

## El acceso a la función pública docente en la Enseñanza Secundaria: un estudio sobre las estrategias utilizadas por los candidatos/as de la provincia de Gipuzkoa

Pedro Aramendi Jáuregui<sup>1</sup>; Jose Francisco Lukas Mujika<sup>2</sup>; Luis Lizasoain Hernández<sup>3</sup>

Recibido: Febrero 2018 / Evaluado: Mayo 2018 / Aceptado: Mayo 2018

**Resumen.** El acceso a la función pública docente en el estado español tiene una larga y dilatada tradición. El sistema de oposiciones, como procedimiento de acceso a la profesión docente, se afianza en el siglo pasado. En este estudio se pretende describir y analizar las estrategias que utiliza el profesorado de Enseñanza Secundaria de la provincia de Gipuzkoa en las pruebas de acceso a la función pública docente. Se planteó un diseño mixto combinado en dos etapas. En un primer momento, se aplicó un cuestionario cerrado a las personas participantes en tres cursos de formación para afrontar las oposiciones. En un segundo momento, tras las pruebas, se hicieron entrevistas semiestructuradas a aquellas personas que aprobaron las oposiciones. Los resultados del estudio indican que presentarse a unas oposiciones requiere, además de asumir una considerable carga de trabajo, la concreción de una estrategia de actuación. Los docentes que han superado las oposiciones y han obtenido plaza en un centro educativo, han puesto especial énfasis en la primera prueba (temario y resolución del caso práctico), en el desarrollo y evaluación de competencias, en los criterios de evaluación de las pruebas de años anteriores y, finalmente, han preparado con esmero la segunda prueba (exposición y defensa de una unidad didáctica). En muchos casos, han logrado la asesoría de sus compañeros/as del centro donde trabajan y éstos les han proporcionado materiales de apoyo. Además de la importancia de esta ayuda, es necesario tener en consideración los procesos de inducción del profesorado principiante. La orientación del profesorado novel mejora sensiblemente su capacitación y, como se concluye en este estudio, parece relevante a la hora de afrontar con éxito las pruebas de acceso a la función pública docente.

**Palabras clave:** Funcionario público de educación; selección de docentes; formación de docentes; oposiciones; docentes principiantes.

### [en] Access to the teaching civil service in Secondary Education: a study of the strategies used by candidates from the province of Gipuzkoa

**Abstract.** Access to the teaching civil service in the Spanish state has a long and wide-reaching tradition. The official examination system, as an access procedure for the teaching profession, became established in the last century. The aim of this study is to describe and analyse the strategies used by secondary teachers from the province of Gipuzkoa in the access tests for the teaching civil service.. A mixed design combined in two stages was considered. Initially, a closed questionnaire was given to participants in three training courses to prepare for official examinations. Then, after the tests,

<sup>1</sup> Universidad del País Vasco (España).  
Email: pello.aramendi@ehu.eus

<sup>2</sup> Universidad del País Vasco (España).  
Email: jf.lukas@ehu.eus

<sup>3</sup> Universidad del País Vasco (España).  
Email: luis.lizasoain@ehu.eus

semi-structured interviews were carried out with those people who passed the official examinations. The study results show that sitting the official examinations requires, in addition to undertaking a considerable workload, the specification of an action strategy. Secondary teachers who have passed official examinations and who have obtained a position in a school have placed special emphasis on the first examination (syllabus and solution of a practical case), on the carrying out and evaluation of competences, on the previous years' examinations evaluation criteria and, finally, they have carefully prepared the second examination (presentation of a didactic unit and its defence before a panel). In many cases, they have obtained the advice of their colleagues in the school where they work and these colleagues have provided them with support material. Besides the importance of this support, it is necessary to take into account the induction processes of the novice teachers. Guidance of new teachers noticeably improves their qualification process, and, as shown in this study, it seems relevant when it comes to successfully sitting the teaching civil service access examinations.

**Keywords:** Educational civil servants; teacher selection; teacher training; public examinations; beginning teachers.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. El acceso a la función pública docente en España. 3. Método. 4. Resultados. 5. Conclusiones y discusión. 6. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Aramendi Jáuregui, P.; Lukas Mujika, J. F.; Lizasoain Hernández, L. (2019). El acceso a la función pública docente en la Enseñanza Secundaria: un estudio sobre las estrategias utilizadas por los candidatos/as de la provincia de Gipuzkoa. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 763-780.

## 1. Introducción

Los países líderes en las pruebas internacionales de rendimiento académico, otorgan gran relevancia al profesorado de sus respectivos sistemas educativos (MECD, 2014). De las tres características por las que destacan Finlandia, Canadá, Corea del Sur y Hong Kong, dos hacen referencia al profesorado: logran que los mejores alumnos/as estudien para ser docentes y les conceden más oportunidades de desarrollo profesional (Egido, 2010). Países reconocidos por la calidad de sus sistemas educativos como, por ejemplo, Dinamarca, Finlandia o Reino Unido realizan procesos selectivos de alumnado previos al ingreso de éstos en las instituciones de formación inicial de profesorado. En el caso de Finlandia, cada universidad tiene autonomía para diseñar su propio proceso de selección y pueden tomar parte aquellos estudiantes que han superado con éxito los estudios de secundaria superior (Pérez Granados, 2015). En Bélgica, Reino Unido y Países Bajos, los estudiantes también realizan pruebas de conocimiento de idiomas extranjeros (Eurydice, 2013).

En relación con el acceso a la función pública docente en Europa, se puede constatar que existen tres grandes modelos de referencia: las oposiciones, los concursos de méritos y la selección abierta. Son pocos los países que utilizan las oposiciones como método de acceso a la docencia (España, Francia, Grecia o Malta). Otros se decantan por el concurso de méritos (Italia, Bélgica francófona y alemana y Chipre). Finalmente, en la mayoría de los estados europeos como, por ejemplo, Bélgica (comunidad flamenca), Bulgaria, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Hungría, Irlanda, Islandia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Noruega, Países Bajos, Polonia, Reino Unido República Checa y Suecia, el acceso del profesorado a la docencia en los centros públicos se realiza mediante contratación abierta por parte de los propios centros educativos y de las administraciones locales (Eurydice, 2013).

Entre las escasas investigaciones nacionales sobre las oposiciones, Pérez Juste, Egido y Sarramona (2008), en un estudio realizado en doce comunidades autónomas, concluyen que más de la mitad del profesorado consultado considera poco adecuado el sistema de ingreso en la enseñanza pública. En la comunidad andaluza, Aguilar, Álvarez y Lorenzo (2016), constatan la falta de criterios concretos de evaluación para valorar las pruebas. Las puntuaciones medias entre los tribunales son muy diferentes, por lo que se percibe que no hay unos criterios de evaluación suficientemente objetivos. Afirman que la calificación de la prueba oral está condicionada por el día que se presente el candidato/a, obteniéndose notas más bajas los primeros y últimos días del proceso de oposición. Algo similar ocurre con las calificaciones medias entre provincias, ya que realizar la prueba en un lugar u otro puede determinar las notas de los opositores/as. Los autores consideran que se deberían buscar nuevos modelos de evaluación más objetivos para garantizar un proceso que sea justo y equitativo a la hora de acceder a la función pública docente. Rivero (2015) también critica el modelo de acceso a la profesión docente y, fundamentalmente, la organización actual del Máster de Educación Secundaria, proponiendo su sustitución por titulaciones específicas orientadas a la docencia. Finalmente, Suárez, Rubio, Antúnez y Fernández (2013), en la comunidad de Madrid, hacen hincapié en la realización personal y profesional de los candidatos/as. Además, plantean la necesidad de analizar, en futuros trabajos, las características que diferencian al colectivo de opositores/as *exitosos* sobre los demás docentes. Esta es, precisamente, la tarea que se pretende abordar en este artículo.

## 2. El acceso a la función pública docente en España

El acceso a la función pública docente en el estado español tiene una larga y dilatada tradición. Las primeras evidencias sobre la selección del profesorado se constatan en el siglo XVI, cuando Felipe II inicia un proceso de evaluación de docentes ante las altas tasas de analfabetismo existentes en la población. Durante los siglos XVII y XVIII, se fijaron diferentes requisitos para que los maestros/as pudieran ejercer su profesión y también se realizaron diversos intentos para formar a los nuevos docentes y reciclar a los que están en activo (Ruiz Valle, 2014). Según Dávila (1988), el sistema de oposiciones, como procedimiento de acceso a la profesión docente, se afianza entre los años 1847 y 1917. Es entonces cuando se concreta el procedimiento de creación de plazas por parte de los ayuntamientos y la organización y supervisión del sistema de oposiciones a cargo del Estado.

Durante el siglo XX y lo que llevamos del XXI, la legislación no ha hecho más que reproducir un modelo que difícilmente selecciona al profesorado más competente (Pérez Juste, et. al., 2008; Ruiz, 2012). Desde la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) hasta la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE), los procesos de selección del profesorado apenas han variado. En el País Vasco, la Orden de 5 de febrero de 2016, regula los procedimientos selectivos para el ingreso y acceso al cuerpo de docentes de Enseñanza Secundaria. En este documento se describen las características de las pruebas para los turnos libre y de reserva por discapacidad. Estos procesos de selección constan de tres fases: las pruebas de oposición, un concurso de méritos y una etapa de prácticas en un centro educativo. La fase de oposición está estructurada en dos

pruebas de carácter eliminatorio. La primera, tiene por objeto la demostración de los conocimientos específicos de la especialidad docente a la que se opta, y consta de dos partes (teórica y práctica) que son valoradas conjuntamente. La segunda prueba, pretende valorar la aptitud pedagógica de la persona aspirante y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente. Consiste en la presentación de una programación y en el diseño y exposición de una unidad didáctica. La Orden, curiosamente, no concreta los criterios de evaluación de cada una de las pruebas. En la fase de concurso, se evalúan los méritos del candidato/a y, finalmente, las personas aspirantes, una vez nombradas, pasan a realizar una etapa de prácticas de seis meses de duración.

En las diferentes comunidades autónomas del Estado, la legislación es similar. Por ello, nos vamos a centrar en describir algunas especificidades de cada región. En relación con las comunidades autónomas limítrofes al País Vasco, por ejemplo, en Cantabria, la Orden ECD/17/2016, de 8 de marzo, indica que, en el acto de presentación de las oposiciones, los tribunales harán públicos los criterios de corrección y valoración de los ejercicios, y comunicarán el material necesario para desarrollar las mismas. Sin embargo, los criterios promulgados por la Administración son muy genéricos y aportan pocas pistas en relación con la evaluación de las pruebas. Respecto a los criterios de evaluación de la programación didáctica, la Orden señala que se valorarán la coherencia de los principios pedagógicos y los planteamientos didácticos, las medidas de atención a la diversidad del alumnado, la adecuación de las situaciones de aprendizaje propuestas, la acción tutorial, los enfoques metodológicos y los procesos de evaluación. En la comunidad foral de Navarra, la legislación en vigor es la Resolución 2470/2009, de 14 de diciembre. En esta resolución, existe un aspecto digno de subrayar: se trata de la posibilidad de eludir el ejercicio segundo, apartado B (exposición de la unidad didáctica), si el candidato/a acredita un mínimo de tres meses de servicio activo en una misma plaza correspondiente al cuerpo de profesorado al que se opta. No parece ser una medida que garantice, precisamente, la igualdad de oportunidades entre los candidatos/as.

En la comunidad de Madrid, Resolución de 10 de mayo de 2012, en su apartado sexto, incide de forma especial en los aspirantes con discapacidad, para que gocen de igualdad de oportunidades con el resto de participantes en la realización de los ejercicios. En la comunidad autónoma de Galicia, concretamente en la Orden de 7 de abril de 2017, se especifica que la programación tendrá una extensión de sesenta páginas y se deberán diseñar en ella quince unidades didácticas (en el País Vasco, la extensión es de cincuenta páginas y nueve unidades didácticas). También existen diferencias en la comunidad autónoma de Andalucía. La Orden de 15 de marzo de 2016, en su base decimosexta, delimita en un curso la duración la fase de prácticas (en Euskadi es de seis meses). En este sentido, Pozo (2008), advierte sobre la falta de equidad existente entre comunidades autónomas en el desarrollo de las pruebas y, además, reivindica la reducción del número de cuerpos docentes, un modelo de selección de profesorado menos impersonal y que conceda más valor a la práctica docente.

La investigación que se presenta a continuación, describe y analiza las estrategias didácticas utilizadas y los apoyos recibidos por los profesores/as que se han presentado a las oposiciones de acceso a la función pública docente de Educación Secundaria. Como se comentaba anteriormente, la falta de equidad en las pruebas entre las comunidades autónomas y, fundamentalmente, la ausencia de

criterios de evaluación con que se valoran los ejercicios genera altos niveles de incertidumbre e inseguridad entre los candidatos/as. El estudio pretende aportar algunas pistas que sirvan de ayuda al colectivo de profesores/as que participa en estas pruebas.

### **3. Método**

#### **3.1. Objetivos**

El profesorado es uno de los factores clave en la calidad de la educación (Murillo y Krichesky, 2015). Por ello, los sistemas de selección y acceso a la profesión docente adquieren gran relevancia en los sistemas educativos modernos.

En este estudio se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- Describir las estrategias didácticas que utilizan los candidatos/as para afrontar las oposiciones.
- Analizar el tipo de apoyos y ayudas que han recibido los opositores/as por parte de sus allegados, diferentes profesionales e instituciones educativas para abordar estas pruebas.
- Identificar las estrategias didácticas y apoyos que influyen en el abordaje exitoso de las pruebas de oposición.

#### **3.2. Diseño**

Para dar respuesta a los objetivos del estudio, se planteó un diseño mixto combinado en dos etapas. En un primer momento, se aplicó un cuestionario cerrado a los docentes participantes en tres cursos de formación para afrontar las oposiciones. En un segundo momento, tras las pruebas, se hicieron entrevistas semiestructuradas a aquellos profesionales que aprobaron las oposiciones.

#### **3.3. Instrumentos**

Para recopilar información sobre las opiniones de los opositores/as, se elaboró un cuestionario. Las principales dimensiones del instrumento se clasificaron en las siguientes áreas:

- Datos generales (12 ítems): relacionados con la edad, titulación, experiencia, tamaño de la escuela, idiomas, área a la que se presenta y responsabilidades ejercidas en el centro.
- Opinión sobre las oposiciones (4 ítems): etapa a la que se presenta y claves para aprobar las oposiciones.
- Estrategia seguida (28 ítems): aspectos en los que se pretende profundizar en las pruebas de oposición (temario, caso práctico, proyecto pedagógico y unidad didáctica).
- Apoyos obtenidos (18 ítems): asesoría recibida para preparar las oposiciones (por parte de docentes del centro donde trabaja, de otro centro, academias, centros de profesorado, inspección, universidad...).

Para diseñar el cuestionario, además de revisar la literatura relacionada con el tema (Pérez Juste, et. al., 2008; Egidio, 2010; Suárez, et. al., 2013; Ruiz Valle, 2014; Rivero, 2015; Aguilar, et. al., 2016), se realizaron 7 entrevistas exploratorias (3 de ellas a profesionales de centros de profesorado, otras tantas a miembros de organizaciones sindicales y, finalmente, a un profesor experto en el tema de la Universidad del País Vasco). Se modificaron otros 5 ítems del apartado de datos generales del cuestionario y se mejoró la redacción de 8 ítems. Posteriormente, el instrumento también fue validado por un inspector de la Consejería de Educación del Gobierno Vasco y por dos docentes de la Universidad del País Vasco. El proceso seguido ha garantizado la validez de contenido de la prueba.

Se llevó a cabo una prueba piloto con 30 opositores/as, del curso 2015-16, participantes en este estudio. Se seleccionaron a éstos en función del sexo (15 mujeres y 15 hombres). Se modificó la redacción de 3 ítems y se clarificaron las instrucciones de la prueba. El cuestionario final contiene 50 ítems, además de los 12 correspondientes a los datos de identificación. En ellos, se analizan las características de los opositores/as y el grado de acuerdo en una escala Likert (0: Nada/Nada de acuerdo; 10: Mucho/Totalmente de acuerdo) sobre diferentes aspectos de las pruebas de oposición.

El análisis de componentes principales para variables ordinales, efectuado sobre la matriz de correlaciones policóricas, arrojó una estructura factorial en la que los 2 primeros componentes explican un 28.72% del total de la varianza. La matriz de componentes muestra como en la mayoría de los casos, los 28 ítems de estrategia se asocian al primer componente, mientras que los 18 de apoyos lo hacen sobre el segundo. Se trata de un análisis factorial exploratorio y no confirmatorio, pero estos resultados permiten ratificar la estructura dimensional subyacente (tabla 1).

Tabla 1. Matriz de componentes principales.

|               | Componente |       |
|---------------|------------|-------|
|               | 1          | 2     |
| lehen17       | .436       | .128  |
| proiektua18   | .279       | .034  |
| justifika19   | .299       | -.109 |
| kontes20      | .416       | -.258 |
| konpetentzi21 | .518       | -.069 |
| legeria22     | .243       | -.237 |
| ud23          | .325       | -.150 |
| psikologia24  | .446       | -.277 |
| ebairiz25     | .515       | .209  |
| eduki26       | .535       | -.158 |
| metodo27      | .602       | .083  |
| interdizi28   | .397       | -.128 |
| zeharkako29   | .569       | -.018 |

|                | Componente |       |
|----------------|------------|-------|
|                | 1          | 2     |
| jarduerak30    | .624       | -.194 |
| anizta31       | .555       | -.076 |
| hberezi32      | .298       | -.219 |
| baliabide33    | .646       | -.235 |
| eba34          | .668       | -.111 |
| ebamotak35     | .782       | .182  |
| ebatresna36    | .695       | .140  |
| ikastenikasi37 | .799       | .008  |
| tutor38        | .495       | -.124 |
| rola39         | .631       | -.190 |
| berritu40      | .420       | -.214 |
| bibliograf41   | .398       | -.029 |
| hirufroga42    | .556       | .157  |
| UDbitxia43     | .437       | -.103 |
| apoikaste45    | .142       | .617  |
| apoirakas46    | .105       | .578  |
| koord47        | .261       | .743  |
| PEC48          | .014       | .806  |
| PCC49          | .055       | .786  |
| giro50         | .168       | .724  |
| funtziona51    | .107       | .775  |
| apofamilia52   | -.194      | .110  |
| apolagun53     | .189       | .103  |
| apoakademi54   | -.102      | .125  |
| aposindikal55  | -.140      | .369  |
| apoirakas56    | .196       | .324  |
| apoberritze57  | .020       | .154  |
| apoikuska58    | .165       | .203  |
| apouni59       | -.090      | .222  |
| apointernet60  | .067       | .274  |
| apoliburu61    | .161       | .435  |
| apoaldizka62   | .260       | .283  |



La fiabilidad de la prueba, como consistencia interna, se ha calculado mediante el Alfa de Cronbach y el valor obtenido es de .842. En la tabla 2 se pueden observar los valores de dicho estadístico para las dos partes del instrumento (estrategias didácticas y apoyos recibidos).

Tabla 2. Fiabilidad del instrumento.

| Dimensiones            | Ítems | Alfa Cronbach |
|------------------------|-------|---------------|
| Estrategias didácticas | 17-43 | .882          |
| Apoyos recibidos       | 45-62 | .785          |

Para complementar la información cuantitativa, se realizaron 10 entrevistas semiestructuradas a otras tantas personas voluntarias que, después del proceso de formación, habían afrontado con éxito la oposición, es decir, habían aprobado y obtenido la plaza correspondiente. La guía de entrevista tuvo en consideración los mismos apartados del cuestionario: datos generales del opositor/a, opinión sobre las oposiciones, estrategias didácticas utilizadas y apoyos recibidos.

### 3.4. Participantes

En el País Vasco algunos sindicatos organizan habitualmente actividades de capacitación para afrontar las oposiciones. Los cursos a los que se ha tenido acceso se impartieron entre los meses de diciembre 2015 y junio de 2016 y tuvieron una duración de 30 horas cada uno. Se ha realizado un muestreo intencional aprovechando la facilidad de acceso a dichos cursos. En el estudio han participado 203 candidatos/as de Gipuzkoa, entre 26 y 55 años, el 23.2% hombres y el 76.8% mujeres. El 77.1% trabaja en el sector educativo, el 48.7% en Educación Secundaria Obligatoria y el 31.6% en Bachillerato y Formación Profesional. Un 89.6% tiene alguna experiencia en la educación formal o no formal. Respecto a la titulación de los opositores/as, un 9.5% posee una titulación de Grado, un 77.2% es licenciado, un 10.9% es licenciado y ha realizado algún máster (además del Máster de Educación Secundaria) y un 2.5% posee la titulación de doctor/a. Todos los candidatos/as son, como mínimo, bilingües (euskera y castellano), un 65% domina el inglés y un 16.8% el francés. El 68.2% se presenta por primera vez a las oposiciones.

### 3.5. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Como se ha mencionado anteriormente, se pretende analizar las opiniones de los candidatos/as que se han presentado a las pruebas de oposición para acceder al cuerpo de profesorado de Educación Secundaria de Euskadi. En la fase cuantitativa, la información se recogió mediante un cuestionario administrado durante la celebración de los cursos de capacitación. El cuestionario fue distribuido en la quinta sesión de cada curso (abril de 2016) y aplicado por un miembro del grupo de investigación e impartidor de la actividad formativa.

En la fase cualitativa, con el propósito de triangular la información cuantitativa, se optó por realizar entrevistas semiestructuradas con los candidatos/as que habían



superado las oposiciones. Mostraron su disposición a participar diez docentes. En ella, se les preguntaron cuestiones relativas a las dimensiones del cuestionario (tabla 3). Estas entrevistas fueron grabadas y transcritas. La información obtenida fue analizada en función de las dimensiones de la investigación, siguiendo un análisis comprensivo.

Los datos de la parte cuantitativa fueron tratados con el paquete informático SPSS 23.0. Los resultados descriptivos se muestran mediante los estadísticos habituales (porcentajes, media, desviación típica...). Además, se ha realizado un análisis factorial exploratorio y se han hallado las diferencias de medias mediante el análisis de la varianza. Los datos cualitativos fueron tratados mediante el programa informático File Maker Pro 14.0.

Tabla 3. Categorías de la parte cualitativa.

| CATEGORÍAS   |  |
|--|--|
| 1. Estrategias didácticas utilizadas por el candidato/a: | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Informe y caso práctico (Prueba 1).</li> <li>– Elementos del currículum (Prueba 2).</li> <li>– Exposición de la programación (Prueba 2).</li> <li>– Actitud personal y hábitos-pautas.</li> <li>– Criterios evaluación de las oposiciones.</li> </ul> |
| 2. Apoyos obtenidos por el candidato/a:                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Del tribunal.</li> <li>– Del centro.</li> <li>– Del grupo o red de docentes.</li> <li>– De un docente.</li> <li>– De familiares y amistades.</li> <li>– Información, materiales.</li> </ul>   |

La aplicación del cuestionario en la quinta sesión tuvo la ventaja de que los docentes participantes tenían ya bastante perfilada su estrategia para abordar las oposiciones.

#### 4. Resultados

Presentarse a unas oposiciones requiere, además de asumir una considerable carga de trabajo, la concreción de una estrategia de actuación. Los docentes que se presentan a las oposiciones, ponen especial énfasis en algunos aspectos específicos de las pruebas. En la siguiente tabla, se explicitan las estrategias didácticas que piensan utilizar los docentes para abordar los ejercicios, es decir, en qué aspectos van a poner un énfasis especial.

Los docentes que han tomado parte en el curso conceden gran importancia a los elementos constituyentes de la programación y a la exposición de la unidad didáctica. Los candidatos/as pretenden incidir poco en los criterios de evaluación de las pruebas de oposición, la bibliografía, la primera prueba (temario y caso práctico) y en la contextualización de la programación.

Tabla 4. Estrategias didácticas utilizadas por los candidatos/as para afrontar las oposiciones.

| <b>Estrategias para afrontar las oposiciones. Voy a hacer énfasis en...</b>    | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>DT</b> |
|--|-----------------------------|-----------|
| 18. El proyecto curricular (segunda prueba parte A)                            | 8.78                        | 1.40      |
| 43. La selección de temas originales en la unidad didáctica                    | 8.31                        | 2.17      |
| 28. La interdisciplinariedad del proyecto                                      | 8.00                        | 2.14      |
| 19. La justificación del proyecto  | 7.96                        | 2.16      |
| 34. La evaluación de competencias en general                                   | 7.95                        | 1.83      |
| 35. Los tipos de evaluación (autoevaluación, coevaluación...)                  | 7.94                        | 1.96      |
| 22. Los decretos curriculares y la legislación                                 | 7.90                        | 2.25      |
| 36. Los instrumentos de evaluación   | 7.78                        | 2.03      |
| 29. Las competencias transversales del currículum                              | 7.74                        | 2.09      |
| 27. La metodología del proyecto  | 7.72                        | 2.00      |
| 30. El tipo de actividades de las unidades didácticas                          | 7.71                        | 2.19      |
| 37. La competencia de aprender a aprender                                      | 7.67                        | 2.05      |
| 21. Las competencias en general  | 7.63                        | 2.25      |
| 31. La atención a la diversidad  | 7.56                        | 2.17      |
| 33. Los recursos materiales (TIC...)   | 7.46                        | 2.06      |
| 42. La forma de desarrollar la unidad didáctica en la segunda prueba (parte B) | 7.35                        | 1.57      |
| 26. Los contenidos del proyecto  | 7.14                        | 2.52      |
| 38. La orientación y tutoría   | 7.11                        | 2.67      |
| 39. Los nuevos roles del docente   | 7.09                        | 2.36      |
| 23. Los objetivos de las unidades didácticas                                   | 7.09                        | 2.75      |
| 32. La educación especial  | 7.07                        | 2.79      |
| 40. La innovación y mejora del proyecto  | 7.07                        | 2.66      |
| 24. Las características psico-evolutivas del alumno/a                          | 7.00                        | 2.44      |
| 25. En los criterios e indicadores de evaluación de las pruebas                | 6.68                        | 1.42      |
| 41. La bibliografía (poner muchas citas)                                       | 6.13                        | 2.87      |
| 17. La primera prueba: teórica y práctica                                      | 5.95                        | 2.24      |
| 20. La contextualización del proyecto en mi centro y aula                      | 5.51                        | 2.76      |

“No me parece justo que en la convocatoria no se den a conocer los criterios de evaluación de las oposiciones” (E3).

El apoyo que recibe el docente para abordar las oposiciones es una cuestión importante. En la tabla 5, se exponen las puntuaciones otorgadas por los candidatos/as en relación a esta cuestión.

Tabla 5. Apoyos recibidos por los candidatos/as para afrontar las oposiciones.

| Apoyos recibidos por los candidatos/as                           | $\bar{X}$ | DT   |
|--|-----------|------|
| 52. He recibido apoyo de mi familia para abordar las oposiciones | 8.43      | 1.81 |
| 55. He recibido ayuda de un sindicato                            | 8.27      | 2.22 |
| 60. He consultado internet para preparar las oposiciones         | 7.94      | 2.53 |
| 53. He recibido apoyo de mis amistades                           | 7.77      | 2.42 |
| 51. El funcionamiento de mi centro es muy bueno                  | 7.22      | 2.63 |
| 50. Las relaciones en mi centro son buenas                       | 7.00      | 2.62 |
| 49. Mi centro tiene redactado un proyecto curricular             | 6.56      | 2.99 |
| 48. Mi centro tiene un proyecto educativo redactado              | 6.39      | 3.04 |
| 61. He consultado libros para preparar las oposiciones           | 5.97      | 2.14 |
| 47. Mi centro está bien coordinado                               | 5.66      | 2.85 |
| 45-En mi centro he encontrado material de consulta               | 4.62      | 3.17 |
| 62. He consultado revistas para preparar las oposiciones         | 4.29      | 3.18 |
| 56. He recibido ayuda de docente(s) de otro centro               | 4.11      | 2.92 |
| 46. He recibido ayuda de un docente(s) de mi centro              | 3.73      | 2.94 |
| 59. He recibido asesoría de un docente(s) de la universidad      | 2.57      | 2.38 |
| 54. He recibido ayuda de una academia                            | 2.53      | 2.40 |
| 57. He recibido asesoría de un Centro de Profesorado             | 1.89      | 1.42 |
| 58. He recibido asesoría de un Inspector/a(s)                    | 1.80      | 1.34 |

Los docentes afirman que, para afrontar las oposiciones, han recibido el apoyo de la familia, las amistades y de su sindicato. También han consultado información, se han apoyado en las experiencias y materiales (proyecto educativo y curricular) y opinan que trabajan en un buen centro educativo (funcionamiento, relaciones, coordinación...).

“Mi programación se ha basado en el proyecto educativo de mi centro. He copiado bastantes ideas de nuestro proyecto. Quizás, no lo sé, he tenido la suerte de caer en un buen centro” (E5).

Después de analizar los resultados de las pruebas de oposición, se han agrupado las opiniones de los docentes que han superado y suspendido las pruebas de acceso

a la función pública. En la tabla 6, se analizan y comparan las estrategias utilizadas por los profesionales que se han presentado a las oposiciones.

Las diferencias entre aprobados y suspendidos se constatan en la primera prueba (temario y resolución del caso práctico), en el desarrollo y evaluación de competencias, en los tipos de evaluación, en los criterios de evaluación de las pruebas de oposición de años anteriores y, finalmente, en la preparación de la segunda parte de la segunda prueba (exposición y defensa de una unidad didáctica). Estas afirmaciones se corroboran en las entrevistas realizadas:

“De 405 docentes cayeron eliminados en la primera prueba 302; quedamos 103 candidatos para 84 plazas. Esta situación me creó mucha ansiedad” (E6).

Además, entre los entrevistados, hay varios docentes que afirman haber hecho hincapié en los criterios de evaluación de las oposiciones de años anteriores:

“Para hacer los ejercicios me he basado en los criterios de evaluación de años anteriores. No son demasiado concretos, pero te ayudan a tener una idea de lo que piden” (E10).

Un docente afirma que la exposición de la unidad didáctica es una prueba clave:

“En la unidad yo les puse un power point a todo detalle: contextualicé el tema que me tocó mediante una introducción, profundicé bastante en las competencias, la metodología basada en problemas y la evaluación” (E2).

Finalmente, en la tabla 7, se comparan los apoyos recibidos por los docentes que han aprobado y suspendido las oposiciones.

Las diferencias de medias entre aprobados y suspendidos se centran en el apoyo logrado de sus compañeros/as de trabajo (han recibido consejos y les han proporcionado materiales didácticos). También han recibido la ayuda de profesores/as de otros centros y han consultado más fuentes de información (internet, libros y revistas) que los que no han aprobado. En las entrevistas también existen comentarios en este sentido:

“En nuestro centro coincidimos tres compañeras que nos íbamos a presentar a las oposiciones. Decidimos trabajar juntas. Además de la ayuda de algunos profes, tuvimos la suerte de que en el centro había mucho material digitalizado” (E4).

Estas afirmaciones subrayan la importancia de afrontar las oposiciones en colaboración y la suerte de poder trabajar en un centro educativo con docentes competentes y solidarios dispuestos a socializar los documentos instituciones.

## 5. Conclusiones y discusión

A continuación, se van a explicitar las conclusiones del estudio realizado con los docentes que se han presentado a las oposiciones de Educación Secundaria. Respecto al primer objetivo (*Describir las estrategias didácticas que utilizan los candidatas/as*

Tabla 6. Estrategias didácticas utilizadas en el abordaje exitoso de las pruebas de oposición.

| Estrategias utilizadas por los candidatos/as<br>Diferencias en cada ítem entre aprobados y suspendidos |             |     |      |           |    |      |      |
|--|-------------|-----|------|-----------|----|------|------|
| Haré énfasis en...   | Suspendidos |     |      | Aprobados |    |      |      |
|  | $\bar{X}$   | N   | DT   | $\bar{X}$ | N  | DT   | SIG. |
| 17. La primera prueba: temario y caso práctico**   | 5.73        | 185 | 2.12 | 9,33      | 12 | 1.15 | .000 |
| 18. Proyecto curricular  | 8.74        | 190 | 1.42 | 9.36      | 11 | .80  | .159 |
| 19. Justificación del proyecto   | 7.93        | 185 | 2.19 | 8.60      | 10 | 1.34 | .345 |
| 20. Contextualización del proyecto   | 5.43        | 180 | 2.76 | 6.80      | 10 | 2.74 | .131 |
| 21. Competencias en general*   | 7.56        | 185 | 2.27 | 9.00      | 10 | 1.24 | .049 |
| 22. Decretos curriculares y legislación  | 7.88        | 186 | 2.22 | 8.18      | 11 | 2.82 | .674 |
| 23. Objetivos de la unidad didáctica   | 7.02        | 185 | 2.77 | 8.50      | 10 | 2.01 | .098 |
| 24. Características psicoevolutivas  | 7.07        | 182 | 2.45 | 5.60      | 10 | 1.71 | .062 |
| 25. Criterios de evaluación de oposiciones**   | 6.50        | 187 | 1.23 | 9.58      | 12 | .90  | .000 |
| 26. Contenidos del proyecto  | 7.17        | 185 | 2.50 | 6.70      | 10 | 3.05 | .565 |
| 27. La metodología   | 7.68        | 188 | 2.02 | 8.50      | 10 | 1.35 | .208 |
| 28. Interdisciplinariedad del proyecto   | 7.96        | 186 | 2.16 | 8.88      | 9  | 1.26 | .206 |
| 29. Competencias transversales   | 7.74        | 183 | 2.11 | 7.75      | 12 | 1.86 | .991 |
| 30. Actividades de la unidad didáctica   | 7.71        | 185 | 2.18 | 7.70      | 10 | 2.62 | .985 |
| 31. Atención a la diversidad   | 7.57        | 187 | 2.19 | 7.36      | 11 | 1.68 | .758 |
| 32. Educación especial   | 7.16        | 186 | 2.77 | 5.40      | 10 | 2.79 | .051 |
| 33. Recursos materiales (TIC...)   | 7.49        | 187 | 2.08 | 7.00      | 10 | 1.76 | .465 |
| 34. Evaluación de competencias*  | 7.88        | 189 | 1.85 | 9.09      | 11 | .83  | .034 |
| 35. Tipos de evaluación**  | 7.86        | 187 | 1.97 | 9.45      | 11 | .82  | .009 |
| 36. Instrumentos de evaluación   | 7.72        | 186 | 2.06 | 8.75      | 12 | 1.05 | .091 |
| 37. Aprender a aprender  | 7.63        | 183 | 2.09 | 8.36      | 11 | 1.02 | .255 |
| 38. Tutorías   | 7.07        | 185 | 2.71 | 8.00      | 10 | 1.56 | .285 |
| 39. Nuevos roles del docente   | 7.07        | 183 | 2.38 | 7.40      | 10 | 1.83 | .674 |
| 40. Innovación y mejora del proyecto   | 7.02        | 178 | 2.70 | 7.90      | 11 | 1.70 | .288 |
| 41. Bibliografía (citas...)  | 6.11        | 186 | 2.87 | 6.45      | 11 | 3.01 | .702 |
| 42. Segunda prueba B (unidad didáctica)**  | 7.20        | 188 | 1.50 | 9.58      | 12 | .66  | .000 |
| 43. Selección temario original   | 8.23        | 180 | 2.21 | 9.41      | 12 | .99  | .069 |

Tabla 7. Apoyos recibidos por los candidatos/as durante las oposiciones.

| Diferencias en cada ítem entre aprobados y suspendidos |             |     |      |           |    |      |      |
|--|-------------|-----|------|-----------|----|------|------|
| He recibido apoyo de...                                | Suspendidos |     |      | Aprobados |    |      |      |
|  | $\bar{X}$   | N   | DT   | $\bar{X}$ | N  | DT   | SIG. |
| 45. Materiales del centro donde trabajo**              | 4.28        | 167 | 2.99 | 9.41      | 12 | .66  | .000 |
| 46. Docente del centro donde trabajo**                 | 3.34        | 167 | 2.62 | 9.25      | 12 | .96  | .000 |
| 47. Coordinación del centro donde trabajo**            | 5.43        | 151 | 2.82 | 8.50      | 12 | 1.16 | .000 |
| 48. Proyecto educativo de mi centro**                  | 6.13        | 138 | 3.04 | 9.33      | 12 | .65  | .000 |
| 49. Proyecto curricular de mi centro**                 | 6.28        | 127 | 2.98 | 9.50      | 12 | .67  | .000 |
| 50. Relaciones entre docentes de mi centro             | 6.90        | 144 | 2.67 | 8.16      | 12 | 1.40 | .109 |
| 51. Funcionamiento de mi centro*                       | 7.07        | 141 | 2.68 | 8.91      | 12 | .90  | .020 |
| 52. De mi familia                                      | 8.48        | 174 | 1.75 | 7.66      | 12 | 2.42 | .129 |
| 53. De mis amistades                                   | 7.81        | 173 | 2.45 | 7.10      | 10 | 1.66 | .366 |
| 54. De una academia                                    | 2.56        | 170 | 2.37 | 1.87      | 8  | 3.04 | .429 |
| 55. De mi sindicato                                    | 8.19        | 176 | 2.26 | 9.41      | 12 | .79  | .066 |
| 56. De un docente de otro instituto**                  | 3.83        | 168 | 2.79 | 8.27      | 11 | 1.00 | .000 |
| 57. De los Centros de Profesorado                      | 1.85        | 166 | 1.30 | 2.55      | 9  | 2.92 | .151 |
| 58. De la Inspección Educativa                         | 1.77        | 166 | 1.23 | 2.33      | 9  | 2.73 | .228 |
| 59. De un docente de universidad                       | 2.52        | 164 | 2.30 | 3.44      | 9  | 3.57 | .261 |
| 60. He consultado Internet**                           | 7.80        | 173 | 2.56 | 9.91      | 12 | .28  | .005 |
| 61. He consultado libros**                             | 5.76        | 175 | 2.03 | 9.08      | 12 | .90  | .000 |
| 62. He consultado revistas**                           | 3.94        | 156 | 2.97 | 9.36      | 11 | .67  | .000 |

*para afrontar las oposiciones*), se puede constatar que los candidatos/as priorizan el diseño de la programación y las unidades didácticas, otorgando especial importancia a la legislación vigente, el desarrollo de competencias, la visión interdisciplinar del currículum y la evaluación. Diseñar la programación en función de la legislación vigente parece una estrategia sensata y coherente (García, Esteve, García, Pérez y Sala, 2010). En el estudio también se expresan opiniones de los docentes acerca de la escasa concreción de los criterios de evaluación de las pruebas. Esta situación genera incertidumbre e inseguridad entre los candidatos/as (Ruiz Valle, 2014). Por tanto, parece pertinente proponer a la Administración la publicación de los criterios de evaluación de las diferentes pruebas e incluso la utilización de herramientas que reduzcan la subjetividad de las calificaciones (rúbricas, listado de indicadores...) entre los diferentes tribunales, como se afirma en el estudio de Aguilar, Álvarez y Lorenzo (2016).

A todo ello, hay que añadir que los docentes que se presentan a las oposiciones son los que, generalmente, sufren mayor inestabilidad laboral. Esta circunstancia complica aún más la situación. Por un lado, los docentes deben presentarse obligatoriamente a las oposiciones si pretenden finalizar con su etapa de interinidad. Por otro, su situación de inestabilidad les obliga a trasladarse de centro en centro y adaptarse, lo antes posible, a su nuevo contexto de trabajo. Todo ello genera un considerable desgaste físico y emocional. Según Acosta y Burguillos (2014), en no pocas ocasiones, los factores que causan inseguridad en el profesorado novel están vinculados a la falta de orientación para adaptarse al nuevo contexto laboral, al estrés y a las estrategias inadecuadas de afrontamiento de problemas. Una profesora comenta lo siguiente: “Estoy haciendo una sustitución a cien kilómetros de mi casa, tengo que preparar las oposiciones y además soy madre de dos hijos” (E9). Por tanto, el apoyo recibido por los docentes principiantes, puede ser de gran ayuda para abordar con éxito esta complicada situación.

En relación con el segundo objetivo (*Analizar el tipo de apoyos y ayudas que han recibido los candidatos/as por parte de sus allegados, diferentes profesionales e instituciones educativas para abordar estas pruebas*), los candidatos/as afirman que, para afrontar las oposiciones, han recibido el apoyo de su sindicato, han consultado internet, han sido ayudados por los profesionales del centro donde trabajan y se han valido de sus recursos y materiales. Como se afirmaba anteriormente, la enseñanza es una profesión donde, a menudo, surgen momentos complicados y estresantes. En determinadas fases de la vida profesional, el docente necesita los apoyos de sus compañeros/as. En estas situaciones, los procesos de mentoría son de especial relevancia para los docentes principiantes. Velaz de Medrano (2009) considera que la integración laboral del profesorado novel depende, entre otros factores, de la forma en que éstos abordan los problemas. Shanks (2017), en una investigación realizada en Australia, Reino Unido, Noruega y Malta, concluye que la práctica reflexiva, la colaboración entre iguales y la investigación-acción en el aula son estrategias de gran valía para la orientación de los docentes noveles. Di Giusto, Martin y Arnaiz (2014), constatan que las estrategias de afrontamiento de problemas basadas en la cooperación, el emprendimiento y la reflexión están relacionadas con niveles altos de inteligencia emocional, mientras que los niveles bajos se vinculan a la evitación de problemas, la queja y el individualismo. Una docente comenta lo siguiente: “Estaba obsesionada con las oposiciones. Me lo he tomado como un reto personal. Han sido seis meses muy duros. Ha habido días que se me ocurría una idea en la cama y me levantaba a tomar nota” (E7).

Finalmente, se ha analizado el abordaje exitoso de las oposiciones al cuerpo de profesorado de Educación Secundaria. En relación al tercer objetivo (*Identificar las estrategias y apoyos que influyen en el abordaje exitoso de las pruebas de oposición de los y las docentes de Enseñanza Secundaria*), se deben subrayar algunas cuestiones. Parece oportuno reiterar la importancia de los apoyos recibidos por los candidatos/as en el centro donde trabajan. Los docentes que han obtenido la ayuda de sus compañeros/as han abordado las oposiciones con cierta ventaja. Al respecto, es necesario realizar una reflexión sobre la importancia de los procesos de inducción del profesorado principiante. En este sentido, Bozu e Imbernón (2012) señalan que los procesos de formación y asesoría que se llevan a cabo con el profesorado novel mejoran sensiblemente su inserción profesional. Moliner y Ortí (2016) y Palmér (2016) afirman que, para integrarse en un centro educativo y desarrollar su identidad profe-



sional, el docente principiante debe superar el choque con la realidad laboral. Para ello, parece necesario que en los Másteres de Educación Secundaria se garantice una formación más práctica, funcional y cercana a la actividad real del centro y del aula (Serrano y Pontes, 2015; Sarceda y Rodicio, 2018). También es verdad, como afirma Rivero (2015), que el acceso a la profesión docente mediante una formación adicional a la ya obtenida en la universidad es injusta y, además, sería innecesaria si la formación inicial del profesorado estuviera adecuadamente orientada a la docencia.

En este estudio se constata que los candidatos/as que se presentan a las oposiciones y obtienen la ayuda de docentes experimentados para prepararlas, afrontan las pruebas con más posibilidades de éxito. Consideramos, por tanto, que es necesaria una profunda reflexión sobre los procesos de capacitación del profesorado novel de Educación Secundaria. De ahí la importancia de impulsar en el futuro proyectos innovadores de mentoría en los centros educativos y la cooperación entre éstos y las Facultades de Educación para llevar a cabo estudios e investigaciones que aborden la mejora de la inserción laboral y la capacitación del profesorado principiante.

Finalmente, se debe tener en consideración las limitaciones de la investigación. Sin duda, la limitación más importante radica en la muestra utilizada (muestra intencional). En relación con esta cuestión, se debe recalcar que el profesorado participante no se ha seleccionado de forma aleatoria, lo que limita la generalización de los resultados obtenidos.

## 6. Referencias bibliográficas

- Acosta, M. y Burguillos, A. I. (2014). Estrés y burnout en profesores de primaria y secundaria de Huelva: las estrategias de afrontamiento como factor de protección. *INFAD. Revista de Psicología*, 1(4), 303-309.
- 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. *Educación XXI*, 19(1), 357-379.
- Bozu, Z. y Imbernón, F. (2012). El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario: un estudio de casos. *Revista de Educación*, 358, 238-257. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos-re358/re35812.pdf?documentId=0901e72b8128267c>
- Dávila, P. (1988). Las oposiciones al Magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos. *Revista de Educación*, 286, 117-127.
- Di Giusto, C., Martín, M. A. y Arnaiz, A. (2014). Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 89-104.
- 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 XXI*, 13, 47-67.
- Eurydice (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- García, J., Esteve, J., García, M., Pérez, C. A. y Sala, M. A. (2010). Oposiciones: pautas para una toma de decisiones. *Perspectivas*, 21(1), 165-173. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2017.1292457>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE, número 159, 4/07/1985). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf> el 7 de noviembre de 2017.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (BOE, 295, 10-12-2013). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> el 12 de octubre de 2017.
- MECD (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Moliner, L. y Ortí, J. (2016). ¿Podré acabar el temario? Las preocupaciones a las que se enfrenta el profesorado novel. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 827-844. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.48371](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48371)
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Orden de 5 de febrero de 2016, de la Consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura, por la que se convocan procedimientos selectivos para el ingreso y acceso al Cuerpo de Profesoras y Profesores de Enseñanza Secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV, número 26, 9/02/2016). Recuperado de <http://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/02/1600566a.pdf> el 22 de octubre de 2017.
- Orden ECD/17/2016, de 8 de marzo, que establece las bases y convoca procedimientos selectivos para el ingreso y accesos al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, así como para la adquisición de nuevas especialidades, y se efectúa la convocatoria para la elaboración de listas de aspirantes a desempeñar puestos en régimen de interinidad en dicho Cuerpo (BOC, número 51, de 15/03/2016). Recuperado de <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=297459> el 22 de octubre de 2017.
- Orden de 15 de marzo de 2016, por la que se efectúa la convocatoria de procedimientos selectivos para el ingreso en los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, acceso al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria. (BOJA, número 55, de 22/3/2016). Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/eboja/2016/206/BOJA16-206-00005-18526-01\\_00100846.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/eboja/2016/206/BOJA16-206-00005-18526-01_00100846.pdf) el 21 de octubre de 2017.
- Orden de 7 de abril de 2017 por la que se convocan procedimientos selectivos de ingreso y acceso al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria, de acceso al cuerpo de profesores de música y artes escénicas, y de ingreso al cuerpo de profesores técnicos de formación profesional, al cuerpo de maestros y procedimiento de adquisición de nuevas especialidades por el personal funcionario de carrera de los cuerpos de profesores de Enseñanza Secundaria, profesores técnicos de formación profesional y maestros de la Comunidad Autónoma de Galicia. (BOG número 73, 17/04/2017). Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2017/20170417/AnuncioG0164-100417-0002\\_es.pdf](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2017/20170417/AnuncioG0164-100417-0002_es.pdf) el 21 de octubre de 2017.
- Palmér, H. (2016). Professional primary school teacher identity development: a pursuit in line with an unexpressed image. *Teacher Development*, 20(5), 682-700. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2016.1202311>
- Pérez Granados, L. (2015). Análisis de las pruebas de acceso a la formación de docentes en España y Finlandia: conocimientos o competencias. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 591-609. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.44448](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44448)
- Pérez Juste, R.; Egido, I. y Sarramona, J. (2008). *Respaldo social a la profesión docente*. Madrid: Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA).
- Pozo, A. (2008). La necesaria reforma de la función pública docente recogida en la LOE. *Revista de Educación*, 345, 457-479.

- Resolución 2470/2009, de 14 de diciembre, de la Directora del Servicio de Recursos Humanos del Departamento de Educación, por la que se aprueban los procedimientos selectivos de ingreso y de acceso a los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y de Profesores de Artes Plásticas y Diseño, y de ingreso a los Cuerpos de Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores de Música y Artes Escénicas y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño, a plazas del ámbito de gestión de la Administración de la Comunidad Foral de Navarra (BON número 3, de 06/01/2010). Recuperado de [http://www.navarra.es/home\\_es/Actualidad/BON/Boletines/2010/3/Anuncio-5/](http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2010/3/Anuncio-5/) el 13 de octubre de 2017.
- Resolución de 10 de mayo de 2012, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convocan procedimientos selectivos para ingreso mediante oposición libre y accesos al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, y procedimiento para la adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios del citado Cuerpo (BOCM, número 112, de 11/05/2012). Recuperado de [http://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2012/05/11/BOCM-20120511-5.PDF](http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2012/05/11/BOCM-20120511-5.PDF) el 22 de noviembre de 2017.
- 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 doctoral). Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/128270> el 15 de noviembre de 2017.
- Ruiz, M. A. (2012). La selección docente. Piedra angular para crear un sistema educativo de calidad. *REIFOP*, 15(3), 187-194.
- 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 inédita. Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10630/8172> el 10 de octubre de 2017.
- Sarceda, M. C. y Rodicio, M. L. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 147-164. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52160>
- Serrano, R. y Pontes, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 489-505. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.203471>
- Shanks, R. (2017). Mentoring beginning teachers: professional learning for mentees and mentors. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 158-163.
- Suárez, J. M., Rubio, V., Antúnez, R. y 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. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.139661>
- Velaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesor principiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 209-229.