



**IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica**, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

**IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica**, es una publicación periódica, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

**IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica**, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

**IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica**, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

# IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

**IKASTORRATZA. e-journal on Didactics**

## IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.es/ikastorratza/>

### El acceso a la función pública docente en Educación Infantil, Primaria y Secundaria

Goiatz Aramendi Lekuona  
[goiatz95@gmail.com](mailto:goiatz95@gmail.com)

Pello Aramendi Jauregi  
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)  
[pello.aramendi@ehu.es](mailto:pello.aramendi@ehu.es)



To cite this article:

Aramendi, G. & Aramendi, P. (2020). El acceso a la función pública docente en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 24, 138-159. DOI: 10.37261/24\_alea/6

To link to this article:

[https://doi.org/10.37261/24\\_alea/6](https://doi.org/10.37261/24_alea/6)

Published online: 30 April 2020

# El acceso a la función pública docente en Educación Infantil, Primaria y Secundaria

Access to the teaching civil service in Infant, Primary and Secondary Education

Goiatz Aramendi Lekuona  
[goiatz95@gmail.com](mailto:goiatz95@gmail.com)

Pello Aramendi Jauregi  
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)  
[pello.aramendi@ehu.eus](mailto:pello.aramendi@ehu.eus)



## Resumen

*La investigación que se presenta a continuación, pretende describir y analizar las estrategias didácticas y los apoyos que obtienen los profesores/as de la provincia de Gipuzkoa que se presentan a las oposiciones de acceso a la función pública docente en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En el estudio, se ha optado por un diseño explicativo secuencial, tomando parte 469 candidatos/as. Los docentes que han superado las oposiciones han puesto especial énfasis en la primera prueba (parte teórica y ejercicio práctico), han tenido presentes los criterios de evaluación de las oposiciones y han priorizado temas como la atención a la diversidad, la evaluación, la competencia de aprender a aprender, la autorregulación del aprendizaje y el diseño de unidades didácticas. Además, han recibido la valiosa ayuda de personas cercanas vinculadas a la docencia y compañeros/as de trabajo.*

**Palabras clave:** formación docente, profesorado principiante, selección del profesorado, escuela pública.

## **Abstract**

The research presented below aims to describe and analyse the teaching strategies and supports obtained by teachers in the province of Gipuzkoa who sit competitive examinations to access the teaching civil service in Infant, Primary and Secondary Education. This study opted for a sequential explanatory design with 469 candidates. Teachers who have passed the official examinations placed special emphasis on the first test (theoretical part and practical exercise), took into account the criteria of evaluation of the examinations and prioritised issues such as attention to diversity, evaluation, the competence of learning to learn, self-regulation of learning and the design of teaching units. In addition, they received valuable help from relatives, people linked to teaching with whom they have a close relationship, and work colleagues.

**Key Words:** teachers training, beginning teachers, teacher selection, public school.

## 1. Introducción

La educación es un sector prioritario para el futuro de la Unión Europea (UE). La necesidad de lograr una enseñanza de alta calidad se ha convertido en uno de los retos más importantes del Marco Estratégico para la Educación y la Formación. La Estrategia Europa 2020 (Comisión Europea, 2015), pone especial énfasis en garantizar la formación inicial del profesorado, el fomento de sistemas de selección y contratación, el apoyo en el inicio de la profesión y la capacitación del profesorado basada en competencias. En Europa, existen tres modelos de acceso a la docencia en la enseñanza pública: la oposición, el concurso y la selección abierta. La mayoría de los países de la franja mediterránea desarrollan pruebas de oposición; la parte de Europa central, generalmente, se decanta por las listas de candidatos/as, clasificados en función de los méritos obtenidos y, en los países del norte, los procesos son más abiertos, es decir, la selección se realiza por parte de los centros educativos y las autoridades locales (Egido, 2010).

Las contrataciones de los docentes son realizadas mayoritariamente por los centros educativos, en ocasiones, con la colaboración de las Administraciones Locales. En Grecia, España, Francia, Malta y Turquía se organizan concursos de oposiciones para seleccionar a los mejores aspirantes a la carrera docente que obtienen la categoría de funcionario/a. Los profesores/as funcionarios suelen ser contratados por la Administración. En Dinamarca, Finlandia, Noruega, Islandia, Holanda, Hungría y Escocia los profesores/as de los centros públicos son contratadas exclusivamente por la Administración Local. En Bulgaria, República Checa, Estonia, Irlanda, Letonia, Lituania, Polonia, Eslovenia, Eslovaquia y Croacia, los únicos responsables de la contratación del profesorado son los centros educativos (Eurydice, 2015).

En el estado español, las primeras evidencias sobre la selección del profesorado se constatan en el siglo XVI, cuando Felipe II inicia un proceso de evaluación del profesorado ante las altas tasas de analfabetismo existentes en la población. Durante los siglos XVII y XVIII, se fijaron algunas normas para que los maestros/as pudieran ejercer su profesión y, además, se realizaron diversos intentos para formar a los nuevos docentes y a los que estaban en activo (Ruiz, 2014). Según Dávila (1988), el sistema de oposiciones, como procedimiento de acceso a la profesión docente, se afianza entre los años 1847 y 1917. Durante el siglo XX y lo que llevamos del XXI, la legislación no ha

hecho más que reproducir, salvo pequeñas modificaciones, el modelo vigente; 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 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), los procesos de selección del profesorado en la enseñanza pública española apenas han variado.

En el País Vasco, el diseño de las pruebas de oposición mantiene un formato similar a las demás Comunidades Autónomas del Estado. La Orden de 1 de marzo de 2019, de la Consejera de Educación, por la que se convocan procedimientos selectivos para el ingreso en los *Cuerpos de Maestras y Maestros y de Profesores y Profesoras de Música y Artes Escénicas, así como para el ingreso y acceso al Cuerpo de Profesores y Profesoras de Escuelas Oficiales de Idiomas*, de la Comunidad Autónoma del País Vasco, explicita los requisitos que deben cumplir los docentes y las características de las pruebas a superar. Esta Orden viene amparada por el Real Decreto 5/2015, de 30 de octubre, donde se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público. En cuanto al proceso de selección, además de la obligada solicitud de participación, la citada Orden especifica el procedimiento de designación de los tribunales, las comisiones de baremación y las características de las pruebas de oposición. Respecto a estas últimas, los candidatos y candidatas, además de acreditar el perfil lingüístico correspondiente, deberán superar dos pruebas subdivididas en dos partes cada una. En la primera prueba, en su apartado A, se debe afrontar un caso práctico donde el candidato/a debe demostrar las habilidades técnicas correspondientes a la especialidad a la que opta. La parte B, consiste en el desarrollo por escrito de un tema seleccionado por cada aspirante de entre un temario. En el segundo ejercicio se exige la exposición oral de una programación didáctica.

Los criterios de valoración de las pruebas se explicitan en el Anexo VI de esta Orden. Mediante la Orden de 26 de febrero de 2018, el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura, convoca procedimientos selectivos para el ingreso y acceso a los *Cuerpos de Profesores y Profesoras de Enseñanza Secundaria y de Profesores Técnicos y Profesoras Técnicas de Formación Profesional* de la Comunidad Autónoma del País Vasco, así como para la adquisición de nuevas especialidades por las funcionarias y funcionarios de carrera de los citados cuerpos. Los criterios de valoración de las pruebas se explicitan en el Anexo IX de esta Orden.

El marco curricular de referencia para el abordaje de las oposiciones a la enseñanza obligatoria es el Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica. En este decreto, se especifican algunas orientaciones pedagógicas interesantes para los docentes que se presentan a las oposiciones: el perfil general de salida del alumnado (artículo 5) y las características de las programaciones y unidades didácticas a desarrollar en los centros educativos (capítulo cuarto). Además, en el artículo 30, se afirma que los docentes del sistema educativo vasco deben tener un perfil competencial que les permita asumir, en condiciones óptimas, las responsabilidades propias de sus diferentes funciones. El marco de referencia del profesorado de Bachillerato es el Decreto 127/2016, de 23 de septiembre. En su artículo 29.2 define las características del perfil del profesorado de Educación Secundaria.

Respecto a las investigaciones en torno al tema, a nivel estatal, existen escasos estudios en torno al acceso a la función pública docente. Requena (2007) afirma que la realidad de la mayoría de los países europeos es bastante diferente a la española. Pozo (2008) 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. Pérez Juste, Egido y Sarramona (2008), en una investigación 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. Aguilar, Álvarez y Lorenzo (2016), constatan la falta de criterios objetivos de evaluación a la hora de valorar la fase de oposición, detectando incluso procedimientos de valoración diferentes entre provincias de una misma Comunidad Autónoma, en este caso de Andalucía. Según los autores, el sistema de oposición actual es subjetivo, las puntuaciones medias entre los tribunales son muy dispares y no existen unos criterios de evaluación públicos. Concluyen que se deberían buscar nuevos modelos de selección integrales para garantizar un proceso más justo a la hora de acceder a la función pública docente.

Suárez, Rubio, Antúnez y Fernández (2013) hacen mención a la importancia que otorgan los opositores/as a la realización personal y profesional. Existen variables de tipo actitudinal que influyen en el éxito en el abordaje de las oposiciones. Las variables

relacionadas con el “Compromiso del candidato/a” indican que se produce una estrecha relación entre la energía para seguir estudiando con el entusiasmo en dicha tarea, aunque en ocasiones sea complicado. Rivero (2015) analiza la posibilidad de incluir la ponderación de un perfil docente previo en el acceso a la profesión y a la función pública docente en la Enseñanza Secundaria y el Bachillerato. El autor identifica el perfil ideal del docente de secundaria y describe las competencias personales que adquieren la categoría de “muy necesarias”: capacidad de comunicarse, escucha, resolución de problemas, toma de decisiones, autoevaluación, empatía, organización de programas, autocrítica, compromiso, innovación y asertividad. Entre las “necesarias” están la resiliencia, el trabajo en equipo, la negociación y la capacidad de liderazgo.

Ruiz (2014) hace referencia al modelo de selección del profesorado de Dinamarca, basado en la descentralización, donde los estudiantes, una vez obtenido el título, buscan empleo enviando su currículum a los centros educativos. Las vacantes de profesorado son publicadas en la prensa y en las páginas web de los centros educativos y el municipio. La escuela selecciona el currículum más adecuado y, mediante entrevistas, elige a los mejores candidatos y candidatas. A la hora de seleccionar a los docentes se tienen muy en cuenta las propuestas que éstos aportan al proyecto educativo de la comunidad (proyecto de ciudad). También se tienen en consideración la capacidad del candidato/a para relacionarse con el alumnado, el liderazgo en clase y los aspectos metodológicos y didácticos. Una vez seleccionado, el nuevo docente tendrá un profesor/a-tutor/a liberado (dos horas a la semana) que le orientará sobre el proyecto de la escuela y de la comunidad. El despido del docente al finalizar su contrato se considera un fracaso de los métodos de selección de candidatos y candidatas.

La calidad del sistema educativo se sustenta, fundamentalmente, en la competencia docente. La selección y la evaluación del profesorado deben ir integradas en un continuum de actuaciones que posibiliten la mejora continua de los profesionales de la educación. El acceso a la función docente, la organización de la formación inicial, la selección del profesorado para ingresar en la profesión, los primeros años de carrera profesional, el logro de la estabilidad en un centro educativo, la formación continua, la evaluación, la promoción profesional y el desarrollo de la carrera profesional deben configurarse dentro de una política de recursos humanos que responda a los retos del sistema educativo. Para ello es necesario definir criterios de selección y evaluación de

los docentes coherentes con los perfiles que necesita el sistema en función de la sociedad en la que vivimos (Escudero, 2010).

## **2. Método**

### **2.1. Objetivos**

El profesorado es uno de los factores clave en la calidad de la educación (Ministerio de Educación Cultura y Deporte [MECD], 2014). Por ello, los procesos de selección y acceso a la profesión docente tienen gran relevancia en los sistemas educativos modernos. El estudio que se presenta a continuación pretende lograr los siguientes objetivos:

- Describir los aspectos pedagógicos en los que los candidatos y candidatas ponen especial atención a la hora de afrontar la fase de oposición a los cuerpos de profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
- Analizar el tipo de ayudas que han recibido los opositores/as por parte de diferentes profesionales e instituciones educativas para preparar las oposiciones.
- Identificar los aspectos pedagógicos en los que más han incidido y los tipos de ayuda que han recibido los docentes que han superado la fase de oposición.

### **2.2. Diseño**

En el estudio se ha optado por un diseño mixto, en este caso, un diseño explicativo secuencial (Creswell y Plano, 2011). En el País Vasco, se realizaron pruebas de selección para el ingreso en el cuerpo de profesorado de Educación Secundaria en 2018 y para el cuerpo de maestros/as de Educación Infantil y Primaria en 2019. El estudio se llevó a cabo en dos fases. En la primera, se aplicó un cuestionario cerrado a los docentes que participaron en cursos de preparación de las pruebas de oposición. Para responder a las preguntas planteadas en el estudio, la información cuantitativa fue analizada estadísticamente. Posteriormente, en la segunda fase, se realizaron entrevistas semi-estructuradas con aquellos candidatos/as que superaron las pruebas de la fase de oposición. Estas entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas cualitativamente.



### **2.3. Participantes**

Los participantes en el estudio son docentes que asistieron a los cursos de formación organizados por los sindicatos y academias ubicadas en Gipuzkoa entre los años 2017, 2018 y 2019. El total de participantes asciende a 469 profesionales, 189 de Educación Infantil (40,3%), 128 de Educación Primaria (27,3%) y 152 de Educación Secundaria (32,4%). La edad de éstos oscila entre 22 y 55 años. Entre los profesores/as de Educación Infantil y Primaria, el 86% son mujeres y el 14% hombres. En la Enseñanza Secundaria la proporción de mujeres es del 76.8% y de hombres el 23.2%. Se realizaron 42 entrevistas individuales (66,6% mujeres y 33,4% hombres), 14 con docentes de Educación Infantil (33,3%), 14 con profesorado de Primaria (33,3%) y 14 de Educación Secundaria (33,4%).

### **2.4. Instrumento**

Como se ha mencionado anteriormente, en la primera fase del estudio se recopiló la información mediante un cuestionario cerrado que se diseñó *ad hoc*. En la construcción del instrumento se llevaron a cabo una serie de actuaciones. En primer lugar, se exploró la literatura relacionada con el tema (Aguilar, et al., 2016; Egido, 2010; Koutrouba, 2012; Pérez Juste, et al., 2008; Rivero, 2015; Ruiz, 2014; Suárez, et al., 2013), a partir de la cual se redactó el primer borrador del cuestionario. Éste fue sometido a la validación por parte de tres profesionales de los Centros de Profesorado (2 mujeres y un hombre), tres miembros de organizaciones sindicales (2 hombres y una mujer) y dos profesores/as (1 hombre y una mujer) de la Universidad del País Vasco. Tras esta revisión, se modificó la redacción de 13 ítems. Para garantizar adecuadamente la validez de contenido del instrumento, esta segunda versión fue expuesta a una nueva revisión en la que participaron un inspector del Departamento de Educación y dos profesoras de la Universidad del País Vasco. Posteriormente, durante el curso 2015-16 se llevó a cabo una prueba piloto con 30 candidatos/as (15 mujeres y 15 hombres). Se analizó el funcionamiento estadístico de los ítems y del cuestionario en su conjunto, obteniéndose parámetros aceptables. Además, se revisaron 3 ítems y se clarificaron algunas normas de aplicación de la prueba.

El cuestionario definitivo se compone de 12 ítems relacionados con las características de los sujetos que responden al cuestionario, 4 ítems sobre la opinión en

torno a las oposiciones y 46 ítems presentados en una escala tipo Likert (0: Nada/Nada de acuerdo; 10: Mucho/Totalmente de acuerdo) que constituyen el grueso del instrumento. Éstos están divididos en 2 dimensiones: *Aspectos pedagógicos a desarrollar para afrontar las oposiciones* (28 ítems) y *Apoyos recibidos por los candidatos/as* (18 ítems). Para mantener una comunicación permanente con los candidatos y candidatas se les pidió su correo electrónico (opcional).

La fiabilidad del cuestionario, calculado mediante el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach, arrojó un valor de 0.851. En la Tabla 2 se presentan los valores del coeficiente de fiabilidad para cada una de las dos dimensiones del cuestionario.

**Tabla 2.** Fiabilidad del instrumento.

Dimensiones	Ítems	Alfa
<i>Estrategia a seguir</i>	17-43	.918
<i>Apoyos recibidos</i>	45-62	.831

En la segunda fase del estudio, para complementar la información cuantitativa, se realizaron 42 entrevistas semiestructuradas con algunos de los candidatos/as que superaron las pruebas de la oposición. Concretamente, se entrevistó a 14 docentes por cada etapa (Educación Infantil, Primaria y Secundaria). El guion de la entrevista se estructuró a partir de las dimensiones analizadas en el cuestionario.

## **2.5. Procedimiento de recogida y análisis de datos**

Como se ha señalado anteriormente, los aspirantes tomaron parte en diversos cursos de formación para preparar las oposiciones. El cuestionario fue aplicado por un miembro del grupo de investigación. Para triangular la información, se realizaron varias entrevistas semi-estructuradas a los candidatos/as que superaron las oposiciones (según los sindicatos, aproximadamente una sexta parte del total de docentes presentados). A todos aquellos que estaban en esta situación se les invitó a participar en las entrevistas. Como se ha mencionado anteriormente, participaron 42 docentes. Las entrevistas fueron grabadas (con el consentimiento de los entrevistados), transcritas y, posteriormente, analizadas siguiendo un análisis comprensivo. En la Tabla 3, se

muestran las categorías empleadas para realizar el análisis de la información cualitativa.

**Tabla 3.** Categorías de la parte cualitativa.

Categorías	
<i>1.-Aspectos pedagógicos en los que ha incidido el opositor/a</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Parte teórica 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 de evaluación de las oposiciones.</li> </ul>
<i>2.-Apoyos y ayudas obtenidos por el opositor/a</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-De docentes del centro.</li> <li>-De docentes de otro centro.</li> <li>-De un grupo o red de docentes.</li> <li>-De familiares y/o amistades vinculadas a la docencia.</li> <li>-Información, materiales, recursos (proyectos...).</li> </ul>

La información cualitativa obtenida en las entrevistas fue analizada mediante el programa File Maker Pro 14.0 y la cuantitativa con el paquete informático SPSS 26.0. En el caso de la información cuantitativa, además de realizar diversos análisis estadísticos descriptivos para identificar a los participantes, se hallaron las diferencias de medias mediante el análisis de la varianza. Para comprobar su estructura subyacente, se realizó el estudio diferencial de los ítems y del cuestionario y también se calcularon el coeficiente de fiabilidad y el análisis factorial exploratorio.

### **3. Resultados**

A continuación, se van a describir los resultados del estudio realizado con una muestra de docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la provincia de Gipuzkoa que se presentaron a las oposiciones convocadas en el País Vasco durante los cursos 2017-18 y 2018-19.

En primer lugar, se ha procedido a describir los aspectos pedagógicos en los que los candidatos y candidatas han puesto especial atención a la hora de afrontar la fase de oposición (objetivo 1).

**Tabla 4.** Aspectos pedagógicos en los que más ha incidido el profesorado en la fase de oposición.

Aspectos pedagógicos en los que más ha incidido el profesorado			
He puesto énfasis en...	$\bar{X}$	N	DT
18.-La programación didáctica.....	8.81	466	1.343
43.-La selección de unidades didácticas.....	8.46	450	1.934
22.-Los decretos curriculares y la legislación.....	8.25	460	1.993
34.-La evaluación de competencias.....	8.21	466	1.624
28.-La interdisciplinariedad de la programación.....	8.15	460	1.862
35.-Los tipos de evaluación.....	8.13	464	1.778
19.-La justificación de la programación.....	8.11	459	1.936
42.-El desarrollo de la unidad didáctica (segunda prueba).....	8.00	465	1.809
36.-Los instrumentos de evaluación.....	7.99	461	1.867
29.-Las competencias básicas transversales.....	7.96	458	1.860
21.-Las competencias básicas disciplinares.....	7.84	459	2.047
30.-Las actividades de las unidades didácticas.....	7.82	459	1.829
27.-La metodología de la programación didáctica.....	7.81	463	1.901
37.-La competencia de aprender a aprender.....	7.80	457	1.893
33.-Los recursos materiales (TIC... ).....	7.76	460	1.893
40.-La innovación y mejora del proyecto.....	7.69	451	2.345
25.-Los criterios e indicadores de evaluación de las pruebas.....	7.48	462	1.742
38.-La tutoría.....	7.45	459	2.268
31.-La atención a la diversidad.....	7.45	460	2.173
44.-La organización del aula para desarrollar mi proyecto.....	7.45	455	1.777
26.-Los contenidos de la programación didáctica.....	7.34	461	2.335
39.-Los roles del docente.....	7.22	457	2.118
23.-Los objetivos de las unidades didácticas.....	7.18	457	2.711
32.-La educación especial.....	6.96	460	2.612
24.-Las características psico-evolutivas del alumno/a.....	6.78	455	2.397
17.-La primera prueba de la oposición (temario y caso práctico).....	6.71	460	2.365
41.-La bibliografía de la programación didáctica.....	6.36	465	2.818
20.-La contextualización de la programación en mi centro y aula.....	5.61	450	2.829

Los candidatos y candidatas han puesto especial énfasis en la programación didáctica, la selección de unidades didácticas, la legislación vigente, la evaluación de competencias, el enfoque interdisciplinar de la programación, los tipos de evaluación y la preparación de la segunda prueba (exposición de la unidad didáctica). Una candidata de Educación Primaria se queja de la escasa importancia otorgada al diseño y la planificación del currículum:

*En la carrera hemos estudiado temas de tipo curricular pero no se profundiza en torno a cómo hacer una buena programación. Pienso que es de gran utilidad para los futuros docentes. En los centros donde he trabajado tampoco se planifica mucho. Fundamentalmente se sigue el temario de un libro de texto. (E 11).*

Una profesora de secundaria nos recuerda las consecuencias de la escasa planificación en los centros.

*Si los centros tuvieran su proyecto curricular, los docentes que se presentan a las oposiciones lo tendrían fácil para diseñar la programación. Es simplemente adaptar el que tienes en el centro y ponerlo bonito. ¿Qué sucede? Que los centros no planifican, simplemente siguen el libro de texto de una editorial que les da todo hecho (E23).*

Planificar la enseñanza es una de las tareas más importantes de la función docente. Sin embargo, según el profesorado, no parece ser una tarea muy frecuentada en los centros educativos.

Los profesionales de la muestra han otorgado menos importancia a temas como la educación especial, las características psico-evolutivas del alumnado, la preparación de la primera prueba de la oposición (temario y caso práctico), citar la bibliografía y la contextualización de la programación en el centro educativo y aula.

Seguidamente se van a analizar el tipo de ayudas que han recibido los candidatos/as para preparar las oposiciones (objetivo 2).

**Tabla 5.** Apoyos obtenidos por el profesorado para afrontar la fase de oposición.

Apoyos obtenidos por los candidatos/as			
<i>Tipos de apoyos</i>	$\bar{X}$	<i>N</i>	<i>DT</i>
52.-He recibido apoyo y ánimo de mi familia.....	8.78	447	1.874
55.-He recibido la ayuda de un sindicato(s).....	8.51	447	2.306
60.-He consultado internet para preparar la fase de oposición.....	8.23	443	2.283
53.-He recibido apoyo y asesoría de mis amistades (docentes).....	8.21	441	2.422
50.-He consultado libros de texto para realizar mi programación.....	7.90	416	3.627
51.-Mi experiencia en el aula me ha sido útil para preparar las oposiciones...	7.02	436	3.591
61.-He consultado libros de pedagogía para preparar la fase de oposición....	6.52	443	2.966
48.-He consultado el proyecto educativo de centro para realizar mi programación.....	5.37	444	3.684
49.-He consultado el proyecto curricular de centro para realizar mi programación.....	5.30	441	3.666
47.-Los docentes con experiencia de tu centro se preocupan por los principiantes.....	4.92	435	3.396
56.-He recibido ayuda de un docente(s) de otro centro educativo.....	4.24	435	3.478
45.-En mi centro he encontrado materiales para realizar la programación.....	4.23	437	3.481
62.-He consultado revistas para preparar las oposiciones.....	4,04	436	3.456
46.-He recibido ayuda de un docente(s) de mi centro para preparar las oposiciones.....	3.61	430	3.349
58.-He recibido asesoría de la Inspección.....	1.90	426	1.398
59.-He recibido asesoría de un/una docente(s) de la Universidad.....	1.71	426	2.663
54.-He recibido la ayuda de una academia(s).....	1.48	430	2.447
57.-He recibido asesoría del Centro de Profesorado.....	1.35	430	2.055

El profesorado que se ha presentado a las oposiciones ha obtenido el apoyo y ánimo de la familia y de sus amistades (algunos de ellos docentes), de los sindicatos,

han consultado fuentes de información (internet, libros de texto, libros de pedagogía) y consideran que la experiencia obtenida en su trabajo les ha sido útil para preparar las oposiciones. Algunos docentes también se han valido del proyecto de su centro para diseñar la programación didáctica. Esta profesora de Enseñanza Primaria así lo hace constar:

*Mi programación se ha basado en el proyecto de mi centro. He tenido mucha suerte. He cogido bastantes ideas de nuestro proyecto para contextualizar y realizar la programación. Además, tener cierta experiencia y conocer bien tu grupo de alumnos te ayuda a describir mejor la situación educativa que pretendes reflejar en la programación. Mi idea central ha sido la atención a la diversidad. He reflejado un aula con alumnado de diferentes sectores sociales y de diferentes ritmos de aprendizaje (E15).*

Otra profesora de Educación Infantil comenta la importancia del apoyo de las compañeras y compañeros:

*Quizás, no lo sé, he tenido la suerte de caer en un buen centro. Me he encontrado con algunos docentes que se interesan por ti, te orientan, te cuentan experiencias que han tenido, te dicen haz esto haz lo otro y te hacen reflexionar. Tener compañeros que te ayuden a conocer la realidad de la enseñanza es importante (E21).*

Llama bastante la atención la escasa ayuda proporcionada por la Inspección, Universidad y Centros de Profesorado. Al respecto un profesor de Primaria comenta lo siguiente:

*Creo que hay un vacío en este tema. Sobre la programación sí que se ve algo de esto en la Universidad, pero es de forma muy teórica. Alguien debería abordar el tema de las oposiciones o de la inserción laboral del docente. Tenemos que estar más formados sobre temas de selección de personal, realizar exposiciones orales, conocer qué se valora en las oposiciones, las tareas que hay que realizar... No podemos depender de las academias privadas, de los sindicatos o del compañero del centro que te echa una mano (E13).*

Estas manifestaciones parecen indicar que los docentes que tienen la suerte de trabajar y ser apoyados mientras están preparando las oposiciones gozan de ciertas ventajas. Tampoco estaría de más que la Universidad diese una respuesta adecuada a la inserción laboral de los futuros docentes.

A continuación, en la siguiente Tabla, se van a identificar los aspectos pedagógicos impulsados y los tipos de ayuda recibidos por los docentes que han superado la fase de oposición (objetivo 3). Para ello, se ha utilizado la prueba t de Student.

**Tabla 6.** Características del profesorado que ha superado la fase de oposición.

Características del profesorado								
<i>Aspectos impulsados</i>	<i>No superado</i>			$\bar{X}$	<i>Superado</i>			<i>SIG.</i>
	$\bar{X}$	<i>N</i>	<i>DT</i>		<i>N</i>	<i>DT</i>		
17.-La primera prueba de la oposición.....	6.59	415	2.391	7.84	45	1.757	.000**	
25.-Los criterios e indicadores de evaluación de las pruebas de oposición.....	7.40	417	1.693	8.24	45	2.013	.010*	
27.-La metodología de la programación didáctica.....	7.77	420	1.940	8.20	43	1.423	.044*	
31.-La atención a la diversidad.....	7.40	416	2.236	8.00	44	1.346	.012*	
34.-La evaluación de competencias.....	8.15	422	1.647	8.77	44	1.273	.005**	
35.-Los tipos de evaluación.....	8.06	420	1.807	8.79	44	1.322	.001**	
36.-Los instrumentos de evaluación.....	7.94	416	1.913	8.42	45	1.305	.032*	
37.-La competencia de aprender a aprender.....	7.76	413	1.945	8.25	44	1.241	.023*	
42.-La exposición de la unidad didáctica (segunda prueba).....	7.90	420	1.794	8.93	45	1.697	.000**	
43.-La selección de unidades didácticas de programación.....	8.40	407	1.992	9.00	43	1.133	.004**	
<b><i>Apoyos obtenidos</i></b>								
45.-En mi centro he encontrado materiales para realizar la programación.....	3.76	444	3.345	8.31	45	1.276	.000**	
46.-He recibido ayuda de un docente(s) de mi centro para preparar las oposiciones.....	3.04	399	3.151	8.51	45	1.140	.000**	
47.-Los docentes con experiencia de tu centro se preocupan por los principiantes.....	4.42	398	3.369	8.06	45	1.355	.000**	
48.-He consultado el proyecto educativo de centro para realizar mi programación.....	4.97	327	3.729	8.28	45	1.236	.000**	
49.-He consultado el proyecto curricular de centro para realizar mi programación.....	4.87	313	3.704	8.26	45	1.160	.000**	
50.-He consultado libros de texto para realizar mi programación.....	5.60	341	3.729	8.20	45	1.254	.000**	
51.-Mi experiencia en el aula me ha sido útil para preparar las oposiciones.....	5.72	338	3.692	8.33	45	1.167	.000**	
55.-He recibido la ayuda de un sindicato(s).....	8.45	403	2.376	9.00	44	1.446	.033*	
56.-He recibido ayuda de un docente(s) de otro centro educativo.....	3.85	391	3.427	7.75	44	1.496	.000**	
60.-He consultado internet para preparar la fase de oposición.....	8.13	398	2.358	9.15	45	1.106	.000**	
61.-He consultado libros de pedagogía para preparar la fase de oposición.....	6.40	398	2.959	7.55	45	2.848	.014*	
62.-He consultado revistas para preparar la fase de oposición.....	3.87	358	3.365	5.80	41	3.793	.001**	

La diferencia de puntuaciones entre los docentes que han aprobado y no han superado la fase de oposición son numerosas. En relación con los aspectos pedagógicos

en los que se ha hecho más énfasis, se constatan diferencias en la preparación de la primera prueba (temario y caso práctico), tener presentes los criterios de evaluación de las diferentes pruebas de la oposición (publicados en los anexos de la Orden), la metodología de la programación didáctica, la atención a la diversidad, la evaluación de competencias, los tipos e instrumentos de evaluación, la competencia de aprender a aprender, la selección de unidades didácticas y el desarrollo de la segunda prueba (exposición de unidad didáctica). Para preparar las oposiciones, el candidato/a ha obtenido apoyo de docentes (de su centro educativo y de otras escuelas) y de sindicatos de la enseñanza. También ha utilizado materiales de consulta (el proyecto educativo y curricular de su centro, libros de texto, internet, revistas y libros de pedagogía). Finalmente, el profesorado afirma que su experiencia laboral le ha servido para afrontar las oposiciones y creen que los docentes con experiencia del centro donde trabajan se preocupan por el profesorado principiante. Un docente de Educación Primaria que ha aprobado la fase de oposición comenta lo siguiente:

*A mí me recomendaron que siguiera a rajatabla los criterios de evaluación de otras convocatorias. Hay que ser muy sistemático con esta cuestión. Los tribunales son bastante rigurosos con los criterios de evaluación, aunque la verdad sea dicha éstos son muy genéricos. Otra cuestión que se debe tener en consideración es la primera prueba (el temario y el caso práctico). En esta prueba caen dos terceras partes de los candidatos. Yo creo que es un acuerdo interno entre los tribunales. El profesor que pasa la primera prueba tiene bastantes posibilidades de aprobar la fase de oposición. (E25).*

Parece justo y evidente que las pruebas se califiquen en función de unos criterios de evaluación. Sin embargo, quizás éstos podrían afinarse o concretarse algo más para proporcionar a los candidatos/as una idea más clara de lo que se pretende valorar. Por otra parte, se constata también la trascendencia de la primera prueba (teórica y práctica) a la hora de superar la fase de oposición.



#### **4. Discusión y conclusiones**

A continuación, se exponen las conclusiones del estudio realizado con docentes de la provincia de Gipuzkoa que participaron en la fase de oposición al cuerpo de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria, celebrados en los cursos 2017-18 y 2018-19, en la Comunidad Autónoma Vasca.

*Respecto al primer objetivo de la investigación* (Describir los aspectos pedagógicos en los que los candidatos y candidatas ponen especial atención a la hora de afrontar la fase de oposición a los cuerpos de profesorado de Educación Infantil-Primaria y Secundaria), se puede constatar que el profesorado que se ha presentado a las pruebas prioriza el diseño y exposición de la programación y las unidades didácticas, otorgando especial relevancia a la legislación vigente, el desarrollo de competencias, la visión interdisciplinar del currículum y la evaluación. La importancia concedida a la programación en las oposiciones contrasta con la escasa cultura de planificación curricular y la dependencia de los libros de texto existente en los centros educativos (Domenech, 2012). Los libros de texto y los demás materiales curriculares deben ser recursos y herramientas de trabajo que apoyan la tarea docente sin que determinen su tarea profesional (Martínez, 2013).

Sin embargo, estos hábitos docentes no están exentos de ciertos riesgos. Ocelli y Valeiras (2013) analizan el tratamiento de diversos temas y conceptos en los libros de texto de la educación secundaria. Según los autores, los materiales didácticos analizados en su estudio reflejan contenidos desfasados, con errores conceptuales y confusiones terminológicas en las definiciones, lo que pone en evidencia su escasa actualización. En este sentido, Fernández, Rodríguez y Martínez (2015) creen que una propuesta innovadora para la enseñanza pasa por el diseño de secuencias de aprendizaje basadas en la participación del alumnado. Para ello es imprescindible fomentar una cultura curricular propia que no siempre promueven los centros educativos, especialmente, los de enseñanza secundaria.

*En relación con el segundo objetivo* (Analizar el tipo de ayudas que han recibido los opositores/as por parte de diferentes profesionales e instituciones educativas para preparar las oposiciones), los profesores/as destacan el apoyo y motivación de su familia y amistades, la consulta de fuentes de información (incluidos el proyecto educativo y curricular del centro) y afirman que les ha sido de mucha

utilidad la experiencia adquirida en el centro y aula. 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. 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.

En estas situaciones, los procesos de mentoría son de especial relevancia para los docentes principiantes. Marcelo (2009) considera que los programas de inserción profesional son una verdadera alternativa para la adaptación del docente principiante al centro educativo. Además de estos apoyos, la mentoría puede ser un recurso orientador de inestimable valía para los docentes (Schatz, 2017; Kuusisto, Gholami y Tirri, 2016). Shanks (2017), concluye en su estudio que la práctica reflexiva, la colaboración entre iguales y la investigación-acción son estrategias de gran valía para la orientación de los docentes noveles.

En nuestro estudio también se constata la escasa participación de la Inspección, los Centros de Profesorado y la Universidad en estos procesos formativos. Esta situación nos lleva a reivindicar la colaboración de centros educativos, servicios de apoyo y Universidad en la inserción laboral de los docentes. Sería interesante que las universidades e instituciones dedicadas a la capacitación en el sistema educativo apoyaran a los equipos directivos y orientadores/as de los centros escolares en la formación de profesorado dedicado a la mentoría, así como a los propios docentes noveles.

*En relación al tercer objetivo* (Identificar los aspectos pedagógicos en los que más han incidido y los tipos de ayuda que han recibido los docentes que han superado la fase de oposición), los resultados del estudio indican que los docentes que han aprobado las oposiciones, han preparado a conciencia la primera prueba (temario y caso práctico), han tenido como referente los criterios de evaluación de las oposiciones de diferentes convocatorias y han apostado por diversos elementos de la programación didáctica. Además, han consultado varias fuentes de información, entre ellas las que han encontrado en el centro donde trabajan, y han recibido la valiosa ayuda de profesionales de la docencia. Moliner y Ortí (2016) y Palmér (2016) afirman que, para

integrarse en un centro educativo y desarrollar su identidad profesional, el docente principiante debe superar el choque con la realidad laboral. Para ello, parece necesario que en los estudios universitarios 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).

En el caso de las oposiciones, 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. Además, consideramos que no estaría de más que las diferentes Administraciones Educativas realizaran evaluaciones periódicas del proceso de acceso a la función pública docente. Gran parte del futuro de la educación está en manos del profesorado. Por ello, es necesario fijar criterios coherentes de selección y actualizar su perfil profesional en función de las necesidades del sistema educativo y social (Ronfeldt, Reininger y Kwok, 2013).

Finalmente, se debe hacer mención a las limitaciones de la investigación. Sin duda, la más importante radica en la muestra utilizada. 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 en este estudio. Por otra parte, se han tenido dificultades a la hora de contactar con los candidatos/as (para ser entrevistados) que han superado la fase de oposición de las promociones analizadas. Todas estas circunstancias han mermado la calidad del estudio.

## 5. Referencias

- 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. DOI: 10.5944/educXX1.14477
- Comisión Europea (2015). Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Recuperado: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>
- Creswell, J. W. y Plano, V. L. (2011). *Designing and conducting Mixed Methods Research*. London. England: SAGE.
- Dávila, P. (1988). Las oposiciones al Magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos. *Revista de Educación*, 286, 117-127. Recuperado <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre286/re28606.pdf?documentId=0901e72b813c2fe7>
- Decreto 127/2016, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Recuperado: <http://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2016/09/1604054a.pdf>
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Recuperado: <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf>
- Di Giusto, C., Martin, M. A. y Arnaiz, A. (2014). Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 89-104.
- Domenech, F. (2012). Análisis de los estilos de pensamiento que utilizan los profesores españoles en el aula. *Revista de Educación*, 358, 497-522. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-088
- 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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70617175002.pdf>
- Escudero, J. M. (2010). La selección y evaluación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 201-221.

- Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fernández, M. J., Rodríguez, J. M. y Martínez, A. (2015). Práctica docente del profesorado de educación secundaria obligatoria en España según TALIS 2013. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 225-244. Recuperado <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/06/practica-docente-del-profesorado.pdf>
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359-374. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.654332>
- Kuusisto, E., Gholami, K. y Tirri, K. (2016) Finnish and Iranian teachers views on their competence to teach purpose. *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 541-555. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226553>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (BOE, 159, 4-VII-1985). Recuperado <http://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (BOE, 295, 10-XII-2013). Recuperado: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13(1), 1-25. Recuperado: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>
- Martínez, J. (2013). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte [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. DOI: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.48371](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48371)
- Occelli, M. y Valeiras, N. (2013). Los libros de texto de ciencias como objetivo de investigación: una revisión bibliográfica. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 31(2), 133-152. Recuperado <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/285774/373774>

- Orden de 26 de febrero de 2018, de la Consejera de Educación, por la que se convocan procedimientos selectivos para el ingreso y acceso a los Cuerpos de Profesores y Profesoras de Enseñanza Secundaria y de Profesores Técnicos y Profesoras Técnicas de Formación Profesional de la Comunidad Autónoma del País Vasco, así como para la adquisición de nuevas especialidades por las funcionarias y funcionarios de carrera de los citados Cuerpos. Recuperado: <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2018/02/1801028a.pdf>
- Orden de 1 de marzo de 2019, de la Consejera de Educación, por la que se convocan procedimientos selectivos para el ingreso en los Cuerpos de Maestras y Maestros y de Profesores y Profesoras de Música y Artes Escénicas, así como para el ingreso y acceso al Cuerpo de Profesores y Profesoras de Escuelas Oficiales de Idiomas, de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Recuperado: <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2019/03/1901228a.pdf>
- Pérez Juste, R., Egido, I. y Sarramona, J. (2008). *Respaldo social a la profesión docente*. Madrid: Confederación de Padres de Alumnos [COFAPA].
- Pozo, A. del. (2008). La necesaria reforma de la función pública docente recogida en la LOE. *Revista de Educación*, 345, 457-479. Recuperado <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre345/re34520.pdf?documentId=0901e72b81236eab>
- Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público. Recuperado: <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2015/10/30/5>
- 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.
- 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). Recuperado: <http://hdl.handle.net/10366/128270>
- Ronfeldt, M., Reininger, M. y Kwok, A. (2013). Recruitment or Preparation? Investigating the Effects of Teacher Characteristics and Student Teaching.

*Journal of Teacher Education*, 64(4), 319-337. DOI:  
<https://doi.org/10.1177/0022487113488143>

- Ruiz, 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). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10630/8172>
- 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>
- Schatz, O. (2017). Being a mentor: novice teachers mentors conceptions of mentoring prior to training. *Professional Development in Education*, 43(2), 274-292. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1152591>
- 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. DOI: <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. Recuperado: <https://abdn.pure.elsevier.com/en/publications/mentoring-beginning-teachers-professional-learning-for-mentees-an>
- 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.139661>