora de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa.

Con carácter previo y potestativo, se podrá interponer recurso de reposición, ante la Consejera de Educación, en el plazo de un mes a contar desde el día siguiente a su publicación, de



Universidad de Valladolid

acuerdo con los artículos 123 y 124 de la Ley 39/2015 de 1 de octubre del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas.

Por lo tanto, hasta el momento de escribir este documento, el T26 repartió 9 plazas y el T24 repartió 8.

5.4. FASE DE PRÁCTICAS

Mediante la Orden EDU/853/2019 se publicaron como ya hemos mencionado los funcionarios en prácticas.

Resultarán seleccionados para realizar la fase de prácticas aquellos opositores que, una vez ordenados según la puntuación global de las fases de oposición y concurso, tengan un número de orden igual o menor que el número total de plazas convocadas en la especialidad por la que hayan participado.

La ORDEN EDU/71/2019, de 30 de enero (convocatoria) estipula que procederá a nombrar funcionarios en prácticas a los opositores seleccionados que no estén exentos de la realización de la fase de prácticas debiendo realizarlas en los destinos adjudicados dentro del ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, bien en puestos vacantes o en sustituciones de carácter temporal *de la especialidad superada o de otras especialidades*, pudiendo ser destinados a puestos singulares itinerantes.

Las plazas para adjudicar se deben pedir por primera vez de manera informatizada como queda regulado en la *Resolución de 31 de julio de 2019*, de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que se aprueban las vacantes del proceso de adjudicación informatizada de destinos provisionales para los aspirantes del cuerpo de maestros que han superado el procedimiento selectivo de ingreso derivado de la Orden EDU/71/2019, de 30 de enero.

En ella se dicta que los participantes deberán solicitar las vacantes de la especialidad superada en el proceso selectivo de la provincia a la que hayan sido adscritos para la realización de la fase de prácticas, y subsidiariamente vacantes con cargas lectivas adicionales. El proceso de adjudicación deberá garantizar la obtención de destino a todos los aspirantes, especialmente a los que únicamente posean una sola especialidad.

Pero esto podía suponer que se alterara el orden de prelación en la adjudicación de las plazas y esta Orden se vio modificada por la Resolución de 2 de agosto de 2019 donde se argumenta:

“De cara a hacer compatible el hecho de que los opositores puedan ocupar de forma preferente vacantes de la especialidad a través de la cual han superado el proceso selectivo, con los derechos que deben derivar del orden de puntuación en que han superado el proceso



Universidad de Valladolid

selectivo en cada especialidad, y dado que los criterios técnicos que estaban previstos para la priorización por parte de los participantes de las vacantes ofertadas, pudieran suponer en algunos casos una alteración en el citado orden de preferencia, es necesario realizar los ajustes técnicos de forma que el proceso de asignación de vacantes garantice el mencionado derecho.”

Los aspirantes tienen de plazo 2 días para realizar las peticiones a través de la herramienta informática (desde las **9:00 horas del día 5 de agosto de 2019** hasta las **9:00 horas del día 7 de agosto de 2019**.) Y el mismo 7 de agosto se procederá a la adjudicación a través de la *Resolución de 7 de agosto de 2019, de la Dirección General de Recursos Humanos, de la Consejería de Educación, por la que se resuelve el proceso de adjudicación informatizada de destinos provisionales para los aspirantes que han superado el procedimiento selectivo de ingreso derivado de la Orden EDU/71/2019, de 30 de enero*.

Los destinos adjudicados son irrenunciables, debiendo incorporarse los participantes a las plazas obtenidas. No obstante, se podrán anular los destinos adjudicados como consecuencia de vacantes inexistentes o de cambios sobrevenidos que pudieran afectar tanto a la propia vacante como a las características de aquella, y que sean consecuencia de la planificación educativa en relación con la organización de grupos, horarios, ciclos o actividades educativas. A los participantes afectados se les ofertará, en caso de ser posible, otra plaza de características similares.

En esta disposición, algunas plazas ofertadas se retiraron, en el caso de Educación Primaria, una en Ávila y otra en Valladolid, casualmente las dos de Primaria en exclusiva.

Y decimos de primaria en exclusiva porque la variedad de vacantes ofertadas para los funcionarios en prácticas es de lo más variopinta.

Así, estableceremos cuatro categorías generales para clasificar las vacantes:

1.- PRIMARIA. En la que entran las vacantes donde se imparten las asignaturas propias de un especialista de Educación Primaria (Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales, y Valores) que normalmente se desarrollan como tutor en un CEIP (colegio de infantil y primaria), en un CRA (colegio rural agrupado) o CEO (centro de educación obligatoria) aunque en estos últimos hay especificaciones en algunas vacantes destinadas a dar ciertas asignaturas en 1º y 2º de ESO, herencia de la EGB.

También hemos englobado en esta categoría las vacantes del PROGRAMA 2030 que no dejan de ser similares condiciones laborales que el supuesto anterior, pero en centros donde se lleva a cabo dicho programa para garantizar la igualdad de oportunidades en la educación. Son centros



Universidad de Valladolid

donde la mayor parte del alumnado está en riesgo de exclusión social o pertenece a minorías étnicas, pero no dejan de ser CEIP o CRA al uso.

Otra subcategoría perteneciente a esta son los CEPA (centros de educación de Adultos) o AULAS de Educación de Adultos. Esta difiere de lo que se supone que debe ser un especialista de primaria de manual, pero como antiguamente las funciones desempeñadas en estas vacantes las realizaban maestros de EGB, pues son vacantes que siguen ofertándose para la especialidad. En ellas podemos dar desde lengua para extranjeros hasta preparación de pruebas libres.

Por último, en esta categoría hemos incluido también a los CRIE (centros rurales de innovación educativa). Son centros con un funcionamiento diferente a un colegio. Estos centros funcionan como un centro de acogida a otros colegios de ámbito rural donde en una semana realizan diferentes actividades pasando la semana entera hospedados en el CRIE. Cada semana acogen a uno o dos grupos de diferentes centros en función de la capacidad normalmente de 5ª y 6º. Por lo tanto, todas las semanas se realizan las mismas actividades, pero con diferente alumnado. Siempre las semanas que estén completas. A mí siempre me ha recordado a un campamento educativo, y los alumnos siempre están muy motivados para ir a estos centros. Pero es algo que, si no estás metido en el mundo educativo y rural, desconoces.

2.- BILINGÜE, en dichas vacantes se realiza la docencia de las asignaturas propias de la educación primaria en inglés (science, social science, arts & crafts, según el centro) para ello es necesario tener el B2 certificado; y, además, en una gran parte de ellas se complementa con la impartición del área del idioma extranjero correspondiente, por lo que es necesario tener la mención del grado en idioma extranjero o la diplomatura de maestro en idioma extranjero. Incluso rizando el rizo en León se publicó una vacante *bilingüe en inglés más impartir áreas de inglés, Educación Física e Infantil*, es decir para alguien con mínimo tres menciones/titulaciones. Aunque hemos de decir que nadie optó por esta vacante.

3.- ASIGNATURAS COMPLEMENTARIAS. En estas vacantes además de dar las asignaturas propias de primaria o parte de ellas, completan su horario con otras áreas de diferente especialidad, normalmente el área de idioma extranjero, pero también con Educación Física, Infantil, Pedagogía Terapéutica (PT) o audición y lenguaje (AL) o puede que con una combinación de varias. Normalmente estas plazas están incluidas en los CRA para las escuelas unitarias donde el maestro de la escuela tiene que abarcar la mayor parte de áreas para ahorrar personal a la Administración.

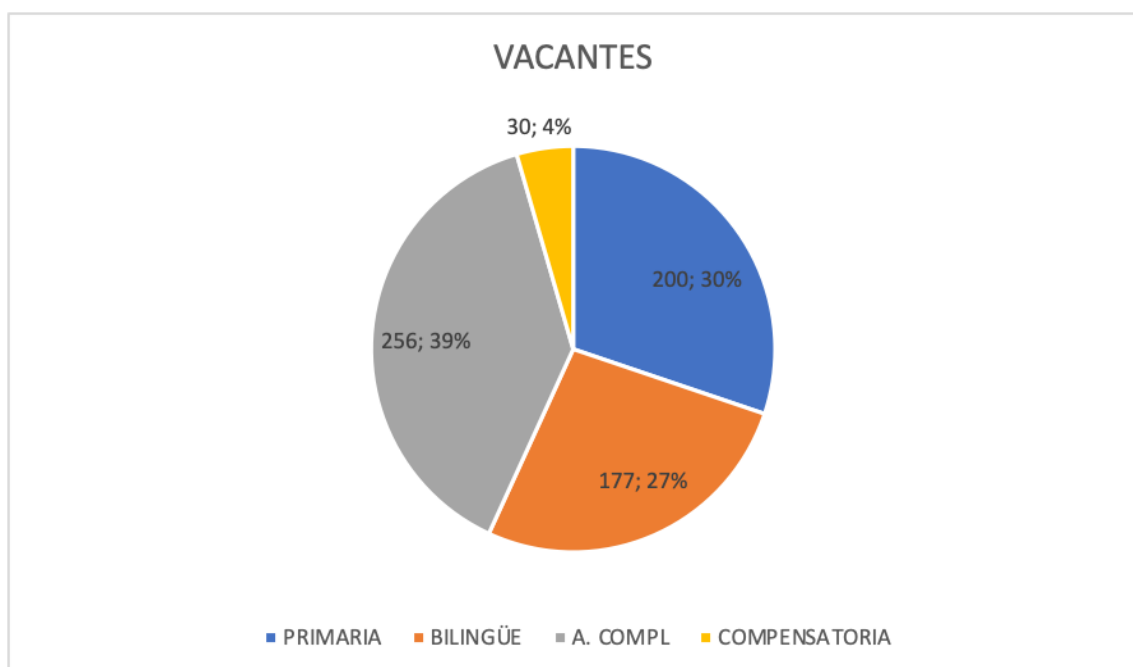
4.- EDUCACIÓN COMPENSATORIA. Estas vacantes las desempeñan especialistas de Educación Primaria y están destinadas a dar respuesta educativa a los alumnos de los diferentes centros

Universidad de Valladolid

educativos con alumnado que presente necesidad de compensación educativa por factores de diversa índole. Muchas veces se comparte entre centros puesto que no se llega al mínimo o se complementa con otras asignaturas normalmente las de apoyo que son PT y AL.

Así nos encontramos que las 663 vacantes ofertadas para las 287 plazas se distribuyeron de la siguiente forma:

Figura 39 Distribución de vacantes ofertadas para maestros en prácticas de E. Primaria para el curso 19/20



Fuente: Elaboración propia

Es decir, que, de *solo Primaria*, no se llegaron a ofertar las 287 plazas que había convocadas, haciendo que al menos 87 personas necesitaran de otra especialidad o acreditación bilingüe para poder realizar las prácticas.

De la categoría que más vacantes se ofertan es de la de ASIGNATURAS COMPLEMENTARIAS casi un 40%, dado que así resuelven las necesidades de los centros con un menor número de personal.

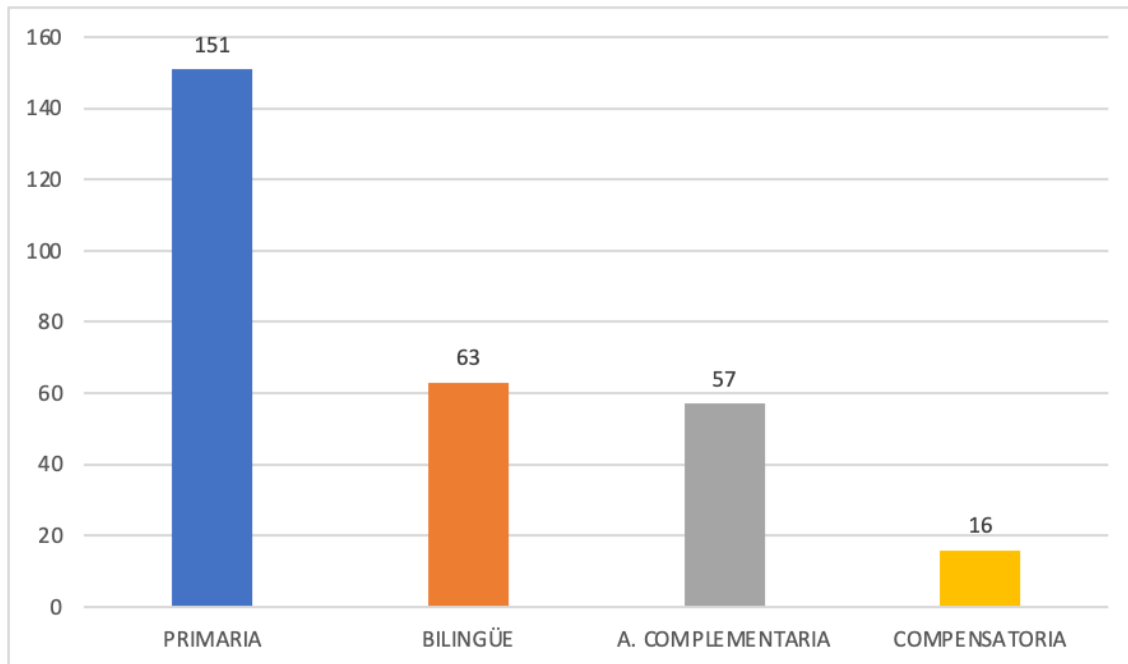
De BILINGÜE se ofertaron 177 (27%) casi las mismas que de Primaria en exclusiva, y es que la tendencia de los últimos años de favorecer la educación bilingüe hace que cada vez haya más centros en los que cubrir dichas plazas.

Por último, EDUCACIÓN COMPENSATORIA, presenta 30 plazas (4%).

Ahora veamos cómo se distribuyen las 287 plazas adjudicadas a los funcionarios en prácticas de la especialidad:

Universidad de Valladolid

Figura 40 *Distribución de plazas de los funcionarios en prácticas de la especialidad E. Primaria 2019*



Fuente: Elaboración propia

Como era de esperar, los aspirantes en su mayoría optaron por plazas exclusivas de Primaria, 151 de las 287 vacantes (53% aprox.). Dentro de esta categoría, todas salvo 19 se realizan en CEIP, CRAS y CEOS que son, como ya mencionamos anteriormente, centros de desempeño al uso.

De las 19 restantes, 11 (7,3%) se desarrollaron en Centros de adultos, 5 en CRIE (3,3%) todas en la provincia de SORIA que ofertó 5 y las 5 se ocuparon y 3 (2%) en PROGRAMA 2030 de 2 en Valladolid y 1 en Palencia.

La siguiente categoría es BILINGÜE con 63 plazas adjudicadas (22%) mientras que la categoría con mayor oferta, la de ASIGNATURAS COMPLEMENTARIAS, no llegó al 20% (19,85%) de las vacantes escogidas, seguramente en su mayoría por aspirantes de otras titulaciones que realizaron la oposición por esta especialidad, y así podían ejercer de su titulación principal además de lo correspondiente a Educación Primaria.

Por último, 16 de las plazas fueron para la EDUCACIÓN COMPENSATORIA.

La fase de prácticas tendrá por objeto comprobar la aptitud para docencia de los opositores seleccionados y nombrados funcionarios en prácticas, siendo su duración, con carácter general de seis meses de actividad docente que comenzará con el inicio del curso escolar 2019/2020.

Su desarrollo será regulado por resolución de la Dirección General de Recursos Humanos. La *RESOLUCIÓN de 20 de agosto de 2019, de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que se regula la fase de prácticas de los aspirantes seleccionados y nombrados*



Universidad de Valladolid

funcionarios en prácticas derivados del procedimiento selectivo de ingreso convocado por ORDEN EDU/71/2019, de 30 de enero.

En ella se establece el funcionamiento de dicha parte del proceso, así como el calendario y proceso de evaluación.

A) Calendario

Comienza el 1 de septiembre de 2019 y tendrá una duración de *seis meses* de actividad efectiva docente. No obstante, de manera excepcional y en los supuestos relacionados con la *maternidad, violencia de género o víctimas de terrorismo*, la duración de dicha fase será *al menos de 3 meses* de actividad efectiva docente que se pueden repartir a lo largo del curso escolar previa autorización de la inspección Educativa. A los efectos anteriores no se computarán los periodos de julio y agosto del presente curso escolar.

Los nombrados funcionarios en prácticas que como consecuencia de situaciones excepcionales sobrevenidas deban interrumpir la realización de las prácticas, podrán solicitar su interrupción ante la correspondiente dirección provincial de educación, la cual recabará, en su caso, los informes oportunos al respecto y elevará propuesta de resolución a la dirección general de recursos humanos.

Si la interrupción conllevase el no poder completar el mínimo de servicios efectivos establecido para esta fase, el interesado deberá presentar una solicitud de prórroga conforme a lo dispuesto en el párrafo anterior.

Quienes no puedan cumplir el período mínimo exigido en el curso 2019/2020 con motivo de los aplazamientos o prórrogas concedidos conllevará el nombramiento como funcionarios de carrera con efectos 1 de septiembre del siguiente curso escolar en el que finalicen, con la valoración de aptos, la fase de prácticas. Es decir, deben repetir la fase de prácticas el curso siguiente.

B) Tutor de prácticas

El aspirante deberá realizar una serie de *actividades de inserción* en el centro consistirán en el desarrollo de actividades tuteladas por el profesor tutor con relación a la programación de aula y la evaluación de los alumnos, así como en la información y asesoramiento sobre el funcionamiento de los órganos de gobierno, participación y coordinación del centro, con especial atención a la tutoría de los alumnos.

Cada aspirante será tutelado por un profesor experimentado que será nombrado por la comisión calificadora, a propuesta del director del centro, con carácter general, entre los profesores del centro *habilitados en la especialidad* en la que el aspirante desarrolle las prácticas y *que posean*,



Universidad de Valladolid

siempre que sea posible, al menos, cinco años de servicio como funcionario de carrera, y demuestren especial dedicación y eficiencia en su trabajo profesional.

No obstante, cuando se trate de funcionarios en prácticas con destino en una escuela unitaria, el *inspector de educación* de estas será el encargado de realizar la evaluación del funcionario en prácticas.

Las funciones del profesor tutor consistirán en *asesorar e informar a los funcionarios en prácticas sobre el proyecto educativo del centro, la organización y funcionamiento del centro y de sus órganos de gobierno, y de coordinación docente, sobre el proyecto educativo del centro y la propuesta curricular incluida en el mismo, así como sobre la correspondiente programación docente.*

El profesor tutor podrá asistir a las clases que imparta el aspirante, si lo considera conveniente para el desempeño de sus funciones, así como admitir en las suyas al funcionario en prácticas.

C) Evaluación

Este periodo de prácticas estará evaluado por las Comisiones de Calificadoras de cada una de las Direcciones Provinciales de Educación. Estará integrada por el jefe del Área de Inspección Educativa, que actuará como presidente, el jefe del Área de Programas Educativos, un inspector de educación y dos directores de centros públicos designados por el titular de la dirección provincial de educación.

Las comisiones calificadoras tendrán entre otras funciones, *el programar las actividades de formación e inserción de la fase de prácticas, nombrar a los profesores tutores y evaluar a los funcionarios en prácticas al término del proceso.*

Las comisiones dispondrán de un plazo de quince días hábiles a partir del 1 de marzo de 2020 para redactar el acta final respecto de quienes en esa fecha hayan cumplido el período mínimo exigido de actividad efectiva docente. *Se emitirán cuantas actas complementarias sean necesarias respecto de quienes no completen la fase de prácticas en dicha fecha, conforme la vayan finalizando.*

La evaluación de los funcionarios en prácticas será efectuada por la comisión calificadora a partir de los *informes emitidos por el profesor tutor, el director, en su caso, el inspector responsable del centro, los responsables de las actividades de formación, y la memoria del funcionario en prácticas.* Los informes del profesor tutor y del director del centro se ajustarán a los modelos que figuran en los Anexos I y II de dicha resolución, respectivamente, así como los del inspector en los supuestos previstos, y se expresarán en los términos de «satisfactorio» o «no satisfactorio».

- *Informe del tutor y director de centro, y en su caso, inspector del centro.*



Universidad de Valladolid

Dichos informes son similares a la convocatoria de 2016, exactamente los mismos indicadores en sendos informes con las mismas valoraciones: *satisfactorio* o *no satisfactorio*.

Tabla 13 Informe del tutor de prácticas 2019

INDICADORES PARA EL INFORME DEL PROFESOR TUTOR	Satisfactorio	No satisfactorio
1. Aplicación adecuada de la programación didáctica.		
2. Adaptación de la programación a las características del alumnado.		
3. Desarrollo de estrategias metodológicas adecuadas.		
4. Desarrollo del modelo de evaluación formativa y continua.		
5. Participación en las actividades del equipo o equipos docentes de nivel o internivel o del correspondiente departamento.		
6. Respuesta a la diversidad del alumnado.		
7. Capacidad de trabajo en equipo.		

Fuente: BOCyL

Tabla 14 Informe de director de centro de prácticas 2019

INDICADORES PARA EL INFORME DEL DIRECTOR DEL CENTRO	Satisfactorio	No satisfactorio
1. Cumplimiento del horario personal.		
2. Participación en las actividades del centro.		
3. Participación en las actividades del claustro de profesores y en la comunidad educativa.		
4. Capacidad de relación y comunicación con los alumnos y las familias.		

Fuente: BOCyL

El presidente de la comisión calificadora, en el caso que lo considere necesario, dispondrá que el inspector de educación del centro en el que presta servicios el funcionario que está realizando las prácticas, evalúe en el aula sus aptitudes didácticas como docente. El informe motivado del inspector se adjuntará a los del director y, en su caso, profesor tutor para que, junto con la memoria final realizada por el funcionario en prácticas, sirvan para la evaluación que debe hacer la comisión calificadora.

Por otra parte, también se señala que si durante la realización de la fase de prácticas, se suscitara dudas respecto de la capacidad del aspirante para el desempeño de las actividades



Universidad de Valladolid

habitualmente desarrolladas el tutor lo pondrá en conocimiento de la comisión calificadora quien solicitará el correspondiente dictamen del órgano competente a través de la Dirección General de Recursos Humanos. En este caso, y hasta tanto se emita dictamen, el aspirante podrá seguir realizando la fase de prácticas, quedando en suspenso la resolución definitiva sobre la admisión o exclusión del proceso hasta la recepción del dictamen.

- *Informe de los responsables de las actividades de formación:*

Además de dichos informes, los aspirantes seleccionados tienen que realizar actividades de *formación* programadas por la comisión calificadora, bien dentro de las recogidas en el plan autonómico de formación del profesorado o bien a través de una actividad formativa específica diseñada por dicha Dirección General. Versarán fundamental y preferentemente sobre aspectos didácticos referidos a la educación inclusiva y metodologías activas, así como a la programación y evaluación por competencias, los procesos de integración didáctica de las TIC y medidas de atención a la diversidad. *Su duración no será inferior a veinte horas* y podrán computarse como actividades complementarias en el horario del funcionario en prácticas

En el caso de este curso de funcionario en prácticas, la Dirección Provincial de Valladolid elaboró el siguiente programa no solo para los funcionarios en prácticas que dependían de ella sino para todos los que prefirieron realizarla aquí, normalmente por motivos de vivienda, por lo que se crearon dos grupos para dicha actividad de formación.



Universidad de Valladolid

Figura 41 Descripción de la actividad de formación para funcionarios en prácticas de la DP de Valladolid.

FORMACIÓN PARA MAESTROS EN FASE DE PRÁCTICAS 2019-2020

Área personal / Mis cursos / MAESTROS EN PRÁCTICAS



Su progreso

Esta actividad formativa de 30 horas consta de dos módulos: uno presencial y otro online.

Módulo presencial: son quince horas distribuidas en cinco sesiones. A la vista del elevado número de participantes ha sido necesario hacer dos grupos de tal forma que el GRUPO I tendrá las sesiones presenciales los días: 21 y 28 de octubre, 4, 6 y 11 de noviembre; y el GRUPO II los días 22 y 23 de octubre, 7, 13 y 14 de noviembre.

Módulo online de aplicación y trabajo colaborativo: de otras quince horas de duración. Los participantes deberán realizar cuatro tareas relacionadas con la intervención de los ponentes. El aula Moodle para la consulta de contenidos y entrega de trabajos estará abierta entre el 4 de noviembre y el 3 de diciembre de 2019.

El curso supuso 30 horas de formación, 15 horas presenciales distribuidas en 5 sesiones y otras 15 online en el aula Moodle del curso en las que tendrán realizar 4 tareas relacionadas con las sesiones presenciales.

En las siguientes imágenes se reflejan las sesiones presenciales con su distribución por grupos, fecha, ponente y contenido y la siguiente el material colgado para cada una y de cada una en el aula Moodle habilitada para el curso de funcionarios en prácticas.



Universidad de Valladolid

Figura 42 *Calendario de la fase presencial del curso para funcionarios en prácticas de la DP de Valladolid*

CALENDARIO DEL MÓDULO PRESENCIAL

GRU- PO	FECHA	PONENTE	TEMÁTICA	AULA Y LUGAR
1	21 OCTUBRE	JESÚS BERNAL	Mejora de la convivencia y modelos inclusivos	IES Ribera de Castilla
2	22 OCTUBRE	JUAN CARLOS SANZ BACHILLER	Programar y evaluar por competencias	IES Ribera de Castilla
2	23 OCTUBRE	JESÚS BERNAL	Mejora de la convivencia y modelos inclusivos	IES Ribera de Castilla
1	28 OCTUBRE	JUAN CARLOS SANZ BACHILLER	Programar y evaluar por competencias	Aula 0 CFIE
1	4 NOVIEMBRE	MARÍA JOSÉ PRIETO	Metodologías activas	Aula 0 CFIE
1	6 NOVIEMBRE	MAESTROS COLABORADORES	Integración didáctica de las TIC	IES Ribera de Castilla
2	7 NOVIEMBRE	MARÍA JOSÉ PRIETO	Metodologías activas	Aula 0 CFIE
1	11 NOVIEMBRE	LUIS IGNACIO LUENGO	Coordinación, trabajo en equipo, planes y proyectos en un centro educativo	Aula 0 CFIE
2	13 NOVIEMBRE	MAESTROS COLABORADORES	Integración didáctica de las TIC	Aula 0 CFIE
2	14 NOVIEMBRE	LUIS IGNACIO LUENGO	Coordinación, trabajo en equipo, planes y proyectos en un centro educativo	Aula 0 CFIE



Universidad de Valladolid

Figura 43 Programa del curso de funcionarios en prácticas de la DP de Valladolid

BLOQUE 1: mejora de la convivencia y modelos inclusivos

Material aportado por JESÚS BERNAL HERNÁNDEZ

- GESTION DEL AULA Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA DESDE MODELOS INCLUSIVOS
- TAREA 1: CONDUCTAS QUE MEJORAN LA DINÁMICA DE LA CLASE

BLOQUE 2: programar y evaluar por competencias

Estos fueron los materiales utilizados y referenciados por JUAN CARLOS SANZ BACHILLER en su ponencia:

- NORMATIVA**
- LOMCE_BOE-A-2006-7899-consolidado
- Real Decreto 126_2014, de 28 de febrero
- Orden ECD_65_2015, de 21 de enero
- LOE_BOE-A-2006-7899 consolidado
- Decreto 26_2016
- DOCUMENTOS**
- Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo
- Reflexiones sobre las CCBB y su relación con el currículo
- Un marco de referencia europeo
- Orientaciones programaciones didácticas (CA Madrid)
- PRESENTACIÓN**
- PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
- PROGRAMAR Y EVALUAR POR COMPETENCIAS (diapositivas)
- RESUMEN DE LA PONENCIA: PROGRAMAR Y EVALUAR POR COMPETENCIAS

BLOQUE 3: metodologías activas y sus medios didácticos

Materiales aportados por MARÍA JOSÉ PRIETO SÁNCHEZ

- METODOLOGÍAS ACTIVAS Y SUS MEDIOS DIDÁCTICOS (Caja de herramientas de David Lazear)
- METODOLOGÍAS ACTIVAS Y SUS MEDIOS DIDÁCTICOS (Organizador compara contrasta)
- METODOLOGÍAS ACTIVAS Y SUS MEDIOS DIDÁCTICOS (Organizador partes todo)
- METODOLOGÍAS ACTIVAS Y SUS MEDIOS DIDÁCTICOS (Plantilla de Paleta)
- PRESENTACIÓN METODOLOGÍAS ACTIVAS. María José Prieto
- TAREA 2: METODOLOGÍAS ACTIVAS

BLOQUE 4: integración didáctica de las TIC

Documentos de los MAESTROS COLABORADORES

- PRESENTACIÓN INTEGRACIÓN DIDÁCTICA DE LAS TIC. Maestros colaboradores
- TAREA 3: INTEGRACIÓN DIDÁCTICA DE LAS TIC

BLOQUE 5: el centro como organización y lugar de aprendizaje

- MATERIAL SESIONES FORMACIÓN
- ENLACE A LOS VIDEOS
- TAREA 4: EXPERIENCIA EDUCATIVA DESTACADA

GUIÓN ORIENTATIVO PARA ELABORAR LA MEMORIA FINAL

- GUIÓN ORIENTATIVO PARA ELABORAR LA MEMORIA FINAL

Las 4 tareas por realizar son las siguientes:



Universidad de Valladolid

Figura 44 Tarea del Bloque 1 del curso de formación de maestros en prácticas

CONDUCTAS QUE MEJORAN LA DINÁMICA DE LA CLASE
Fuente: Isabel Fernández (Adaptación)

Ejercicio. Determinar qué aspecto de los seis indicados, se refiere a cada una de las conductas de intervención

CONDUCTA DE INTERVENCIÓN	ASPECTO DE LA DINÁMICA DE CLASE
Cambiar de sitio a los alumnos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización de la clase. 2. Desarrollo del currículum. 3. Estrés del profesor/a. 4. Modelado del profesor/a. 5. Agrupamiento de los alumnos. 6. Motivación de los alumnos.
Establecer una serie de normas en clase.	
Realizar un contrato de conducta con un alumno.	
Reforzar positivamente, de modo verbal, conductas adecuadas durante la clase.	
Ignorar conductas inadecuadas.	
Establecer reuniones con los padres.	
Tener proximidad física a los alumnos que presentan conductas disruptivas.	
Compartir los problemas con los compañeros/as.	
Los alumnos pueden participar activamente durante la clase.	
Compartir con los alumnos el programa del curso: qué se les pide, qué contenidos se van a trabajar, cómo se va a evaluar...	
El profesor programa detenidamente los contenidos y el proceso. No improvisa.	
El profesor no acumula los problemas, los resuelve cuando aparecen.	
Separar los temas personales de los profesionales.	
Utilizar la tutoría para hablar y escuchar a los alumnos.	
Tener una actitud de respeto hacia el alumno, sin usar descalificación o crítica.	
Ajustar los contenidos a trabajar con las capacidades de los alumnos (aprendizaje significativo).	



Universidad de Valladolid

Figura 45 Tarea del Bloque 2 del curso de formación de maestros en prácticas

Maestros en prácticas 2019-20

TAREA DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

NOMBRE:

APELLIDOS:

El mundo ha cambiado notablemente en muy poco tiempo, y lo que sucede dentro de nuestras aulas está comenzando a hacerlo: inteligencias múltiples, aprendizaje cooperativo, rutinas y destrezas de pensamiento, ABP, ABJ, gamificación... El día de hoy daremos un pequeño paseo por todas ellas, analizando las propuestas, posibilidades y dudas que nos vayan surgiendo.

Realizar una pequeña programación de un contenido a trabajar en nuestra aula, empleando al menos una de las propuestas planteadas en la sesión:



Contenido	Nivel
Propuesta de trabajo	
Metodología	
Actividades	
Evaluación	

(adjuntar alguna evidencia: foto, video... de los resultados obtenidos)

Universidad de Valladolid

Ilustración 46 Tarea del Bloque 4 del curso de formación de maestros en prácticas

Herramientas TIC



Tarea propuesta:

En este documento colaborativo deberéis incluir entre todos propuestas de aplicaciones educativas/web 2.0 que os puedan resultar de utilidad en vuestra labor docente.

Cada uno realizaréis al menos una aportación dentro de la tabla que aparece a continuación.

Apellidos y Nombre	Nombre de la herramienta	Dirección web	Utilidad	Puntos fuertes	Puntos débiles
--------------------	--------------------------	---------------	----------	----------------	----------------



Universidad de Valladolid

Figura 47 Tarea del Bloque 5 del curso de formación de maestros en prácticas

Curso: FORMACIÓN PARA MAESTROS EN FASE DE PRÁCTICAS 19-20

APELLIDOS Y NOMBRE:

EXPERIENCIA EDUCATIVA DESTACADA

1º DATOS GENERALES

CURSO:
Nº de ALUMNOS:
CENTRO:

2º OBJETIVOS

3º CONTENIDOS

4º COMPETENCIAS CLAVE DESARROLLADAS POR EL ALUMNADO

5º DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: METODOLOGÍA, NÚMERO DE SESIONES, TEMPORALIZACIÓN, ETC.

6º VALORACIÓN PERSONAL



Universidad de Valladolid

Para superar el curso deben haber asistido al menos al 85% de las sesiones presenciales y ser calificados como aptos en las tareas del módulo online, así como haber leído (o por lo menos descargado) los materiales que en el Aula Moodle se colgaron.

- *Memoria final*

Los funcionarios en prácticas elaborarán una memoria final, de una extensión máxima de quince folios y mínima de cinco por doble cara, en hojas tamaño DIN-A4, con interlineado sencillo, espaciado entre párrafos de 6 puntos y letra tipo Arial de 12 puntos sin comprimir, en la que harán una valoración de su período de prácticas de acuerdo con los siguientes indicadores:

1. Participación en los órganos colegiados y de coordinación docente.
2. Colaboración y puesta en marcha de actividades extraescolares y de cualquier otra actividad que dinamice la vida del centro.
3. Información a las familias y orientación para la cooperación de éstas en el proceso de aprendizaje de sus hijos y, en su caso, ejercicio de la tutoría y orientación educativa del alumnado.
4. Valoración de la formación, los apoyos y el asesoramiento recibidos durante la fase de prácticas.
5. Evaluación, valoración y revisión de la propia práctica docente.
6. Preparación de las clases y de los materiales didácticos.
7. Metodologías utilizadas para la adquisición y desarrollo de las competencias y el aprendizaje significativo de los contenidos.
8. Organización del trabajo en el aula para favorecer la adecuada marcha de la clase y un clima que potencie la tolerancia y la participación e implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje.
9. Valoración personal del período de prácticas (dificultades encontradas y medidas adoptadas, etc.).

La memoria se entregará, en formato pdf, en el plazo de siete días hábiles contados a partir del siguiente al de la finalización de las prácticas, directamente a la dirección del centro, quien lo remitirá, junto con los informes del tutor y director, a la comisión calificadora.

- *Calificación de la fase de prácticas*

La evaluación de los funcionarios en prácticas se expresará en términos de «*apto*» o «*no apto*». La calificación de no apto deberá ser motivada mediante informe detallado que se adjuntará al acta de calificación.



Universidad de Valladolid

A los funcionarios en prácticas declarados no aptos se les aplicará lo dispuesto en el apartado vigesimotercero.9.c) de la Orden EDU/71/2019, de 30 de enero, que establece que quienes no superen la fase de prácticas podrán solicitar a la Dirección General de Recursos Humanos que autorice la repetición de esta por una sola vez, en el curso siguiente a aquel en que fue calificado como «no apto». En el caso de superar así dicha fase, ocupará en esta promoción, el número de orden siguiente al del último seleccionado en su cuerpo y especialidad.

Quienes no se incorporen o no superen este segundo período de prácticas perderán todos los derechos a su nombramiento como funcionarios de carrera mediante orden motivada de la Consejería de Educación.

La ORDEN EDU/645/2020, de 9 de julio (BOCyL 21-julio-2020), declara aptos en la fase de prácticas y se aprueba el expediente del procedimiento selectivo de ingreso en el Cuerpo de Maestros convocado por la Orden EDU/71/2019, de 30 de enero.

El régimen jurídico administrativo del personal declarado apto en la fase de prácticas por la presente orden será, hasta su toma de posesión como funcionarios de carrera, el de funcionarios en prácticas, siempre que estén desempeñando un puesto docente.

Todos los aspirantes seleccionados como funcionarios en prácticas obtuvieron la calificación de apto salvo una de las opositoras seleccionadas que pidió la prórroga al no haber podido completar el mínimo de servicios efectivos establecido para esta fase. Dicha fase de prácticas comenzará el 1 de septiembre de 2020.

D) Nombramiento de funcionario de carrera

Concluida la fase de prácticas y comprobado que todos los funcionarios en prácticas declarados aptos en la misma reúnen los requisitos generales y específicos de participación establecidos en la presente convocatoria, la Consejería de Educación aprobará el expediente del proceso selectivo mediante orden publicada en el Boletín Oficial de Castilla y León, remitiéndola al Ministerio de Educación y Formación Profesional para que se proceda al nombramiento de funcionarios de carrera y a la expedición de los correspondientes títulos.

El nombramiento como funcionario de carrera se efectuará con efectos de uno de septiembre del curso escolar siguiente, una vez finalizada la fase de prácticas con la valoración de aptos.

E) Obtención de primer destino definitivo

Superado el proceso selectivo, los funcionarios están obligados a obtener su primer destino definitivo *en el ámbito de gestión de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y por la especialidad por la que hayan sido seleccionados*, acudiendo con carácter forzoso a los sucesivos



Universidad de Valladolid

procedimientos de provisión de puestos que se convoquen al efecto, conforme todo ello con lo dispuesto en los artículos 12 y 13 del *Real Decreto 1364/2010, de 29 de octubre, por el que se regula el concurso de traslados de ámbito estatal entre personal funcionario de los cuerpos docentes* contemplados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y otros procedimientos de provisión de plazas a cubrir por los mismos.

Por la Orden EDU/1044/2019, de 30 de octubre se convoca el concurso de traslados en el que están obligados a participar los funcionarios en prácticas. Estos participantes cumplimentarán en su solicitud la modalidad «K», y tienen la obligación de solicitar al menos una de las provincias de las que integran la Comunidad de Castilla y León para la adjudicación de oficio según se establece en el apartado decimoséptimo.7.

Estos maestros **concurrarán sin puntuación**, por lo que no deberán adjuntar ninguna documentación justificativa de los méritos, *realizándose la adjudicación de destino según la puntuación establecida en la correspondiente orden por la que se les nombró funcionarios en prácticas.*

Por lo que la nota de acceso al cuerpo también influye posteriormente en el destino definitivo de los funcionarios en prácticas si se les adjudica este primer año. Posteriormente influirá también para la selección de puestos escolares dentro del centro cuando se realice la asignación de tutorías.

En este concurso de traslados obtuvieron su destino definitivo en la especialidad de Educación Primaria 168 aspirantes (el 58,54%), es decir casi un 60% de los maestros en prácticas de la especialidad, un porcentaje superior a los de la convocatoria anterior que fueron un 48,74%.

Los maestros que, habiendo participado con carácter obligatorio en el concurso de traslados no hayan obtenido destino definitivo, deberán participar en el proceso de adjudicación informatizada de *destinos provisionales* para el curso 2020/2021, que se convocará mediante resolución de la Dirección General de Recursos Humanos a la finalización del presente curso escolar. En caso de no realizar petición de puestos o haciéndolo no consignen suficientes peticiones, se les adjudicará destino de oficio en centros ubicados en la provincia en la que hayan quedado pendientes de destino provisional.



INFORME

En el presente capítulo vamos a poner de relieve los resultados derivados de los diferentes procedimientos de análisis descritos en el capítulo anterior. Asimismo, vamos a ir dando respuesta a los issues que nos hemos planteado en nuestra investigación.

En un primer momento trataremos las competencias profesionales que se ponen en juego o evalúan en cada una de las tres fases de la inserción docente que hemos establecido a través de los issues de investigación. Este análisis se ha hecho *sobre el papel*, analizando únicamente los documentos de competencias del Grado y de Criterios de Evaluación y la regulación de las prácticas, por lo que para contrastar los hallazgos es necesario obtener información de los protagonistas de dicho proceso tanto de la formación inicial, como de los de la selección, y sobre los de inserción.

Reflexionaremos sobre cada fase y sobre los resultados de la primera práctica con los auténticos protagonistas del proceso que son los opositores que han sido seleccionados como funcionarios en prácticas cuya experiencia reciente resultará de gran valor.

6.1. ¿LOS EGRESADOS DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ESTÁN PREPARADOS COMPETENCIALMENTE PARA LAS DEMANDAS LABORALES QUE PLANTEA LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA?

Diferentes autores (Bustos, 2016; Egado, 2010; Gimeno Sacristán, 2010; Pérez Triguero, 2012; Porlán, 2011; Tejada, 2009) destacan en sus aportaciones la poca coherencia que existe entre formación inicial y continua de los profesionales de la docencia. Y se llega a cuestionar el papel que la formación inicial tiene en la conformación de la competencia profesional. en este apartado comprobaremos qué sucede con las competencias puestas en juego en la Formación Inicial del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid y lo contrastaremos con las opiniones de los participantes del estudio, maestros funcionarios en prácticas de las convocatorias de 2016 y 2018 que nos expresan su opinión de lo que les supuso para su inserción en la profesión sus estudios de Magisterio.

6.1.1. Estudio comparativo en torno a las competencias formativas y las competencias profesionales.

Las competencias anteriormente planteadas en la fundamentación teórica del presente estudio (para el ámbito de Castilla y León) deben ser las rectoras del currículum docente a articular, puesto que la lógica del perfil profesional, como señala Gimeno Sacristán (2010) da a las competencias de manera explícita un derecho a la gestión del currículum y, por lo tanto, los módulos de contenido deben de estar en estrecha correspondencia con las unidades de competencia.



Universidad de Valladolid

Por ello realizamos un estudio comparativo entre las competencias del Modelo de competencias profesionales propuesto por la Administración (a través del Centro Superior de Formación del Profesorado) y las propuestas en el currículo del Grado de Educación Primaria de la Uva.

Como ya hemos señalado en capítulos anteriores, en la Guía para el Diseño y Tramitación de los Títulos de Grado y Máster de la Uva, se recoge lo siguiente:

En este sentido, se hace referencia a que todas las titulaciones de grado de la Uva, al menos, asegurarán:

- La inclusión de asignaturas o actividades en las distintas titulaciones que permitan alcanzar un dominio mínimo de un idioma extranjero, preferentemente inglés. Este dominio del idioma se acreditará a través de los medios y mecanismos que establezca la Uva.
- El dominio básico de las TIC por parte de los estudiantes.
- La inclusión en todas las materias de los planes de estudios de actividades que sirvan para desarrollar el perfil para el ejercicio profesional al que da acceso la titulación. En este sentido, tanto las prácticas externas, como los trabajos fin de titulación han de asegurar en su diseño y evaluación que se han alcanzado las competencias profesionalizantes previstas en el plan de estudios.

Los estudiantes del Título de Grado Maestro en Educación Primaria deben desarrollar durante sus estudios una serie de competencias generales que ya hemos señalado en el apartado dedicado a ello y unas competencias específicas que se desarrollan a través de los módulos y materias diseñados para la consecución de su formación inicial.

Analizamos por una parte las competencias generales y por otro lado las específicas atendiendo a las subcompetencias que compone cada una codificándolas en función de las subcompetencias profesionales. Posteriormente acumulamos los resultados para obtener la representación de las competencias profesionales en el currículo de Grado en Educación Primaria.

Analizando las competencias generales del grado nos encontramos con lo siguiente:

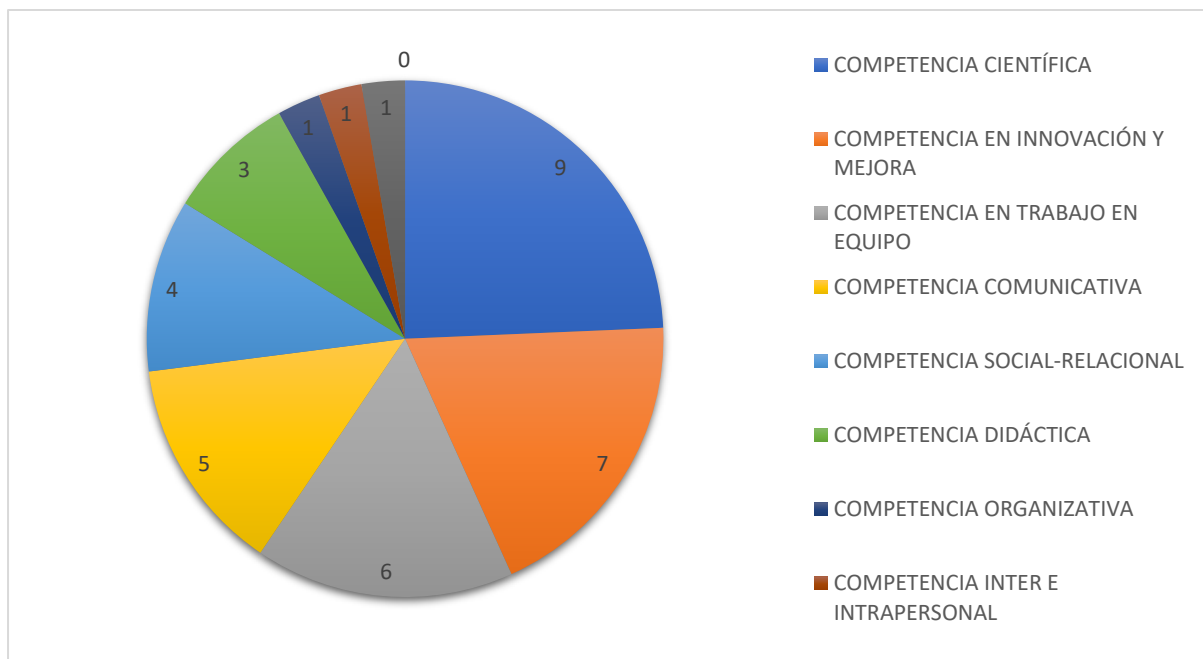
Pese a ponerlo como competencia a desarrollar en las indicaciones del diseño de Estudios de Grado, la *competencia digital* no aparece de forma explícita en las competencias generales de los estudios de Maestro de Educación Primaria. Después de ella, la competencia en organización y *gestión de centro*, la *inter e intrapersonal* y la de *gestión de la convivencia* tienen cada una únicamente una referencia de las 37 codificadas lo que supone un 2,7%. La más destacada como se observa en el gráfico posterior es la *competencia científica* (24,3%) seguida de la de *innovación y mejora* (18,9%) lo

Universidad de Valladolid

que se puede explicar por el carácter académico y científico que infunde la Universidad a la formación de los futuros maestros de Primaria en contraste con el aspecto didáctico-práctico que representa la *competencia didáctica* que apenas tiene un 8,1% de representatividad.

Por la configuración de la *metodología Bolonia*, con numerosos trabajos cooperativos y seminarios, es normal que las restantes aparezcan como competencias transversales con una representatividad media, así la de *trabajo en equipo* obtiene un 16,2%, la *comunicativa* un 13,5% y la *social-relacional* un 10,8%.

Figura 48 Competencias profesionales en las competencias generales del Grado de Educación Primaria de la UVa

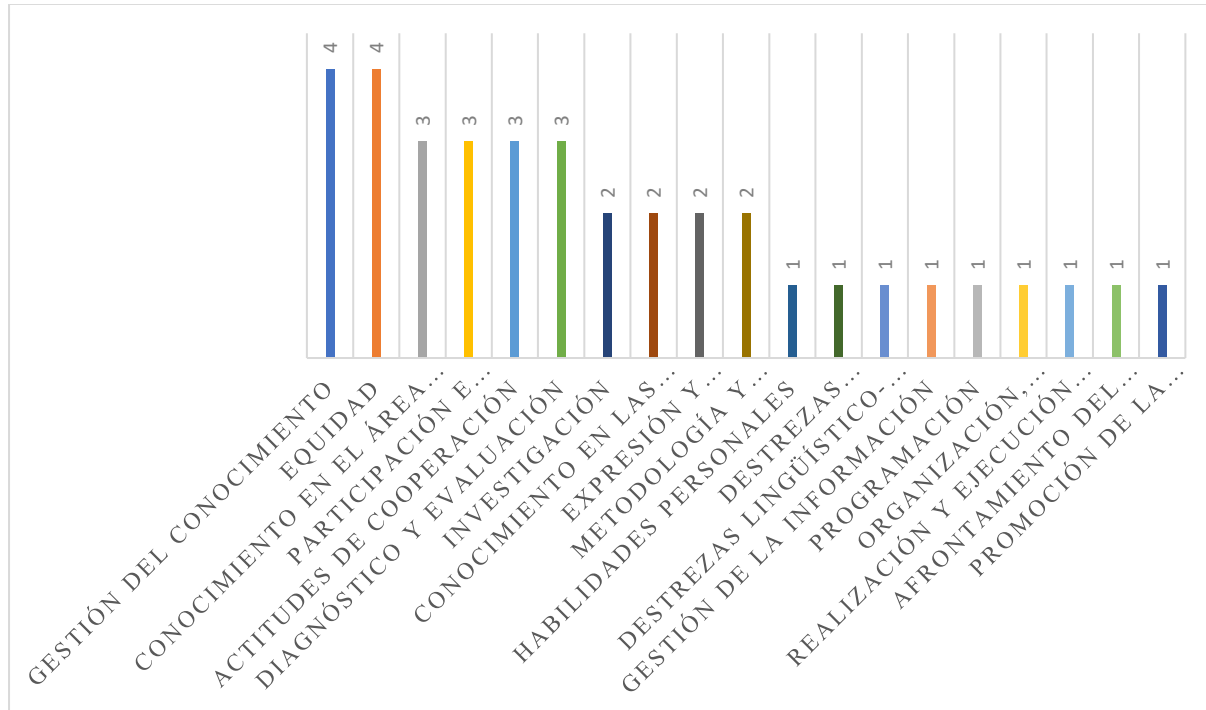


Fuente: Elaboración Propia

Si nos centramos ahora en las subcompetencias profesionales que conforman las anteriores el gráfico se nos muestra de la siguiente manera:

Universidad de Valladolid

Ilustración 49 Subcompetencias profesionales en las competencias generales del Grado de Educación Primaria de la UVa



Fuente: Elaboración propia

Lo primero que observamos es que, de nuevo, están presentes 19 de las 40 subcompetencias profesionales, es decir, menos de la mitad de lo que se espera de un maestro en Castilla y León.

De las que están presentes su distribución no es muy dispar. No hay mucho rango de diferencia entre las más referenciadas, la *gestión del conocimiento* y la *equidad* (4 codificaciones cada una, un 10,8%) y un grupo numeroso de subcompetencias (9) con 1 referencia lo que supone un 2,7% cada una).

Si intentamos agrupar las subcompetencias presentes en sus respectivas competencias encontramos que están *completas* (presentes todas sus subcompetencias) la *competencia científica*, la *competencia comunicativa*, y la de *innovación y mejora*. La *competencia de trabajo en equipo* tiene la mitad de sus subcompetencias (2 de 4) codificadas, dos subcompetencias tiene también la *competencia didáctica*, sin embargo, esta tiene 7 subcompetencias que la componen por lo que queda muy incompleta.

El resto, salvo la *competencia digital* que ya hemos visto que no aparece en estas competencias generales del Grado de Educación Primaria, únicamente tienen una subcompetencia referenciada, lo que hace que la *inter e intrapersonal*, y la *social-relacional* se quedan con un cuarto

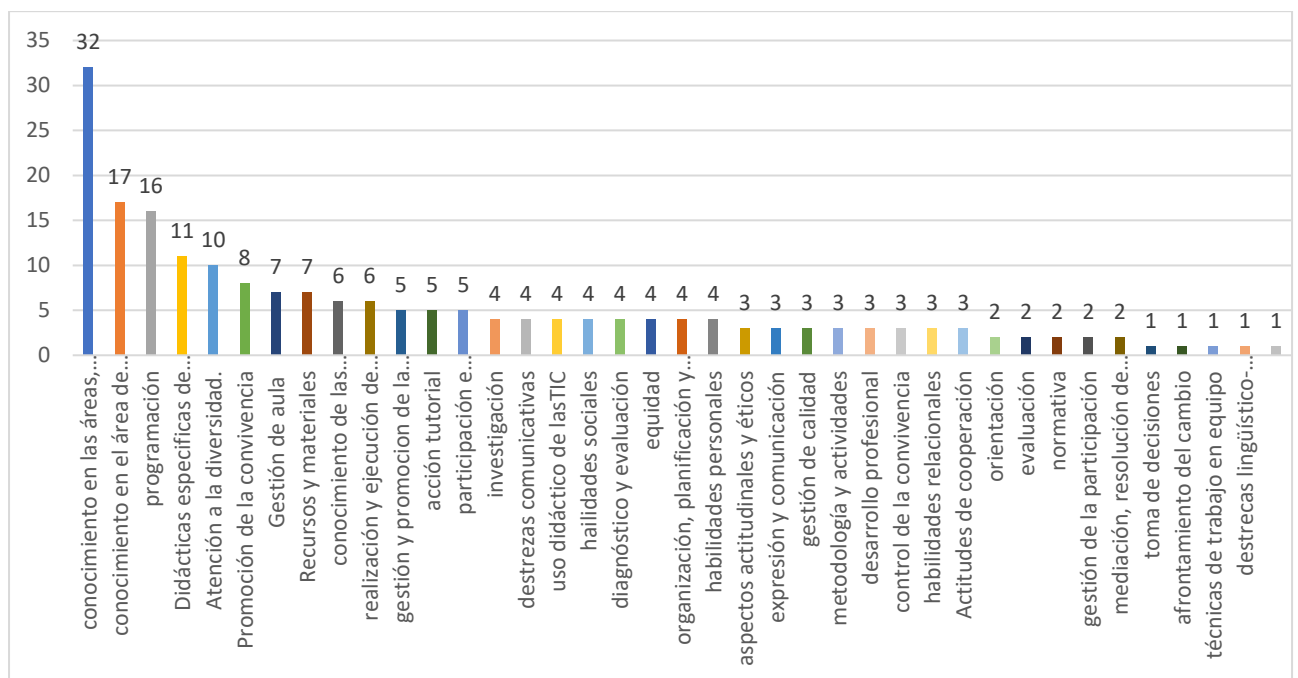
Universidad de Valladolid

de representación mientras que la *organizativa y de gestión de centro* y la *gestión de la convivencia* tienen un tercio de sus subcompetencias.

Ahora analizaremos las competencias específicas de la carrera y para ello vamos a tener en cuenta los 3 primeros módulos de formación puesto que el de optatividad no influye en la preparación de los maestros con la especialidad en Educación Primaria.

Así, comparando las competencias y subcompetencias de dichos módulos, el análisis arroja los siguientes resultados:

Figura 50 Subcompetencias profesionales en las competencias específicas por materias



Fuente: elaboración propia

En las competencias específicas se aprecia ya un tratamiento casi completo a todas las subcompetencias profesionales deseables para la profesión docente según el modelo de Castilla y León. Decimos casi puesto que están presentes 39 de las 40 del modelo, todas a excepción de la subcompetencia en *gestión de la información*.

Se aprecia una gran diferencia (prácticamente el doble) entre la subcompetencia más destacada, la del *conocimiento en las áreas y materias* (32 de 206 referencias, un 15,5%) y la siguiente, *Conocimiento en el área de educación* (17 de 206, un 8,25%). Que las 2 primeras subcompetencias (un 5% de las 40) representen un 24% de las codificaciones dice mucho del carácter teórico–epistemológico de la formación inicial de los maestros de Educación Primaria.

Universidad de Valladolid

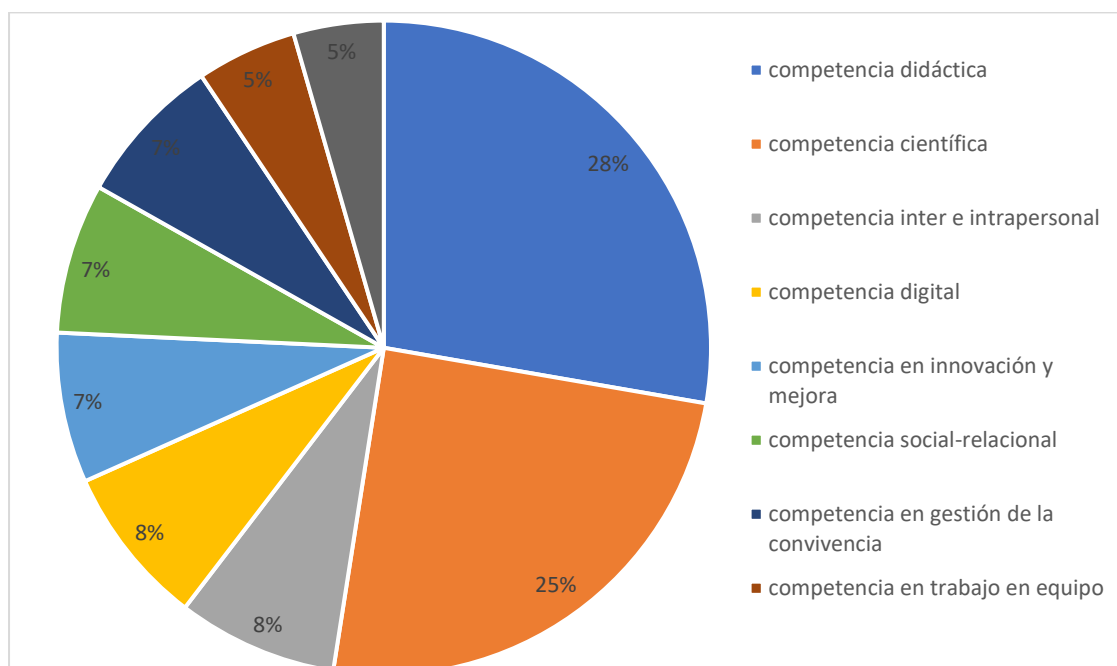
La siguiente es la *programación*, con un 7,8%, seguida de la competencia en *didácticas específicas* (5,3%) y la *atención a la diversidad* (4,9%), se completa el 50% de las codificaciones con la subcompetencia de *promoción de la convivencia* (3,9%) y la de *gestión de aula* (3,4%). Estas competencias si bien pertenecen la mayoría a la competencia didáctica podemos decir que su acercamiento es desde lo teórico más que desde lo práctico, según se detalla en los programas de módulos y materias, cabe apuntar para ilustrarlo, que la subcompetencia en *metodología y actividades* supone un 1,5%.

Aunque es buena señal, que destaquen, aunque sea con un porcentaje pequeño, estas tres últimas por ser demandas que hace la sociedad a la escuela y por tanto al nuevo maestro que se incorpore al día a día en la comunidad educativa.

Sin embargo, subcompetencias pertenecientes a la realidad de los centros y de la profesión como son la *normativa* (1%), *gestión de la participación* (1%) o la *toma de decisiones* (0,5%) evidencian lo alejada que está la forma inicial de lo que llamamos *cultura profesional docente*.

Si agrupamos las subcompetencias anteriores para realizar un análisis de las competencias profesionales desarrolladas a través de los diversos módulos y materias, por fin vemos que están las 10 competencias profesionales presentes y de ellas, todas completas salvo la *competencia comunicativa*.

Figura 51 Competencias profesionales desarrolladas en las competencias específicas por materias.



Fuente: Elaboración Propia.

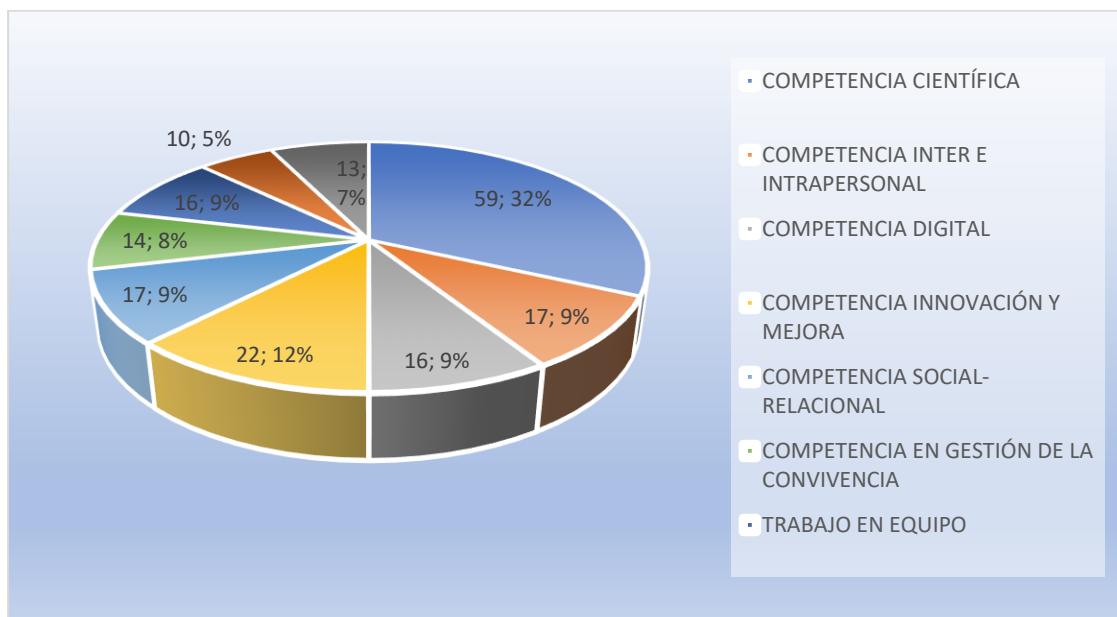
Universidad de Valladolid

Así, nos encontramos que se reparten más de un 50% entre las dos primeras competencias, la *didáctica* (27,2%) y la *científica* (24,3%). Muy destacadas frente a las siguientes, la *inter e intrapersonal* y la *competencia digital* ambas con un 7,8%. La competencia en innovación y mejora es la 5% más referenciada (7,3%) aunque esto no se si verá reflejado en el posterior desarrollo profesional de los maestros noveles, celebramos que ocupe una posición tan destacada y deseamos que influya en el futuro de nuestros docentes puesto que la investigación y la innovación son las claves para la mejora de la calidad de las prácticas educativas y por tanto de la educación.

De nuevo, podemos indicar que las tres competencias con menos representatividad, *trabajo en equipo*, *organizativa* y *de gestión de centro y comunicativa*, son las que más importancia tienen en el desarrollo de la vida profesional en un centro junto con los colegas de profesión, quedando en evidencia que la formación inicial *no se empapa de las instituciones educativas* para las que forma a los aspirantes a maestro.

Para terminar este análisis, haremos un cómputo general de las competencias tanto generales como específicas contrastándolas con las del modelo profesional para obtener un mapeo completo de la formación inicial. Tras realizar dicho cómputo los resultados nos muestran la siguiente distribución.

Figura 52 Competencias profesionales en la formación inicial en el Grado de Educación Primaria de la Uva.



Fuente Elaboración propia.



Universidad de Valladolid

Constatamos que las que obtienen casi la mitad de las referencias (48%) y, por tanto, las competencias más importantes en la formación inicial de los maestros de Educación Primaria en la UVa son la *competencia didáctica* y *competencia científica* a partes iguales.

Le sigue, dado el ámbito academicista de la institución más que por su posterior reflejo en el desarrollo profesional, la competencia en *innovación y mejora*.

Seguidamente dos competencias que se reclamaba desde la literatura su necesidad formativa en los maestros noveles y claves para la educación del s XXI como son la *social-relacional* y la *inter e intrapersonal*, tan reclamadas por el desarrollo de la inteligencia emocional en nuestros alumnos, clave en la calidad de la educación.

Muy cerca de estas (16/243 referencias frente a las 17 de las anteriores) se perfilan la *competencia digital* y la de *trabajo en equipo*, que al igual que las anteriores son demandadas por la sociedad actual para el buen desarrollo de las competencias de nuestros alumnos en los centros escolares.

Pero si hay una temática o ámbito que en la sociedad que nos encontramos se debe abordar y en la realidad de los centros se hace plausible, es la *gestión de la convivencia*, y, como se desprende del gráfico esta es la tercera competencia menos desarrollada a lo largo de los estudios del grado.

Como competencias menos destacadas o desarrolladas, volvemos a tener a dos que suponen el día a día de la profesión y que pertenecen a la denominada cultura profesional como son la *competencia comunicativa* (5%) y la *organizativa y de gestión de centro* (4%) lo que supondrá al igual que venimos advirtiendo, junto con muchos otros autores, un choque entre el maestro ideal de la formación inicial y la realidad a la que se va a enfrentar.

6.1.2. Formación inicial en contraste con la realidad profesional. Reflexiones de los protagonistas.

Una vez que hemos analizado las competencias puestas en juego y visto que no son ni equilibradas ni responden a las necesidades posteriores a la hora de desempeñar la labor docente en el día a día, expondremos las opiniones que sobre este periodo hemos recabado a los participantes de nuestro estudio.

La mayor parte de ellos, concluyen al igual que Valdivieso, Moro y Catalina (2016) que existe un contraste manifiesto entre el currículo formativo inicial del Maestro de Educación Primaria en Castilla y León y las exigencias normativas estatales básicas en cuanto a sus funciones en los centros docentes, las cuales en su mayor parte son desarrolladas desde modelos intuitivos, que en el mejor de los casos son compensadas desde el entrenamiento y el modelado grupal del propio centro.



Universidad de Valladolid

Entre los participantes en el estudio, encontramos únicamente uno (EP6) que opina que no sintió dicho contraste. El resto muestra la opinión de que la *formación inicial es insuficiente*,

- “Reflexionando acerca de mi etapa de estudiante y mi experiencia como docente he llegado a la conclusión de que los conocimientos adquiridos en la diplomatura de magisterio no son suficientes para desarrollar la tarea docente al nivel que exige la sociedad actual.” (R1)
Haciendo referencia a que el *enfoque* que se da en la Universidad *no es el que se necesita para luego desarrollar la práctica real* de la labor docente.

- “Es un abismo la diferencia de lo que se valora en la universidad a la realidad del aula de un centro educativo, más aún como tutor. De hecho, en la Universidad, no se tienen en cuenta muchos de los aspectos con los que hay que contar en el día a día de un docente, así como en su futuro más inmediato”. (R2)

Poniendo de relieve que *se prioriza más lo teórico que lo práctico*.

- “Sí, pues en la carrera aprendes mucha materia y poca práctica.” (EP3)

- “Sí, ya que hasta el momento tenía conocimientos teóricos, pero llevarlos a la práctica con 17 niños con diferentes características, necesidades e intereses fue todo un reto”. (EP4)

Esto viene a evidenciar lo expuesto por Porlán (2011) que señala que la cultura academicista y compartimentada predominante en la universidad ha venido provocando que los futuros maestros no relacionen los contenidos de las disciplinas con los problemas de la práctica profesional, generándose un divorcio entre teoría y práctica. La teoría, aun siendo innovadora y estando bien aprendida en el mejor de los casos, no se vincula a situaciones escolares reales, perdiendo así su poder transformador, y la práctica, huérfana de otros marcos de referencia bien contextualizados, tiende a perpetuar las tradiciones presentes en la escuela.

Asimismo, el autor acusa al sistema universitario de que en España esta profesión sea la única cuyos formadores no pertenecen al ámbito profesional que pretenden enseñar. Dicho claramente: la mayoría de los formadores de maestros no son maestros. Esto sería inconcebible, por ejemplo, en el caso de los médicos.

Como señalaba en estudios anteriores, (Bustos, 2015) es verdad que a lo largo de los estudios de magisterio uno va configurando una idea de cómo se va a desarrollar, que puede influir, en mayor o menor medida, en los primeros pasos como profesional, pero no es hasta que uno se enfrenta a un aula como máximo responsable, en el contraste de esa idea con la realidad, que va moldeando su identidad como profesional de la educación.



Universidad de Valladolid

Idea tanto de uno mismo como de lo que es un centro educativo, puesto que la formación inicial se basa en escuelas estandarizadas, normalmente urbanas que presuponen el buen hacer de sus claustros, la implicación de las familias *en un modelo ideal de escuela donde desarrollar la profesión*, y esta idea choca de manera abrupta cuando uno llega a un centro donde no es así.

- “La realidad que encontré en dicho centro educativo era totalmente contraria y opuesta a los estudios cursados durante la oposición y la diplomatura.

El centro no hacía uso de la autonomía que se le otorga a los centros para adaptar el proceso educativo a las características del centro en cuestión. Tampoco se adaptaba la metodología a las características del alumnado (en mi caso, alumnado inmigrante y de necesidades específicas de apoyo educativo y necesidades especiales).

El uso de las tecnologías era casi nulo. La relevancia que, en principio, las familias tienen en el proceso educativo, también nulo.

La formación permanente del profesorado tampoco existía: no se utilizaban metodologías innovadoras, no se adaptaban los contenidos a las necesidades del alumnado, se desconocían mucha de la terminología que la LOMCE ha puesto en vigor, no se trabajaba por competencias...” (EP5)

Llegando incluso a suponer sentimientos totalmente opuestos entre la formación y el ejercicio de la profesión:

- La carrera no me aportó mucho ni me gustó y la docencia me encanta y soy feliz dando clase. (EP1)

Visto esto, se identifican una serie de aspectos a mejorar o carencias de la formación inicial como puntos a mejorar de cara a establecer una vinculación más realista de lo que supone la labor de un maestro de educación primaria y más en concreto un tutor.

La mayoría ponen el foco en la necesidad de una *formación más realista y práctica centrada en la labor real de un centro educativo*:

- “También veo necesario clases que no se basen tanto en la teoría, sino en la práctica con casos reales y nuevas metodologías de enseñanza”. (R1)

- “Si es verdad que se estudian teorías sobre distintas metodologías, formas de trabajar, desarrollo psicoevolutivo de los niños, currículo, diversidad, evaluación... [...] Aprendemos a evaluar, pero ¿cómo afrontar a una familia que no está de acuerdo con la misma?, ¿cómo se lo hacemos entender? Estudiamos qué es el TDAH, pautas metodológicas sobre la acción educativa al respecto, pero ¿cuál es el procedimiento para que reciba



Universidad de Valladolid

ayuda?,¿cómo lo afrontamos con sus familias? En relación con nuestros compañeros docentes, ¿cómo nos desenvolvemos con ellos?” (R2)

- “Si tuviera que apuntar algo sería el desconcierto del inicio, al no tener claro la dinámica del centro y la cantidad de información que recibimos en las primeras semanas.” (EP4)

- “Programación. Psicología educativa” son aspectos que echa de menos en su formación el participante EP7.

Algunos dan mucha importancia a la mejora del *Practicum* y su *enfoque* puesto que es la forma de ganar experiencia que debería ser lo más realista posible y no de la manera muchas veces artificial que supone:

- “Más periodo de prácticas” es lo que propone la participante EP1.

- “Veo la necesidad de que haya más *Practicum* y que este se lleve a cabo de una forma más guiada por parte de los tutores, puesto que después de varios años trabajando como maestra he llegado a la conclusión que como realmente se aprender es con la experiencia.” (R1)

- “más libertad en el momento del *Practicum*, tener que dar clase como si de un verdadero maestro se tratase, la realidad del aula, trato con familias...” (R2)

- “Más contacto con el alumnado.” (EP3)

- “Como ya he comentado, la diplomatura debería ser práctica casi en su totalidad y valorar el poder de transmisión de las personas que cursan dicha carrera. Aprender mucha más pedagogía, tratar más hondamente la parte dedicada a la atención a la diversidad, aprender cómo realizar la parte burocrática de nuestro empleo, conocer estrategias para enseñar a leer a un niño o sumar, realizar experimentos que posteriormente podremos llevar a cabo en el aula...Realmente no he puesto en práctica ninguna de las "teorías" estudiadas en la carrera.”

“De hecho, opino, que sesiones como las de visual thinking o dinámicas de grupos deberían ser contenidos a estudiar y trabajar durante el grado.” (EP5)

Pero no todo son aspectos por mejorar, los participantes, aunque no todos (R1, EP1, EP2), encuentran en su formación aspectos que destacan sobre la formación/competencias de sus compañeros más experimentados:

- “Competencias tecnológicas y nuevas metodologías.” (EP3)



Universidad de Valladolid

- “Los aspectos positivos que destaco son fundamentalmente la cantidad de herramientas que puedes encontrar y que ayudan a presentar los contenidos de múltiples formas, también la constante actualización e innovación de la enseñanza; que te permite estar al día de nuevas metodologías y proyectos de innovación.” (EP4)

- “Metodologías activas. Tratamiento de la diversidad. Entramado curricular y normativo.

Creatividad. TIC. Decir que no solo es fruto de la formación inicial en la universidad, sino en la preparación de las oposiciones.” (R2)

Es muy interesante esta alusión a *la preparación de oposiciones* a la que hacen referencia varios de los participantes *como parte esencial de su formación inicial*.

- “Una cosa tengo clara y es que sin una posterior preparación de las oposiciones puedo decir que no estaba preparado en absoluto para la función docente. La formación del grado fue complementaria pero no vital.” (R2)

- “con la preparación de las oposiciones se cubrieron la mayoría de estos aspectos, señalando por lo tanto que los mismos los debí de adquirir posteriormente a la formación universitaria.” (R2)

- “Sin embargo, aprendí mucho más a cómo afrontar la práctica real de la docencia estudiando la oposición que la diplomatura y grado, pues esta es básicamente teoría de las matemáticas, de la Lengua...o realización de trabajos también basados en casos teóricos, más que la propia didáctica, lo que opino, que realmente, es la parte funcional y significativa de cualquier carrera.” (EP5)

Incluso esta participante ve la necesidad de que la formación inicial sea base para la selección de futuros maestros:

“También opino, que esta es la parte en la que se podría valorar positivamente si una persona puede, en el futuro, desempeñar correctamente la docencia o no puede debido a que carece de una serie de prerrequisitos básicos.” (EP5)

Y es que no se puede obviar que esta formación inicial debe formar parte de la selección o por lo menos ser lo más ajustada posible a lo que se pide en la realidad profesional, teniendo en cuenta que la mayor parte de los egresados pasan por una oposición para acceder a su puesto de trabajo y es algo que no se contempla en las facultades de Educación como expresa uno de los participantes:



Universidad de Valladolid

“Asimismo, pienso que los estudios superiores de maestro, no nos prepara en absoluto para afrontar las oposiciones posteriormente y hay que tener en cuenta que es una de las principales salidas después del grado universitario.” (R2)

Como afirma Rivero (2015), no parece justo que el acceso a la profesión docente se realice mediante una formación adicional (cursos, academias...) a la ya obtenida en la Universidad. Esta capacitación extra sería menos trascendente si la formación inicial impartida en la Universidad y, concretamente, en las Facultades de Educación, estuviera más orientada a la inserción laboral del profesorado.

Pese a todo, muchos de ellos se sintieron preparados competencialmente para afrontar su labor docente de forma efectiva. Aunque dos de ellos (R2 y EP5) señalan a la preparación de oposiciones como el hito esencial para poder desenvolverse en el ejercicio docente.

Otro participante se sintió preparado “a medias” (EP3) y otro (EP4), señala que “Sí me sentí preparado porque desde el primer momento busqué infinidad de alternativas y preparé mucho mis sesiones”.

También podemos encontrar a quien el choque entre las expectativas y la realidad del aula le supuso un sentimiento de incapacidad en esos primeros momentos:

“Cuando terminé la diplomatura pensé que estaba preparada para llevar a cabo la labor docente, pero en el momento que me enfrenté a mi primera clase me di cuenta de que no era así. Tenía muchos miedos e inseguridades, no sabía cómo transmitir a los alumnos los conocimientos.” (R1)

Y es que, como señala Marcelo (2009), uno de los problemas que tiene el periodo de inserción es el de establecer los vínculos posibles entre la formación inicial y la formación continua del profesorado. Como hemos comentado anteriormente, las investigaciones muestran que la formación inicial parece perder su influencia una vez que el profesorado accede como profesor permanente en un aula.

6.2. ¿EL SISTEMA DE SELECCIÓN RESPONDE A LA NECESIDAD DE UN CUERPO DE MAESTROS EN FAVOR DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD?

A lo largo de esta tesis hemos expuesto que diferentes estudios y autores reclaman una revisión del sistema de selección puesto que tiene en su opinión más puntos débiles que puntos fuertes. Como señala Requena Olmo, (2007) las quejas han sido y son numerosas y constantes en la historia de la formación de los maestros y maestras, en torno a un sistema catalogado como escasamente pedagógico y excesivamente subjetivo en esta selección, como lo hemos calificado la



Universidad de Valladolid

mayoría de los que pasan por estas pruebas, bien como opositores, o como miembros de los tribunales que debían seleccionar al mejor candidato posible a la docencia. En este apartado analizaremos si las pruebas selectivas se adaptan al perfil competencial que posteriormente se exige al docente y reflexionaremos sobre la experiencia con opositores seleccionados en la última convocatoria para conocer sus opiniones, propuestas y sentimientos en torno al proceso.

6.2.1. Competencias profesionales vs competencias de acceso

Las competencias profesionales, no solo deben estar presentes en la formación inicial, sino que deben plantearse como las directrices a seguir a la hora de seleccionar a los docentes, en nuestro caso de estudio, maestros de Educación Primaria, en los procesos selectivos de acceso al cuerpo.

En un estudio previo (Bustos, 2015) ya intuíamos que en cuanto a este ámbito se puede señalar que ni la formación recibida ni el modelo de inserción profesional (concurso–oposición) se ajusta a lo estipulado por la Administración en el modelo de competencias profesionales.

Esta conclusión va en consonancia con la opinión de los expertos de la OCDE (Cros et al. 2004), las oposiciones no sirven para mejorar la formación inicial del profesorado en España, puesto que no se basan en un perfil estandarizado de carácter nacional que delimite lo que los profesores deben ser capaces de hacer.

Por ello también en comparación con los criterios de evaluación propuestos para los últimos procesos selectivo, para la especialidad de Educación Primaria en el año 2016 y 2019 que aquilata dichas intuiciones de manera más explícita.

Las comisiones de selección de la Especialidad de Educación Primaria en los últimos procesos selectivos han publicado un documento explicitando los criterios de evaluación para cada prueba de la fase de oposición. En dichos documentos se especifican los criterios para tener en cuenta en función del tipo de prueba y sus partes en relación con diferentes ámbitos.

A. Convocatoria proceso selectivo 2016 para la especialidad Educación Primaria

En la siguiente tabla se recogen los aspectos a valorar en cada una de las pruebas para la convocatoria del 2016:

Tabla 15 Ponderación de los Criterios de evaluación de la fase de oposición de la especialidad de Educación Primaria (2016)

PRUEBA	PARTE	ÁMBITOS POR EVALUAR
PRUEBA 1.- CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS (50%)	SUPUESTO PRÁCTICO (40%)	<ul style="list-style-type: none"> Contenido científico y de comunicación (25%) (5%) Contenido metodológico (25%) (5%) Diseño de actividades (25%) (5%) Conocimientos y procedimientos sobre Evaluación (25%) (5%)
	DESARROLLO DE UN TEMA (60%)	<ul style="list-style-type: none"> Organización (25%) (7,5%) Contenido científico (25%) (7,5%) Innovación y Mejora (25%) (7,5%)



Universidad de Valladolid

PRUEBA 2.- PRÁCTICA (50%)	PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA (50%)	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación Lingüística (25%) (7,5%) Organización (25%) (6,25%) Contenido científico (25%) (6,25%) Contenido Didáctico (25%) (6,25%) Comunicación Lingüística (25%) (6,25%)
	UNIDAD DIDÁCTICA (50%)	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos formales y de comunicación (25%) (6,25%) Evaluación y contenidos (25%) (6,25%) Actividades de enseñanza-aprendizaje (25%) (6,25%) Procedimientos de Evaluación (25%) (6,25%)

Fuente: Elaboración propia

Para realizar un análisis estadístico descriptivo simple y rápido para tener una primera visión, antes de pasar a un análisis de contenido más pormenorizado, pasamos a ponderar los ámbitos valorados en función de su valor final en la oposición (Valores de la tabla en rojo).

Después agrupamos los diferentes ámbitos en función de temáticas más amplias y, por último, sumamos los valores de los criterios para obtener la importancia que se da a cada una de ellas. Los resultados fueron los siguientes.

Para este primer análisis solo se va a asignar cada ámbito a una temática para que no haya duplicidades para no desvirtuar el resultado total.

Tabla 16 Clasificación por ámbitos y su ponderación de los criterios de evaluación de la fase de oposición de Educación Primaria 2016.

TEMÁTICA	CRITERIOS	VALOR TOTAL
DESTREZAS DE COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Contenido científico y de comunicación (P1.1)¹ (2,5%)² Organización (P1.2) (7,5%) Comunicación Lingüística (P1.2) (7,5%) Organización (P2.1) (6,25%) Comunicación Lingüística (P2.1) (6,25%) Aspectos formales y de comunicación (25%) (6,25%) 	36,25%
CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> Contenido científico y de comunicación (P1.1) (2,5%)² Contenido científico (P1.2) (7,5%) Contenido científico (P2.1) (6,25%) 	16,25%
CONOCIMIENTOS METODOLÓGICOS/ DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> Contenido metodológico (P1.1) (5%) Innovación y Mejora (P1.2) (7,5%) Contenido Didáctico (P2.1) (6,25%) Evaluación y contenidos (P2.2) (6,25%) 	25%
CONOCIMIENTOS PRÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> Diseño de actividades (P1.1) (5%) Conocimientos y procedimientos sobre Evaluación (P1.1) (5%) Actividades de enseñanza-aprendizaje (P2.2) (6,25%) Procedimientos de Evaluación (P2.2) (6,25%) 	22,5%

Fuente: Elaboración propia

1. Los criterios para evitar confusiones al presentar los mismos enunciados en varias pruebas, se codifican con su número de prueba y su parte. Así la primera parte de la prueba 1 se codifica P1.1

2. En este caso al contener contenido de aspecto científico y comunicativo en un mismo enunciado, se divide entre dos el peso para que conste en las dos temáticas.



Universidad de Valladolid

Como se puede observar, más de un tercio de la nota (36,25%) tiene que ver con el aspecto *comunicativo*, con la organización de la información, la estructura formal de los diferentes escritos, etc. Y, sin embargo, por su desarrollo en una situación tan artificial como es la prueba de oposición, no se aprecia de veras la capacidad comunicativa para el aula, con los alumnos, para mantener la comunicación fluida en un grupo clase, que es lo que debería primar en la evaluación del aspecto comunicativo del docente.

Los conocimientos metodológicos/didácticos suponen un cuarto del peso de la nota final (25%), mientras que el contenido práctico, ocupa el tercer puesto del peso de la nota con un 22,5%

Estos conocimientos no dejan de ser desde la teoría puesto que son pruebas donde se demuestran en una situación aislada de la realidad escolar, tanto en tiempo como forma como ambiente. Por lo tanto, quedarían supeditadas todos prácticamente al ámbito de los conocimientos científicos y los conocimientos prácticos, y no lo realmente importante que son las actitudes, estrategias y procedimientos que deberían ser situados en una realidad de aula.

Por último, la parte de conocimientos científicos sobre las materias y la pedagogía, psicología etc. suponen apenas un 16%, aunque ya hemos comentado que los apartados anteriores podrían englobarse en este.

Pero se agrava la situación cuando tenemos en cuenta el carácter eliminatorio de las pruebas, puesto que si traducimos al 100% la nota de corte de esa primera prueba obtenemos las siguientes ponderaciones.

Tabla 17 Valor de los criterios de la primera parte de la fase de oposición de Educación Primaria 2016 teniendo en cuenta su carácter eliminatorio.

PRUEBA 1.- CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS (100%) ¹	SUPUESTO PRÁCTICO (40%)	<ul style="list-style-type: none"> • Contenido científico y de comunicación (10%) • Contenido metodológico (10%) • Diseño de actividades (10%) • Conocimientos y procedimientos sobre Evaluación (10%) 	Ámbito científico y comunicativo ² Ámbito metodológico (Desde la teoría) Ámbito Práctico (Desde la teoría) Ámbito Práctico (desde la Teoría)
	DESARROLLO DE UN TEMA (60%)	<ul style="list-style-type: none"> • Organización (15%) • Contenido científico (15%) • Innovación y Mejora (15%) • Comunicación Lingüística (15%) 	Ámbito comunicativo Ámbito científico Ámbito científico Ámbito comunicativo

Fuente: elaboración propia

1. Pasamos a 100% el peso de esta prueba por ser eliminatoria.
2. Partiremos el peso de este criterio por pertenecer a dos ámbitos

Vemos ahora que el ámbito comunicativo (escrito, en este caso) pasa a ser de un 35% quedando por encima de un tercio de la nota final.

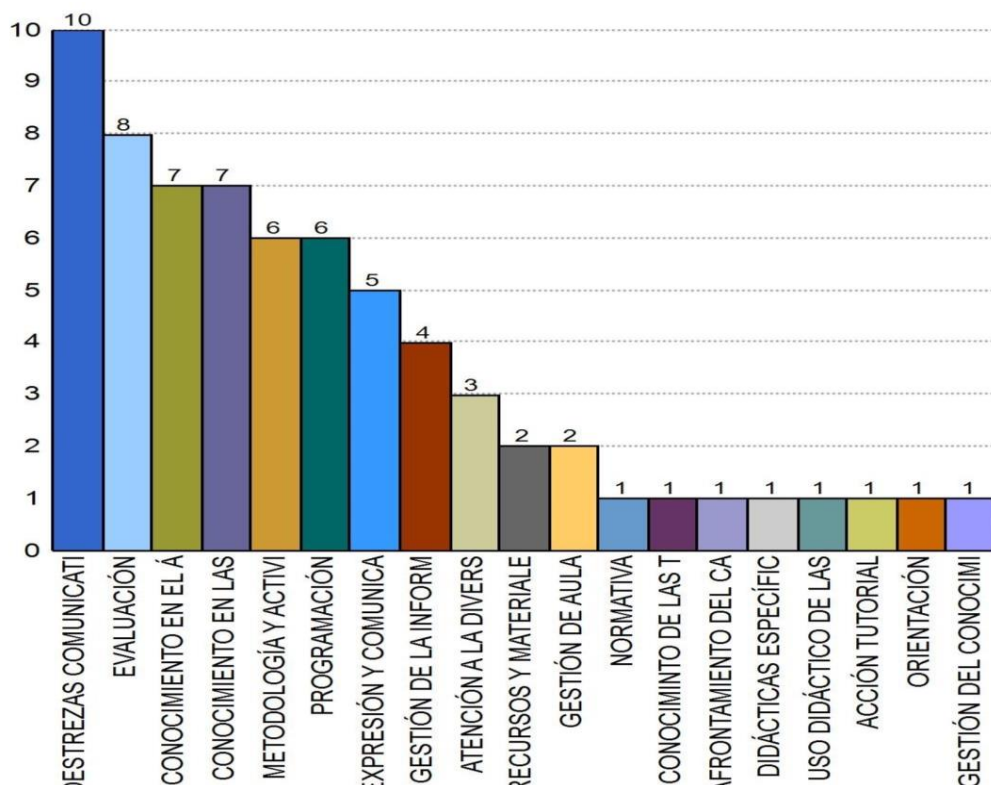
Universidad de Valladolid

El ámbito científico supone un 35%, por encima de otro tercio, y el 30 % restante, se reparte en un 10% metodológico y un 20% práctico, pero al ser una prueba escrita, estos deberían sumarse al ámbito científico puesto que se afrontan desde la teoría.

Con un sistema que evalúa de esta forma, un aspirante a docente con competencias didácticas, vocación, competencias de innovación, con habilidades para el trabajo en grupo, por ejemplo, pero con poca memoria, se podría quedar fuera a las primeras de cambio.

Centrándonos ya en las competencias profesionales del modelo de Castilla y León, establecemos la codificación de los diferentes criterios que componen los ámbitos de evaluación señalados anteriormente. Para ello los hemos codificado por subcompetencias profesionales y el resultado se describe en el siguiente gráfico, donde se representa el número de referencias que hacen dichos criterios a cada una de las subcompetencias.

Figura 53 Subcompetencias del modelo profesional evaluadas en la fase de oposición de Educación Primaria 2016.



Fuente: Elaboración Propia.

De las 40 subcompetencias del modelo, solo se hace referencia a 19 de ellas, es decir, *más de la mitad de las subcompetencias exigibles al profesorado no fueron evaluadas* en estas pruebas de

Universidad de Valladolid

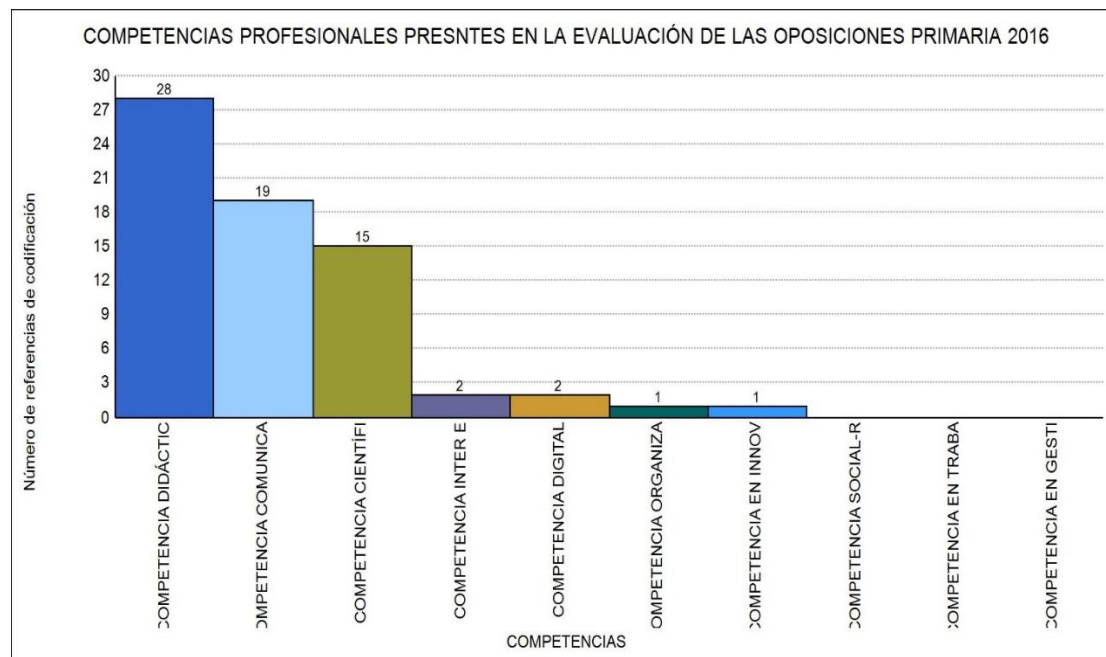
oposición a los maestros de Educación Primaria, lo cual ya deja en evidencia lo poco fiables que son dichos instrumentos de evaluación para la selección.

Dentro de las que se evalúan, la que más se tiene en cuenta con 10 referencias sobre 68 (14,7%) son las *destrezas comunicativas*. Le siguen la *evaluación* (11,7%) y el *conocimiento científico-educativo* y el *conocimiento científico en las áreas y materias* con un 10,2% cada una.

No es hasta el 5º y 6º puesto que nos encontramos a subcompetencias relacionadas con la didáctica a través de las subcompetencias en *metodología y actividades* (5º) y *programación* (6º) con un 8,8 % cada una. Estas seis subcompetencias aglutinan ya casi un 70% de las referencias (67,8%). El resto de subcompetencias ya tienen 5 o menos referencias de codificación por lo que su presencia en términos de peso en la evaluación es bastante ligera.

Si agrupamos dichas subcompetencias en las competencias profesionales evaluadas, nos encontramos lo siguiente:

Ilustración 54 Competencias profesionales en la fase de oposición de Educación Primaria 2016



Fuente:

Elaboración propia.

Encontramos 3 grupos de competencias bien diferenciados:

3. Las que *seleccionan* a los aspirantes: agrupan el 91% de las referencias (62 referencias de los 68 totales), son tres competencias de las cuales destaca la *competencia didáctica* (41%) sobre las otras dos, la *competencia comunicativa* (28%) y la *competencia científica* (22%).



Universidad de Valladolid

4. Las que tienen una *presencia casi testimonial* en la selección de los futuros maestros de Educación Primaria. Suponen el 9% restante de la evaluación dividido en 4 competencias.

- Competencia *inter e intrapersonal* y *competencia digital* (aproximadamente 3% cada una)
- Competencia organizativa y competencia en innovación y mejora (1,5% cada una aprox.)

1. Las que *no tienen presencia en la selección*: Son tres competencias (*trabajo en equipo, social-relacional* y *de gestión de la convivencia*) que, pese a su importancia en la práctica, por la configuración del sistema selectivo no se evalúan, poniendo de relieve la poca validez del sistema.

Podemos concluir que un sistema que evalúa menos de la mitad de las subcompetencias exigidas y que no tiene en cuenta todas las competencias profesionales que exige el puesto al que se aspira no puede ser el que seleccione a los maestros.

B. Cambio de criterios en la convocatoria de 2019

Cada dos años, por norma general, se convoca un nuevo proceso selectivo que organiza para cada especialidad una provincia diferente a la organizadora del procedimiento anterior y, por lo tanto, cambia la Comisión de Selección y, en consecuencia, establece unos criterios de selección propios que difieren en mayor o menor medida de los de la convocatoria anterior.

Para la especialidad de Educación Primaria en el año 2019 hubo una serie de cambios tanto en las pruebas como en los criterios que las evalúan quedando estos últimos de la siguiente manera:

Tabla 18 Ponderación de los ámbitos a evaluar de la oposición de Educación Primaria 2019.

PRUEBA	PARTE	ÁMBITOS POR EVALUAR
PRUEBA 1.- CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS (50%)	DESARROLLO DEL TEMA (50%)	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia organizativa y de gestión (15%) (3,75%) • Competencia científica (40%) (10%) • Competencia lingüística y comunicativa (30%) (7,5%) • Competencia innovadora y de mejora (15%) (3,75%)
	SUPUESTO PRÁCTICO (50%)	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia organizativa y de gestión (15%) (3,75%) • Competencia científica (40%) (10%) • Competencia lingüística y comunicativa (30%) (7,5%) • Competencia innovadora y de mejora (15%) (3,75%)
PRUEBA 2.- PRÁCTICA (50%)	PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA (40%)	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia organizativa y de gestión (15%) (3%) • Competencia científica (40%) (8%) • Competencia lingüística y comunicativa (30%) (6%) • Competencia innovadora y de mejora (15%) (3%)
	UNIDAD DIDÁCTICA (60%)	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia organizativa y de gestión (15%) (4,5%) • Competencia científica (40%) (12%) • Competencia lingüística y comunicativa (30%) (9%) • Competencia innovadora y de mejora (15%) (4,5%)

Fuente: Elaboración propia

Para empezar, la forma de ponderar cada ejercicio varía respecto a la convocatoria pasada. En la prueba de conocimientos científicos que sigue siendo eliminatoria, ambas partes suponen el 50% de la nota mientras que, en la prueba práctica, la defensa de la Programación supone un 40% de la



Universidad de Valladolid

nota de dicha prueba y el 60% restante le corresponde a la preparación y exposición de una Unidad Didáctica.

Como vemos, los porcentajes atribuidos a las diferentes competencias a evaluar (las mismas 4 en cada prueba) tienen una ponderación diferente que se mantiene para cada prueba.

Es curioso que únicamente se tengan en cuenta, a priori, 4 de las 10 competencias profesionales del Modelo establecido para nuestra comunidad, lo que hace evidente desde el primer momento la poca fiabilidad de los instrumentos que evalúan el acceso al cuerpo docente.

Para realizar un análisis estadístico descriptivo simple y rápido para tener una primera visión, antes de pasar a un análisis de contenido más pormenorizado, pasamos de nuevo a ponderar los ámbitos valorados (en esta ocasión lo equiparan a competencias) en función de su valor final en la oposición (Valores de la tabla en rojo).

Si agrupamos los diferentes ámbitos (competencias) en función de temáticas más amplias y, por último, sumamos los valores de los criterios para obtener la importancia que se da a cada una de ellas. Los resultados son los siguientes:

Tabla 19 Ponderación de los ámbitos evaluados fase de oposición E. Primaria 2019

COMPETENCIA	VALOR TOTAL
COMPETENCIA ORGANIZATIVA Y DE GESTIÓN	15%
COMPETENCIA CIENTÍFICA	40%
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y COMUNICATIVA	30%
COMPETENCIA INNOVADORA Y DE MEJORA	15%

Fuente: elaboración propia

Observamos, en el cómputo final resulta la misma ponderación para cada una de las competencias que se evalúan en todas las pruebas, sin embargo, debemos decir que todas no se corresponden de forma unívoca con las competencias profesionales como su nombre da a entender. Podemos interpretar o dar por bueno que la *competencia científica*, la *lingüística y comunicativa* y la *innovadora y de mejora*, sí tienen esa correspondencia, pero no así la *organizativa y de gestión*.

Si recordamos la definición que la Administración da para esta competencia profesional encontramos que es aquella que se refiere a la *interpretación del contexto de trabajo y la consiguiente aplicación de planes y programas, a partir de los diferentes procesos y de la combinación de recursos*.

Sin embargo, si analizamos los criterios de evaluación de dicha competencia en cada una de las partes a evaluar, nos encontramos lo siguiente:



Universidad de Valladolid

Tabla 20 Especificación de los criterios de evaluación del ámbito organizativo y de gestión.

PRUEBA ¹	CRITERIOS	ÁMBITO
P1.1	<ul style="list-style-type: none"> o Realiza una introducción adecuada al desarrollo del tema. o Presenta el tema con una estructura coherente. o Argumenta haciendo alusión al contexto educativo. o Justifica la importancia del tema en el ámbito educativo. o Redacta una conclusión que recoge los contenidos desarrollados. 	Competencia comunicativa Competencia comunicativa Organizativo y de gestión Competencia comunicativa Competencia comunicativa
P1.2	<ul style="list-style-type: none"> o Realiza una introducción adecuada al supuesto planteado. o Presenta el tema con una estructura coherente. o Argumenta haciendo alusión al contexto educativo de un centro. o Redacta una conclusión que recoge los contenidos desarrollados. o Asienta teórica, filosófica e históricamente la resolución del supuesto práctico incluyendo bibliografía. 	Competencia comunicativa Competencia comunicativa Organizativo y de Gestión Competencia comunicativa Competencia comunicativa / competencia científica ²
P2.1	<ul style="list-style-type: none"> o Contextualiza y justifica la programación didáctica. o Existe coherencia entre los elementos de la programación didáctica. o Estructura de manera organizada los elementos de la programación didáctica. o Respeta el currículo del área en el que basa la programación didáctica según el Anexo IB del Decreto 26/2016 por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. 	Organizativo y de gestión Organizativo y de gestión/ competencia comunicativa Organizativa y de gestión/ Competencia comunicativa Organizativo y de gestión
P2.2	<ul style="list-style-type: none"> o Contextualiza y justifica la unidad didáctica. o Existe coherencia entre los elementos de la unidad didáctica dentro de su programación didáctica o el temario oficial. o Recoge los elementos descritos en la convocatoria para la unidad didáctica. o Conocimiento del currículo del área en el que basa la unidad didáctica según el Anexo IB del Decreto 26/2016 por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. 	Organizativa y de gestión/ competencia comunicativa Organizativa y de gestión /competencia comunicativa Organizativo y de gestión Organizativo y de gestión

Fuente: Elaboración propia

1. Se codifica cada parte de cada prueba para no resultar repetitivo. Así la primera parte de la prueba 1 se codifica P1.1 y sucesivamente.
2. En los criterios con más de una competencia computarán como la mitad cada una de ellas

Podemos concluir a la vista de estos resultados que de los 18 criterios asociados a la competencia organizativa y de gestión, únicamente 8 corresponden verdaderamente a dicha competencia, 9,5 corresponden a la competencia comunicativa y 0,5 a la competencia científica.

Teniendo esto en cuenta, los porcentajes corregidos de cada una de las competencias evaluadas en las diferentes pruebas de acceso a la especialidad de educación Primaria son los siguientes:



Universidad de Valladolid

Tabla 21 Ponderación corregida de los ámbitos de evaluación

COMPETENCIA	VALOR TOTAL CORREGIDO ¹
COMPETENCIA ORGANIZATIVA Y DE GESTIÓN	6,67%
COMPETENCIA CIENTÍFICA	40,42%
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y COMUNICATIVA	37,91%
COMPETENCIA INNOVADORA Y DE MEJORA	15%

Fuente: Elaboración propia

1. Redondeado a dos decimales

Extraemos de este primer análisis que las dos competencias que seleccionan a los aspirantes son la *competencia científica* y la *competencia comunicativa*, es decir la teoría y el saber escribir y comunicar en una situación artificial y prediseñada lejos de la realidad práctica.

Esto que se pone de manifiesto si comprobamos que las dos competencias más cercanas a la práctica educativa real como son la *competencia innovadora y de mejora* y la *competencia organizativa y de gestión* apenas suponen algo más de un 20% de la nota final.

Pero se agrava la situación cuando tenemos en cuenta el carácter eliminatorio de las pruebas, puesto que si traducimos al 100% la nota de corte de esa primera prueba obtenemos las siguientes ponderaciones, teniendo ya en cuenta el desglose hecho anteriormente de la competencia de organizativa y de gestión.

Tabla 22 Ponderación de los ámbitos de evaluación de P1.1 de Educación Primaria 2019.

COMPETENCIA	VALOR TOTAL CORREGIDO ¹
COMPETENCIA ORGANIZATIVA Y DE GESTIÓN	3 %
COMPETENCIA CIENTÍFICA	40,75%
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y COMUNICATIVA	42%
COMPETENCIA INNOVADORA Y DE MEJORA	15%

Fuente: Elaboración propia

Extraemos de estos datos que para poder seguir en el proceso, lo más importante es tener una buena *competencia comunicativa* y en este caso centrada en la *expresión escrita*, puesto que es una prueba que consiste en redactar un tema y un supuesto práctico para su posterior lectura ante tribunal, lectura que no da pie a interpretaciones, divagaciones o una comunicación más oral puesto que el tribunal iba siguiendo en la pizarra digital los textos escaneados escritos por los aspirantes, así que un 42% de la nota de la prueba eliminatoria consiste en saber escribir y leer correctamente.

Casi con el mismo porcentaje le sigue la *competencia científica* (40,75%), y el 18% restante, es decir, no llega a un quinto de la nota, se lo reparten entre la competencia de innovación y mejora (15%) y la organizativa y de gestión con un residual 3 %.

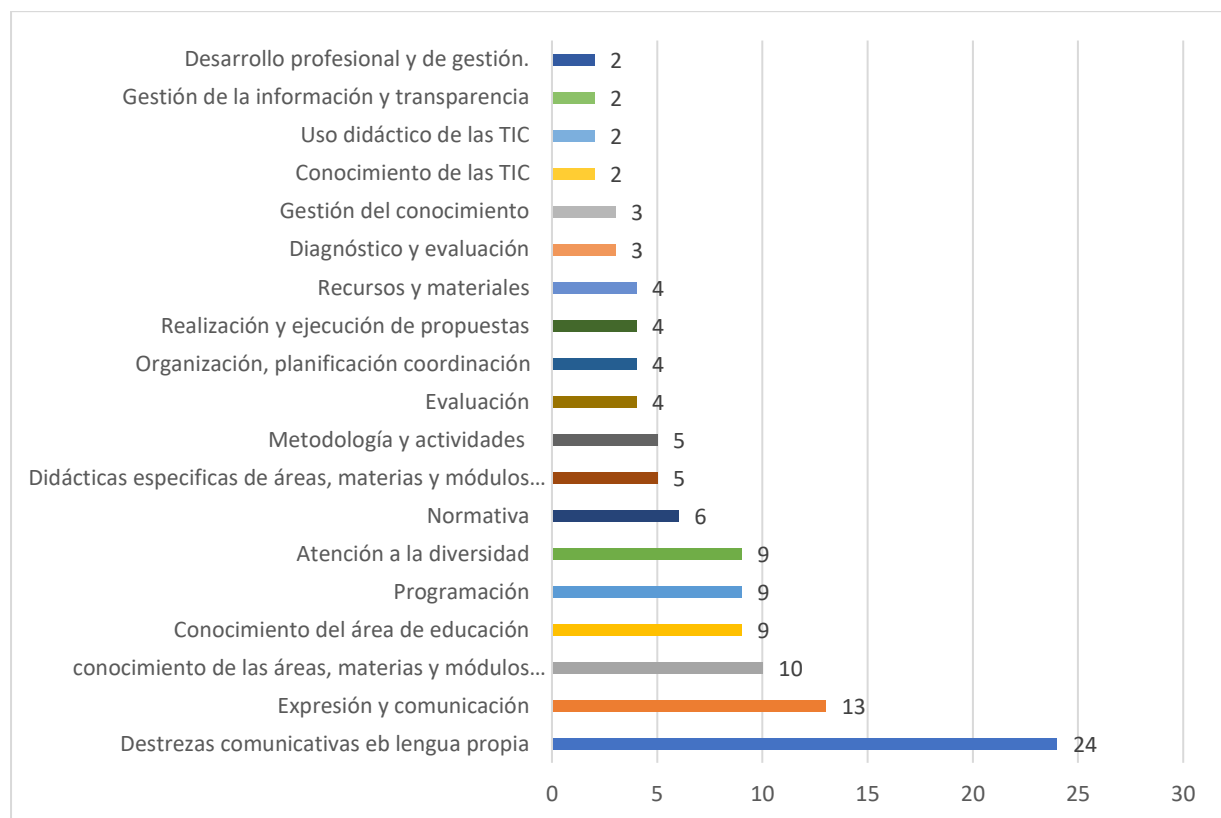
Tras este ejercicio de análisis, previo que ya destaca de forma intuitiva lo ineficaz de las pruebas de nuevo para esta convocatoria, pasamos a un segundo análisis más profundo de los criterios

Universidad de Valladolid

de evaluación asociados a dichas pruebas. Y para ello no nos hemos dejado influenciar por el nombre dado a cada una de las competencias que se supone que se evaluaban y pasaremos el filtro de todas las competencias y subcompetencias del Modelo de Competencias Profesionales por cada uno de los criterios de evaluación estipulados por la Comisión de selección de Burgos. El procedimiento de análisis de este documento será similar al realizado con la evaluación del ejercicio previo (Convocatoria del 2016).

Los resultados obtenidos se representan en los siguientes gráficos:

Figura 55 Competencias evaluadas en la fase de oposición de E. Primaria 2019.



Fuente: elaboración propia

De nuevo, de las 40 subcompetencias del modelo, solo se hace referencia a 19 de ellas, es decir, *más de la mitad de las subcompetencias exigibles al profesorado no fueron evaluadas* en estas pruebas de oposición a los maestros de Educación Primaria, lo cual vuelve a dejar en evidencia lo poco fiables que son dichos instrumentos de evaluación para la selección a futuros maestros de Educación Primaria.

Como ya remarcábamos en los análisis previos, la competencia comunicativa es la más relevante para garantizar el éxito en el proceso. De las subcompetencias evaluadas la que más destaca es la de *destrezas comunicativas en lengua propia* con 24 referencias sobre 120 es decir un 20% de la

Universidad de Valladolid

nota es para esta subcompetencia. La siguiente subcompetencia en orden de importancia es la de *expresión y comunicación* con un 11% aproximadamente. Es decir, que casi un tercio de la evaluación del proceso de oposición se lo llevan estas dos subcompetencias.

La tercera subcompetencia pertenece al ámbito científico y es con un 8,33% el *conocimiento de las áreas, materias y módulos curriculares*.

Las subcompetencias que toman el 4º, 5º y 6º puesto con un 7,5% cada una son:

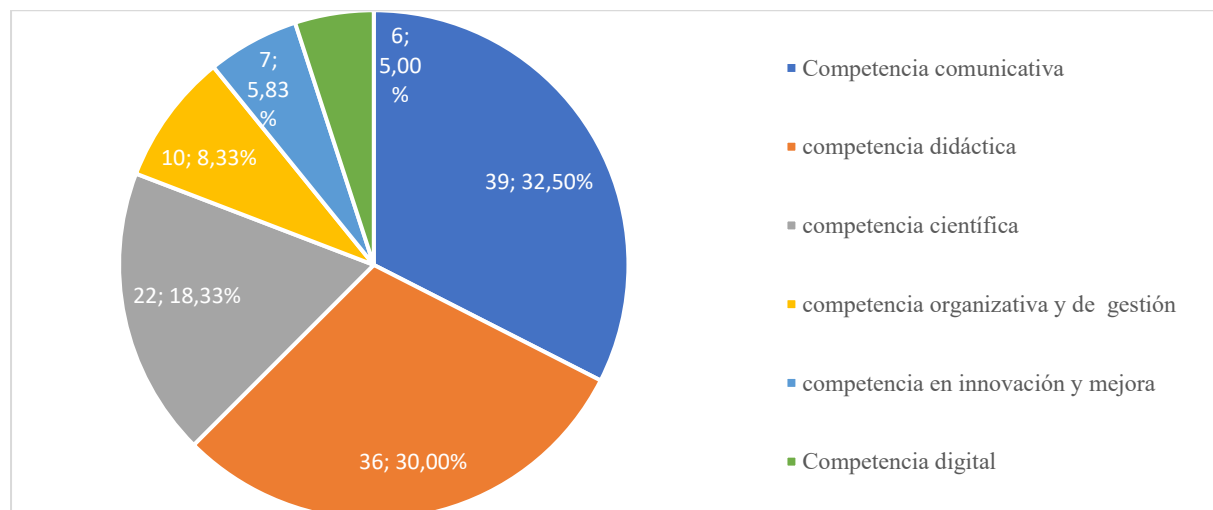
otra del ámbito científico, *conocimiento en el área de Educación* y las dos primeras de la competencia didáctica, *programación y atención a la diversidad*.

La subcompetencia *normativa*, dentro de la competencia de gestión, representa el 5%.

Entre estas 7 competencias suman los dos tercios de la valoración de las pruebas, repartiéndose el tercio restante entre las otras 12 subcompetencias evaluadas, que por lo tanto tienen un peso muy bajo cada una de ellas en la evaluación de los aspirantes.

Si agrupamos estas subcompetencias en las competencias del modelo de competencias profesionales propuesto por la Administración, encontramos lo siguiente:

Figura 56 Competencias evaluadas en la fase de oposición de E. Primaria 2019



Fuente: elaboración propia

De las 10 competencias propuestas únicamente se evalúan seis, las dos más destacadas son la *competencia comunicativa* con un 32,5% y la *competencia didáctica* con un 30%. Les sigue ya con menos representación la *competencia científica* con un 18,33%. Solo estas tres competencias suponen más del 80% de la nota final de las pruebas de oposición de los aspirantes, por lo que podemos concluir que son estas tres las que seleccionan a los opositores.



Universidad de Valladolid

El 20% restante se reparte entre la competencia *organizativa y de gestión* (8,33%), la *competencia en innovación y mejora* (5,83%) y la *competencia digital* (5%). Estas competencias tienen un peso que podría interpretarse como *afinador* en el proceso de evaluación y clasificación de los aspirantes.

Se vuelve a dar el caso de que las competencias que *no tienen presencia en la selección* son las de *trabajo en equipo, social-relacional y de gestión de la convivencia*, a las que se ha unido la *competencia intra e interpersonal*, pese a su importancia en la práctica, por la configuración del sistema selectivo no se evalúan, poniendo de relieve de forma reiterada la poca validez del sistema.

6.2.2. Un modelo de concurso oposición que debe mejorar: Experiencia de los protagonistas.

Analizamos las opiniones más destacadas sobre los diferentes elementos que componen el sistema de concurso oposición a través de las categorías establecidas:

A) PROCESO CONCURSO OPOSICIÓN COMO PROCESO GLOBAL

Sobre él, destacan la categoría de Gestión de la solicitud y documentación por un lado y la gestión emocional por otro. En cuanto a la parte administrativa del proceso, destacan la dificultad existente y la necesidad de ayuda de alguien ducho en la materia:

Pues con alguien que te lo expliquen muy bien. (GF5)

Eso es un auténtico galimatías, no hay por donde cogerlo, se “pierde” o emplea mucho tiempo en preparar cada documento, cada solicitud, etc., y muchas veces bien por desconocimiento o bien por error de la administración no lo consideran correcto y hay que volver a presentar todo. Yo en las tres convocatorias a las que me he presentado he tenido que subsanar (C2)

En cuanto a los sentimientos que se generan a lo largo del proceso la gran mayoría lo define como:

fue como una montaña rusa de emociones (GF4)

La peor etapa de mi vida sin ninguna duda, el nivel de exigencia y dedicación que ello conlleva, el tiempo que inviertes robándoselo a otros quehaceres y el estrés, agobio, cansancio, malestar en general, aislamiento social, y podría seguir enumerando muchas más cosas, es una etapa muy dura, que una vez que consigues la plaza lo ves recompensado, pero antes hay que pasar por ello y hay que estar fuerte psicológicamente (C2)

Aunque una persona lo define como

Muy emocionante. Es estresante, pero es un proceso de competitividad con una misma estupendo. Ya sé que no es una opinión común, más bien algo repelente. En cambio, a mí me abrió un mundo de trabajo personal, disciplina y aprendizaje que no había descubierto con la carrera (C1)



Universidad de Valladolid

B) OPOSICIÓN

En cuanto al sistema de oposición, todos los participantes destacan la

b.1. Arbitrariedad del sistema

que responde a diversas circunstancias como las que señalamos a continuación:

b.1.1. Heterogeneidad en los criterios de calificación

Y luego siguiendo por los criterios de calificación, que son, o sea, son muy abiertos. Sí, claro. Elabora una introducción. Vale, Sí, hago una introducción. Y luego otro puede elaborar una introducción maravillosa. Y los dos hemos elaborado la introducción. ¿Cómo valoras el que mejor lo hace? ¿A criterio del que corrige? (GF1)

De todas maneras, creo que el sistema de evaluación debería ser transparente y con criterios más específicos. Está bien que el juicio sea subjetivo y humano, pero tiene que ser justo para todos y todas. (C1)

b.1.2. Diversidad de enfoques evaluadores en tribunales

De nuevo a excepción de un participante todos están de acuerdo en que la subjetividad del tribunal afecta de forma patente el proceso selectivo:

De principio a fin, ya empiezas con la subjetividad absoluta con el temario, que no hay un temario cerrado, con unas palabras y de esas palabras sacan un tema que, eso sí es subjetivo, más subjetivo que eso.... y luego también la subjetividad del Tribunal, en el propio tribunal que cada uno padre de su madre, cada uno de una metodología. Cada uno es que es eso. (GF1)

en el momento que tienes diferente tribunal ya es que es todo subjetivo, porque no te evalúa la misma persona. pero también es el azar qué tribunal te toque porque puede tocarte un tribunal que es súper duro. Sí, primero tu tema, te toca y consideran que simplemente vale un seis o un siete, pero sin embargo vas a otro, y dice joh, es que es increíble! Un diez. ¿Pero por qué? Por qué en tu tribunal un 10 y en el mío, sólo es un seis ¿por qué? (GF3).

Es totalmente subjetivo porque depende de si le "entras por los ojos" al tribunal o no, si les gusta tu tono de voz y te escuchan o si desde que empiezas a leer desconectan y se ponen a pensar en cualquier otra cosa. El tema que presentas les puede parecer muy interesante o tremendamente aburrido y en función a eso te evalúan ya que los criterios de evaluación son muy generales. (C2)

Mientras que como he señalado anteriormente un participante lo ve necesario



Universidad de Valladolid

Creo que no debe de ser totalmente objetivo. Es bueno que haya una parte objetiva, pero enfrentarse a un tribunal y someterse a la evaluación de tu persona creo que es fundamental para el trabajo que desarrollamos. (C1)

Y es que parte de la subjetividad viene dada por la desigual y no contrastada

b.1.2.1. Capacidad técnica de los evaluadores

El desconocimiento de las normas, la falta de organización en el desarrollo del proceso o la toma de decisiones dispar entre tribunales son factores que pueden afectar al desempeño de los aspirantes a maestros en las pruebas:

La organización también influye. El simple hecho de llegar al lugar del examen y notar un ambiente “alterado” con tribunales que desconocen las normas, que no saben lo que tienen que hacer o decir, que no saben la duración que debe tener el acto, que tienen que ir a preguntar a otro tribunal o a otro miembro alguna duda en el último momento o situaciones similares contribuye a que el opositor no esté tranquilo (C2)

yo no sé si cuando componen, hacen las composiciones de los tribunales y realmente les dan las pautas claras para que los presidentes de cada tribunal digan a sus compañeros (GF2)

Asimismo, se percibe cierta disparidad en cuanto a competencia técnica en los miembros de cada tribunal:

yo creo que de mi tribunal sí que había lo mejor dos, dos o tres de cinco que yo sí que los veía que me podían evaluar perfectamente. Además, había un chico que era así joven y era del colegio de Peñaranda, que trabajaban ahí con maravillas de las TIC. De qué tal y a ese chico sí que se le veía, pero luego veía a gente que no. (GF2)

La mayoría están ahí porque les ha tocado y aparte de no tener ninguna motivación e interés, tampoco tienen ninguna formación, no saben legislación, no conocen el temario y tampoco conocen el procedimiento selectivo (C2)

Pero no todos apreciaron en sus tribunales esa falta de capacidad técnica para valorarlos:

Si, les sentí preparados, sobre todo agradezco su cercanía su paciencia su empatía y sus ganas de tranquilizarme, su interés y sus gestos de complicidad (GF7)

Les recuerdo estoicos. me generaron confianza. Parecía gente seria y formal. mi presidenta era algo seca, lo que me dio mucha confianza porque entendí que respondería igualmente a un criterio de seriedad y exigencia en el trabajo, lo que era mi fuerte. (C1)



Universidad de Valladolid

b.1.2.2 Especialización profesional de los tribunales

Y es que, debido al sistema de selección de los evaluadores del cuerpo de maestros, y más específicamente de educación primaria, cualquier maestro que por sorteo le toque, puede ser tribunal, aunque no haya ejercido nunca la especialidad:

Pues no lo sé, por ejemplo, si a mí me llaman ahora de tribunal, por ejemplo, yo tengo audición y lenguaje. Imagínate que me llaman de Audición y Lenguaje Yo no he trabajado mi vida de AL hace que nos doy AL... Vamos, que ya no sé los años. No quiero ni pensar. ¿qué voy a puntuar yo? O sea, no puedo puntuar a alguien. (GF4)

una que era de mi tribunal, que era, por ejemplo, educación física y que hacía poco se había cambiado primaria y de repente, ¡pum! le tocaba evaluarme a mí. Pero claro, como es primaria y primaria lo dan todos. Pues será eso. (GF2)

A lo que proponen una medida, la voluntariedad, que ya contempla el sistema pero que rara vez se tiene en cuenta:

Yo creo que lo primero tendría que ser gente que se quiera apuntar VOLUNTARIA. Una vez que tengas a los voluntarios y luego haces forzoso de alguna manera de tal, pero primero voluntarios, porque se supone que la gente que es voluntaria es porque tiene ganas de hacerlo, porque a lo mejor está preparada o tiene recursos para hacerlo. Y puede evaluarte bien, no a alguien que le hayan nombrado a dedo que el mes de julio se quería ir de vacaciones y ahora está ahí jodida y tiene que estar ahí un mes y está pues eso... (GF2)

b.1.2.3. percepciones del tribunal en función de la experiencia profesional previa del opositor

Los opositores creen que influye la experiencia a la hora de valorar a los aspirantes, llegando a verbalizar que a la primera vez que se presentan que no van a aprobar:

yo creo que sí, algo hay porque en las dos veces que me presenté y me preguntaron si había sido interino. Obviamente la primera No, la segunda Sí. Dije que dos años. No sé, como que ya les cambia un poco. Si es interino, como que bueno, a lo mejor... no sé. Y si desde nuevas por el pensamiento: Bueno, acabas de llegar; sí, ¿no?, *cómete* unos años de interino. (GF2)

A mí el primer año me pasó, en dos mil nueve. Sí que me lo dijeron, así de claro. Me dijeron y es la primera vez que te presentas. Digo, sí, dice: Bueno, aún te quedan muchos años. Hala. Sorpresa (GF6)

Aunque a veces la pregunta es más por contrastar entre lo expuesto y la realidad



Universidad de Valladolid

“siempre que he terminado de defender la programación me han preguntado si esos materiales los he llevado a cabo en alguna clase” (C2)

b.1.3. Componente de aleatoriedad

La sensación de que el azar juega un papel primordial como se ha comprobado en la investigación es determinante en la forma de afrontar el proceso, sobre todo en los tribunales:

“Claro, en que tribunal estés. Ya empiezas ahí” (GF4)

“Creo que influye mucho, está demostrado que un mismo tema expuesto ante tribunales diferente obtiene calificaciones muy dispares. Recuerdo que, aunque fui la primera, mis notas no fueron muy altas. En otros tribunales hubo muchos sobresalientes. Así que me parece que una puede tener suerte o no.” (C2)

También en el orden de realización de las pruebas:

“yo creo que también juega el que esté delante, Detrás de ti, Vamos a el resto de los aspirantes” (GF5)

b.1.3.1 Influencia del orden de actuación y tiempo entre pruebas

Teniendo en cuenta la afirmación anterior, interrogados por la influencia del orden de realización de las pruebas constatando la percepción de que el orden de actuación es determinante para el éxito del proceso, ya sea por la atención e interés del tribunal:

influye también el día y la hora también de exposición si expones la última, pues no te hacen caso. (GF8)

pero yo creo que sí que al final son personas y el hecho de estar allí metidos todo el día les influye. Creo que en negativo por el cansancio. Son muchos días y exponer el último tiene que ser decir va por fin a ver si se calla este y me puedo ir ya, tomar las decisiones correspondientes y cerrar el asunto (GF3)

la chica que exponía detrás de mí se olvidó de ella y se fueron a comer. ¿cómo iban a volver? Ya iban que no, o sea, imagínate esa pobre muchacha. Pues no, no aprobó claro. No me quiero imaginar... si ya en el mío estaban a por uvas... Pues en el siguiente... (GF3)

Las exposiciones al principio las coges con muchas ganas y ellos mismos como que quieren escuchar y todo les sorprende, pero luego ya el último día es complicado sorprender. Yo creo. Entonces, pues ellos al final están condicionados con todo lo que han escuchado con entonces. Sí, sí, sí que sí, que es diferente la sensación que se pueden llevar de unos de los primeros días. Seguro que es más fácil que sea positiva que si es el último día. Vamos (GF1)

O por tener más tiempo para poder prepararse de forma más profunda las pruebas:



Universidad de Valladolid

también influye mucho el tiempo que pasa entre una prueba y otra, no es lo mismo ser de los primeros en defender la programación después del examen que ser de los últimos ya que, aunque deberías estar preparado para realizarlo en cualquier momento, los últimos cuentan con más días para retocar detalles importantes y decisivos (C2)

b.1.4. Preparación/capacitación de los opositores

Aunque no todo se puede achacar al azar, es evidente que el que está mejor preparado tiene más posibilidades de alcanzar el éxito que el que no lo está, y esto también lo perciben los aspirantes: “Creo que siempre hay un porcentaje de azar, pero cuando vas muy muy preparada ese porcentaje disminuye considerablemente. Yo recuerdo tener muy mala suerte con los temas, los supuestos y las unidades didácticas. Aun así, mi trabajo me permitió ser 1ª de tribunal. Podría haber tenido mejor suerte y peor, pero creo que el esfuerzo y la exigencia máxima es imprescindible para dejar lo menos posible al azar”. (C1)

b.2. Heterogeneidad en las modalidades de gestión organizativa

Otro de los defectos del proceso, achacable a que no hay una verdadera organización y coordinación entre los tribunales es la disparidad de actuaciones a la hora de organizar las diferentes pruebas, hecho que de nuevo atenta contra el principio de igualdad del proceso y que afecta directamente, en ocasiones, a la actividad del aspirante:

“A mí me ha pasado en dos ocasiones, no sé si en esta también me pasó. Yo, por ejemplo, en un principio utilizaba la pizarra en la oposición, en la defensa de la programación, vamos, en la defensa de la unidad didáctica y utilizar la pizarra y hubo un año que me dijeron no, no la puede utilizar. A mí no me dejaron utilizarla. Y a una compañera mía que estaba en otro tribunal, sí que la dejaron utilizar. este año. No sé si paso similar que en mi tiempo de exposición entraba la preparación del material, el colocar las cosas y otras que he conocido no. Y a mí, por ejemplo, bueno, doy gracias que he sacado la plaza, pero a mí me bloqueó” (GF6)

(SOBRE EL DEBATE TRAS P2) ya, pero si a alguien le preguntan y otros no, a unos, le preguntan de una forma y otros no. Ya volvemos pues también con lo de la objetividad y subjetividad. Es dar esa opción a explicarte mejor. A defender mucho mejor y a otros no le han dado esa opción (GF4)

En un mismo procedimiento selectivo, no se sigue el mismo criterio entre las diferentes especialidades tampoco:



Universidad de Valladolid

“tenía que haber criterios más claros, porque para empezar nosotros en Burgos, en la educación primaria, se escaneaba y se mostraba la lectura y en las otras especialidades no, empezando por ahí, eso es lo primero” (GF2)

Incluso dentro de los propios tribunales, las actuaciones a veces no son las mismas dependiendo el vocal que esté atendiendo a. la prueba escrita:

“en el supuesto y en el examen, cuando vas a hacer el supuesto, yo, por ejemplo, en el dos mil dieciséis nos dio el supuesto, y empezabas ya. En cambio, el dos mil diecinueve. La mujer, simpática o no, para mí sí, nos leyó los dos supuestos y una vez que terminó de leer los supuestos, dijo: Podéis empezar, joder, ahí son dos, tres minutos o cuatro, lo que tarde en leer, que ganas, que es un montón.” (GF2)

“Yo entré y había solo dos miembros del Tribunal y puso el tiempo en la pizarra. Y claro, estaba preparando, dice puedes empezar y yo, pero si faltaba más de la cuenta y vale la verdad como lo llevas tan de memoria también pues empecé, según no sé qué no sé qué, fui diciéndolo poco a poco y bueno, pues lo haces como puedes, pero eso no, vamos, no es de recibo vaya, es tu tiempo” (GF8)

b.3. experiencia profesional como factor de éxito en la prueba práctica

Los componentes del grupo focal destacan la experiencia profesional, más allá del valor en la fase del concurso como elemento diferenciador y de mejora en la realización de las pruebas más prácticas, dotando un estatus formativo a su experiencia laboral, tanto en los supuestos prácticos:

“El supuesto, claro, a mí me costaba porque yo entraba de nuevas. No tenía ninguna experiencia de nada. Entonces, con los supuestos eran horriblos, decía: Pero es que qué pongo aquí si es que no... un CRA. Pues si es que un CRA, he pasado por un pueblo, pues con el coche, pero yo qué sé que se hace en un CRA, ¿sabes? Entonces claro, ahí sí que se ve la experiencia y que seas interina. Y hayas estado por varios Coles, pero si vas de nueva ahí sí que se nota. Yo, creo.” (GF4)

“Los primeros supuestos eran como me vea en imaginar yo esta situación en clase y, sin embargo, a medida que pasaban los años, te presentabas y decías ah pues es que yo hice esto en clase, yo o mi compañera. Y hacía esto para este tema, pues al final te enriquece y también” (GF3)

“ideas que solo te las da lo que es la vida en el aula, con los ritmos de los niños, cosas que en solo reparas si trabajas y no, no, no te da para pensar. Son situaciones que te encuentras



Universidad de Valladolid

cuando llegas a trabajar y eso pues no, no puedes preparar en el supuesto práctico obviamente si no has trabajado.” (GF1)

Como a la hora de preparar y elaborar la segunda prueba (práctica) de la fase de oposición):

“A la hora de preparar una programación va a ser muchísimo más real, yo creo, que las primeras que hicimos el primer año, pero sí que es verdad que yo ahora la comparo, digo yo, es mucho más real y mucho más buena la última, porque al final añades toda la experiencia que tienes y a la hora de presentarla, pues puedes hacer guiños a la realidad de... esto lo hago porque sé que esto pasa en un aula y esta es la solución que propongo. Entonces yo creo que eso también da muchos puntos a favor” (GF8)

Como demostraremos en el siguiente subepígrafe, esta percepción contrasta con los resultados obtenidos en dichas pruebas por los aspirantes presentados en la convocatoria analizada.

b.4 Propuestas para una evaluación objetiva

La nula objetividad de las pruebas se centra en la primera parte sobre todo reclamando una prueba de conocimientos objetiva tipo test por la mayoría de los miembros del grupo:

“Un test, un temario único, que luego es verdad que también nos tienen que evaluar cómo programamos, cómo explicamos, porque al final tienen que ver también eso, pero por lo menos la primera prueba tendría que ser un poco más objetiva.” (GF4)

“Un test objetivo claro” (GF5 y GF1)

“Eso es, un test y además agilizaría muchísimo el proceso.” (GF3)

Relacionando el tipo de prueba con la necesidad de ser abarcado todo el temario bien sea con un test o una prueba de preguntas cortas sobre todo el temario de la especialidad:

“Creo que el test es la mejor forma de respuesta yo pondría 50 preguntas tipo test y 20 preguntas cortas sobre los temas, no vale sólo el desarrollo de un tema” (GF7)

“El formato test sería mucho más objetivo y más completo al abarcar preguntas de todo el temario, ya que hay opositores que si tienen suerte les cae un tema de los dos o tres que se han preparado y el resto de los temas ni los tocan.” (C2)

Para ello, un participante en el estudio plantea la necesidad de un temario común desarrollado para todos los aspirantes de una especialidad, no simplemente un enunciado en el que cada uno puede desarrollarlo de la manera que considere y dependa de la subjetividad del tribunal el valorarlo de mejor forma:



Universidad de Valladolid

“Para que fuera más objetivo debería exigirse un temario mucho más concreto, (no dar solo un título de un tema), concretar los apartados que debe tener ese tema, publicar los criterios de evaluación, o hacer preguntas más concretas en el examen en vez de desarrollar un tema entero que realicen varias preguntas cortas o que el examen fuese tipo test con respuestas cerradas” (C2)

b.4.1. prueba de conocimientos generales

Interrogados sobre la necesidad de una prueba de conocimientos básicos sobre las materias a impartir, como realiza la Comunidad de Madrid en la primera prueba de la oposición, las opiniones están divididas, por un lado, los que la consideran necesaria como garante del manejo del contenido a impartir una vez estén desarrollando su labor docente, aparte de funcionar como un mecanismo de selección añadido:

“Yo no la quitaría tampoco (GF5)

“Yo creo que está bien, que habría que tenerla, serían más eliminatoria. Y a lo mejor llegarían a la fase final realmente la gente que estuviese preparada, la estuviese motivada, la que quiere realmente llegar y no el que le ha tocado un tema que se le ha sabido, ha aprobado y vaya a contar cuatro milongas.” (GF3)

Por el contrario, hay quien considera innecesario dicha prueba puesto que ya se ha comprobado su manejo y adquisición en la carrera puesto que han conseguido obtener el título, y deben ser otras capacidades las que se deben evaluar:

“Me parece ridículo, no tienen que evaluar mi grado de memorización sobre ciertos contenidos que no necesito, se debe valorar mi aptitud para ser docente.” (GF7)

Incluso hay quien pone en duda que el manejo de dichos contenidos disciplinares sea necesario para ejercer su labor docente:

“Creo que es innecesaria. independientemente de los conocimientos que tengas, lo importante es saber impartirlos. francamente, el día que me toque dar los ríos de España me los estudiaré antes de enseñarlos porque no me los sé. no me sirve saberlos todos. Pero sé cómo enseñarlos, qué herramientas usar, cómo hacer que el aprendizaje sea bueno y estable y cómo distribuir a mis alumnos para que aprendan de forma significativa” (C1)

b.4.2. prueba psicotécnica

Aparte de esta prueba, se considera necesario por el trabajo que realiza un maestro una evaluación psicotécnica o psicológica que certifique la aptitud y actitud psicológica de los aspirantes dada la importancia y características de las personas con las que ejercemos nuestra labor:



Universidad de Valladolid

“Pues yo no sé si cambiaría esa del conocimiento por casi un psicotécnico, o alguna prueba así, porque al final trabajamos con personas. A mí algo así...también debería evaluarnos porque al final quién está en las aulas. Es que puede haber... eso, te sacan la oposición un pirado y la hemos liado. Entonces también algo de eso igual se podría incluir” (GF4)

“De hecho, a ver dónde fue, en una charla de ANPE que nos dijeron que sólo había suspendido las prácticas, una que había clavado un punzón a un niño, ¿verdad? Por Dios en plan, Pero ¿cómo puede pasar eso?” (GF5)

“¿Qué sentido tiene evaluarlo en la parte práctica? Está visto que la fase de prácticas la supera todo el mundo a no ser que cometas un delito grave. Realmente no existe una evaluación psicotécnica y debería ser lo primero que hiciesen puesto que están dejando en nuestras manos mentes y personas inocentes e indefensas, dejan en nuestras manos niños, no muebles ni aparatos electrónicos.” (C2)

Pese a valorar su utilidad hay quien resalta la dificultad de medir dichos atributos en una prueba:

“Creo que una evaluación psicológica no estaría mal, aunque me genera segundos pensamientos...alguien muy empático puede ser mal maestro también. es muy difícil de evaluar. (C1)

Y los hay que pondrían como pruebas de oposición tanto la prueba de conocimientos disciplinares como esta prueba psicotécnica:

“ambas cosas las metería” (GF2 y GF3)

b.5. reclamaciones a las pruebas

Y si ya se ha percibido (y comprobado) que el principio de igualdad no se respeta en el proceso de selección, la transparencia también se percibe como ausente, tómesese el ejemplo de las reclamaciones a las pruebas:

“Yo reclamé la segunda y no sirvió absolutamente de nada.” (GF5)

“Yo la segunda también, fue como una ley no escrita de que no iban a hacer caso a ninguna.

A mí sí que me mandaron una carta a casa y me dijeron cuánto me habían valuado la unidad y la programación, que no te lo dicen.” (GF2)

Una vez analizada de forma general la fase de oposición, pasaremos a analizar las percepciones sobre cada una de las pruebas que verbalizan los participantes de la investigación:



Universidad de Valladolid

b.6. PRUEBA 1

b.6.1 Lectura

b.6.1.1. Organización

En la especialidad objeto de estudio, Educación Primaria (ya hemos señalado que fue en la única especialidad), para realizar la lectura se escanearon los escritos de los aspirantes para un mejor seguimiento de esta por parte del tribunal, esta novedad, sin previo aviso, supuso opiniones encontradas. A unos les supuso un estrés añadido al que ya se tiene de por sí en la lectura ante el tribunal, suponiendo una traba a lo preparado previamente:

“Estar en un segundo piso y bajar con el Tribunal, a hacer lo de las fotocopias del examen. Subir. O sea, yo ya estaba atacada. Pues sube tú, sube, baja las escaleras hasta bajo dos pisos. Pues me puse a leer que me faltaba el aire. Les dije mira, tengo que parar un segundo, porque es que sino no voy a poder. Entonces ya es eso, es que te toca ya todo tu mecanismo y o sea que no sabes por dónde tirar.” (GF4)

“para mal, coloqué mal las hojas y fueron escaneadas de forma diferente a la lectura” (GF7)

En cambio, otros lo vieron como positivo puesto que creen que el foco de atención pasa al documento proyectado y, por lo tanto, sienten menos presión:

“Yo creo que fue buena hacerlo porque lo seguían mejor. Y están más centrados, por lo menos los míos, como lo van siguiendo a ti también te da un poco más de respiro porque miraban más la pantalla que a ti y lo lees mejor, menos observado. Tú estabas poniendo la voz en off del cuento y ya está. Entonces a mí me parece buena técnica. Además, que pueden ver también qué falta. Y de otra forma a lo mejor pasan desapercibidas” (GF5)

“Yo creo que influyó que lo pudieran ver, me preparé a conciencia para que fuera un plus. He hablado con miembros de tribunal que dicen que fue algo muy positivo para los evaluados.” (C1)

b.6.1.2 Anonimato vs exposición pública

Uno de los elementos que puedan dotar de subjetividad a las pruebas es el anonimato, elemento con el que no se cuenta en Castilla y León puesto que los ejercicios escritos son leídos posteriormente ante el tribunal. Este hecho de nuevo genera sensaciones opuestas en el grupo focal. Hay quien lo ve positivo puesto que es una forma de que tu trabajo, a partir de tu propia lectura, sea interpretado como tú pretendes al escribirlo:



Universidad de Valladolid

“Pues yo lo prefiero. Defiendes tu tema y le pones más énfasis en lo que tú quieres que escuchen y tal... Y no sé, es una forma de defender tu trabajo, pero claro, pierde en objetividad.” (GF8)

También lo ven como garantía de que todo el tribunal pueda evaluar al opositor en ese momento y no que el procedimiento de corrección no sea realizado por todos los miembros, lo que haría en que cada corrector aplicara un criterio diferente que restaría igualdad al procedimiento:

“Yo creo que es mejor ir a leerlo, leerlo porque por lo menos vas a estar allí. Te están escuchando, aunque estén pensando en lo que están pensando. Lo estas leyendo como dice GF8 lo estás defendiendo y ellos están escuchando. En Madrid que te lo corrigen en sus casas, o donde te lo corrijan, tú no sabes si te lo corrigen igual. Aquí por lo menos cuando tú lo lees, lo lees y están los 5, luego harán lo que quieran. Bueno, pero por lo menos lo están leyendo también. Allí te lo corrige, pues lo que dices, tú no sabes quién te lo corrige. A lo mejor te llevas veinte. Bueno, de estos veinte, te voy a pasar a cinco. Paso a los cinco primeros y los demás fuera. No sé.” (GF2)

“Y es que a lo mejor te lo corrige sólo uno. por ejemplo. Que han dicho Esto es para ti. Esto es para ti. Esto es para ti. O sea, ya no es el Tribunal. Sólo es un miembro,” (GF3)

Incluso lo ven necesario puesto que nuestra labor docente es cara al público y es una de las cosas que se debe valorar, el comportamiento en cualquier situación:

“Creo que para un cuerpo de trato social es imprescindible saber en todo momento a quién estás evaluando.” (C1)

Otra ventaja que se percibe en la lectura es que el tiempo que se dedica a la corrección ortográfica, caligráfica y de presentación no se debe invertir y por lo tanto se gana en tiempo para un desarrollo mayor del contenido:

“Agradezco mucho que sea leído en Castilla y León, escribir claro y legible para otro hace que pierda en tiempo en las formas de escritura y pierda importancia el contenido” (GF7)

Por el contrario, y volviendo a la necesaria objetividad del proceso, hay quien entiende que, al ser prioritaria, el anonimato debe prevalecer, puesto que se tendría únicamente en cuenta el contenido y su exposición y no otra serie de factores ajenos a las competencias docentes que pueden influir en la evaluación cuando no es anónima:

“Si queremos conseguir un procedimiento objetivo evidentemente es una práctica negativa ya que se pierde la objetividad en el momento en que ves al opositor (su forma de vestir, de



Universidad de Valladolid

hablar, de leer, de saber estar en general). Sin querer la primera impresión que te da una persona influye mucho en la escucha activa hacia ella” (C2)

“Más justo yo creo que sería anónimo, pero tanto para bien como para mal es anónimo.” (GF5)

b.6.2. Ponderación de la nota

Como hemos expuesto anteriormente, en la pasada convocatoria se realizó una ponderación equitativa entre la parte de desarrollo del tema (memorística y teórica) y la del supuesto práctico (práctica, y de alguna forma más o menos improvisada). Pese a que hay voces que lo ven como buena opción, como GF2 o GF5, la mayor parte de los participantes cree, que, para demostrar mejor las competencias docentes, el supuesto por sus características es más válido y por lo tanto debería ponderarse con un mayor peso en la nota de esta primera prueba:

“Creo que debería ponderar más el supuesto” (C1)

“A mí me parece bien también Y es que al final también el estudiar tiene su trabajo.” (GF4)

“Sí oye, que, si tienes suerte, Pues hijo, pues enhorabuena. Pero ahora demuéstalo en el supuesto” (GF3)

“No es justo, debe valorarse la intervención más que la memorización” (GF7)

b.6.3. PRUEBA 1.1. DESARROLLO DE UN SUPUESTO

b.6.3.1. Ajuste a la realidad

Los participantes opinan que los contenidos y las situaciones planteadas en esta primera parte de la primera prueba en ningún aspecto se parece a la vivida en un centro educativo ordinario en los que la mayoría ya está ejerciendo su labor como profesorado interino:

“Yo los coles que conozco... No, no, no era nada semejante” (GF3)

“Yo creo que en Burgos se les fue un poco, la verdad,” (GF4)

“reales, no eran, me parece, los de Burgos, porque básicamente creo que los de Burgos no ponían que hubiese alumnos con la atención a la diversidad, creo Si bien. No, no los tenían o no había alumnos con atención a la diversidad. Ya con eso ya me has dicho todo, no va a haber un colegio, en el que no haya ninguna necesidad” (GF2)

b.6.3.2. Valoración desigual del tribunal en función del supuesto elegido

Incluso se percibe que, dependiendo de uno u otro supuesto realizado, la nota va a ser mayor, ya sea por la dificultad, el conocimiento sobre el tema que tengan los miembros del tribunal, por salirse de la norma, etc.:

“Partimos de que ya en función del supuesto ya cambia la nota. El de TIC yo creo, ellos perciben que a lo mejor es más complicado o incluso que no saben ellos tampoco cómo darle



Universidad de Valladolid

respuesta. Y tú lo eliges, Pues bueno, además, yo creo que incluso cuando ellos te lo preguntan porque te dicen ¿qué supuesto has elegido? El A, joder, los ves en plan de joder el A otra vez (G8 y G3 asienten) En cambio les dices el B... Yo creo que les dices el B, aunque les cuentas cualquier milonga ya te atienden más, te suben más puntos. Aunque sea solamente por no decir ¿otra vez el A?, ¿otra vez el A? ¿otra vez el A? No, el B, te cuento aquí lo que me da la gana y, si de paso cuela y es diferente, no sé” (G2)

“creo que sí” (G5)

“Y cuando otros años a lo mejor no había tanta diferencia.... Pero este año sí que hubo mucha. Entonces yo creo que sí, que se notó un poco” (GF4)

En cambio, hay quien piensa que lo mejor es ajustarse lo más posible a la realidad y que eso es lo que más valora el tribunal independientemente de la situación planteada:

“Yo desarrollé el supuesto que a mi entender era más común o se daba con mayor frecuencia en un aula normal de cualquier centro público y creo que eso influye ya que el tribunal lo que busca es practicidad y el ser resolutivo, buscan soluciones o propuestas reales que se puedan llevar a cabo y no “supuestos ideales” (C2)

b.6.3.3. Grado de ajuste con la realidad de la intervención pedagógica

Valorando si este ejercicio permite evaluar la capacidad y competencia del aspirante en su labor docente real en un aula, únicamente una persona piensa que sí es válido:

“Por supuesto, porque la mayoría de los que cuentan con experiencia se basan en ella para desarrollar ese supuesto, piensan en su día a día y en la práctica que llevan acumulada” (C2)

El resto de los participantes ve claramente que “No” (GF2), “Para nada” (GF5), argumentando que sobre el papel es imposible evaluar cómo se pueden desenvolver en una situación real de aula:

“No, porque si tú sabes muy bien la teoría puedes hacer un buen supuesto, pero a la hora de la verdad, igual no sabes cómo trabajar en el aula, aunque te sepas la teoría, no sabes aplicarla” (GF8)

“también sirve un poco para que ellos vean cómo eres capaz de improvisar un poco una intervención en un tiempo, o sea determinado. Entonces poco bueno saber por dónde iba a este o si se queda en blanco y empiezan a decir tonterías o a ver si va encaminado, no va encaminado... un poco, pues esto, el saber improvisar” (GF1)

Llegando a asimilarlo con la naturaleza de la prueba de desarrollo del tema:

“tampoco me parece una prueba 100% fiable como para saber si esa persona sabe intervenir. Yo nunca había trabajado en la pública y no tenía ni idea de cómo llevarlo a la práctica. Me



Universidad de Valladolid

memoricé el supuesto igual que hice con el tema, es lo mismo, cuando te piden rigidez, das rigidez.” (C1)

b.6.4. PRUEBA 1.2. DESARROLLO DE UN TEMA

b.6.4.1. Temario común

La necesidad de igualdad y objetividad en las pruebas también hace patente que se deben desarrollar unos temarios prescriptivos como se hace en la mayoría de las oposiciones a la Administración Pública:

“Yo es que no sé, por qué no es tan fácil sacar un temario como tiene el MIR en medicina” (GF4)

“O cualquier otra oposición. por lo menos tener el mismo punto de partida todos” (GF3)

Llegando a proponer, dado que todas las especialidades pueden impartir Educación Primaria, unos temas generales para todas las especialidades y unos específicos de especialidad:

“incluso unos generales. Debería haber como antes. No la veo mal. Unos generales para todos Igual, partiendo de la base de que tiene que ser un temario común para todos y unos generales para todas las especialidades” (GF6)

Aunque se aporta que el cambio a este tipo de temario debería acarrear un cambio en el tipo de prueba que lo evalúa, como hemos comprobado anteriormente.

“la opción de un temario oficial desarrollado sería ideal siempre y cuando la evaluación fuese en formato test o en forma de preguntas cortas cerradas” (C2)

b.6.4.2. valoración desigual del tribunal en función del tema elegido

Preguntados, al igual que en la parte del supuesto, si creen que influye el tema y el supuesto a elegir en la nota hasta 4 miembros del grupo focal respondieron al unísono (GF2, GF1, GF8, GF3) que Sí.

“El tema 25 fue poco escrito y los otros dos de ley un poco rollos, entonces escuchar el 25 daba aire fresco al tribunal que si lo valoró. (GF7)

Aunque no todos están de acuerdo con esta última afirmación:

“Bueno, el tema era parecido porque eran dos de ley Y también estaba el veinticinco. Yo realicé el tema 20, no creo que influyera en la evaluación, aunque sí que es verdad que la mayoría de los opositores de mi tribunal hicieron el mismo tema y debían de estar cansados de escuchar siempre lo mismo. Pienso que la evaluación es objetiva y hay miembros del tribunal a los que les gusta más un tema de matemáticas que un tema de “conocimiento del medio”, pero ahí solo influye el azar. (C2)



Universidad de Valladolid

b.6.4.3. Temario obsoleto

La necesaria reforma del temario implica, en opinión de todos, la necesaria actualización de este:

“directamente lo que es el título de los temas está obsoleto. Entonces partiendo de ahí te puedes imaginar lo que puede salir” (GF3)

“Ni es adecuado, ni está actualizado, de hecho, hay algunos temas cuyo título y epígrafes hacen referencias a asignaturas que ni siquiera existen como es Conocimiento del medio o el tema de Ciudadanía.” (C2)

“Son temas obsoletos, pasados, sin sentidos, poco precisos, se debería poner un temario base, para todos igual, creado por personas capacitadas,” (GF7)

b.7 PRUEBA 2

b.7.1. PRUEBA 2.1 EXPOSICIÓN DE LA PROGRAMACIÓN

b.7.1.1. Peso de determinadas áreas disciplinares en la valoración positiva de las propuestas

De nuevo se genera disparidad de opiniones sobre la mayor valoración de un área sobre otra en la exposición de la programación, quienes piensan que sí, ven en el área de Matemáticas, por ser a lo mejor la más complicada de impartir, la mejor valorada:

“habrá miembros del tribunal a los que les guste más un área que otra y también influye si el resto de los opositores la realizan todos de la misma área” (C2)

“Yo creo que sí. Yo creo que, si miramos porcentajes, el mayor número de plazas se dan el mate. Yo creo no sé, eh y es verdad que la suerte que tengas del que viene delante, que venga detrás, que no sea de la misma área porque si llevan cinco Mate...A lo mejor escuchan una de Lengua y les gusta. Pero es verdad que como norma general yo creo que mate” (GF4)

“Lo que más mate” (GF7)

“A mí sí que ha habido algunas veces compañeros que me han comentado que había miembros del Tribunal y que generalmente las programaciones de matemáticas. Pues te gustaban más, yo es algo que sí que había oído también. Y bueno, al final las mates. Pues también. No sé, se tira menos gente a por ellas, no sé,” (GF1)

Sin embargo, otros opinan que no es el área en sí sino la manera de cómo se va a desarrollar dicha programación:

“yo creo que depende también lo que les guste a ellos. sí, no ya que sea un área más sencilla o difícil, sino que hay que les llame la atención.” (GF6)

“sí, yo no lo tengo tan claro” (GF6)



Universidad de Valladolid

“Yo hice el cambio. Y bueno, me salió bien. Después de tres programaciones de Ciencias me pasé a Matemáticas y bueno, pues fue la ganadora Bueno, también cambia un poco la metodología. Puede ser porque pasé a por problemas... Y bueno, pues yo creo que la metodología y que cambié a matemáticas. Y bueno, yo también la vi ya más completa” (GF1)

b.7.1.2. Capital expositivo del opositor

Considera esencial para aprobar esta parte la capacidad y competencia que tenga el aspirante de convertirse en un experto en marketing educativo, más que su competencia docente, llegando a hablar de “venderse” entendido como realizar una autopromoción tanto de su programación como de sí mismo como maestro:

“Que lo vendas bien” (GF5)

“Sí vender. Aunque sea muy original y no sepas venderlo, no sepas de verdad mostrar ese material que tú tienes...” (GF3)

“vender, el vender. Da igual que tengas un truño, vender. Ser un comercial de la enseñanza. El llamar la atención por algo, el que de repente estén pensando en la lista de la compra y de repente dejan de hacerlo para escucharte. Tiene que haber algo que les haga que te escuchen después de trocientas que llevan escuchadas, claro.” GF7)

“Pero es vender y venderte. Es vender lo que llevas y venderte a ti, como que vean que quieren trabajar contigo, que digan ¡Ah, mira, yo con esta persona que quiera trabaja” (GF1)

Dentro de esta autopromoción se considera necesario la autoconfianza y autoconvencimiento, en palabras de GF4, “que te lo creas tú también”:

“La confianza del opositor y saber venderlo es lo más importante, también que la programación tenga todos los apartados exigidos y que cumpla con los requisitos que marcan, pero la exposición en sí es el factor que determina la evaluación de la programación ya que el tribunal no tiene tiempo de leer cada uno de los apartados” (C2)

b.7.2. PRUEBA 2.2. DESARROLLO DE LA UD

b.7.2.1. Desajuste del número de UDD con la realidad

Los aspirantes, sobre todo en las asignaturas de CCNN y CCSS, encuentran que lo exigido en la convocatoria en cuanto a mínimo de UDD, no se ajusta ni al currículo, ni al horario ni a la realidad de las aulas:

“también es verdad que es eso por el número Nº de UD, de verdad era muy difícil ampliar tantas para las ciencias. Yo era de ciencias 100% y había unidades al principio que tenía dos sesiones tres, cuatro que dices ¿qué haces?, es que no es real.” (GF6)



Universidad de Valladolid

“Hombre, es que quedaban unidades muy flojillas de contenido al final. Ponías la primera y la última de relleno. Luego, aun así, te quedaban trece unidades que en un curso normal dividen en los contenidos en seis, dos al trimestre o como mucho nueve. Entonces eran pues eso unidades muy flojillas, pero ya tenías que saber tú jugar un poco con los contenidos para para darles un poco más de consistencia.” (GF8)

b7.2.2. Nivel de integración y calidad de los materiales y TIC usados en la prueba

influye en que ellos les guste más y te presten más atención, que digan fíjate. Yo precisamente era el año que menos materiales llevaba porque llevaba un material. Uno para todos y luego cositas pequeñitas, sí, o sea, otras veces se iba maleta, pero que también debe ser lo que llevas sea algo que les ayude a situarse, que les llama la atención (GF1)

son lo que pueden captarlos. Yo sí tuve (GF3)

Yo, por ejemplo, que este año en Burgos no llevé materiales que al final era todo láminas. Cuando puse las láminas y vieron que no tenía nada, me dijeron: Ah, ¿Pero ya estás preparada? Yo sí, sí, yo ya con esto, también ¿sabes?, como que también se quedan un poco diciendo: Jo Pues no me vienen con toda la maleta llena de no sé qué no sé cuánto, bueno, otra forma también de exponer. O sea, que bueno... (GF4)

en el mío, la chica anterior llevaba una caja de estas que son, o sea, como una estantería de cajones de plástico con un montón de cosas. Y cuando salió una vocal del tribunal, que yo era la siguiente, y dijo ¿Y para qué tanto? Ese fue su comentario, entonces un poco... Un punto intermedio. (GF5)

También el material que lleves que sea atractivo. No, yo qué sé, pues un esqueleto que hay en todos los colegios, (GF8)

Que llame la atención, claro, pero no tanto en plan de eso, de cantidad de materiales ¡Hala materiales!, no. (GF4)

Si, influye porque es una herramienta para llamar la atención de un tribunal que esta por obligación y no por devoción “perdiendo” un mes de vacaciones, y todos esos materiales les dan ideas para llevar a sus clases, o al menos esa ha sido mi percepción ya que en todas las convocatorias una vez finalizada la exposición me pedían permiso para ver el resto de los materiales y me preguntaban por la forma de llevarlos al aula cada uno de ellos (C2)

Creo que son fundamentales. es injusto que no quede reflejado en los criterios. (C1)

Por lo menos en la nota mía No. Yo lo llevé como este año dejaban, como algo nuevo, algo diferente. Y a mí me gustó y yo creo que bien, pero yo creo que hubo parte del tribunal que no le gustó. No sé si



Universidad de Valladolid

a lo mejor porque no utilizan normalmente las TIC, o lo que sea, pero sé que no. Por lo menos en la nota, no lo note, pero yo estuve contentísimo con lo que lleve con la Tablet (GF2)

No lo usé. me dio miedo. no vi que mucha gente lo usara. creo que está bien, teniendo en cuenta que hoy se usa tecnología en las aulas. (C1)

b.7.3 Actitud del tribunal ante los opositores y sus exposiciones

Y volviendo a hablar de la confianza en sí mismo y el cómo exponer de manera convincente la programación y UUDD, es de vital importancia para los aspirantes la actitud que muestre el tribunal, tanto para influir de manera positiva:

“cuando les contabas algo que les gustaba, es que se le ve en la cara a quien te está escuchando, que asienten, ah, yo qué sé, Pues si les explicas algo de que ellos no conocían como que cogen la idea para él. No sé si que al final no dejan de ser personas y profes.” (GF8)

“te motivas con la complicidad.” (GF5)

“aunque sea que muevan la cabeza que hagan así. Que estará asintiendo, aunque igual están diciendo con esta tarde tal...” (GF2)

“desde luego que sí. Ya solo con el hecho de asentir ya te condiciona. Si, con las sonrisas dices: Bueno, pues bien; pero claro, si ves uno que esté total o aburrido te vienes abajo” (GF4)

Como negativa:

“Si, claro que se nota, simplemente observándoles puedes ver cómo algunos asienten y otros ponen caras raras, de sorpresa o de duda. No sé si influye en el resultado final, pero evidentemente influye en el desarrollo de tu exposición ya que a veces esos gestos pueden provocarte dudas y ponerte nervioso” (C2)

“Que a lo mejor ni te está escuchando. Pero ya cuando los ves que están mirando el móvil... o bueno, ya, si se ponen a comer ni te cuento. Ya es que eso hace que tú directamente rompas tu hilo de lo que estás hablando. Yo, por ejemplo, había una mirando Instagram... (GF8 exclama ¡Qué fuerte!) y es que a mí se me quedó la cara de... ¿y qué era lo siguiente que tenía?, si es que esta buena mujer no le interesa porque no me está haciendo ni puñetero caso o la que se asomó a ver que había en el suelo a mirarme yo qué sé, las playeras y mira, pero vamos a ver, hija mía, que te estoy enseñando un robot.” (GF3)

En este último caso acusando de una clara falta de responsabilidad profesional en el ejercicio de tribunal de oposición.



Universidad de Valladolid

b.7.4 Tiempo de exposición

En cuanto a la duración de la segunda prueba de la fase de Oposición, la mayoría considera el tiempo ajustado a las características de esta:

“Yo el tiempo creo que es el necesario, porque no tiene que ser poco ni mucho. Sobre todo, porque también yo creo que uno de los valores o lo que yo en este caso valoraría sería eso, en plan, pues el resumen, que me lo expliquen bien en el tiempo que te doy” (GF2)

“Y que al final somos muchos y si eso, que somos personas, y si ya están dispersos con lo que tenemos como para meter más aún” (GF4)

“Yo, no pondría más tiempo” (GF8)

Pese a la opinión mayoritaria, dentro del grupo había una voz contraria que esgrimía los siguientes argumentos en relación entre la cantidad de contenido a desarrollar y el tiempo que se da para ello:

“Me parece poco tiempo. Es muy poco tiempo para contar casi un año entero, porque, aunque tú cuentes una unidad, tienes que partir de contar mucho, mucho global. Entonces me parece que al final hacerlo con tan poco tiempo y atropellado te hace tener ciertos errores que con un poco más de tiempo no tendrías.” (GF7)

b.7.5 Estado de ánimo

Como componente de la prueba de oposición encontramos que se tiene la percepción de que el estado de ánimo puede influir en el éxito o fracaso en dicha prueba:

“también tu estado de ánimo influye Y es que puedes tener un mal día. Es que tienes un mal día por lo que sea y ya no te centras y la lías, a lo mejor hoy los pones así, mañana de otra manera y sigue siendo tu programación. Sigues siendo tú. Pero lo has hecho totalmente diferente” (GF4)

b.7.6 Percepciones respecto de las ventajas de generar un debate tras la exposición

La mayor parte de los participantes, salvo GF7, señalan que no había debate puesto que lo habían puesto como norma interna entre los tribunales de la especialidad, por lo que de nuevo aparece la falta de igualdad en el desarrollo del proceso selectivo:

“Yo sí tuve preguntas. Sí, sí. Un montón, además, (todos con cara de circunstancias) Sí, sí. Me preguntaron que se había trabajado antes, que si en la provincia de Burgos, me preguntaron por un cole específico, preguntas muy específicas” (GF7)

“No hubo, exceptuando el interés por todos los materiales que había llevado y si los había llegado a utilizar en mi aula” (C2)



Universidad de Valladolid

Todos a excepción de GF2 ven el debate como algo que puede influir positivamente en el resultado de la prueba

“Yo creo que es positivo claro, tú puedes explicárselo” (GF3)

“Yo prefiero que haya.” (GF7)

Yo lo prefiero, yo creo que es bueno, (GF1)

“pero entonces no hay diferencia entre alguien que lo ha hecho él y otro que ha comprado (la programación), esto ya lo hemos hablado más veces, ¿No? O sea, al final cuando hay debate, ahí es donde realmente ven si eso lo has hecho tú y si te sabes salir de aquello que llevas aprendido (GF3 y GF4 afirman)” (GF1)

“Y partiendo de la base que es eso, es una hora y en el que tú estás defendiendo algo tuyo, pero que necesitarías mucho más, porque en el tiempo que te dan, en las páginas que nos dan para hacerlo, tenemos muchos más conocimientos de lo que realmente demostramos en esa hora. Yo creo” (GF6)

Aunque como hemos señalado un miembro del grupo focal discrepa sobre su pertinencia:

“Yo prefiero que no, porque te dejan una hora. En una hora tienes que intentar explicarlo de la mejor manera posible para que para que se enteren.” (GF2)

b.7.7. Líneas de mejora de la prueba

Por lo general, con esta parte de la oposición los participantes están relativamente de acuerdo con su desarrollo y necesidad:

“Es que es difícil porque aquí sí que te tienen que aquí te tienen que ver cómo como actúas como expresas. Cómo explicas como comunicas aquí. Sí que es importante que te vean entonces es difícil” (GF4)

“Yo creo que, de la parte de la oposición, en general es lo más correcto o lo mejor y porque eso, al fin y al cabo, tú necesitas explicarte. Necesitas, pues, presentar los materiales y los de tus alumnos de programación y demás” (GF2)

Aunque bien es cierto que alguno presenta alguna sugerencia para su mejora:

“Más tiempo para desarrollar la UD. No tener que explicar la programación en sus aspectos formales. Que todo sea más flexible y dedicado realmente a explicar la intervención con la UD.

“(C1)

C) CONCURSO

La segunda fase del proceso se entiende como algo tedioso y difícil por parte de los participantes:

“Madre, maravilloso, Otro trabajo de oposición” (GF1)



Universidad de Valladolid

c.1. Reclamaciones del baremo

Para comenzar, siempre existen ingentes reclamaciones a las puntuaciones provisionales por equivocaciones en la asignación de los puntos que no siempre son tenidas en cuenta:

“En todas las convocatorias, nunca me han sumado bien los puntos, y hoy en día, después de reclamar, subsanar etc.... sigo sin entender los criterios que siguen para sumar puntos, ya que conozco casos que con los mismos cursos realizados en las mismas fechas a unos opositores les sirven y a otros no. Depende de la persona encargada de verificar toda la documentación” (C2)

“A mí me tocó reclamar y lo puse bien todo, o sea detallado dándoles a ellos cuál era mi puntuación por cada uno de los papeles que yo estaba presentando. Porque me lo puntuaron como quisieron, y luego sí me lo pusieron bien, pero vamos, que se lo tuve que dar yo mi propio baremo hecho. No me vale.” (GF5)

“Yo reclamé para que lo arreglasen que me había contado sólo dos, porque me contasen las tres y encima dijeron: *No, espera, bonita que te hemos contado una de más, te la vamos a descontar*. O sea, sirve pues no, para mí las reclamaciones no han servido nunca para nada. Unas veces no me han hecho caso y otras veces salido encima perdiendo.” (GF3)

Hay disparidad de criterios incluso dentro de las propias Comisiones de selección:

“Yo lo hice y no sirvió de nada. De hecho, fuimos tres veces a Burgos allí a dar pena porque no teníamos otra cosa que hacer y no sirvió absolutamente de nada porque ni ella sabía que le tenía que seguir. No era capaz de justificarnos el baremo que estaba escrito. No fuimos capaces” (GF7)

“Con las reclamaciones tengo muy mala experiencia, ya que fui en persona a reclamar, me reconocieron el error y no me lo subsanaron a posteriori. Perdí medio punto y gracias a eso soy la penúltima en la provincia de Valladolid.” (C1)

c.2. Necesidad de actualización

Los baremos denotan falta de actualización a las nuevas titulaciones, experiencias de formación y se produce una sensación de que lo que se valora no se adapta a la realidad formativa de los aspirantes:

“Hay muchos fallos en el baremo, pero pues lo que digo yo, que no sé hasta qué punto, si realmente pues cuando van a sacar una convocatoria, además se reúnen, aunque sea para valorarlo, sea porque tengo la sensación de que es un copia y pega, copia y pega, copia y pega



Universidad de Valladolid

los baremos también. Entonces tendrán que reunirse realmente, valorar, centrarse un poco más en cómo es la situación actual y darle otro toque” (GF2)

c.3. La experiencia docente como valor añadido en el sistema de evaluación del concurso

Pese a que ya hemos comprobado que la experiencia docente no es sinónimo de calidad ni de valor añadido al dominio de los conocimientos puestos en juego en la selección, es determinante para alcanzar el éxito en dicha selección en opinión de los participantes:

“Sí, sí. Totalmente” (GF7)

“Si no, yo no estaría dentro” (GF3)

“Mucho. Yo iba a cero y me ganó mucha gente con notas peores.” (C1)

Y esto genera el debate sobre si es o no justo que sea tan determinante esa experiencia, supone hasta un 70% de la nota del concurso (más teniendo en cuenta que en el siguiente modelo de acceso transitorio a aplicar hasta el 2024 va a suponer el 70% de manera exclusiva del baremo de concurso):

“Yo ha habido años que desde mi punto de vista he sacado muchísima más nota y mi oposición, desde el punto de vista estaba mucho mejor, pero por puntos, pues me he quedado atrás. Entonces, agradezco, claro que le agradezco que he tenido más experiencia y gracias a la experiencia y a que estudiado pues tengo la plaza. A ver, cuando tienes mucha experiencia pues sí, lo agradeces, claro, pero claro, no lo considero justo. No, no es justo...” (GF6)

“Pero al lado contrario. Yo, que tenía poca experiencia, claro, yo al principio tenía muy buena nota. Pero claro, con todo el baremo de más, al final me quedé súper atrás y yo decía: Madre mía, madre mía, Madre mía, Que no, que no, que no, que no. Y claro, eso tampoco es justo. Pero al final yo también he trabajado” (GF4)

“Yo creo que sí que lo tienen que valorar, pero al final ves, depende a quién le preguntes. A mí me bajó mucho la nota la parte de los méritos. Si hubiese sido dentro de cinco años te hubiese dicho que sí, tengo los siete puntos, Claro. Justísimo. Sabes que al final es mi opinión. Y dependiendo de la situación que tenga cada uno, sí, pero sí que se tiene que valorar. Obviamente.” (GF8)

Aunque les hay que sí ven la justicia en esta ponderación puesto que lo consideran un valor añadido al esfuerzo para la preparación de las pruebas, puesto que si no se pasa la fase de oposición de nada sirve tener mucha experiencia y además al estar trabajando requiere un esfuerzo extra sobre quien solamente se dedica a estudiar para la oposición:



Universidad de Valladolid

“Sí, yo creo que sí es justo para la gente interina que hemos seguido preparándonos. Es decir, está claro que para la gente interina que lleva veinte años, que todos conocemos a mucha gente que nos hemos encontrado a lo largo de los años en el cole, que vaya a firmar y ya está, da igual que valga siete puntos y no va a estudiar, pero la gente que nos hemos venido preparando, el que nos valoren los años de experiencia que hemos tenido porque hemos sacado una buena nota inicialmente para poder estar dentro de unas listas, a mí me parece que es de valorar, porque aquí a mí me parece que se ha visto reflejado mi primera nota que fuera mejor, pero mucho, mucho mejor que con la que he sacado de la plaza.” (GF7)

Entonces, yo creo que es algo a lo que tienes que enfrentarte, que es una situación que me parece que beneficia a los interinos. Estoy de acuerdo, pero creo que es justo ese beneficio. (GF7)

También consideran la experiencia como elemento formativo parte de su preparación:

“Sí, yo también lo creo. La verdad es que, o sea, que al final todos llevamos un recorrido que ya no sólo el examen y los temas que te has estudiado y que al final es el recorrido de coles, de experiencia, de vete a un sitio, vete a otro, aprender por aquí, aprender por allá que al final también forma parte de la oposición y lo que dice GF7 luego hay mucha gente que tira la toalla, ya tengo trabajo ya me llama todos los años para que estudiar.” (GF1)

c.4. Formación adquirida como valor de cambio

Otro de los puntos polémicos del baremo como en otras investigaciones (Ruiz Valle, 2014) son los méritos de formación permanente y la percepción de que son puntos que puedes comprar:

“lo que decía GF4 si en la carrera aprendes poco, los cursos bueno, pues es pagar” (GF3)

“Entonces, al final lo que tú haces es sumar a golpe de talonario. Y a mí me parece que tienes que premiar la capacidad y el esfuerzo antes que el dinero, porque al final es que a mí me parece que es todo dinero entre los cursos mierda y el sacarte especialidades, pues pagar y pagar. ¿qué he hecho?, comprar puntos. Al final lo que has hecho es comprar un baremo” (GF7)

Premiando el poder adquisitivo más que otras cualidades:

“sin esa compra de puntos es imposible aprobar. Eso es” (GF5)

“Yo creo que es mucho dinero, porque encima el problema de la gente que trabajamos para poder formarnos tienes que hacerlo a distancia, a golpe de talonario para tener que pagar un dinero que en verdad lo que lo que decís, que valga Cero tres, Pues eso, cuando El esfuerzo es



Universidad de Valladolid

enorme, ya es no sólo económico, sino del tiempo, porque supone que ya es la mayoría de la gente lo hemos hecho trabajando.” (GF7)

Llegando a asumir que esa formación ni es válida para la profesión ni necesariamente debe estar relacionada:

“Yo hice un máster de prevención de riesgos laborales y pagué el dinero que correspondía porque era el más barato. ¿Y sabes qué te digo? Lo que ha aprendido, no sé ni de qué va. Al final, la verdad, pagué 2000 y pico € porque era el más barato. Y me dieron un punto, de hecho, ¿por qué lo he hecho? por el punto” (GF7)

Por lo tanto, se debe replantear qué tipo de formación se debe valorar y cómo ajustarla a las nuevas modalidades formativas:

“Yo creo que sí que es bueno que, pues eso, que se valore la formación académica y todo. Además, creo que debería de ser una valoración académica justa. Hablo justa, obviamente a título personal, porque, por ejemplo, yo, que tenía la carrera de Historia, me daban un punto. Ese mismo punto se lo daban a alguien que hacía un máster o en otras comunidades no se aquí como era que si tenías el grado de o la adaptación a grado también te valía. Cómo es posible que puntúe una carrera que le ha terminado en cuatro años, aprobar todas tal y un máster que es pagar sesenta créditos, un año, un punto o un grado de adaptación, un punto. Es que, a ver, o que Comisión de Valoración de lo que tú quieras puede ver que eso es justo. Es que no.” (GF2)

“a mí me parece que al final tienes que premiar la formación porque a mí me parece que estar formándose continuamente es necesario y hay que premiar esa formación. Pero no, no que todo valga, como dice GF2, que al final que valoren lo mismo una carrera de Historia que a mí un máster, pues no es justo. Antes tiene que haber un algo más..., algo que bareme de forma más justa.” (GF7)

“que por lo menos lo que hagas esté relacionado con eso que se hace, si es un máster que esté relacionado con lo que hagas. Yo sí hice un máster, pero bueno, sí estaba relacionado lógicamente con la educación, entonces que valga igual que esté relacionado o que no, pues tampoco tiene mucho sentido.” (GF5)

Y en el apartado de los cursos de formación permanente, la unanimidad de su nula utilidad se hace explícita en opinión de los seleccionados:

“Mira, mira, no sirven para nada (los cursos de formación). Eso es una vergüenza, sacacuartos.” (GF5)



Universidad de Valladolid

“lo que decía GF4 si en la carrera aprendes poco, los cursos.... Bueno, pues es pagar. (GF3)

Son un fraude. Esos cursos son para que los que tienen dinero paguen por conseguir puntos en la fase de concurso. No conllevan ningún tipo de información, seguimiento ni evaluación, simplemente te apuntas, pagas y te dan el certificado, al igual que con los másteres etc.” (C2)

“yo los tengo metidos en una carpeta de la carpeta del USB. Allí que pone ANPE y ya está. Y verdad, ni los he abierto. Igual pone hasta la LOGSE yo qué sé” (GF2)

c.5. Desigual Valoración

Como mencionamos anteriormente, no existe un criterio unánime ni entre las comisiones de baremación por lo que esta parte del proceso de nuevo se presenta como obstáculo al principio de igualdad del que debe ser garante el proceso de selección:

“Y que no haya una legislación que regule la realidad, porque con la que hemos tenido el año pasado, que hay gente que le ha contado cursos que estaban hechos en la misma fecha que otras personas pensaban que no, porque nadie sabía allí en Burgos que le tenían que utilizar para baremarte después de que pagas noventa y tantos euros por cada no sé cuántas horas, llegas allí con la cara de idiota y te dicen que no vale ni la mitad de las horas; que de cada cien horas veinte.” (GF7)

Se puede concluir de toda esta parte de la investigación que los participantes, ya seleccionados, consideran que el proceso de selección debe cambiar en todas sus fases, es obsoleto, poco objetivo y muy condicionado por el azar.

6.2.3. El proceso de acceso como garante de la selección de los aspirantes más cualificados.

En esta parte expondremos los resultados hallados en cada una de las fases de la investigación (cualitativa y cuantitativa) sobre el issue 2 confrontando los resultados de una y otra para así poder verificar si las percepciones de los participantes del grupo focal y el cuestionario cualitativo, expuestas en el epígrafe anterior, se corresponden o no con la realidad del proceso seguido. Para ello nos basaremos en las hipótesis planteadas previamente:

a) Primera hipótesis: Aprobar la oposición depende en gran medida del tribunal que te evalúe

Teniendo en cuenta que el proceso es subjetivo, puesto que se depende del criterio de los evaluadores para obtener un buen resultado en cada una de las pruebas, sobre este aspecto, todos los participantes tienen la percepción, como ya hemos expuesto, de que influye en gran medida el tribunal que te evalúe para alcanzar el éxito en el proceso selectivo.



Universidad de Valladolid

Para comprobar si estas percepciones se corresponden con la realidad se realizó un contraste de hipótesis con las calificaciones de los aspirantes a través de la prueba Kruskal-Wallis puesto que no se distribuyen normalmente.

Así: H_0 = Aprobar la oposición no depende del tribunal que te evalúe

H_1 = Rechazamos H_0

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 23 Prueba de Kruskal-Wallis: Tribunal Vs Nota Oposición (Prueba de hipótesis para H_1)

	NOTA OPOSICIÓN
H de Kruskal-Wallis	71,762
gl	28
Sig. asintótica	,000

Fuente: elaboración propia

Al contrastar la nota de oposición con el tribunal se obtiene una significación de ,000 y, por lo tanto, se puede rechazar la hipótesis nula. Es decir, que la percepción de los participantes del estudio concuerda con la realidad, el que te evalúe un tribunal u otro influye directamente en la nota de la oposición y por lo tanto el aprobar. La objetividad total del proceso de evaluación queda en entredicho al comprobar que cuando se cruzan los tribunales uno a uno, en el 44% de esos cruces hay una diferencia significativa en la distribución de las puntuaciones de la fase de oposición, según la prueba U de Mann Withney. Esto quiere decir que en esos casos hay relación entre el tribunal en el que se presentan y la nota obtenida. Y esta subjetividad se da sobre todo en las pruebas de carácter práctico. Así, si analizamos la influencia del Tribunal en cada una de las pruebas encontramos que en relación con la nota de P.1.2 (Tema) no se da significación estadística ($p > ,05$). Sin embargo, ya se empieza a intuir, aunque no llega a ser significativa pues presenta una $p = ,063$, la influencia del tribunal en P1.1. que es la parte del supuesto práctico y por ende susceptible de una valoración más subjetiva por parte de los miembros del tribunal. Y ya en la parte práctica por antonomasia, es decir, la segunda prueba de la oposición (P2)—la exposición y el desarrollo de la Unidad Didáctica— la significación es de $p = ,011$ lo que denota la influencia de ser evaluado en un tribunal u otro a la hora de conseguir una mejor nota en esta parte. En la tabla se pueden observar los resultados de la prueba de hipótesis en este caso, de nuevo Kruskal-Wallis.



Universidad de Valladolid

Tabla 24 Prueba de Kruskal-Wallis: Tribunal Vs Notas de cada prueba (Prueba de hipótesis para H1)

	PARTE TEÓRICA (P1)	TEMA (P1.2.)	SUPUESTO (P1.1.)	PARTE PRÁCTICA (P2)
H de Kruskal-Wallis	34,532	33,667	40,208	47,746
gl	28	28	28	28
Sig. asintótica	,184	,212	,063	0,11

Fuente: elaboración propia

b) Segunda hipótesis: La nota del supuesto (P1.1) y del tema (P1.2) son prácticamente la misma

Partiendo de la base que la prueba P1 es eliminatoria por lo que superarla es condición necesaria para aprobar la oposición, quisimos comprobar que sus partes son evaluadas de forma independiente teniendo en cuenta que son de diferente naturaleza y que las capacidades de los opositores que se ponen en juego en ambas son distintas. En P1.1. (Supuesto) se busca la práctica, la creatividad, la resolución de situaciones de una manera realista y ajustada a la situación que se pide, mientras que en P1.2. (desarrollo del tema) se busca eminentemente la memorización, el desarrollo por escrito de la teoría sobre una materia y por lo tanto sus resultados no deberían tener una correlación más allá de la mejor o peor preparación de la oposición por parte de los aspirantes. En cambio, el sentir de todos los participantes del estudio fue que la nota del tema, que se leía tras el supuesto, era similar o poco distaba de la de este, lo cual querría decir que la nota del tema estaba claramente influenciada por la nota que se hubiera sacado en el supuesto en vez de reflejar el correcto desarrollo de las competencias exigidas en la exposición de dicho tema.

De nuevo se ha tenido que recurrir a pruebas no paramétricas, en este caso, el coeficiente de correlación Rho de Spearman, arrojando los siguientes resultados:

Tabla 25 Pruebas no paramétricas de correlación. Tema Vs Supuesto (Prueba de hipótesis para H2)

		TEMA
Rho de Spearman	SUPUESTO	Coficiente de correlación
		,968
		Sig. (bilateral)
		,000
		N
		2545



Universidad de Valladolid

Como se observa, existe una correlación fuerte, prácticamente perfecta ($r=,968$) con una significación de $p=,000$ y por tanto significativa a nivel $0,01$ (bilateral). Por lo tanto, podemos concluir que las notas de ambos ejercicios son prácticamente la misma.

c) Tercera hipótesis: La experiencia docente previa supone una ayuda para la superación de los ejercicios prácticos.

Preguntados los participantes del estudio por su experiencia docente previa como factor diferencial en las pruebas prácticas, todos coinciden que supone un factor clave y de éxito en la realización de este tipo de pruebas.

Para acreditar si estas afirmaciones se ajustaban a la realidad del proceso vivido en la oposición, se creyó conveniente realizar la correlación entre los puntos de experiencia del baremo de méritos y las notas obtenidas por los aspirantes en P1.1. y P2 puesto que la percepción de nuestros participantes era que, a más puntos, más experiencia y por ello mejor resultado en P1.1. y P2.

Así: H_0 = La experiencia docente no influye en la nota de los ejercicios de carácter práctico

H_1 = Rechazamos H_0

De nuevo, al no distribuirse las variables de una forma normal acudimos a la correlación no paramétrica. En primer lugar, se estudió la correlación entre la experiencia y la nota del supuesto:

Tabla 26 Pruebas no paramétricas de correlación. Tema Vs Supuesto (Prueba de hipótesis para H_2)

		SUPUESTO	
Rho de Spearman	PUNTOS EXPERIENCIA	Coefficiente de correlación	-0,031
		Sig. (bilateral)	0,468
		N	551

Fuente: elaboración propia

A diferencia de lo expresado por los participantes en el estudio cualitativo, no se encuentra relación entre la experiencia docente anterior a la oposición y la puntuación obtenida en el supuesto. Una visión general del diagrama de dispersión de las dos variables denota que las personas que obtienen la totalidad de los puntos de experiencia posibles incluso presentan puntuaciones más bajas en el supuesto, aunque como se ha observado en la tabla anterior esto no influye en la correlación general de las dos variables.



Universidad de Valladolid

Para el caso de la prueba P2, la programación y el desarrollo y exposición de la Unidad Didáctica, las correlaciones con la experiencia previa sí que presenta diferencias significativas como se observa en el análisis que se presenta a continuación:

Tabla 27 Pruebas no paramétricas de correlación. Puntos de experiencia Vs Unidad Didáctica (Prueba de hipótesis para H3)

		PARTE PRÁCTICA P2	
Rho de Spearman	PUNTOS EXPERIENCIA	Coefficiente de correlación	,091*
		Sig. (bilateral)	0,032
		N	551

Fuente: elaboración propia

En este caso sí que aparecen diferencias significativas Sig.<0,05. Existe una correlación positiva entre los puntos de experiencia que presentan en el concurso y la puntuación de la prueba referente a la Unidad Didáctica, aunque de escasa potencia (Rho de Spearman muy cercana a 0). Realizando de nuevo una visión general del diagrama de dispersión entre las variables, no se percibía ninguna correlación lineal entre las variables, simplemente se intuía que las personas sin ninguna experiencia presentaban valores más bajos que los que sí que la habían tenido. Para establecer si realmente este hecho era el que estaba influyendo en la significación del modelo de correlación se optó por recodificar la variable “puntos de experiencia” en dos categorías, personas sin ningún tipo de experiencia y personas con alguna experiencia y medir a través de una prueba de U de Mann-Whitney si existía alguna diferencia entre los dos grupos al cruzarlos con la nota obtenida en la prueba de la Unidad Didáctica. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 28 Prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Experiencia recodificada Vs Fase Práctica y tabla de descriptivos.

		PARTE PRÁCTICA P2	
U de Mann-Whitney		29841,000	
W de Wilcoxon		49344,000	
Z		-2,807	
Sig. asintótica(bilateral)		0,005	
Experiencia recodificada		N	Media
PARTE PRÁCTICA P2	Nada de experiencia	197	6,952017



Universidad de Valladolid

Alguna experiencia 354 7,293956

Fuente: elaboración propia

La prueba revela que hay una relación significativa entre haber tenido o no experiencia docente previa y la puntuación en la prueba P2. Si se observan los datos descriptivos, las personas que no han tenido experiencia docente obtienen una puntuación media en la P2 de 0,34 puntos menos que los que sí que han tenido alguna experiencia.

Lo que no queda claro todavía en este análisis es si, dentro de los que tienen alguna experiencia docente, al aumentar esta, aumenta también la puntuación en la P2. Para ello se volvió a realizar el análisis de correlaciones, pero solo con las 354 personas que habían tenido experiencia docente.

Tabla 29 Pruebas no paramétricas de correlación. Puntos de experiencia Vs Parte Práctica (Solo personas con alguna experiencia docente)

		PARTE PRÁCTICA P2
Rho de Spearman	PUNTOS EXPERIENCIA	-0,024
	Coefficiente de correlación	
	Sig. (bilateral)	0,649
	N	354

Fuente: elaboración propia

Los resultados de las correlaciones cambian claramente cuando solo seleccionamos a este grupo, es decir, cuando las personas ya han tenido alguna experiencia docente, tener más puntuación en este apartado no se correlaciona con obtener más puntuación en la programación y el desarrollo y exposición de la Unidad Didáctica.

Por lo tanto, la correlación encontrada entre los puntos de experiencia y la nota de la parte práctica P2, solo está ocasionada por la menor puntuación que ofrecen en esta última las personas que no tienen experiencia docente de ningún tipo.

6.3 ¿HAY UNA INSERCIÓN EFECTIVA Y DE CALIDAD DE LOS MAESTROS SELECCIONADOS EN LA VIDA LABORAL?

En el marco del proyecto denominado *Atraer, formar y retener profesores eficaces*, la OCDE realizó en el año 2004 un informe sobre el profesorado en España, en el que se trató de manera específica el acceso a la docencia en la enseñanza pública (Cros et al., 2004). El estudio señalaba también como un aspecto negativo del sistema español el hecho de que la fase de prácticas, que en



Universidad de Valladolid

teoría forma parte del proceso de selección, tiene en realidad un carácter puramente formal, puesto que todos los candidatos la superan de forma casi automática, como hemos podido constatar en el análisis de la convocatoria anterior. Es por esto por lo que parece esencial que estudiemos esta fase en profundidad observando qué competencias profesionales se movilizan en ese periodo y qué aspectos se pueden mejorar en opinión de los que acaban de vivir dicho proceso.

6.3.1. Competencias profesionales puestas en juego durante la fase de prácticas.

Para analizar las competencias puestas en juego durante la formación de funcionario en prácticas tomaremos como unidades de análisis los criterios de evaluación del periodo de prácticas, las actividades y los contenidos propuestos en el curso de formación, así como los contenidos que debe tener la memoria final de prácticas que deben presentar al final de la fase.

En total hemos encontrado 29 criterios entre todas las pruebas estudiadas. Según los enunciados hemos establecido una relación unívoca en la mayoría de ellos con las subcompetencias asociadas, aunque en 6 de ellos la relación ha sido biunívoca, encontrando finalmente 34 referencias a las subcompetencias del modelo de competencias profesionales.

El resultado ha sido el siguiente:

Figura 57 Subcompetencias evaluadas en la fase de prácticas de E. Primaria 2019



Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar, de nuevo únicamente se evalúan 19 de las 40 subcompetencias (47,5%).

Universidad de Valladolid

De ellas las más referenciadas con 4 referencias cada una son la *Programación* y la *Metodología y actividades*. No debe resultarnos extraño puesto que, al ser la fase práctica, son de las que más se ponen en juego en la labor docente diaria.

Las siguientes subcompetencias, con tres referencias cada una son: *Organización, planificación y coordinación, participación e implicación en proyectos comunes*, estas dos también forman parte del quehacer diario puesto que nuestra labor tiene mucho de cooperación entre colegas en infinidad de aspectos de la dinámica escolar. Con tres referencias también encontramos una subcompetencia que se evalúa a través de la memoria final de prácticas pues es la que invita a la reflexión sobre el proceso mismo y sobre la labor docente realizada, la subcompetencia en *diagnóstico y evaluación*.

Así, estas 5 subcompetencias aglutinan el 50% de las referencias (17/34).

Dos referencias presentan la *atención a la diversidad, la evaluación* y las *actitudes de cooperación y colaboración*.

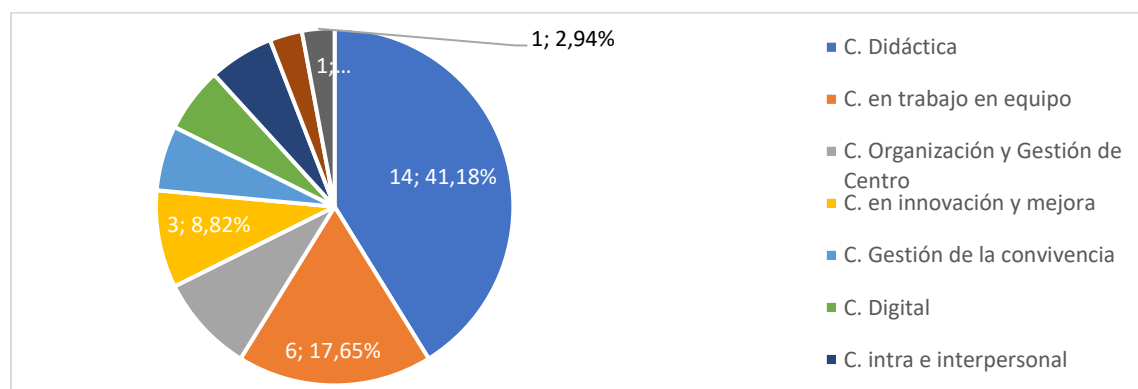
De nuevo subcompetencias ligadas a la parte didáctica del aula las dos primeras y a la parte más institucional y de relación profesional la última.

Sumadas a las anteriores, ya se han acumulado más de los dos tercios de las referencias (67,65%).

Las 11 subcompetencias restantes tienen una referencia cada una.

Si esto lo trasladamos a nivel de Competencias profesionales, nos encontramos el siguiente panorama:

Figura 58 Competencias evaluadas en la fase de prácticas de E. Primaria 2018



Fuente: elaboración propia.

Comprobamos en este caso que la *competencia científica* no se tiene en cuenta de manera explícita puesto que no se hace referencia a ella en ningún criterio.



Universidad de Valladolid

Las más referenciadas son al igual que pasaba con las subcompetencias las que más se ponen en juego en el día a día, la Competencia Didáctica (41,18%) y la *Competencia en trabajo en equipo* (17,65%) – esta no se contemplaba durante la fase de oposición de forma explícita-.

Las sigue la *Competencia en Organización y gestión de centro* (9%). Estas tres, que suponen el 67% de las referencias, son las más asociadas tradicionalmente a la labor docente.

Con otro 9% está la de *innovación y mejora* referida a la reflexión sobre la propia práctica como apuntamos anteriormente.

Con dos referencias cada una nos encontramos *la C. Digital*, tan demandada en la actualidad; *la Gestión de la convivencia*, esencial para crear un buen clima de trabajo y *a la C. intra e interpersonal*, en lo referente a la orientación y tutoría de alumnos y familias, no olvidemos que la especialidad de Educación Primaria es la que ejerce de tutor en los centros de Educación Primaria. Estas dos últimas no se tenían en cuenta en la anterior fase del proceso de selección.

Por último, con 1 referencia (3%) encontramos la *Competencia comunicativa y lingüística* y la *Competencia Social-relacional*, en lo que respecta a la comunicación con el alumnado y las familias y su dinamización en la comunidad educativa.

6.3.2. El periodo de prácticas como método efectivo de inserción y validación de las competencias docentes de los aspirantes. Reflexión de los protagonistas.

Trataremos en este apartado sobre los hechos, pero también los sentimientos y emociones que generaron los primeros días e indagaremos sobre el desarrollo de esta fase a través de la voz de sus protagonistas. Iremos organizando la redacción conforme a las preguntas de investigación y a los diferentes hitos correspondientes a la fase de prácticas anteriormente descrita.

a) Percepciones sobre el programa de inducción establecido en la fase de prácticas

a.1. Actividades de formación

Como describimos en el análisis de la *fase de prácticas*, una de las actividades de inserción es el *curso de formación* cuya utilidad e interés parecen depender de la provincia dónde se celebren, puesto que cada Dirección Provincial a través del CFIE provincial es quien lo articula.

“El curso se llevó a cabo en el CFIE de Burgos. El curso me pareció muy interesante, ya que trataba módulos muy diversos [...]Para mí no fue un trámite, fueron bastantes jornadas de formación de las que salí muy contenta por la formación que había recibido.” (EP4)

“Se desarrolló en Salamanca. Algunas sesiones me parecieron muy interesantes, otras de nuevo fueron meramente teórica, sin tratar hechos prácticos o reales.” (EP5)

Asimismo, se repiten contenidos que los maestros en prácticas tienen muy recientes puesto que acaban de superar la oposición o la carrera:



Universidad de Valladolid

“El curso fue un rollo. Se mezclaron algunas sesiones útiles con otras que repetían lo que acabábamos de estudiar (las competencias). Yo que iba de nuevas y no tenía idea de cómo empezar en un cole, estaba muy perdida y no me sirvió de nada”. (C1)

“Bueno, y acabamos de salir de la oposición. O sea, casi te puedo explicar yo lo que me estás contando y a lo mejor, mejor. Sabes, que no es el caso, pero sabes, otra vez esto cuando esto nos lo teníais que haber dado esta formación antes no hora que he estado todo el año comiéndome esto y formándome bien para la oposición. Entonces a mí no me valieron de nada” (GF4)

Teniendo en cuenta que se hacían por las tardes en jornadas de tres horas dos veces por semana, tras haber estado trabajando por la mañana, las sesiones presenciales se hacen tediosas:

“fueron muy intensos, muy intensos y pesados. Es que la gente se iba de la clase porque es que de verdad era un “coñazo”” (GF4)

“cuando firmábamos se iba la gente” (GF7)

Además, al ser un curso global, no se tiene en cuenta que hay aspirantes sin experiencia laboral en el sistema educativo y otros que llevan años como interinos y que, por lo tanto, ambos grupos presentan necesidades formativas diferentes, así que tanto unos como otros, presentan descontento por norma general:

“y yo creo que antes que se aprobaban las oposiciones a la primera, o era más habitual, pues todavía. Pero ahora que ya realmente hemos pasado por interinos casi todos, los que hemos estado en clases, pues lo que aporta es muy, muy poco” (GF3)

“Pero tampoco sé qué habría necesitado. No hay muy pocas personas que lleguen en mi situación a ese punto y, por tanto, entiendo que lo que yo necesito de ese curso no es lo que la mayoría necesita. Podría no ser un mero trámite si nos preguntaran realmente qué queremos. A mí me habría venido genial una formación sobre funcionamiento interno del cole, realidad de las programaciones en los centros, organización de tiempos y uso de recursos TIC en el aula. También formación del concurso de traslados, qué es un concursillo, qué es una comisión de servicio...etc.” (C1)

Aunque prácticamente todos, menos EP4, lo vean de mayor o menor utilidad, lo describen como un mero trámite:

“El curso fue un rollo, solamente una charla aportó algo. Fue un trámite” (EP3)

“Lo que me sorprendió fue que desde el primer momento sentí que todo aquello era puro trámite.” (R2)



Universidad de Valladolid

Sin embargo, pese al hecho de ser un trámite, goza de inflexibilidad:

“Pues imagínate con un bombo de diez kg es la barriga y estábamos C2 y yo, que de verdad dábamos una pena ahí detrás... Yo ya estaba de baja en el colegio, pero yo fui a todas las sesiones a las tres horas ahí. Yo decía, pero no lo puedo hacer en otro momento. Hacerlo online, Jo me cuesta muchísimo venir, muchísimo. Y es que no tenían otro plan B para la gente que no podíamos.” (GF1)

“Fueron muy exigentes ya que yo estaba pasando por un momento muy delicado de salud, con baja médica y no me dieron opciones para hacerlo de forma telemática o más tarde una vez recuperada, de hecho, me operaron de urgencia un viernes y el martes según salí del hospital (llena de grapas y puntos) me obligaron a presentarme en el curso con un embarazo de riesgo de 7 meses. Me pareció de muy poca humanidad, pero no me dieron otra opción” (C2)

a.2 Vacantes ocupadas y grupos de referencia

Dos de los puntos determinantes de los programas de inducción como hemos expuesto en la introducción son la asignación de la *vacante de prácticas* (centro y especialidad) y *los grupos*, para realizar la inducción.

Acerca de las vacantes, señalaremos que la ORDEN EDU/71/2019, de 30 de enero (convocatoria) estipula que serán bien en puestos vacantes o en sustituciones de carácter temporal *de la especialidad superada o de otras especialidades*. Esto supone, incomprensiblemente, que no hace falta que las prácticas se realicen en la especialidad superada. Y si bien es cierto que en la mayoría de las ocasiones los aspirantes realizan las prácticas en Educación Primaria, no es poco habitual que se complemente su jornada con asignaturas diferentes teniendo en cuenta las especialidades acreditadas en la fase de méritos de los aspirantes, en nuestro caso el 50% de nuestros participantes:

“Primaria / Educación Física.” (R2)

“Primaria e inglés” (EP1) y (GF3)

“Primaria más francés” (C1)

“Yo di compensatoria” (GF1) y (GF5)

“Una vacante en un centro de educación para adultos” (EP7)

Sobre esta situación los aspirantes exponen su malestar puesto que son unas prácticas poco acordes a su especialidad de acceso, aunque son vacantes destinadas a puestos de Educación Primaria, es verdad que no es muy recomendable que la inducción como señala Desimone (2014) se



Universidad de Valladolid

realice fuera de los cometidos principales de su especialidad de acceso. Estas vacantes deberían reservarse a personal más experimentado.

“ellos se respaldan en eso (necesidades del centro) y te dicen: No, es que no te hubieses sacado esas menciones, y dices tú: ya, pero es mi año de prácticas. Bueno, ¿y qué?, te lo comes” (GF3)

“[...]Pero no era el año de prácticas soñado con mi tutoría y mis niños, porque encima al final, con las clases que daba eran, pues las tutoras, que eran de bilingüe, las áreas que no podían dar ellas pues me las adjudicaban a mí. Pues sus restos horarios. Así que ni tuve tutoría ni nada” (GF8)

En cuanto a los grupos asignados encontramos que la mayoría de nuestros aspirantes que ejercieron la tutoría de Educación Primaria realizaron las prácticas en niveles bajos (1º o 2º de EP) y la mayor parte es el que les queda y no quiere nadie cuando se puede elegir por ser de los últimos en orden de prelación,

“Me asignaron el que quedaba. No sabía que había que llamar al centro cuando te lo asignaban de oficio y me quedé con las sobras. ¡¡Menos mal!! me encanta mi clase. Nadie quiere cursos bajos y para mí un 1º era lo mejor.” (C1)

"Mi grupo fue y es hoy, un grupo complicado, el que nadie quería, el 1º nivel de Educación Primaria. La asignación de grupos se hizo por antigüedad en el centro. Afronté este hecho con alegría, pues, era todo un reto para mí."(EP5)

cuando no son impuestos por la dirección del centro:

“En mi centro las asignaciones de las tutorías las hace la directora sin posibilidad de elegir, aunque no me parece mal del todo ya que ella conoce a todo el alumnado ya sabe qué maestros funcionarán mejor en cada aula”. (C2)

“El mío por ejemplo el año pasado lo decidía el equipo directivo directamente. A dedo. Era así a todos y siempre ahí, en ese centro siempre ha sido así, a dedo, tú en tal sitio, tú en tal sitio, tú primero, tú segundo. Así.” (GF6)

No es muy difícil concluir que, normalmente, los grupos asignados a los funcionarios en prácticas pertenecen al primer internivel, sobre todo 1º de EP. De los 15 participantes que tuvieron tutoría, 6 de ellos son de 1º de EP y 5, de 2º de EP. Cursos que como señalan los propios encuestados suponen más dificultades que otros, la frase de EP 5 "un grupo complicado, el que nadie quería" resulta clarificadora.

Esta experiencia fue la que me tocó vivir a mí como funcionario en prácticas:



Universidad de Valladolid

"Así que, por descarte, me tocó un primero, y de los dos grupos, el más complicado en palabras de todos mis compañeros. Aún recuerdo las palabras de mi "paralela": "Menos mal que lo has cogido tú que eres joven, porque menuda clase, yo sería incapaz de aguantar un curso con ese grupo". Mientras yo pensaba: "Gracias. Yo que acabo de aprobar, que no he pasado por un colegio nunca, mi primera vez, un primero, encima con "lo mejorcito" de infantil según mis compañeros, contra tus treinta y pico años de experiencia, la mayoría en el primer ciclo, ¡Vamos, ni punto de comparación, son todo ventajas!". (RA)

a.3) Memoria de Prácticas

Los participantes encuentran que este documento de poca utilidad en la formación como maestros y sin criterios uniformes.

"Para empezar, deberían unificar criterios entre provincias, porque la gente que hicimos el curso en Valladolid, pero teníamos la plaza en Segovia, o sea, en Valladolid nos dieron un esquema con unas pautas a seguir para hacer que en Segovia no sabía ni que existía ese papel." (GF7)

"Ese guion lo hizo el CFIE a su cuenta y riesgo. Entonces todos nos pusimos a seguir ese guion, pero luego los inspectores habían dicho que no, que a ellos el CFIE no les había pasado absolutamente nada, que ellos no tenían constancia ningún guion y que ellos se iban a regir por el guion que viene pues en la normativa. Entonces, qué pasa, que hubo luego muchos problemas de gente que siguió el que no era el oficial, y, bueno, y les tiraron para atrás la memoria a algunas personas, a otras no..." (GF1)

"pero que en cada provincia tenía una extensión llegando incluso a un máximo de 3 folios en alguna, esto ilustra la enjundia del documento. De hecho, no conservo ni la memoria ni el archivo, véase la importancia que ha supuesto en mi vida como maestro." (RA)

a.4) Supervisión

Ya hemos apuntado la escasa o nula supervisión en el centro por parte de los tutores y equipos directivos, salvo en contados casos. Ahora, centrados en la supervisión desde inspección nos encontramos que sigue siendo prácticamente nula en algunos casos:

"Yo no he visto ni al inspector en todo el año" (GF7)

"Yo tampoco, yo es que no sé quién era" (GF4)

En otros casos, se realizó a través una entrevista telefónica por motivo de la pandemia,

"La mía me hizo la entrevista por teléfono. La verdad que estábamos en la cuarentena, porque yo estuve de prácticas el primer trimestre, que ella lo sabía y ella fue al centro, pero no, no le



Universidad de Valladolid

dio la gana de venir a verme. [...] Hicimos la entrevista. Me preguntó un par de cosas y poco más.” (GF6)

“A mí también. No sé, muy maja, pero un poco pasota, la verdad” (GF1)

Aunque sí hubo quien fue a observar las clases de los participantes y les mandó tareas a presentar, distintas a las oficiales añadiendo más carga a sus ya atareadas vidas:

“Vino un día, hicimos una entrevista así sin más y luego fijamos otro día que iba a entrar en clase y me pasó un guion que tenía que preparar, que era casi más que la memoria y me mandó preparar las programaciones y bueno, y la otra memoria aparte que me mandó él, así que me llevo bastante tiempo.” (GF8)

“Fíjate. La mía entró un día y se quedó un rato. Y luego me dijo que tenía que mandar, pues la documentación, que hiciera unas fotos sobre cómo me organizaba las semanas. Pero solo vino un día y fue, creo que la semana antes de acabar las prácticas o diez días antes que ya pensamos que bueno, ni aparecía por ahí y al final sí se presentó.” (GF5)

“No me hizo entrevista como tal. Me dijo que tenía que elaborar un documento explicando y detallando cuál estaba siendo mi intervención como maestra de compensatoria desde casa y que ella, como no pudo ir a verme, pues que se iba a basar en ese documento para valorarme. Y se supone que es que me valoró en base a ese documento que fue básicamente el mismo trabajo que la memoria. Fue una pasada de documento. De hecho, me ocupó más y me llevó más trabajo hacer eso que la memoria. Tenía que explicarle todo lo que hacía” (GF1)

b) Cómo fue el acompañamiento profesional recibido durante el periodo de prácticas

b.1) El tutor o tutora de prácticas

Pasamos a analizar ahora el elemento clave en todos los programas de inducción, el mentor, en nuestro caso, la figura del tutor de prácticas. Analizaremos tres ámbitos de esta figura: su asignación, su preparación y el ejercicio de sus funciones:

Asignación del tutor de prácticas:

Encontramos diversidad de criterios en los centros, pero normalmente se realiza de una manera muy poco formal, como describe Martínez Ruiz (2016, p. 241) llegándose a dar situaciones rocambolescas:

“Pues actualmente después de dos meses de curso aún sigo sin saber quién será mi tutor de prácticas” (C2)

“la mía se enteró que era mi tutora de prácticas cuando me tenía que rellenar el informe al final.” (GF1)



Universidad de Valladolid

a veces, es alguien voluntario:

“tuve una tutora que era una profesora del colegio que quiso y ya está, sin más.” (GF8)

“Respecto a la tutorización de mis prácticas, la compañera de 4º de Primaria, se ofreció a ser ella mi tutora, ya que ejerce la misma especialidad que yo.” (R1)

otras veces, era el equipo directivo:

“a mí sí que me dijeron que las de prácticas siempre estamos tutorizadas por alguien del equipo directivo y, en mi caso, fue la jefa de estudios y de hecho ella daba clase de lengua a los míos también a mí tutoría, debía ser siempre así.” (GF6)

y otras por antigüedad:

“La asignación de mi tutor fue por pertenecer a mí misma especialidad y ser la que más años llevaba en el centro como maestra definitiva.” (EP4)

Y, aunque se buscaba al menos que fueran de la especialidad y del mismo nivel o internivel, no siempre fue el caso:

“No era de mi especialidad” (EP1)

“Fue una mujer, especialista en inglés, en el bilingüismo. Por tanto, no era de mi especialidad ni de mi curso, ya que ella impartía clase en el 3º nivel de Educación Primaria” (EP5)

“De primeras iba a ser mi compañera de nivel, pero bueno, entre otras cosas, se escaqueó y al final fue una profe de quinto, que no la vi casi en todo el curso” (GF3)

Preparación

Encontramos en este punto que la mayor parte de los tutores no está preparada para ejercer sus funciones puesto que no hay una formación específica como sí la hay para los tutores de los Grados de Magisterio.

“Es que vamos a ver a ver, a mí me preguntó la mía: ¿pero tengo que hacer algo? ¿qué tengo que hacer? y digo: pues si no lo sabes tú, imagínate yo. Es que no, no saben que tienen que hacer” (GF4)

“Ella no estaba formada para ello. Cuando llegué me di cuenta de que eso no era como la Universidad. Es una compañera a la que le ha tocado comerse el marrón y está deseando firmar y hacer el menor papeleo posible. Está mal pensado. Deberían estar formadas, como quienes se forman para tutores de prácticum de la UVa. Un minicurso...algo.” (C1)

Ejercicio de sus funciones

El desempeño fue muy desigual si tenemos en cuenta los tutores de nuestros sujetos de estudio, aunque en la mayoría de los casos la mentorización no es muy positiva:



Universidad de Valladolid

“Y luego también, obviamente va en la persona como sea. Yo, por ejemplo, mi tutor era un dejado, era un pasota. Entonces, él iba por su parte y yo por la mía. [...] que realmente era el que ponía el nombre y poco más y me rellenaba pues lo que habíais dicho vosotros, las cruces. Fíjate hasta tal punto que no sabía ni las áreas a las que daba yo.” (GF2)

Si bien les hubo muy implicados en todos los ámbitos, como los casos de los tutores de R2, EP4, EP6 o EP7 donde se establecieron hasta momentos de reunión formales para reflexionar sobre las actividades realizadas:

“El apoyo fue total, desde el primer día, durante todo el curso, tanto personal como profesional. Las reflexiones las realizábamos diariamente cuando nos encontrábamos o quedábamos específicamente para ver cómo iba todo. Asimismo, asistimos a un curso de formación externa que ella me recomendó. He de decir que estuvo muy comprometida y que le hubiera gustado hacer más cosas por mí.” (R2)

“Recibí apoyos de manera constante por parte de mi tutora. Coincidíamos en nuestra hora de exclusiva las dos y ahí es cuando hablábamos de mi clase, de las cosas que estaba llevando a cabo, le pedía consejo ante aspectos variados...” (EP4)

“Nos reuníamos periódicamente para tratar todos los aspectos en los que yo consideraba necesitar ayuda.” (EP6)

“Sí. Nos reuníamos cada poco tiempo. Me apoyó en todo.” (EP7)

Otros, prestaron apoyo de una manera más informal por diversas circunstancias, por cercanía o por falta de tiempo entre otras:

“Apoyos todos. Reuniones, ninguna, estábamos todo el día clase con clase.” (EP3)

“Su clase y la mía estaban al lado por lo que en cualquier momento ella se acercaba a mi clase a ver qué tal me desenvolvía y si necesitaba algo, de ahí que la comunicación entre ambas era fluida.” (R1)

“Hablábamos más por teléfono y compartíamos ideas porque congeniamos bien que lo que realmente me veía en el colegio. Ni internivel, no había horas que coincidiésemos libres... Entonces nada.” (GF3)

En otros casos se limitaban a solucionar alguna duda,

“Cuando tenía alguna duda ella me las solucionaba. No teníamos programadas ninguna reunión para realizar reflexiones conjuntas.” (EP5)

Y les hubo que no realizaron correctamente su función según los propios tutorizados:



Universidad de Valladolid

“En ningún momento vino a tutorarme no me dio ningún consejo. Es una figura institucional no ejerce ningún tipo de función práctica.” (EP1)

“Ninguno, me respondía a todo lo que le preguntaba, pero no me ayudó lo suficiente. No teníamos reuniones para hablar sobre las prácticas.” (EP2)

Encuentro estas experiencias muy similares a la mía ya en el año 2009:

“Durante este periodo el funcionario en prácticas es acompañado en su inserción por un compañero que ejerce la figura de tutor de prácticas. En mi caso, la compañera “paralela”. Esta compañera, por ser del mismo nivel, fue mi tutora de prácticas. Le dan el título de tutora, le hacen evaluarme marcando los cuatro ítems y arreglado. Si tenía alguna duda acudía a ella, pero poco más. En el acompañamiento, la inserción en las dinámicas de centro, poca presencia tuvo.” (RA)

Preguntados sobre el *apoyo didáctico* que encontraron en sus tutores, de nuevo encontramos a tutores cuyo apoyo es integral en el conjunto del quehacer docente:

“Metodologías, relación con las familias, evaluación, forma de actuar con los alumnos, funcionamiento del centro, formación docente, relaciones con los compañeros, estrategias, recursos...(R2)

“El manejo de la clase, disciplina, refuerzos, dinámicas de grupo.” (EP3)

En otras ocasiones se refuerza más la didáctica y metodología:

“De mi tutora sobre todo aprendí técnicas de aprendizaje cooperativo, manualidades para desarrollar una metodología lúdica en el aula en cualquier área.” (R1)

“El acceso a muchos materiales, que representan una forma muy motivadora para los niños para acceder al conocimiento y el aprendizaje.” (EP4)

“Me enseñó cual era la didáctica del método bilingüe para que la empleara e inglés, ya que "se supone" que yo tendría que haber realizado mis prácticas en Educación Primaria y finalmente, impartí bilingüismo e inglés, por tanto, desconocía completamente cómo se trabajaba en dichos ámbitos.” (EP5)

Pero, la mayoría somos los que no obtuvimos o apenas tuvimos apoyo. A parte de mí, todos los miembros del grupo de discusión y los cuestionarios y EP1 y EP2

“Ninguno” (EP1)

“La temporalización de las unidades didácticas para ir a la vez, pero nada más.” (EP2)

“Nada. No, no tuvimos nada, pero para nada.” (Todos el GF)



Universidad de Valladolid

“Sí, no sirve de nada y a veces tener una persona de referencia en el centro que sirva de verdad, sería muy positivo, sobre todo en los centros grandes, porque, es decir, en los centros pequeños, pues vaya, pero los centros que son grandes a nivel de que esa figura, si se diera el valor que tiene, si le dieran puntos a la persona que tutoriza, seguro que lo harían mejor porque al final no hace nada de nada.” (GF7)

El tema de la temporalización, en los primeros años (y en todos) es un tema que nos preocupa a los docentes y se ve reflejado en otros casos:

“La temporalización y realización de actividades” (EP7)

Finalizamos este apartado afirmando que, forma general, encontramos que la fase de prácticas es “un trámite más: al trabajo en el aula se le suma el trabajo burocrático del proyecto que tienes que presentar al finalizar el año” (Fernández Ruiz 2016, p. 241). Preguntados por si en su formación como maestros, este periodo de prácticas les ha mejorado, respondieron que

“ni mejorado ni empeorado. No sirvió para nada, claro.” (GF7)

“No, a mí como maestra de primaria, no” (GF1)

Esto coincide con la opinión aducida en Bustos (2015):

“Lo del periodo de prácticas y el tutor de prácticas, en mi caso y, creo que en el de la mayoría de los maestros de mi promoción, fue un mero trámite.” (RA)

b.2) Mentoría informal

Interrogados por otras figuras importantes en la inserción profesional en el año de prácticas, la mayor parte de los participantes del estudio alegan que la mayor parte del claustro de sus centros les sirvió de apoyo en ese primer año:

“Todos los compañeros del centro. Siempre que tenía una duda y en mi caso eran constantes.” (EP2)

“La verdad que la plantilla docente del centro era estupenda. Recibí apoyo por casi el 80% de ellos. Compañeras de infantil que me informaban sobre niños que habían estado con ellas y sus características, compañeros que ofrecían recursos e ideas para poder llevar a la práctica, asesoramiento sobre páginas educativas de las que poder obtener ideas y elaboración de material...” (EP4)

“Prácticamente todos los compañeros del centro. Los necesite especialmente en aspectos relacionados con normativa. Todos los compañeros me integraron en la dinámica del centro y desde el primer día me sentí como uno más”. (EP6)



Universidad de Valladolid

Otros hacen referencia, por su cercanía, a los compañeros de nivel e internivel, que a veces son con los que más compartes tiempo y circunstancias:

“Los compañeros de nivel e internivel me apoyaron en todo momento.” (EP3)

“por ejemplo, fue más tutora mía mi compañera de nivel, que fue la que me enseñe todo el colegio por arriba, por abajo, como se hacía esto como se hacía lo otro...” (GF2)

Hay quien destaca la labor del equipo directivo en estos primeros momentos:

“A lo largo de mis prácticas, encontré apoyo en todo el claustro de profesores y especialmente en el equipo directivo que me ayudaban en todo lo que necesitaba, especialmente al principio y final de curso y en las evaluaciones que es cuando se realizan las tareas burocráticas.” (R1)

“Tanto el equipo directivo como los compañeros me ayudaron a perfeccionar dichos aspectos.” (EP4)

Y hay, quien, como yo, sobre todo por las carencias en la atención a la diversidad que tenemos en nuestra formación, encontró en los compañeros de PT u orientación un gran aliado:

“Sin lugar a duda, la especialista en Pedagogía Terapéutica. Ella me ha enseñado todo aquello que desconocía a nivel burocrático, también en torno a alumnos con necesidades y metodologías nuevas que, posteriormente, hemos puesto en práctica conjuntamente en el aula. Hemos trabajado coordinadas de manera continua, día a día.” (EP5)

Y es que la literatura sobre programas de inducción ha considerado la influencia que ejercen los mentores formales. Pero poco se ha investigado también la participación y contribución de los mentores informales. Estos son personas elegidas por los propios principiantes para que les ayuden.

Integrar el rol de los mentores informales en el conjunto de apoyos para la inducción es consistente con la idea de desarrollar un sistema coherente de apoyos para los profesores a lo largo de la formación inicial, inducción y desarrollo profesional. (Desimone et al., 2014, p. 103).

Por último, queremos mencionar los *sentimientos* generados en esos primeros días de la inserción como maestros; sentimientos que dependen en muchos casos de si se es novel, donde el nerviosismo y la incertidumbre son los más destacados:

“Al principio estaba un poco nervioso, ya que era la primera vez que pisaba un centro educativo, aunque llevara tratando con niños desde hace muchos años, pero poco a poco, me fui sintiendo “en mi salsa”.” (R2)

EP1 – “Nerviosa pero feliz”

EP2 – “Nerviosa, porque nunca había impartido clase como tutora y al ser muy joven pensaba que los compañeros y padres de mis alumnos podrían no tomarme en serio. “



Universidad de Valladolid

Mientras que los aprobados con años de prácticas lo vivían de otra manera, porque precisamente, noveles, aunque acaben de aprobar, no lo son:

EP6 – “Bien, tras años de interino estoy acostumbrado a comenzar en centros nuevos”

Aunque no siempre sucede estos puesto que las interinidades puede que no fueran en los mismos puestos que se iban a desempeñar, y ahí la situación no eran tan favorable:

“Por un lado, al llegar al centro en el que iba a llevar a cabo mi año de prácticas me sentía entusiasmada, motivada y capacitada puesto que acababa de aprobar la oposición. Por otro lado, estaba muy nerviosa y desconcertada porque, aunque tenía experiencia como interina nunca había sido tutora y había infinidad de aspectos que no sabía cómo afrontarlos, sobre todo todos aquellos aspectos relacionados con documentación del centro y de los alumnos, claustros, tutorías con los padres, etc.” (R1)

EP7 – “Me sentí nerviosa pero muy ilusionada”

Y en lo que coinciden prácticamente todos, es en la ilusión y felicidad que comentaban las anteriores maestras:

EP1 – “Nerviosa pero feliz” “Con ganas e ilusión”

EP2 – “Con ilusión y ganas, preparando y organizando todo para que estuviese listo para mis alumnos y con muchos nervios el primer día porque no sabía que grupo me iba a tocar.”

EP4 (sobre su primer día en el centro) – “Recuerdo ese día de una forma muy especial, con sentimientos encontrados de miedo e ilusión. Veía como el sueño de mi vida y para lo que había luchado tanto se hacía realidad. Fue un día para el recuerdo.”

EP5 – “Emocionada, ilusionada y alegre. Tenía muchas ganas de comenzar a trabajar.”

Aunque también hubo que por la cantidad de tareas nuevas a las que se enfrentaba en esos primeros días previos a la llegada de los alumnos sintió *agobio*:

“Los primeros días del curso en los aún no hay alumnos estuve bastante agobiada, puesto que veía al resto de profesores preparar su programación, hablar de características de los alumnos, preparar sus clases y yo no sabía ni por dónde empezar, ni cómo hacerlo, así que preguntaba dudas, me fijaba en lo que hacían y pedía ayuda constantemente.” (R1)

EP3- “Ajetreados con los preparativos (aula, programaciones, reuniones...)”

EP4 – “Esos primeros días fueron bastante duros. Recibía mucha información, tenía que preparar programaciones, preparar material y dado que era mi primer año, me agobié un poco porque tenía la sensación de que no me daba tiempo a hacer todo antes de la llegada de los niños.”



Universidad de Valladolid

Otros lo vivieron de forma más relajada y pese a la vorágine que representan esos días lo aprovecharon de una forma positiva:

EP6 – “Bien, me sirvió para preparar mi programación y mis clases, lo que me permitió desempeñar mi labor docente de forma adecuada”

R2- “Pues muy tranquilo y trabajando. Nos asignaron las tutorías, nos dieron información sobre el alumnado, estuve leyendo los expedientes, preparando las programaciones, tuve reuniones con especialistas, con mi paralela, tuvimos el primer claustro en el que se nos dio toda la información específica relativa al inicio de curso, coloqué la clase, la estuve decorando y preparando para cuando llegaran los niños, revisamos los documentos de centro, comprobé la instalación TIC...”

Incluso quien los vio vacíos por falta de organización en el centro:

EP5 – “Vacíos, muchos tiempos muertos sin tener nada que hacer. De hecho, hasta los dos días antes de comenzar el curso aún no sabía cuál era mi aula y no podía acondicionarla.”

Está claro que podemos argumentar, sin miedo a equivocarnos, que, pese a que se ha desarrollado una normativa más específica a lo largo de las convocatorias sobre la fase de prácticas, los desarrollos fallidos en todos los ámbitos siguen persistiendo desde el 2009 hasta la última convocatoria 10 años después.

Comprobamos que no hay un programa de formación igual y específico para todos los maestros funcionarios en prácticas, muchas veces va a depender de lo dispuesto por su Dirección provincial y en cuanto a las actividades de inserción juega un papel muy importante de nuevo la suerte; por poder contar con horarios, espacios y un tutor que permita organizar de forma adecuada el periodo de inserción y los momentos de reflexión.

No hay criterios comunes para su desarrollo en todas las provincias. Los cursos de formación se observan como trámites y poco útiles. Los tutores no tienen formación específica, ni una normativa específica que defina legalmente su figura como elemento esencial en esta fase. La supervisión y evaluación se convierten en un mero trámite y, además, se carga de más trabajo al maestro novel a parte del que tiene que afrontar en su labor en el centro educativo.

Por norma general en la inserción participa todo el claustro y son de gran importancia los especialistas en Atención a la Diversidad.



CONCLUSIÓN

Estamos ante un escenario que presenta factores que van a condicionar profundamente el reto de la profesionalización docente y también demanda acciones que debemos emprender de forma prioritaria. Entre los factores que pueden condicionar el nuevo modelo destacaríamos los siguientes: una educación cada vez más exigente, unida a la jubilación de los profesores de la generación del boom de la natalidad y a una escasez de personal en varios ámbitos, va a reflejarse en una mayor demanda de educadores cualificados a todos los niveles. El análisis de la situación actual de la profesión docente muestra la necesidad de ofrecer una serie de propuestas de reforma que, a través del debate y búsqueda de acuerdos con los diferentes agentes, permitan incorporar y actualizar los elementos más destacados de esta profesión.

Como señala Tiana (2015, p. 3) cualquier política que hoy se emprenda para mejorar la profesión docente no puede desligar la vertiente de la formación de otras relativas al acceso, la inducción a la docencia y el desarrollo profesional posterior. Esta formulación tiene varias implicaciones:

En primer lugar, se trataría de aumentar la valía de los nuevos docentes, mediante la elevación del nivel de entrada de los candidatos y la mejora de la calidad de su formación.

En segundo lugar, de debería mejorar el desarrollo profesional del profesorado, aumentar sus oportunidades de aprendizaje de sí mismo y de los otros, establecer tutorías o sistemas de acompañamiento que permitan a los profesores mejorar sus habilidades de manera continua y ofrecer una carrera profesional con los incentivos adecuados.

En tercer lugar, habría que fomentar la autoevaluación de los docentes y de los centros educativos, y dar flexibilidad a estos últimos para organizarse de acuerdo con sus necesidades.

En este apartado final desarrollaremos las respuestas, que, a la luz de los resultados y su confrontación con la teoría, podemos dar a los issues planteados en nuestra investigación:

7.1. ISSUE 1: ¿LOS EGRESADOS DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ESTÁN PREPARADOS COMPETENCIALMENTE PARA LAS DEMANDAS LABORALES QUE PLANTEA LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA?

Un punto crítico de la formación inicial comprobamos que radica en el reclutamiento de candidatos a los estudios de grado de Educación, puesto que las exigencias para el ingreso son muy bajas (baja nota de corte en las pruebas de acceso a la universidad) lo que convierte a los grados de educación en una carrera trampolín o “recogedero” de alumnos cuyas aspiraciones son distintas a la



Universidad de Valladolid

de ser maestro y por lo tanto la calidad de la formación inicial disminuye al igual que la calidad de los futuros docentes como observaba Fernández Enguita (2005).

Acompañando el aumento de exigencia para la entrada a los estudios conducentes a nuestra profesión, compartimos con Esteve (2009) que se debe reducir el número de plazas ofertadas a un número aproximado de docentes que va a necesitar nuestro sistema educativo, evitándose así la masificación de la profesión y favoreciendo la calidad de la formación, como hemos visto se hace en numerosos países.

Los resultados de la investigación muestran el debate expuesto en el marco teórico, mientras unos coinciden con Requena (2007) en la necesidad de hacer una selección previa a los aspirantes a magisterio, a través de un examen acerca de si reúnen las aptitudes para dedicarse a tal profesión, otros opinan que esta prueba psicotécnica la dejarían para la fase de selección en el concurso-oposición de acceso al cuerpo de maestros, en la línea de Esteve (2006).

Si el profesorado de estas instituciones conociese de cerca y en profundidad lo que realmente sucede en las aulas porque conviviera allí con profesorado, alumnado, equipos directivos, asumiría su función con mayor realismo y podríamos hablar de profesores universitarios más profesionales. Es por ello que se debe apostar desde las Facultades y Escuelas de Magisterio o Formación del Profesorado por lo que Fernández Rodríguez y Villena Higuera (2013) lo que denominan como «profesionalidad ampliada», esto es, apostando por procesos de formación en los que relacionemos entre sí teoría y práctica, ampliando lo que se debe hacer en las aulas de las facultades y escuelas de Magisterio, para incluir en ellas: el contexto social más amplio de la educación, los problemas relacionados con la profesión, el establecimiento de redes de colaboración entre el profesorado universitario y de este con los sectores profesionales de la educación sobre todo los Maestros puesto que son a los que forman estas instituciones.

Esto viene a evidenciar lo expuesto por Porlán (2011) que señala que la cultura academicista y compartimentada predominante en la universidad ha venido provocando que los futuros maestros no relacionen los contenidos de las disciplinas con los problemas de la práctica profesional, generándose un divorcio entre teoría y práctica. La teoría, aun siendo innovadora y estando bien aprendida en el mejor de los casos, no se vincula a situaciones escolares reales, perdiendo así su poder transformador, y la práctica, huérfana de otros marcos de referencia bien contextualizados, tiende a perpetuar las tradiciones presentes en la escuela.

Como señalaba en estudios anteriores, (Bustos, 2016) es verdad que a lo largo de los estudios de magisterio uno va configurando una idea de cómo se va a desarrollar, que puede influir, en mayor



Universidad de Valladolid

o menor medida, en los primeros pasos como profesional, pero no es hasta que uno se enfrenta a un aula como máximo responsable, en el contraste de esa idea con la realidad, que va moldeando su identidad como profesional de la educación. Por ello se debería establecer un Prácticum desde el primer curso de formación inicial que contemple diversidad de contextos de forma estipulada y que garantice unos tutores tanto en centro como en escuela formados y preparados para tal efecto.

En cuanto a las competencias generadas en los estudios de Grado de Educación Primaria, la investigación precedente muestra la pertinencia y relevancia del periodo de formación inicial, de modo que la ausencia de una preparación inicial formal o el escaso cuidado en su desarrollo curricular e institucional deja a los futuros profesores sin el acceso a los dispositivos básicos para enfrentarse al complejo mundo laboral y continuar su formación y desarrollo profesional (Esteve, 2006; Imbernón, 2017; Montero, 2006, 2008; Cochran-Smith y Villegas 2015)

La formación inicial del profesorado no debería diseñarse y desarrollarse de espaldas al conocimiento de las características y condiciones de la profesión docente a la que aspiran a acceder y de la que algún día serán miembros activos (Montero y Gewerc, 2018). Debe adaptarse a las necesidades reales de la profesión docente y garantizar el desarrollo suficiente de todas las competencias posibilitando a los futuros docentes oportunidades para el ejercicio eficaz en la profesión (Imbernón, 2020).

Los maestros noveles, como en otras investigaciones (Montero y Gewerc, 2018) tienen una visión fragmentada de la formación inicial, tanto en la dicotomía teoría y práctica, mencionada también por la mayor parte de los estudios precedentes, como en la organización por asignaturas sin coordinación y en la propia visión del conocimiento por los formadores, que persisten en mirarlo bajo el cisma entre lo “pedagógico” y el “contenido” (Gewerc y Alonso Ferreiro, 2017).

En primer lugar, es fundamental que el profesorado sea competente (Imbernón, 2020; Martínez-Izaguirre et al.2021), lo que implica la importancia de una formación del profesorado eficaz y basada en evidencias (Goldhaber, 2018). Los resultados de este estudio indican con claridad que debemos dar más espacio a este ámbito de competencias prácticas y personales. En segundo lugar, estas percepciones deben ser tenidas en cuenta desde la formación docente inicial, de manera que los futuros docentes obtengan una imagen más ajustada y realista de lo que será su profesión.

Asimismo, tal y como señala Sánchez-Tarazaga (2016) si bien las propuestas están centradas en los perfiles profesionales del profesorado no menos importante sería tratar las competencias propias de los formadores del profesorado (docentes de las universidades, supervisores de estancia en prácticas, mentores en la fase de inducción, entre otros), frecuentemente ignorados en la



Universidad de Valladolid

investigación y la política educativa nacional e internacional pero, sin embargo, con un impacto decisivo en la calidad educativa y enseñanza.

Resulta ineludible el desarrollo de estas en la etapa de inducción y ejercicio continuado de la profesión, siendo clave el proceso de mentoría (Marcelo, 2009; OCDE, 2009; Velaz de Medrano, 2009)

Por último, hay que destacar que el hito fundamental para los participantes en su formación inicial es la preparación de las oposiciones, hito que algunos ven por encima de la carrera. Como afirma Rivero (2015), no parece justo que el acceso a la profesión docente se realice mediante una formación adicional (cursos, academias...) a la ya obtenida en la Universidad. Esta capacitación extra sería menos trascendente si la formación inicial impartida en la Universidad y, concretamente, en las Facultades de Educación, estuviera más orientada a la inserción laboral del profesorado. Por ello es necesaria la orientación laboral dentro de la formación inicial a través de charlas o programas sobre la inserción profesional.

7.2. ISSUE2 ¿EL SISTEMA DE SELECCIÓN RESPONDE A LA NECESIDAD DE UN CUERPO DE MAESTROS EN FAVOR DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD?

Como hemos señalado, son escasos los estudios centrados en las competencias profesionales de los maestros y su inclusión en los procedimientos selectivos, por lo que, a través de este estudio pretendemos sumarnos a esta línea de trabajo, aportando información y conocimiento ajustado a los actuales cambios sociales y normativos, al igual que Vicente-Bújez y Vicente-Bújez (2018) o Ruiz Valle (2014).

El sistema que se viene utilizando para la selección del profesorado en nuestro país, como se puede comprobar, merece dudas serias respecto a su capacidad de acreditar con validez (quizás también con fiabilidad) las competencias que comporta la profesión en la que se quiere entrar.

Considerando que para dedicarse a la docencia es necesario algo más que dominar unos contenidos científicos es más que dudoso que el modelo en curso ofrezca garantías de seleccionar debidamente a personas que han de contar con valores, creencias, compromisos, tacto y sensibilidad, madurez emocional y altruismo social, conocimientos sólidos y capacidades inteligentes con las que operar e ir reconstruyendo crítica y reflexivamente en contextos y con estudiantes singulares. Coincidimos con Fernández Enguita (2006) cuando señala que es imposible medir con un examen la idoneidad de un educador, pues como mucho puede estipular es que el maestro reúne algunos de los requisitos necesarios; cuando se sepa si también reúne el resto (o si llega a reunirlos, o también si deja de reunir los que en su día reunió), será en la práctica. Las oposiciones deberían dar mucho más peso a las capacidades docentes y a las habilidades didácticas de los aspirantes y centrarse más en las



Universidad de Valladolid

exigencias que la sociedad actual plantea al profesorado. Se trata, por tanto, de primar en las pruebas la posesión de las competencias profesionales de carácter docente, en lugar de atender a la reproducción de los conocimientos relacionados con las disciplinas académicas adquiridos durante la formación. La suposición de que la enseñanza eficaz puede ser garantizada aislando un conjunto de habilidades que pueden ser medidos a través de la utilización de pruebas de respuesta de opción múltiple o por listas de comprobación hace caso omiso de las complejidades y la naturaleza altamente contextualizado de enseñanza.

No puede ser válido un sistema que se encuentra al margen del perfil profesional que necesita la sociedad en la que va a llevar a cabo su labor docente. Un sistema de selección que busque la calidad del sistema educativo a través del reclutamiento de los mejores debe basarse en pruebas y criterios ajustados y equilibrados de las distintas competencias profesionales, no como hemos visto el seguido por la Administración de Castilla y León en la última convocatoria donde prácticamente tres competencias realizan la selección y el resto únicamente o no aparecen, o aparecen de carácter residual.

Se ha demostrado a lo largo del estudio que tanto las pruebas como los tribunales aportan gran subjetividad al proceso que reduce la eficiencia de este a la hora de seleccionar a los mejores maestros.

Los resultados obtenidos coinciden con los obtenidos en investigaciones de otros países en señalar la subjetividad de estos sistemas de oposición (Diken et al, 2011). La fase de oposición que se enfrenta a un alto nivel de arbitrariedad, la inadecuación de las técnicas y herramientas de valoración da lugar a un proceso fallido.

Existe una gran desigualdad entre medias, parece ser que los tribunales no utilizan unas normas concretas de evaluación que sean efectivas para que doten de igualdad y de objetividad a este proceso, además, se ha encontrado una correlación muy alta entre obtener una determinada calificación en la prueba del supuesto práctico y la que se obtiene en el desarrollo del tema.

Esto lo justifican los participantes del estudio aduciendo que parten de la generalidad y poca transparencia en los procedimientos y criterios de evaluación.

El baremo de evaluación debe ser público y ajustado a lo establecido por la normativa reguladora correspondiente de forma exhaustiva y pública. De tal manera que la motivación de la calificación de los ejercicios quede plenamente justificada y ajustada a los principios de mérito y capacidad de los opositores. Las posibles situaciones que se derivan de la aplicación de este baremo tan general son múltiples. Por ejemplo, dos mismos opositores pueden realizar el mismo examen, o



Universidad de Valladolid

responder de igual forma y obtener calificaciones diferentes. La arbitrariedad o falta de estándares exhaustivos de puntuación a la hora de evaluar una prueba de oposiciones es un comportamiento impugnabile. Además, como indica Ruiz Valle (2014) en los tribunales se producen conductas que amenazan el rigor y la calidad, comportamientos y comentarios que hacen patente la arbitrariedad y el poco rigor producto del diseño de la prueba.

Como solución a este elemento del proceso de selección aparecen propuestas alternativas como la creación de grupos de selección de personal especializados en determinados temas replanteándose la necesidad de contar con profesionales que presenten las características necesarias para poder realizarlo, ya sea interno o externo al sistema (Longo y Férez 2006; Ruiz Valle, 2014; Aguilar et al., 2016).

También en comunidades como Andalucía o Canarias los aprobados se reparten por tribunal según se establece en la convocatoria y por lo tanto todos los aspirantes únicamente compiten con los de su tribunal que son valorados por las mismas personas, una forma de evitar parte de la aleatoriedad que hemos comprobado en nuestra investigación.

Asimismo, se coincide con Martín Soria (2017) cuando apunta que esta falta de objetividad es fruto en buena medida del sistema y sobre todo los tipos de pruebas. el diseño de las pruebas, sobre todo la prueba teórica que es eliminatoria hace que, por su naturaleza, dependa en gran medida del resultado arbitrario de la primera prueba puesto que se correlaciona casi unívocamente con el resultado obtenido en la segunda prueba. Esto supone para el opositor una gran carga de aleatoriedad puesto que no se tratan como pruebas independientes a la hora de evaluarlas donde el resultado de una no debiera condicionar el resultado de la siguiente. Esto puede ser así porque son leídas una a continuación de la otra en la misma jornada de evaluación.

Como procedimiento posible podría plantearse una primera prueba eliminatoria objetiva que trate con preguntas del temario completo, un temario que debería ser publicado y desarrollado íntegramente y conocido por todos los aspirantes al igual que pasa en otros ámbitos de la Administración Pública (Bagüés, 2007; Rivero, 2015; Martín Soria, 2017).

Sobre los interinos, han venido compitiendo en los procesos la certeza resultante de una decisión previamente adoptada, de integrarse de nuevo en las listas de interinos en caso de no superar el proceso de selección, llegando a suceder que, en casos individuales, el interés por permanecer en un destino concreto siquiera sea en régimen de interinidad, se ha hecho prevalecer sobre la aspiración de obtener una relación de servicios definitiva (Rivero, 2015; Bustos, 2016). Como se ha podido comprobar esta experiencia ganada con los años no repercute en su preparación a la hora de afrontar



Universidad de Valladolid

las pruebas prácticas a excepción de las diferencias entre tener o no tenerla. Por lo tanto, no se puede afirmar en este caso lo expuesto por Páez (2015) cuando afirma que la experiencia, que no es una acción ocasional sino frecuente y habitual, lleva a la adquisición de una habilidad. Se concluye así al igual que (Moreno, 2015) que la experiencia pedagógica no llega con la cantidad de años de trabajo. En las pruebas donde el aspirante a maestro tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula, la experiencia docente previa no tiene ninguna influencia, demostrando, tal y como señala Slot (2018) que la relación entre mayor experiencia laboral y calidad educativa es aún inconsistente.

En este punto, cabe señalar que la concurrencia del análisis cualitativo y cuantitativo tiene limitaciones explicativas en este punto, ya que no nos permite establecer cual son las causas reales de que la acumulación de experiencia no influya en los resultados de las partes prácticas de la oposición. Para estudios futuros se podrían probar hipótesis como la "relajación" de las personas con mucha experiencia en la preparación de las pruebas prácticas o la escasa relación entre las competencias que se miden en las pruebas prácticas y las competencias que se desarrollan en el ejercicio profesional.

Perona (2018) señala el Informe de la Comisión de Expertos para el Estudio del Estatuto Básico del Empleado Público dictamina que en cuanto al régimen aplicable a los funcionarios públicos debe hacerse lo posible para la selección de los mejores candidatos, no puede existir una buena administración donde el sistema de empleo público es deficiente. El problema reside en hallar un sistema de selección de candidatos más válido y fiable que el vigente, que pudiera suplir con eficacia, viéndose libre de posibles variables extrañas de orden político, social, técnico o cualquier otra (Rodríguez Diéguez, 1983). Un sistema ecuánime de oposición debería ser más objetivo, controlando las posibles variables que pudieran afectar a un proceso totalmente equitativo.

Además, el periodo de prácticas adolece del mismo problema por lo que se hace necesario replantearse el modelo a seguir en este aspecto. Varios autores (Egido, 2010, 2020; López Rupérez, 2014; Bustos, 2016; Valle y Manso, 2018,) afirman que debe constituir un elemento esencial de la selección, asumiendo que no todos los aspirantes están preparados para superarlo. Con un modelo de selección "real" desde dentro del aula y no como mero trámite burocrático, contando con un profesorado experimentado y comprometido; y contando con tiempo, cercanía y seguimiento, prolongando esta fase para que adquiera gran valor formativo y sea verdaderamente donde se pongan en juego las competencias profesionales docentes de los aspirantes puesto que la competencia es eso,



Universidad de Valladolid

la puesta en acción de los conocimientos, actitudes y habilidades en un contexto determinado para resolver los problemas, en este caso pedagógico y didácticos, que en él se plantean.

7.3. ISSUE 3: ¿HAY UNA INSERCIÓN EFECTIVA DE LOS MAESTROS SELECCIONADOS EN LA VIDA LABORAL?

En cuanto a las competencias profesionales desarrolladas en esta fase hemos encontrado que no se evalúan todas las competencias profesionales (falta la científica) y tampoco se hace de manera equilibrada. Competencias como la *social-relacional* o la *competencia comunicativa* tan importante en el trato diario con los miembros de la comunidad educativa apenas tiene presencia. Es verdad que suple las carencias, en teoría, presentadas en la evaluación por competencias de la parte de oposición, por evaluar competencias que no habían sido evaluadas como *el trabajo en equipo*, pero este hecho no es más que un mero espejismo.

Como hemos comprobado, tanto en el caso estudiado, como en otras comunidades autónomas (Ruiz Valle, 2014; Fernández Ruiz, 2016), la inserción profesional docente está más próxima a la tradición administrativa de permanencia en un estado de espera hasta la plena asunción de responsabilidades como funcionario y, en consecuencia, lejos de contemplarse como un período clave en el desarrollo y la capacitación profesional. (Esteve, 2006; Montero, 2006; Bustos, 2016).

Los funcionarios en prácticas desarrollan sus funciones como maestros de pleno derecho desde el comienzo del curso, como vemos, se cumple lo descrito por Lortie (1975, p. 59) *uno es estudiante en junio y profesor con plenas responsabilidades en septiembre*.

Normalmente este periodo se realiza en cursos de los primeros niveles o cursos “menos apetecibles” para el resto de los compañeros. Como señala Fernández Ruiz (2016) “el último que llega es el que recibe el curso que no ha querido nadie. Por consiguiente, el docente novel, no tiene opción sino asumir lo que le den”. Y es que como apunta Escudero (2010) existe en numerosas ocasiones un patrón de responsabilidad invertida, según el cual los más antiguos eligen los mejores cursos y grupo.

A parte de la dificultad de los grupos, muchos de nuestros participantes desarrollaron sus prácticas en especialidades y puestos distintos a los que se supone que debían tener según la especialidad de acceso.

En cuanto el curso de formación debemos concluir que debe estar mejor diseñado y que comprenda situaciones diferentes, por un lado, están los que nunca han trabajado como maestros en el sistema educativo al que han accedido y por otro, los que poseen experiencia como personal interino. La formación no puede ser la misma para ambos grupos.



Universidad de Valladolid

Sobre los mentores o tutores, convenimos que es necesario formarlos adecuadamente y afianzar su figura puesto que muchas veces “los docentes no conocen cuál es su trabajo a la hora de asumir la tutorización cuando se es funcionario en prácticas, se dan muchas situaciones por entendidas y, realmente, no es así” (Fernández Ruiz, 2016, p.190). Se ha evidenciado, al igual que otros autores (Avalos et al.2004) una falta de acompañamiento y apoyo formal por parte de los tutores de prácticas frente a los problemas que les aquejan en esta fase y que el aprendizaje profesional se produce muchas veces por ensayo y error.

Sobre este punto hemos encontrado gran relevancia en los mentores informales al igual que otros autores (Desimone et al., 2014; Marcelo y Vaillant, 2015). Por lo que consideramos necesario integrar el rol de los mentores informales en el conjunto de apoyos para la inducción.

Una adecuada estructura de apoyos a través del programa de inducción es una condición necesaria pero no suficiente, ya que sin una cultura escolar que apoye al desarrollo profesional y la satisfacción con el trabajo de los profesores, el éxito de la inducción está en riesgo (Devos et al., 2012). En este sentido es necesario establecer planes de acogida cuya finalidad sea la de cuidar las prácticas de los futuros maestros y, cuando están en activo, acompañarlos en su recorrido (Fernández Ruiz, 2016). Además, El carácter integral de estos programas resulta también una clave esencial (Howe, 2006) dado que no atienden a dimensiones o tareas concretas propias del ejercicio docente, sino a su conjunto. Brindan a los nuevos docentes modelos, herramientas y apoyos oportunos para iniciar su carrera docente. Y lo hacen en el contexto concreto en el que inicia su carrera profesional de la mano de iguales experimentados (Orland-Barak, 2014). Los programas integrales de inducción varían en su diseño particular. Y esto es así porque son muchos los aspectos y variables que hay que tener en cuenta a la hora de definir un programa de iniciación a la docencia, tales como: evaluación del desempeño del docente novel (Correa, Martínez-Arbelaiz y Aberasturi-Apr aiz, 2015), perfil del centro en el que realizar el programa (Valle y Manso, 2011), perfil del mentor o docente que acompaña al novel (Eisenschmidt y Oder, 2018; Van Ginkel et al., 2016), el diseño del programa formativo (Marcelo y López-Ferreira, 2020), entre otros. Estos programas exigen un conjunto de recursos, oportunidades de desarrollo profesional, orientación y apoyo que se proporciona a los profesores principiantes (Marcelo y López-Ferreira, 2020).

Por lo tanto, una visión sistémica y global del continuo de la formación inicial docente, la inducción y la formación en servicio requiere mucho más que el discurso del reconocimiento de la importancia de los primeros años de enseñanza. Implica la participación de todas las partes



Universidad de Valladolid

interesadas (diseñadores de políticas, instituciones de formación de docentes y escuelas) y consecuencias prácticas, así como una clara prioridad política (Flores, 2021)

7.4 PROPUESTA DE UN MODELO INTEGRAL DE ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Todo el procedimiento que se define como Desarrollo Profesional Docente, incluye la mencionada formación inicial, la iniciación a la práctica de los docentes noveles y los diferentes estadios sucesivos que definen la carrera profesional. Además, estas fases se ven determinadas por procesos de selección, evaluaciones de los desempeños, definición de condicionales laborales, etc.

Centraremos nuestra propuesta en los tres momentos objeto de estudio de esta investigación, la formación inicial, la selección y la inducción

7.4.1. Propuestas de mejora en la formación inicial

Como hemos venido señalando, la tarea docente no se puede improvisar ni dejar al arbitrio de unas mejores o peores aptitudes para su ejercicio. Es en la formación inicial de los docentes donde debe empezar un proceso de profesionalización continua.

Se parte de la premisa de que la formación inicial debe ser el primer hito en el acceso a la profesión docente y por lo tanto debe haber un proceso de selección previo a los estudios conducentes al título de Educación Primaria. Tomando el ejemplo de Finlandia, Singapur o Francia, en donde el sistema de selección está centralizado, iniciándose el primer filtro en el proceso de admisión a la universidad, la selección en el ingreso a la formación inicial del docente es la más importante decisión para la mejora del sistema y para el recorrido profesional de quienes concurren a ella, en base al expediente académico, una prueba de madurez cultural y una entrevista en la que se pueda evaluar las aptitudes pedagógicas de los aspirantes a docentes.

Asimismo, se debería llegar a un acuerdo entre las Administraciones y las Universidades para no exceder desproporcionadamente el número de egresados con la cantidad de ellos que es capaz de asumir el sistema educativo.

En cuanto al currículo de las carreras conducentes, debería ser planificado y evaluado conforme a criterios de competencias profesionales docentes, garantizando que los programas formativos respondan a necesidades específicas de cada centro educativo y especialidad docente. Además, los contenidos teóricos y prácticos deben estar integrados a lo largo de los estudios.

Además, una formación inicial de calidad debería contener una parte de formación investigadora. Todo futuro docente participaría en seminarios y/o proyectos de investigación, aprendiendo varios métodos de investigación que pudieran usarse en estudios sobre educación.



Universidad de Valladolid

Por lo tanto en consonancia con lo expuesto una Comunicación de la Comisión Europea titulada “Construyendo una Europa más fuerte: el papel de las políticas de juventud, educación y cultura” (COM 2018/0268) en mayo de 2018, publicó, el nivel de estudios de los docentes debería ser de nivel 3 del Marco Europeo de Competencias de la Educación Superior, con un grado de 4 años y un máster de un año al igual que el de profesorado de educación secundaria, o con un grado de tres años y un máster de dos años. El modelo formativo debe ser concurrente donde teoría y práctica se pongan en juego de manera simultánea teniendo experiencias prácticas desde el primer curso de la formación inicial.

Pequeñas experiencias y talleres o proyectos en los dos primeros cursos, prácticas orientativas en el tercero, prácticas intermedias en el último curso y prácticas avanzadas en el máster. Este prácticum debe responder a un diseño acordado entre las universidades y unos centros de prácticas homologados, cuyo profesorado se encuentre habilitado para dicha función como sucede en todos los Estados miembros de la Unión Europea. Ello requiere elegir y seleccionar previamente los centros en los que realizar las prácticas, reservar las plazas para los aspirantes y dotarles de una organización y plantillas diferentes a las de los centros ordinarios y, por otro lado, seleccionar a los profesores que las tutoricen.

Se debe crear una red de colaboración tal que también sean maestros los que tengan mayor presencia en la formación académica recibida en las facultades de educación para que el vínculo entre teoría y práctica educativa real se vea fortalecido.

7.4.2. Propuestas de mejora de los procesos de selección

Como hemos señalado a lo largo de la investigación, el sistema de selección debe mejorar en objetividad, igualdad y calidad ajustándose a las demandas profesionales del sistema educativo actual. Por lo tanto, una auténtica selección por competencias debería tener diversidad de pruebas eliminatorias en función de las competencias que se pueden medir:

- Una entrevista, para medir competencias actitudinales y de comunicación además de otras de índole práctico sobre el funcionamiento de un aula, un centro, etc. el saber ser y estar como ámbito teórico definidor de las posiciones a tomar frente a otros (los alumnos y demás miembros de la comunidad) y cualidades personales, entre otros aspectos (Montiel y Gouvella, 2006).

- Una prueba psicotécnica, al igual que se realiza en otras escalas y cuerpos funcionariales, para comprobar las capacidades, aptitudes, o características del comportamiento y así verificar como se manifestará esa conducta en determinada forma de trabajo. Gracias a ello se comprobarán de



Universidad de Valladolid

nuevo las competencias intra e interpersonal, la social relacional, además de la de gestión de la convivencia o la del trabajo en equipo.

Posteriormente, una prueba de conocimientos, que supondrían la realización de informes, síntesis, análisis, cálculos, entre otros tipos de ejercicios teórico - metodológicos, sobre temáticas relacionadas con la realidad escolar y curricular, con la finalidad de evaluar el nivel de conocimiento manejado por el aspirante, de acuerdo con la especialidad en la cual vaya a concursar el futuro docente de aula. Con esta se comprobarían la competencia científica, la didáctica, la organizativa y de gestión o la digital, así como la comunicativa y la de innovación y mejora. En cuanto a los temarios, deberían realizarse nuevas formulaciones y actualizaciones científicas y pedagógicas en ellos a tenor a los cambios ocurridos en estos tiempos. Asimismo, el temario debería constituir un conjunto de prescripciones sobre las características de las pruebas que se han de afrontar en cada especialidad.

- Los aspirantes seleccionados realizarán la fase práctica, mediante la cual se demuestre, en condiciones reales la puesta en práctica del conjunto competencias declaradas en las anteriores pruebas selectivas del proceso. La superación de este paso certificaría definitivamente la consolidación de las competencias profesionales por parte del aspirante. Diferentes autores pretenden que el periodo de prácticas debería suponer un auténtico corte en la selección. Partidario de una formación con una selección en la práctica, Porlán (2010) propone un modelo de selección “real” desde dentro del aula y no como mero trámite burocrático, contando con un profesorado experimentado y comprometido donde se evalúe el desarrollo de las competencias docentes.

- Para finalizar, se hace la última selección, basado en la suma de las calificaciones obtenidas en cada una de las fases detalladas en esta propuesta para determinar finalmente, a quienes se les otorgaría la respectiva plaza para la que concursan, aquí podría entrar la fase de concurso para que se tuviese en cuenta la experiencia y formación permanente de los aspirantes que también es un aspecto para tener en cuenta. Concurso que debería ser revisado en cuanto su ponderación puesto que como hemos comprobado la experiencia no es garantía de calidad y por tanto se debería dar más peso a los méritos formativos, académicos y de innovación e investigación.

- De igual modo, se estima pertinente la puesta en funcionamiento de procesos de evaluación del desempeño profesional de los candidatos seleccionados, de los que dependa su posterior nombramiento definitivo como profesores.

Con todo, se puede decir que cuanto más eficiente sea el proceso, mejores candidatos y más cualificados serán elegidos en la oposición lo cual revertirá en un aumento de la calidad de la educación que debería ser la meta que se persigue con la selección de los docentes.



Universidad de Valladolid

Además de estas mejoras en las pruebas coincidimos con Perona (2020) que uno de los elementos a mejorar y que es clave en el proceso de selección es el órgano evaluador, es decir, los tribunales. Un buen sistema de selección exige un sistema de habilitación o acreditación previa para integrar tales órganos y no la temporalidad de su nombramiento expofeso y sin en muchos casos la discrecionalidad técnica garante de una selección exhaustiva y objetiva. Un órgano permanente dedicado exclusivamente a la evaluación del proceso, que realice las pruebas, las evalúe y atienda a los procesos derivados de las mismas.

Un modelo de referencia es la Oficina de Selección de Personal de la Unión Europea. El perfil de los candidatos debe basarse en criterios de competencia y trayectoria profesional, ser expertos en la evaluación por competencias, que sean acreditativos tanto del nivel de especialización como de su imparcialidad e integridad. A su vez debe estipularse un claro y exigente régimen de incompatibilidades para evitar los posibles conflictos de intereses y garantizar la credibilidad del órgano colegiado (Perona, 2020).

7.4.3. Propuestas de mejora en la inducción

El profesorado español apoya la puesta en marcha de un programa de iniciación a la profesión docente. Y es que parece que la fortuna es una variable que juega un papel fundamental a la hora de que un docente pueda tener una mejor o peor experiencia en sus primeros pasos en la compleja tarea educativa (Bustos, 2016; Manso y Garrido, 2021)

Si bien los discursos sobre la carrera profesional docente conciben etapas obligatorias dentro de la formación, de acuerdo con lo señalado en las encuestas a nivel comparado de TALIS (OCDE, 2019), la inducción todavía no lo es. Por último, en los programas de acompañamiento a docentes noveles no deben descuidarse los espacios y procesos destinados a discutir, reflexionar, cuidar y hacer crecer las competencias personales de los docentes que acaban de iniciarse en la profesión (Alonso-Sáiz, 2021). Es por tanto una estructura mediante la cual se propicie una interconexión de la formación inicial, selección, inducción y desarrollo continuado de los que se dedican a la tarea de enseñar, sobre todo teniendo en cuenta que estas políticas, tal y como están configuradas en la actualidad, no generan la confianza necesaria para generar una cantera de docentes de calidad (Martínez, 2016).

De esta forma, se propone que desde la organización de la fase de prácticas se deben cumplir los siguientes objetivos:

1. Estructurar de forma institucionalizada un programa de inducción que vaya más allá de la fase de prácticas como funcionarios docentes atendiendo a las características laborales de los seleccionados, con actividades de formación e inserción específicas.



Universidad de Valladolid

2. Realización de las prácticas en la misma especialidad y con las mismas funciones que las atribuidas a la especialidad por la que han superado el proceso de selección, asignándoles un tutor de prácticas de dicha especialidad y del mismo nivel o internivel.

3. Afianzar la identidad de las y los docentes noveles a la escuela, promoviendo un clima escolar adecuado, seguro y democrático a través de un proyecto de acompañamiento docente con la participación de todo el claustro.

4. Fortalecer las capacidades de mentores, asesores, directores y tutores para un desempeño adecuado, ampliando las estrategias de formación para las figuras de acompañamiento, y dotándoles de incentivos/recompensas para realizar dicha función.

5. Promover una cultura evaluativa y abierta a la crítica constructiva de la enseñanza, por medio de observaciones, en las que se implique todo el claustro escolar y la inspección educativa.

6. El periodo de inducción sea de verdad la última fase del proceso de selección y tenga carácter eliminatorio.

Finalmente añadiremos que las políticas de desarrollo profesional docente deben prestar particular atención a los dispositivos de apoyo para aquellos que se inician en la docencia sino también a sus contextos. Aunque bien es cierto que tendría sus propios desafíos organizativos y logísticos, se debería apostar por que los funcionarios en prácticas desarrollasen sus funciones en diferentes tipos de centro educativo (rurales, urbanos, con programas específicos, etc.) a lo largo de la inducción, siempre respetando la especialidad de acceso, para que tuvieran un amplio abanico de experiencias que posteriormente les sirvieran en su desarrollo profesional.

7.5 LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS

Como limitaciones del estudio, podemos establecer que la muestra para el estudio cualitativo no es muy amplia, se ha intentado solventar tomando muestras de diferentes convocatorias haciendo el estudio longitudinal, pero, aun así, puede entenderse como escasa. Además, nos hemos centrado en el ámbito de Castilla y León sin tener en cuenta el resto del territorio nacional y únicamente en la especialidad de educación primaria. Por lo tanto, sería interesante realizar un estudio con aspirantes seleccionados de otras especialidades y comunidades autónomas para tener una visión global del acceso al cuerpo de maestros en España.

Se ha pretendido a su vez analizar exhaustivamente la convocatoria de oposiciones, pero en cada convocatoria se van cambiando los criterios de calificación, los baremos, los tribunales, por lo tanto, el equiparar las pruebas puede ser un tanto arriesgado, de ahí que se haya recurrido a un estudio mixto.



Universidad de Valladolid

En este punto, cabe señalar que la concurrencia del análisis cualitativo y cuantitativo tiene limitaciones explicativas en este punto, ya que no nos permite establecer cual son las causas reales, por ejemplo, de que la acumulación de experiencia no influya en los resultados de las partes prácticas de la oposición. Para estudios futuros se podrían probar hipótesis como la "relajación" de las personas con mucha experiencia en la preparación de las pruebas prácticas o la escasa relación entre las competencias que se miden en las pruebas prácticas y las competencias que se desarrollan en el ejercicio profesional.



Referencias bibliográficas

- Aguilar, J. M., Álvarez, J. y Lorenzo, J. J. (2016). Estudio sobre las pruebas de oposición de acceso a la función pública docente. Variables influyentes en cada fase de la oposición. *z*, 19(1), 357-379. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15590>
- Alonso-Sainz, T. (2021). ¿Qué caracteriza a un "buen docente"? Percepciones de sus protagonistas. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(2), 165-191. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18445>
- Alsina, Á., Batllori, R., Falgàs, M., & Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 55-74. doi: 10.5209/RCED.55466
- Altarejos, F. (1998) La docencia como profesión asistencial, en Altarejos, Ibañez–Martín, Jordán y Jover, *Ética docente. Elementos para una deontología profesional*, 9-50. Ariel.
- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*, 37(148), 172-190. doi: 22201/iisue.24486167e.2015.148.49320
- Álvarez Núñez, Q. (2017). La dimensión olvidada. El papel de los factores organizativos en la formación de los maestros de primaria según las percepciones de su profesorado. *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 21(1), 164-181.
- Ametller, J., y Codina, F. (Coord.). (2017). *La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Programa de mejora e innovación en la formación inicial de maestros. Colección Documentos MIF, 4. <http://www.educacionyfp.gob.es/yosoyprofe/dam/jcr:09bbccec-94c8-4bed-9c44-70740df54bf2/180629%20modeloformativoes.pdf>
- Anguita, R (1996) *La socialización del futuro profesorado de primaria durante las prácticas de enseñanza*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/28589>
- Aramendi, G. y Aramendi, P. (2020). El acceso a la función pública docente en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 24, 138-159. https://doi.org/10.37261/24_alea/6
- Arbeláez, M., y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14 - 31. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>



Universidad de Valladolid

- Auguste, B. G., Kihn, P., Miller, M., & McKinsey, and Company. (2010). *Closing the talent gap: attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching: an international and market research-based perspective*. McKinsey&Company
- Avalos, B. (2016). Learning from research on beginning teachers en J. Loughran y L. Hamilton (Eds.) *International handbook of teacher education* (pp. 487–552).
- Avalos, B., Carlson, B. y Aylwin, P. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas asignadas?* Proyecto Fondecyt N° 1020218.
- Atkinson, P., y Hammersley, M. (1994). *Etnografía, Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Bagüés, M.F. (2007) Las oposiciones: Análisis Estadístico. *Revista de Jueces para la Democracia*, nº 59, pp. 25-36.
- Barba Martín, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. (Tesis Doctoral) Universidad de Valladolid.
- Barrera, A., Braley, R. T. y Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 18 (1), 61-74.
- Beltrán Llera, J. A. (2006). *Nuevas estrategias de enseñanza como respuesta a los retos de la sociedad del conocimiento*. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/778/77827304.pdf>
- Bolívar, A. (2012). Un nuevo sistema de acceso a la docencia. La propuesta de MIR docente. *Aula de Innovación Educativa*, 216, 54-59
- Boyd, D.J., Grossman, P.L., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440.
- Bozu, Z., y Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 21(1), 143-163.
- Bueno, E. (2002). Enfoques principales y tendencias en Dirección del Conocimiento (Knowledge Management). En Hernández Mogollón (coord.) *dirección del Conocimiento: desarrollos teóricos y aplicaciones*. Ediciones la Coria.
- Bustos, D. (2016): Reflexión sobre la inserción en la función pública docente a través de un (auto)relato de vida de un maestro de educación primaria. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/21047>



Universidad de Valladolid

- Carr W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrero, V., Soriano, R. M., & Trinidad, A. (2006). *Teoría fundamentada - Grounded theory. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Edit. CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: SAGE.
- Chust Torrent, J. I. (2016) Sobre el MIR educativo. *Diario Las provincias*, 21 de noviembre. <https://www.lasprovincias.es/comunitat/opinion/201611/21/sobre-educativo-20161121003400-v.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Clement, M. C. (2008) *Improving Teacher Selection with Behaviorbased Interviewing. An interviewing technique borrowed from the business world is growing in popularity*. National Association of Elementary School Principals.
- Cobo, J.M. (2001) *Ética profesional en ciencias humanas y sociales*. Huerga Fierro Editores.
- Cochran-Smith, M. y Villegas, A. (2015). Framing teacher preparation research: an overview of the field, Part I. *Journal of Teacher Education*, 66 (1), 7-20.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2021). *El profesorado en Europa: Carreras, desarrollo y bienestar. Informe Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea
- Conferencia de Decanos de Educación. (2017). *Documento de la conferencia nacional de decanos/as y directores/as de educación sobre la formación y el acceso a la profesión docente. Bases para una establecer una carrera profesional*. <http://www.conferenciadecanoseducacion.es>
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2018). *La Universidad Española en Cifras 2016-2017*. https://www.crue.org/Boletin_SG/2020/UEC%202020/UEC%20WEB.pdf
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educación*, 51(2), 259-275. doi: 10.5565/rev/educar.712
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A. y Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66–74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. SAGE Publications.



Universidad de Valladolid

- Dávila Balsera, P. (1988): Las oposiciones al magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos. *Revista de Educación*, 286, 117-127. <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre286/re28606.pdf?documentId=0901e72b813c2fe7>
- Darling-Hammond, L. (2006). Construyendo la Formación Docente del Siglo XXI. *Revista de Formación Docente*, 57, 300-314. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L. (2008). Aprendizaje del maestro que apoya el aprendizaje del estudiante. En Presseisen B.Z. (Ed.), *Teaching for Intelligence Segunda edición*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Darling-Hammond L. y Bransford, J. (Eds.) (2005), *Preparing teachers for a changing world*. S. Francisco: Jossey Bass.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris, Editions Nathan.
- De Miguel, M. (2015). Ideología y pedagogía empírica: Cuestiones para un debate. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 269-287. doi: 10.6018/rie.33.2.226611
- Denzin, N. (1978). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. McGraw Hill Book Company, 2da edición.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Desimone, L. M.; Hochberg, E. D.; Porter, A. C.; Polikoff, M. S.; Schwartz, R.; Johnson, L. J. (2014) Formal and informal mentoring: complementary, compensatory, or consistent? *Journal of Teacher Education*, v. 65, n. 2, p. 88-110
- Devos, C.; Dupriez, V.; Paquay, L. (2012) Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, n. 20, p. 206-217
- Diken, E. H., Öztürk, G., Uzel, N., & Yilmaz, M. (2011). Determining the opinions of the prospective (Candidate) teachers about public personnel selection exam (KPSS). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3571-3575. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.337>
- Doyle, W. (1981). Research on the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, 3-6.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Egido Gálvez, I. (2009). La profesión docente en la unión europea: Tipologías, modelos, políticas en Profesión y vocación docente: Presente y futuro pp. 201-228. Biblioteca Nueva.
- Egido, I. (2010). El acceso a la profesión en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XX1*, 13, 47-67. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.2.236>



Universidad de Valladolid

Egido, I. (2020) El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación

Revista española de educación comparada, 35, 197-211

Egido, I. (2021) Los modelos médicos aplicados al profesorado: la propuesta del “MIR educativo” a la luz de las experiencias internacionales de iniciación a la profesión docente. *Revista de Educación*, 393,207-229. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-491

Eirín, R., García Ruso, H., Montero, L. (2009). La entrada a la profesión docente guiada por profesores experimentados. Comunicación presentada al IX Symposium internacional sobre el prácticum y las prácticas de empresas en la formación universitaria. Poio. Pontevedra.

Eisenschmidt, E. y Oder, T. (2018). Does Mentoring Matter? On the Way to Collaborative School Culture. *Educational Process: International Journal*, 7(1), 7-23. <http://doi.org/10.22521/edupij.2018.71.1>

Elliott, J. (2010). El “estudio de la enseñanza y el aprendizaje”: una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 24,2, pp. 201-222

Escudero, J. M. (2006) “La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos, en Escudero, J. M. y Alberto Luis (eds) *La formación del profesorado y la Mejora de la Educación*, Barcelona: Octaedro, páginas 17-50

Escudero Muñoz, J. M. (2009) La formación del profesorado de educación secundaria: contenidos y aprendizajes docentes, *Revista de Educación*, 350, 79-109

Escudero, J. M. (2010) La selección y la evaluación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 24, núm. 2, pp. 201-221

Esteve, J. M. (2006) La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial en VVAA Comentarios a los informes Eurydice y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340, pp. 19-86

Esteve, J. M. (2009). Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria). crítica y propuestas en *Profesión y vocación docente: Presente y futuro*. pp. 139-162. Biblioteca Nueva.

Eurydice (2002). *Temas clave de la educación en Europa. La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática* (Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral). Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.

Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.



Universidad de Valladolid

- Falcón, C., & Arráiz, A. (2019). Construcción de la identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340. doi: 10.5209/rced.63374
- Fernández Cruz, M. (1999). Proyecto docente: "Desarrollo profesional docente". Universidad de Granada
- Fernández Enguita, M. (2005). Profesores y centros: el individuo y la organización (133-137). XIX Semana Monográfica de la Educación. Educación de calidad para todos: iniciativas Iberoamericanas. Madrid: Fundación Santillana
- Fernández Enguita, M. (2006) Los profesores cuentan. en VVAA Comentarios a los informes Eurydice y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340, pp. 19-86
- Fernández Enguita, M. (2015) Presente y futuro de una profesión. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 100, pp. 15-30
- Fernández Rodríguez, E. y Villena Higuera, J. L. (2013). Cartografías colectivas para repensar la profesión docente desde la defensa de lo público. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (78), pp. 15-55.
- Fernández Ruiz, M.C (2016) *Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga
- Fernández Tilve, M. D. y Malvar, M.L. (2000): Una aproximación a los procesos selectivos de la profesión docente: el caso de la enseñanza pública en el contexto gallego. *Enseñanza*, 17-18, 281-305.
- Ferreres, V. S. (2002). "La profesionalidad." En Jiménez, B. y Mejías, R. (coord). *Formación Profesional. Orientaciones y recursos*. BCN: Praxis. Pp.151-164
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research* (2nd ed.). London: Sage
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores M. A. (2021). Necessary but non-existent: The paradox of teacher induction in Portugal. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(2), 123-144. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.20765>
- García-García, M., Biencinto, C.; Carpintero, E., Villamor, P., & Huetos, M. (2021). Percepción del nivel competencial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. ¿Hay diferencias contextuales? *RELIEVE*, 27(1), art. 2. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20798>
- Gervilla, E. (1989). Dimensión educativa y deontología del Profesor. En VV.AA., *Filosofía de la Educación hoy*. Conceptos, autores, temas. Dykinson. Pp. 559-571.



Universidad de Valladolid

- Gewerc, A. y Alonso Ferreiro, A. (2017) Influencias del plan de estudios del grado de maestro de primaria en el conocimiento profesional del profesorado. El caso de la Universidad de Santiago de Compostela. *Profesorado*, 21(1): 39-58 [<http://hdl.handle.net/10481/47480>]
- Gibbs, G. (2012) - *El Análisis de Datos Cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata
- Gimeno Sacristán, J. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2),243-260.
- Glasser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategy for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Goetz, J. y Lecompte, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- Goldhaber, D. (2018). Evidence-Based Teacher Preparation: Policy Context and What We Know. *Journal of Teacher Education* 70(2), 90-101. <https://doi.org/10.1177/0022487118800712>
- González Calvo, G. (2013): *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica*. (Tesis doctoral) Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2817/1/TESIS3>
- Gorz A. (2004), *L'immatériel*. Galilée.
- Habermas, J. (1984): *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Cátedra
- Habermas, J. (1987), *Conciencia moral y acción comunicativa*, Ediciones Península, Barcelona.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994) *Etnografía: métodos de investigación*. Paidós
- Haskins, R. y Loeb, S. (2007). A Plan to Improve the Quality of Teaching. *The Education Digest*, 73, 51-56
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. edición) McGrawHill
- Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. Ferrer V.S e Imbernón I. (Coords.) *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 25-34). Síntesis.
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela*, 43, 57-66.
- Imbernón Muñoz, F. (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. *Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.



Universidad de Valladolid

- Imbernón Muñoz, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. In J. M. Escudero & A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas* (pp. 231-243). Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2006) La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? en *VVAA Comentarios a los informes Eurydice y OCDE sobre la cuestión docente*. *Revista de Educación*, 340, pp. 19-86
- Imbernón Muñoz, F. (2007a). Diez ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Graó. Referencias bibliográficas y anexos 545
- Imbernón, F. (2007b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12 (19), 75-86
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Currículum* 33. 49-67.
- Imbernón, F. y Colén, M. T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 57–76.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <http://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Kelly, N., Reushle, S., Chakrabarty, S., & Kinnane, A. (2014). Beginning teacher support in Australia: Towards an online community to augment current support. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 68–82. doi:10.14221/ajte.2014v39n4.6
- Langdon, F. J.; Alexander, P. A.; Ryde, A.; Baggetta, P. A (2014) national survey of induction and mentoring: how it is perceived within communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, v. 44, p. 92-105, DOI: 10.1016/j.tate.2014.08.004
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4),43-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570004>



Universidad de Valladolid

- Larsen, S.E. (2010), Teacher MA attainment rates, 1970-2000, *Economics of Education Review*, Vol. 29, pp. 772-782.
- Le Boterf, G. (1994) *De la compétence*, Paris: Les Editions d'Organisations.
- Le Maistre, C. y Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 559–564. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.016>
- Longo, F. y Férez, M. (2006). *La gestió de les persones a les administracions publiques catalanes: principals reptes*. II Congrés Català de Gestió Pública, Barcelona, 5 y 6 de julio de 2006.
- López Rupérez, F. (2014) Fortalecer la profesión docente. un desafío crucial. Madrid, Narcea.
- López-Rupérez, F. (2015). «MIR educativo» y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista Española de Pedagogía*, 73(261), 283-299.
- López Rupérez, F. y Nasarre E. (2011) La carrera profesional de profesorado. Una propuesta complementaria, *Catedra Nova*, 31, 123-126
- López Rupérez, F. (2021) La profesión docente en la perspectiva del siglo XXI: modelos de acceso a la profesión, desarrollo profesional e interacciones. *Revista de educación*, 393, 69-96
- Lortie, D (1975) *School teacher, A sociological study*. The university of Chicago Press
- Manso, J. (2021). El acompañamiento y la inserción profesional de los docentes noveles. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 1-4
- Manso, J. y Garrido, R. (2021). Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 145-163. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18441>
- Marcelo, C. (Coord.) (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. y López Ferreira, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(108). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción a la docencia en América latina. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. [org/10.1080/0261976830060205](https://doi.org/10.1080/0261976830060205)
- Martín Soria, J.L. (2017) *Estudio sobre el acceso a la Función Pública Docente en la Comunidad de Cantabria, y planteamiento de propuestas de mejora, de cara a logra incrementar la eficiencia en el proceso de selección de personal*. [Trabajo fin de grado, Universidad de Cantabria] <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/12716/MARTINSORIAJOSELUIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Universidad de Valladolid

- Martínez, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón*, 68(2), 9-16
- Martínez, M., & Prats, E. (Coord.). (2018). *Mejora para la formación inicial para la docencia. Acciones Estratégicas*. <https://mif.cat/wpcontent/uploads/2018/10/AccionsEstratES.pdf>
- Marqués Graells, P. (2004) *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Documento de trabajo <https://cursa.ihmc.us/rid=1PXC7L833-23MFZ1R-2P19/Formacion%20Docentes.pdf>
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez-de-Eulate, C., Villardón-Gallego, L. (2021) Aplicación de un análisis de importancia y realización de competencias para la identificación de prioridades en la formación docente *Revista de Educación*, 393, 97- 128
- Maxwell, J.A. (2012) The Importance of Qualitative Research for Causal Explanation in Education. *Qualitative Inquiry*;18(8):655-661. doi:10.1177/1077800412452856
- Miles, M. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*, Beverly Hills, Sage
- Montero, L. (1996). Formación do profesorado y profesionalización: problemas y perspectivas. En Gonzalez y Requejo (Eds.). *Profesionalización e Deontoloxía da Función Docente*. Santiago de Compostela: Consello Escolar de Galicia. Xunta de Galicia. 59-89.
- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-86.
- Montero, L. (2008). El retorno del interés por la formación inicial del profesorado. *Monográficos Escuela*, octubre, 4-6
- Montero, L. y Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/321481>
- Montiel, K. y Gouveia, E. (2006). El proceso de selección del personal docente basado en el enfoque de competencias. Una propuesta. *Telos*, 8 (2),199-214. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99318557004>
- Moral Santaella, C. (1997) Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor. Granada: Grupo FORCE, 1997. [<http://hdl.handle.net/10481/43104>]
- Moreno, P. J. (2015) Las experiencias pedagógicas de cuatro maestros que hacen Maestros en Páez, R. M (Ed.) *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (100-117). CLACSO



Universidad de Valladolid

- Nelson, C., Treichler, P. A., & Grossberg, L. (1992). Cultural studies. In L. Grossberg, C. Nelson, & P. A. Treichler (Eds.), *Cultural studies* (pp. 1–16). New York: Routledge.
- OECD (2002) *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations*. Strategy Paper.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- OECD (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. Paris: OECD. doi: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.
- OCDE. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. Paris: OECD Publishing. Education, 6, 133–150.
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180–188. doi: 10.1016/j.tate.2014.07.01
- Páez, R. M (Ed.) (2015) *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117095042/Practicaexp.pdf>
- Pedró, F. (2006). *Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa*. Centro para la Investigación y la innovación Educativas. OCDE.
- Pérez Gómez, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación: alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez Gómez, Á. I. (2009) La función docente en la era de la información. Aprender a enseñar para enseñar a aprender en la sociedad de la información. En Puelles, M. y Viñao, A. (coords.) *Profesión y vocación docente: presente y futuro*, págs. 163-186
- Pérez Gómez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 37-60.
- Pérez Gómez, Á.; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J.F. (Eds.) (1999) *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. Madrid: Akal textos.
- Pérez Juste, R., Egido, I. y Sarramona, J. (2008). Respaldo social a la profesión docente. Madrid: Confederación de Padres de Alumnos [COFAPA].
- Pérez Triguero, A (2012) *Determinación del perfil competencial de los maestros tutores de prácticas en el Practicum del Grado de Educación Primaria*. Trabajo final de Máster. Universidad de Valladolid.
- Perona, C. (2018) El acceso a los cuerpos docentes no universitarios en la Unión Europea. *Revista de Derecho UNED*, 22, 437- 461 <https://doi.org/10.5944/rduned.22.2018.22270>



Universidad de Valladolid

- Perona, C. (2020) *El acceso a los cuerpos docentes de la enseñanza pública no universitaria. Piedra angular de un sistema educativo de calidad* (Resumen). Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darles la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, núm. monografía. II www.redu.um.es/Red_U/m2
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Porlán, R. (2005) Una Asignatura Siempre Pendiente: la Formación del Profesorado. En: *El País Andalucía*. 2005. Vol. 19 ABRIL. Pag. 7-7
- Porlán, R (2011): *La formación inicial del profesorado en España: una asignatura pendiente*. VI encuentro iberoamericano de colectivos escolares Y redes de maestros que hacen investigación en la escuela, pp. 1-7
- Pozo, A. del. (2008). La necesaria reforma de la función pública docente recogida en la LOE. *Revista de Educación*, 345, 457-479. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre345/re34520.pdf?documentId=0901e72b81236eab>
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68(2),19-33 doi: 10.13042/Bordon.2016.68202
- Price, J. H., & Murnan, J. (2004). Research Limitations and the Necessity of Reporting Them. *American Journal of Health Education*, 35, 66-67. doi:10.1080/19325037.2004.10603611
- Puelles Benítez, M (Coord.) (2009) *Profesión y vocación docente. Presente y Futuro*. Biblioteca Nueva
- Requena, M. M. (2007). Reflexiones en torno al sistema de oposiciones a la docencia primaria en España y las funciones éticas de los docentes. *Cuestiones Pedagógicas* 18, 301 - 324.
- Resolución de 20 de agosto de 2019, de la Dirección General de Recursos Humanos que regula la fase de prácticas de los aspirantes seleccionados y nombrados funcionarios en prácticas derivados del procedimiento selectivo de ingreso convocado por Orden EDU/71/2019, de 30 de enero. (BOCYL de 29-ago-2019)
- Retamozo, M. (2014) ¿Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral en Ciencias Sociales? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. XXV, núm. 48, pp. 173-202
- Rivero, E. V. (2015). *El acceso a la profesión y a la función pública docente del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato* (Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca). <http://hdl.handle.net/10366/128270>



Universidad de Valladolid

- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C. y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350
- Rodríguez Diéguez, A. (1983): Análisis de los exámenes convencionales: resultados de una oposición de profesores de E.G.B., *Enseñanza*, 1, pp. 311-318
- Ruiz de Gaúna, P. (1997). *Mas allá de la formación continua: El Desarrollo Profesional Docente*. (Tesis Doctoral). Universidad de Deusto, Bilbao.
- Ruiz Fajardo, G. R. (2010). Proporcionar a los centros educativos, tanto de Primaria como de Secundaria, personal docente formado en español como segunda lengua y en enseñanza de lengua y contenidos integrada. In *Libro blanco de la educación intercultural* (pp. 116-119).
- Ruiz Valle, M. A. (2014). *Evaluación de acceso a la función pública docente en educación infantil y primaria en Andalucía. Una apuesta por la calidad del sistema educativo*. (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). <http://hdl.handle.net/10630/8172>
- Rodríguez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rusinek, G. (2004). The profile of the music teacher in Spanish primary schools, according to the teachers themselves [versión en español]. En A. Giráldez, M. J. Aramberri, F. Bautista, M. Díaz, L. Hentschke, & M. Hookey (Eds.), *Proceedings from the 26th International Society for Music Education World Conference* [cd-rom]. Madrid: Enclave Creativa.
- Sánchez Lissen, E. (2009) Mitos y realidades en la Carrera docente. *Revista educación*, 348, 465-488
- Sánchez Morón, M (2007) Acceso al empleo público y adquisición de la relación de servicios, en VV. AA, *Comentarios a la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público*, (M. SÁNCHEZ MORÓN Dir.), Lex Nova.
- Sánchez Piquero, J. (2015) *Igualdad, mérito y capacidad en el acceso a la función pública docente no universitaria*. [Tesis Doctoral. UNED] http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Derecho-Jsanchez/SANCHEZ_PIQUERO_Javier_Tesis.pdf
- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5). Recuperado <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/6658>
- Sarramona, J., Noguera, J y Vera, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 10, pp. 95-144
- Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books



Universidad de Valladolid

- Schön, D. A. (2002). *Educating the Reflective Practitioner A New Design for Teaching and Learning*. Porto Alegre Medical Arts South.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., & Silverman, D. (2004). Introduction: Inside qualitative research. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 1–11). London: Sage
- See, B. H., Morris, R., Gorard, S., Kokotsaki, D., & Abdi, S. (2020). Teacher Recruitment and Retention: A Critical Review of International Evidence of Most Promising Interventions. *Education Sciences*, 10(10), 262. doi: 10.3390/educsci10100262
- Seixas Sampaio, A. M. (2019). Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 211-222. doi: 10.30827/profesorado.v23i3.10280
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Smith, T., & Ingersoll, V. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher's turnover? *American Educational Research Journal*, 41, 681–714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Spindler, G., y Spindler, L. (1992). Cultural process and ethnography: an anthropological perspective. In LeCompte, M. D. et al. (Eds.): *The Handbook of Qualitative Research in education* (pp. 53–92). Academic Press,
- Sparkes, A. (2003). Investigación narrativa en la Educación Física y el Deporte. *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2-3, 51-60.
- Spradley J. (1979) *The Ethnographic Interview*. EEUU: Harcourt,
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Stake, R. E. (2010) *Qualitative research: studying how things work*. The Guilford Press
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Suárez, J.M; Rubio, V; Antúnez, Raúl; Fernández, A P (2013). Metas y Compromiso de los opositores al cuerpo de maestros en la especialidad de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 77-92. <https://doi.org/10.6018/rie.31.1.139661>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 13(2), 1-15



Universidad de Valladolid

- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58. doi: 10.5944/reec.22.2013.9322
- Teixidó, J. (2007) *Competencias para el ejercicio de la dirección escolar*. GROC, XVIII Jornadas estatales del FEAE. Disponible en: http://www.joanteixido.org/doc/comp_direct/Jornadas_Toledo.pdf
- Torres, J. (1988) La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación, en J. Goetz y M. D. Lecompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- UNESCO (2014) *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos; informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2013- 2014*. UNESCO.
- Urkidi, P., Losada, D., López, V. y Yuste, R. (2019). El Acceso a la Formación Inicial del Profesorado y la Mejora de la Calidad Docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 353-364. doi: 10.5209/rced.63476
- Vaillant, D. (2014) Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educar*, pp. 55-66, <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/287047>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015) *El ABC de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Valdivieso, J.A., Moro, J.M. y Catalina, J.J. (2016) Función docente y formación inicial del maestro de E. Primaria en Castilla Y León. *Supervisión21*, 41
- Valle, J.M. y Matarranz, M. (2019). Formación inicial y desarrollo profesional docente en la política de la Unión Europea: Hacia el Horizonte de 2020. Madrid: Dykinson.
- Valle, J. M. y Manso, J. (2014). *La voz del profesorado. Acceso a la profesión docente e inserción en el puesto de trabajo*. <http://www.consejogeneralcdl.es/images/LA%20VOZ%20DEL%20PROFESORADO.pdf>
- Valle, J.M. y Manso, J. (2017). *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea.
- Valle, J.M. y Manso, J. (2018). El "Practicum" en la formación inicial: aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 33-40.
- Van Ginkel G., Verloop, N. & Denessen, E. (2016) Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching*, 22(1), 101–116. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023031>
- Veenman, S., (1984) Perceived Problems of Beginning Teachers, *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.



Universidad de Valladolid

Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.) (2021). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*.

Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Vicente- Bújez, M. R. V., y Vicente-Bújez, A. (2018). Percepción de competencias profesionales en los procedimientos selectivos de maestros de música y de educación física. *Journal of Sport and Health Research*, 10(Supplement 1),

Villagrà, S.L (2012) *Desarrollo profesional del profesorado centrado en el uso de rutinas de diseño y prácticas colaborativas con TIC en Educación Primaria*. (Tesis doctoral) Universidad de Valladolid.

Vonk, J. H. C. (1983). *Problems of the beginning teachers*. European Journal of Teacher

Wittrok (1989) *La investigación en la enseñanza*. Grupo Planeta

Zapico-Barbeito, M. H., Martínez Piñeiro, E., y Montero Mesa, M. L. (2017). Demandas sociales y formación inicial del profesorado: ¿Un callejón sin salida? *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 21(1), 80-102.