



**VOL.26, Nº2 (NOVIEMBRE, 2022)**

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI: 28.30827/profesorado.v26.i3.21511

Fecha de recepción: 09/06/2021

Fecha de aceptación: 28/06/2022

# EL SISTEMA DE SELECCIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA A DEBATE: UN ESTUDIO DE CASO

*The system of selection of primary education teachers to debate: A Case Study*



*Diego Bustos Ceruelo y Javier Callejo Maudes*  
*Universidad de Valladolid*

E-mail de los autores: [diego.bustos@uva.es](mailto:diego.bustos@uva.es) ;  
[javier.callejo@uva.es](mailto:javier.callejo@uva.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6666-5150> ;  
<https://orcid.org/0000-0001-9167-8324>

## Resumen:

El objetivo que se persiguió con esta investigación fue doble, por un lado, demostrar la influencia del tribunal de selección en la nota final de la oposición de los aspirantes a Maestro de Educación Primaria en Castilla y León a la luz de los resultados del proceso y por otro, contrastar las percepciones sobre la oposición de las y los participantes con los resultados reales de los distintos ejercicios. Como método, al centrarnos en la especialidad de Educación Primaria para esta comunidad autónoma en la última convocatoria, se ha optado por un estudio de caso implementado por el método mixto de triangulación concurrente. Por la parte cualitativa se han utilizado el grupo de discusión y el cuestionario abierto y el análisis de contenido, por la parte cuantitativa se han realizado pruebas estadísticas de hipótesis y correlaciones para los datos de las actas de calificaciones de dicho proceso para la mencionada especialidad en el año 2019. Como principales resultados se obtuvieron que el éxito en el proceso de selección y acceso de la Especialidad en dicha convocatoria venía muy influenciado por la evaluación de uno u otro tribunal, que las calificaciones de los ejercicios de la parte eliminatoria eran prácticamente la misma y que la experiencia docente previa no supone ninguna ventaja en las pruebas prácticas. Se concluye el estudio sugiriendo cambios en el proceso

que garanticen la objetividad y reduzcan la aleatoriedad a la hora de conseguir la ansiada plaza de maestro de Educación Primaria por parte de los aspirantes.

*Palabras clave:* Educación Primaria; estudio de caso; funcionario de la educación; métodos mixtos; profesión docente; selección docente

### **Abstract:**

The objective pursued with this research was twofold, on the one hand, to demonstrate the influence of the selection board on the final grade of the opposition of the candidates for Primary Education Teacher in Castilla y León in the light of the results of the process and on the other, to contrast the perceptions about the opposition of the participants with the real results of the different exercises. As a method, by focusing on the specialty of Primary Education for this autonomous community in the last call, we have opted for a case study implemented by the mixed method of concurrent triangulation. On the qualitative side, the discussion group and the open questionnaire and the content analysis have been used, on the quantitative side, statistical tests of hypotheses and correlations have been carried out for the data of the minutes of qualifications of this process for the aforementioned specialty in the year 2019. As main results were obtained that the success in the process of selection and access of the Specialty in this call was very influenced by the evaluation of one or another court, that the qualifications of the exercises of the eliminatory part were practically the same and that the previous teaching experience does not suppose any advantage in the practical tests. The study concludes by suggesting changes in the process that guarantee objectivity and reduce randomness when it comes to obtaining the desired position of primary education teacher by the applicants.

*Key Words:* case study; education officer; mixed methods; Primary Education; teaching profession; teacher selection

## **1. Introducción**

A pesar de la importancia que el sistema de acceso a la docencia puede tener para la calidad del sistema educativo, lo cierto es que se trata de un tema al que se ha dedicado una escasa atención. Si se exceptúan algunos trabajos de carácter histórico o comparativo (Dávila, 1988; Fernández Tilve y Malvar, 2000; Requena, 2007; Egido 2008, 2010), son pocos los estudios que abordan esta cuestión (Pérez Juste et al., 2008; Suárez et. al, 2013; Aguilar et al., 2016; Aramendi y Aramendi, 2020) y otros pocos, se abordan desde ámbitos del Derecho (Sánchez Piquero, 2015; Perona, 2018) e incluso desde la perspectiva de recursos humanos (Martín Soria, 2017).

### **1.1. La necesidad de un cambio en el proceso de selección docente**

Los concursos-oposición siguen siendo la fórmula preferida en los países donde el funcionariado es la vía de consolidación del ejercicio docente público. El modelo de selección de funcionarios y su desarrollo profesional resulta menos ajustado a la realidad a medida que la vida se vuelve más compleja e imprevisible. Como explicaba Esteve (2006):

la preparación para un mundo más complejo e incierto que necesita de las nuevas generaciones se compadece cada vez peor con la idea de una selección única e inicial, es decir, con la idea y la realidad de que, para entrar en esta profesión, se puede y debe aprender de una sola vez todo lo que es estrictamente necesario; asociada a una

condición tan estable y a resguardo de las turbulencias externas laborales tan presentes en los tiempos que corren. (p.64)

Estos procesos de selección centralizados se fundamentan en la creencia de llevar a cabo un estilo igualitario en todo el territorio, con la finalidad de fijar unas líneas comunes entre todos/as los/as que desean alcanzar un puesto de trabajo como docente. La normalización y el control del nivel de la calidad son aspectos que se pretenden alcanzar por pruebas estandarizadas, con unos criterios de selección tipo, características que no están presentes en el sistema de acceso que se emplea en nuestro país. La imparcialidad y la estabilidad señala Ruiz Valle (2014) es gratamente recomendable siempre que el trabajo vaya acompañado de profesionales que presentan gran involucración, responsabilidad y formación permanente, adaptándose a las contingencias cambiantes del alumnado y de las circunstancias del contexto. Mientras que cuando esa trayectoria está basada en la práctica de modelos descatalogados y sin evolución, la permanencia y la obcecación en la retención de personal docente desfasado y desacompañado flaco favor realiza a los educandos, y por consiguiente a la sociedad.

En palabras de Fernández Enguita (2006) se podría decir, en definitiva, que el modelo choca con el problema de lograr la calidad y condena al sistema y a los centros a buscar o a resignarse a las funciones oportunas para las personas disponibles.

Las quejas han sido y son numerosas y constantes en la historia de la formación de los maestros y maestras, en torno a un sistema catalogado como escasamente pedagógico y excesivamente subjetivo en esta selección, como lo califican la mayoría de los que pasan por estas pruebas como opositores (Requena Olmo, 2007; Ruiz Valle, 2014; Bustos-Ceruelo, 2016)

Pérez Juste et al. (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. Los resultados muestran que los sistemas vigentes en estos momentos para acceder a la profesión docente son juzgados de forma negativa por la mayoría del profesorado. El porcentaje de profesores que consideran nada o poco adecuado el sistema de acceso a la enseñanza pública alcanza más de la mitad de los resultados (el 52%), la mayoría de los entrevistados tiende a destacar la rigidez y el carácter memorístico de las oposiciones, señalando lo inadecuado de este sistema para seleccionar personas que realmente tengan aptitudes para la docencia. La oposición se considera, en el mejor de los casos, como un sistema válido para demostrar conocimientos, pero no como un procedimiento que permita comprobar si en la práctica se poseen capacidades para la enseñanza. Subraya la necesidad de otorgar un mayor peso a la práctica en los exámenes de las oposiciones. De igual modo, se estima pertinente la puesta en funcionamiento de procesos de evaluación del desempeño profesional de los candidatos seleccionados, de los que dependa su posterior nombramiento definitivo como profesores. Es decir, una fase de prácticas que en verdad sea decisiva en el acceso y no un mero trámite como supone ahora.

Por su parte, Aguilar et al (2016) o Martín Soria (2017), constatan la falta de criterios objetivos de evaluación a la hora de valorar la fase de oposición. Uno de los elementos que genera más desviaciones por su aporte de subjetividad son los tribunales evaluadores, fruto del sistema de desarrollo de las pruebas y su evaluación.

Es necesaria, como señala del Pozo (2008) una adecuación a las necesidades del sistema educativo de los procedimientos de selección de funcionarios, sustituyendo el modelo de unas pruebas anticuadas que no garantizan suficientemente la selección del mejor profesor y primando la valoración de la fase de prácticas. La suposición de que la enseñanza eficaz puede ser garantizada aislando un conjunto de habilidades que pueden ser medidos a través de la utilización de pruebas de respuesta de opción múltiple o por listas de comprobación hace caso omiso de las complejidades y la naturaleza altamente contextualizado de enseñanza.

Otro de los aspectos que varios de los expertos critican es el acceso a la profesión de los docentes no universitarios de la enseñanza pública por medio de contratos de interinidad dado el hecho de que muchos profesores están ejerciendo sin haber superado previamente la oposición (Egido, 2010). Los procedimientos selectivos de los funcionarios docentes han venido premiando la experiencia previa de unos colectivos de interinos sucesivamente contratados por las administraciones educativas y a quienes resultaba políticamente insostenible negar una valoración de sus servicios. Pero dentro de lo polémico que pueda ser la acreditación de esta experiencia como mérito (Rivero, 2015), no queda claro que repercuta en la capacidad de los aspirantes. No hay evidencias de que esta experiencia sea productiva ni provechosa para el sistema educativo, más allá de la sustitución de puestos de trabajo que quedarían sin docencia a los alumnos afectados por las bajas de sus maestros, o suponga una mejora en el desempeño de estos funcionarios puesto que como señala Páez (2015), la experiencia poco se ha tenido en cuenta como objeto de estudio.

## 1.2. El proceso selectivo de maestros en Castilla y León

Es esencial conocer el sistema para poder analizarlo, en la siguiente tabla se recoge el proceso de selección de la convocatoria de 2019 para acceder al cuerpo de maestros por la Especialidad de Educación Primaria para Castilla Y León.

Tabla 1

*Descripción del proceso de concurso oposición para acceso a cuerpo de maestros 2019 en Castilla y León*

	P1.1. Desarrollo por escrito de un tema. 3 bolas: 25 temas 2 horas	El examen escrito y el práctico se leerá ante el tribunal el día asignado	La nota del examen escrito de un 50%
Parte 1 50% (P1)	P1.2. Desarrollo de un supuesto práctico A elegir entre dos situaciones pedagógicas propuestas por el tribunal 1,5 h	Sin tiempo máximo Calificación de 0 a 10	La nota del supuesto práctico será de 50% <b>ELIMINATORIA</b>

Fase de oposición 60%	P2.1. presentación de una Programación Didáctica	Calificación de 0 a 10. Se valora de forma conjunta en una única calificación
	<p>Extensión máxima 60 folios por una cara a doble espacio, sin contar anexos y material de apoyo, preferentemente en tamaño DIN- A4 y con una letra tipo Arial 12 sin comprimir.</p> <p>Mínimo 10 UDD máximo 20 que deberán ir numeradas.</p> <p>Se presentarán dos originales de dicha programación ante el Tribunal en el momento de realizar esta segunda prueba. Tendrá una portada con los datos identificativos del aspirante, especialidad y un índice donde se relacione la secuencia numerada de las UDD de las que consta.</p>	
Parte 2 50% (P2)	<p>Ejercicio P2.2. Preparación y exposición de una Unidad Didáctica</p> <p>La preparación y exposición oral ante el Tribunal de la unidad didáctica estará relacionada con la programación presentada.</p> <p>Se elegirá una UDD de entre las tres extraídas de su programación, 3 bolas.</p> <p>En la UDD deberá concentrarse:</p> <p>Objetivos de aprendizaje que se persiguen, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje que se plantean en el aula y los procedimientos de evaluación.</p> <p>El aspirante tendrá una hora (encerrona) para preparar la UDD sin posibilidad de conexión con el exterior.</p> <p>Podrá utilizar el material auxiliar que crea conveniente, así como un guion máximo de un folio y que se entregará al final de la exposición al tribunal.</p>	
La fase de oposición es <b>eliminatória</b> , hay que aprobar para pasar a la fase de concurso		
Fase de concurso 40%	<p>Apartado I. Experiencia previa</p> <p>Apartado II. Formación académica permanente</p> <p>Apartado III. Otros méritos</p>	<p>Máximo 7 puntos</p> <p>Máximo 5 puntos</p> <p>Máximo 2 puntos</p>
Máximo 10 puntos por la valoración de la fase de concurso		
Puntuación global: 60% de la nota de la fase de oposición + 40% de la nota de la fase de concurso		
Fase de prácticas	Duración de más de un trimestre y menos de un curso académico	En esta fase se deberá alcanzar la evaluación de "apto" para ser nombrado funcionario de carrera.

Fuente: Elaboración propia.

Nota: La nomenclatura de las pruebas se ha utilizado para nombrar las variables. Como la nota de los dos ejercicios de P2 es global, se ha tenido en cuenta de forma global siendo la variable Nota de P2

## 2. Metodología

La investigación se realizó en el marco de una tesis doctoral que versa sobre la inserción a la función pública docente de los egresados en Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. En concreto, en el presente artículo se centra en la fase de acceso a la función pública docente por el sistema de concurso oposición en la Comunidad de Castilla y León en la especialidad de Educación Primaria. El issue de investigación que se planteó fue: ¿El sistema de selección responde a la necesidad de un Cuerpo de Maestros en favor de una Educación de calidad?

Para ello se optó por un estudio de caso (Stake, 2010) implementado a través de un método mixto de investigación, puesto que gracias a ello se logra una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno, produciendo datos más “ricos” y variados para apoyar con mayor solidez las inferencias científicas, que si se emplean aisladamente (Hernández-Samperi et al., 2014). De este modo, al combinar ambas metodologías, cualitativa y cuantitativa aumenta la validez de los datos obtenidos. Esta ventaja de los métodos mixtos es especialmente visible en el diseño elegido para este estudio, la estrategia de triangulación concurrente. Este diseño implica dos fases simultáneas, una cualitativa que comprendía un grupo focal y cuestionarios abiertos y otra cuantitativa sobre el censo de los aspirantes a la prueba selectiva de oposiciones Educación Primaria que se celebró en Castilla y León en 2019. La triangulación del análisis de los datos recopilados en cada una de las fases permite hacer una validación cruzada de los resultados. La triangulación concurrente comporta que se dé igual prioridad a la parte cualitativa que a la cuantitativa y que se puedan integrar las dos metodologías desde la fase de recogida de datos (Creswell, 2014).

En la siguiente tabla se muestran los objetivos, preguntas e hipótesis de la investigación, así como las categorías y variable de estudio:

Tabla 2  
*Objetivo, preguntas de investigación y categorías de análisis*

Objetivo	Preguntas de investigación/ hipótesis	Categorías/VARIABLES Analizadas
Indagar acerca de las representaciones y percepciones generadas por las y los participantes respecto de los procesos relacionados con la oposición al cuerpo de maestros en Educación Primaria.	¿Qué percepciones tienen como protagonistas del proceso selectivo los aspirantes seleccionados acerca del propio sistema de selección?	Subjetividad del Proceso Tribunales Ayuda de la Experiencia
Descubrir la idoneidad del proceso de selección de los aspirantes a Maestro de Educación Primaria en Castilla y León a la luz de los resultados del proceso	H1= Aprobar la oposición depende del tribunal que te evalúe H2= La nota de P.1.1 y P1.2 son prácticamente la misma nota.	V1 Nota P1.1 V2 Nota P1.2 V3 Nota P2 V4 Aprobados P2 V5 Nota de Oposición V6 Puntos de Concurso V7 Puntos de Experiencia Docente

---

H3= La experiencia previa ayuda a superar las partes prácticas ( P1.1. y P2)	V8 Puntos de Formación Académica V9 Nota Final V10 Seleccionados
--	--

---

Fuente: Elaboración propia.

## 2.1. Muestra

### 2.1.1. Muestra del estudio cualitativo

La selección de los participantes ha sido por muestreo no probabilístico de conveniencia a través de un casillero tipológico que representara a la población objeto de estudio respondiendo a los perfiles de edad, sexo, provincia y tipo de centro escolar. Con ello se consigue por un lado homogeneidad (funcionarios que superan el mismo proceso selectivo y comparten una experiencia y un imaginario común sobre lo que es una oposición) y por otro lado cierta heterogeneidad por segmentos poblacionales para que así conseguir una muestra lo más representativa posible de la población objeto de estudio.

Los participantes en dicho estudio son 10 funcionarios que superaron el proceso selectivo en el 2019 todos por el Turno libre, de los cuales la mayoría son mujeres (75%) respondiendo a la proporción tan desigual en cuestión del género que existe en la profesión. En cuanto a la edad en la que fueron funcionarios en prácticas, encontramos que casi la mitad (52%) lo realizaron siendo menores de 30 años, un 48% teniendo entre 30 y 35 años. Ocho de los funcionarios participaron a través de un grupo focal y los otros dos a través de un cuestionario abierto.

### 2.1.2. Muestra del estudio cuantitativo

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

## 2.2. Procedimiento e instrumentos de recogida de la información

Como señalamos anteriormente, el estudio tiene dos fases concurrentes, una cualitativa y otra cuantitativa. En la realización del estudio se utilizaron una serie de instrumentos, procedimientos y técnicas cualitativas y cuantitativas cuyo objetivo era la búsqueda de una descripción del escenario objeto de estudio, garantizando además la profundidad en el análisis de los datos cualitativos y lograr la validez y credibilidad de los análisis.

Para la parte cualitativa se realizaron un Grupo focal y Cuestionario abierto con aspirantes seleccionados por la especialidad de Educación Primaria en Castilla y León en 2019. Se elaboró una guía para implementar el grupo focal y un cuestionario cualitativo individual sobre la formación inicial, selección e inserción profesional.

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

En función del muestreo y para planificar la necesidad de triangulación de la información para indagar en los focos de estudio de interés (Gibbs, 2012), se diseñó la siguiente matriz (Maxwell, 2012) que recoge la relación de todas las fuentes de información con el análisis realizado en cada una de ellas, descritas en la tabla 3:

Tabla 3.  
*Instrumentos de recogida de la información de la parte cualitativa, nº de participantes y codificación*

Instrumento	Descripción	N	Codificación
Grupo Focal	Grupo de discusión online formado por funcionarios en prácticas aprobados en la última convocatoria (2019).	8	De (GF1) a (GF8)
Cuestionario Cualitativo	Se pasó un cuestionario escrito a dos funcionarias en prácticas aprobadas en la última convocatoria (2018) basado en la guía establecida para el grupo de discusión.	2	(C1) y (C2)

Fuente: Elaboración propia.

### 2.3. Método de análisis de la información

El modelo elegido para el análisis cualitativo fue un modelo *ilustrativo temático*. Los textos son segmentados en fragmentos correspondientes a los temas y luego distribuidos en un esquema que no cambia de una unidad a otra; los extractos que se refieren a un mismo tema son inmediatamente reunidos y tratados transversalmente.

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

El siguiente paso consiste en la *reducción de los datos a partir de su codificación*. Siguiendo a Arbeláez y Onrubia (2014) La codificación es un proceso de elaboración conceptual mediante un mecanismo representacional de los comportamientos específicos percibidos.

Lo primero que se realizó fue definir las unidades de análisis, que son unidades de significado que dentro del conjunto general de datos toman relevancia en función



de las referencias que se obtienen de ellas. Un texto puede ser dividido en distintas unidades de análisis considerando a cada una como fragmentos en los que se aluden diversas ideas. Pueden ser palabras, líneas, oraciones complejas o párrafos. Para la definición de categorías utilizaremos la combinación de la lógica deductiva, intentando ilustrar categorías seleccionadas a priori de la teoría, con la inductiva, sumergiéndonos en el documento y extrayendo de él nuevas categorías que complementen el análisis, las categorías finales son las que se exponen en la Tabla 2 para la primera pregunta de investigación.

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

### 3. Principales resultados

En esta parte del artículo expondremos los resultados hallados en cada una de las fases confrontando los resultados de una y otra para así poder verificar si las percepciones de los participantes del grupo focal y el cuestionario cualitativo se corresponden o no con la realidad del proceso seguido. Para ello nos basaremos en las hipótesis planteadas previamente:

#### 3.1. Primera hipótesis: Aprobar la oposición depende en gran medida del tribunal que te evalúe

Todos participantes tienen la percepción de que influye en gran medida el tribunal que te evalúe para alcanzar el éxito en el proceso selectivo, lo que lo convertiría en un procedimiento subjetivo:

“en el momento que tienes diferente tribunal ya es que es todo subjetivo, porque no te evalúa la misma persona.” (GF3)

basándose, por ejemplo, en que puede haber diferentes enfoques a la hora de evaluar un mismo tema:

“pero también es el azar qué tribunal te toque porque puede tocarte un tribunal que es súper duro. Sí, primero tu tema, te toca y consideran que simplemente vale un seis o un siete, pero sin embargo vas a otro, y dice ¡oh, es que es increíble! Un diez. ¿Pero por qué? Por qué en tu tribunal un 10 y en el mío, sólo es un seis ¿por qué?” (GF3).

O argumentando sobre la generalidad de los criterios de calificación que son interpretables a razón de cada uno:

“Y luego siguiendo por los criterios de calificación, que son, o sea, son muy abiertos. Sí, claro. Elabora una introducción. Vale, Sí, hago una introducción. Y luego otro puede elaborar una introducción maravillosa. Y los dos hemos elaborado la introducción. ¿Cómo valoras el que mejor lo hace? ¿A criterio del que corrige? y luego también la subjetividad del Tribunal, en el propio tribunal que cada uno padre de su madre, cada uno de una metodología.” (GF1)

“De todas maneras, creo que el sistema de evaluación debería ser transparente y con criterios más específicos. Está bien que el juicio sea subjetivo y humano, pero tiene que ser justo para todos y todas.” (C1)

Además, entienden que las características individuales de cada tribunal también están presentes a la hora de evaluar a los aspirantes:

“Es totalmente subjetivo porque depende de si le “entras por los ojos” al tribunal o no, si les gusta tu tono de voz y te escuchan o si desde que empiezas a leer desconectan y se ponen a pensar en cualquier otra cosa. El tema que presentas les puede parecer muy interesante o tremendamente aburrido y en función a eso te evalúan ya que los criterios de evaluación son muy generales.” (C2)

“Si, al final la parte subjetiva es importante y podría no haber ido bien si hubiera estado con un tribunal que no empatizara.” (GF7)

Asimismo, la capacidad técnica y la preparación de los evaluadores también se considera clave, y en la mayor parte de los casos se percibe como inadecuada para la función tan importante que ejercen en el proceso:

“La organización también influye. El simple hecho de llegar al lugar del examen y notar un ambiente “alterado” con tribunales que desconocen las normas, que no saben lo que tienen que hacer o decir, que no saben la duración que debe tener el acto, que tienen que ir a preguntar a otro tribunal o a otro miembro alguna duda en el último momento o situaciones similares contribuye a que el opositor no esté tranquilo.” (C2)

“yo no sé si cuando componen, hacen las composiciones de los tribunales y realmente les dan las pautas claras para que los presidentes de cada tribunal digan a sus compañeros.” (GF2)

Para comprobar si estas percepciones se corresponden con la realidad se realizó un contraste de hipótesis con las calificaciones de los aspirantes a través de la prueba Kruskal-Wallis puesto que no se distribuyen normalmente. Así:

- H0 = Aprobar la oposición no depende del tribunal que te evalúe
- H1 = Rechazamos H0

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 4

*Prueba de Kruskal-Wallis: Tribunal Vs Nota Oposición (Prueba de hipótesis para H1)*

	Nota Oposición
H de Kruskal-Wallis	71,762
Gl	28
Sig. Asintótica	,000

Fuente: Elaboración propia.

Al contrastar la nota de oposición (la nota final previa a la fase de concurso de méritos) con el tribunal se obtiene una significación de ,000 y, por lo tanto, se puede rechazar la hipótesis nula. Es decir, que la percepción de los participantes del estudio concuerda con la realidad, el que te evalúe un tribunal u otro influye directamente en la nota de la oposición y por lo tanto el aprobar. La objetividad total del proceso de evaluación queda en entredicho al comprobar que cuando se cruzan los tribunales uno a uno, en el 44% de esos cruces hay una diferencia significativa en la distribución de las puntuaciones de la fase de oposición, según la prueba U de Mann Withney. Esto quiere decir que en esos casos hay relación entre el tribunal en el que se presentan y la nota obtenida. Y esta subjetividad se da sobre todo en las pruebas de carácter práctico. Así, si analizamos la influencia del Tribunal en cada una de las pruebas encontramos que en relación con la nota de P.1.2 (Tema) no se da significación estadística ( $p > ,05$ ). Sin embargo, ya se empieza a intuir, aunque no llega a ser significativa pues presenta una  $p = ,063$ , la influencia del tribunal en P1.1. que es la parte del supuesto práctico y por ende susceptible de una valoración más subjetiva por parte de los miembros del tribunal. Y ya en la parte práctica por antonomasia, es decir, la segunda prueba de la oposición (P2)—la exposición y el desarrollo de la Unidad Didáctica— la significación es de  $p = ,011$  lo que denota la influencia de ser evaluado en un tribunal u otro a la hora de conseguir una mejor nota en esta parte. En la tabla se pueden observar los resultados de la prueba de hipótesis en este caso, de nuevo Kruskal-Wallis.

Tabla 5

*Prueba de Kruskal-Wallis: Tribunal Vs Notas de cada prueba (Prueba de hipótesis para H1)*

	PARTE TEÓRICA (P1)	TEMA (P1.2.)	SUPUESTO (P1.1.)	PARTE PRÁCTICA (P2)
H de Kruskal-Wallis	34,532	33,667	40,208	47,746
gl	28	28	28	28
Sig. asintótica	,184	,212	,063	0,11

Fuente: Elaboración propia.

### 3.2. Segunda hipótesis: La nota del supuesto (P1.1) y del tema (P1.2) son prácticamente la misma

Partiendo de la base de que la prueba P1 es eliminatoria, por lo que superarla es condición necesaria para aprobar la oposición, quisimos comprobar que sus partes son evaluadas de forma independiente teniendo en cuenta que son de diferente naturaleza y que las capacidades de los opositores que se ponen en juego en ambas son distintas. En P1.1. (Supuesto) se busca la práctica, la creatividad, la resolución de situaciones de una manera realista y ajustada a la situación que se pide, mientras que en P1.2. (desarrollo del tema) se busca eminentemente la memorización, el desarrollo por escrito de la teoría sobre una materia y por lo tanto sus resultados no deberían tener una correlación más allá de la mejor o peor preparación de la oposición. En cambio, el sentir de todos los participantes del estudio fue que la nota del tema, que se leía tras el supuesto, era similar o poco distaba de la de este, lo cual querría decir que la nota del tema estaba claramente influenciada por la nota que se hubiera sacado en el supuesto en vez de reflejar el correcto desarrollo de las competencias exigidas en la exposición de dicho tema.

De nuevo se ha tenido que recurrir a pruebas no paramétricas, en este caso, el coeficiente de correlación Rho de Spearman, arrojando los siguientes resultados:

Tabla 6

*Pruebas no paramétricas de correlación. Tema Vs Supuesto (Prueba de hipótesis para H2)*

		TEMA	
Rho de Spearman	SUPUESTO	Coeficiente de correlación	,968
		Sig. (bilateral)	,000
		N	2545

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, existe una correlación fuerte, prácticamente perfecta ( $,968$ ) con una significación de  $p = ,000$  y por tanto significativa a nivel  $0,01$  (bilateral). Por lo tanto, podemos concluir que las notas de ambos ejercicios son prácticamente la misma.

### 3.3. Tercera hipótesis: La experiencia docente previa supone una ayuda para la superación de los ejercicios prácticos.

Preguntados los participantes del estudio por su experiencia docente previa como factor diferencial en las pruebas prácticas, todos coinciden que supone un factor clave y de éxito en la realización de este tipo de pruebas.

En cuanto a las situaciones descritas en los supuestos, argumentan que gracias a la experiencia pueden saber de qué se les habla al poder haber estado en centros de diferente índole:

“El supuesto, claro, a mí me costaba porque yo entraba de nuevas. No tenía ninguna experiencia de nada. Entonces, los supuestos eran horrorosos, decía: “pero es que qué pongo aquí si es que no... un CRA. Pues si es que un CRA, he pasado por un pueblo, pues con el coche, pero yo qué sé que se hace en un CRA”, ¿sabes? Entonces claro, ahí sí que se ve la experiencia y que seas interina. Y hayas estado por varios coles, pero si vas de nueva ahí sí que se nota.” (GF4)

“Los primeros supuestos eran: “¿cómo me voy a imaginar yo esta situación en clase?” y, sin embargo, a medida que pasaban los años, te presentabas y decías: “ah, pues es que yo hice esto en clase, yo o mi compañera. Y hacía esto para este tema ...” pues al final te enriquece también.” (GF3)

Aparte de poder abordar desde su experiencia las problemáticas y situaciones pedagógicas que recogen estos ejercicios:

“ideas que solo te las da lo que es la vida en el aula, con los ritmos de los niños, cosas que solo reparas en ellas si trabajas y no, no, no te da para pensar. Son situaciones que te encuentras cuando llegas a trabajar y eso pues no, no puedes preparar en el supuesto práctico obviamente si no has trabajado.” (GF1)

Lo mismo aducen a la hora de realizar la programación y el desarrollo y exposición de la Unidad Didáctica en la segunda prueba de la oposición:

“A la hora de preparar una programación va a ser muchísimo más real que yo creo que las primeras que hicimos el primer año, que sí que es verdad que yo ahora la comparo, digo: “jo, es mucho más real y mucho más buena la última”, porque al final añades toda la experiencia que tienes y a la hora de presentarla, pues puedes hacer guiños a la realidad de... esto lo hago porque sé que esto pasa en un aula y esta es la solución que propongo. Entonces yo creo que eso también da muchos puntos a favor.” (GF8)

Para comprobar si estas afirmaciones se ajustaban a la realidad del proceso vivido en la oposición, se realizó la correlación entre los puntos de experiencia del baremo de méritos y las notas obtenidas por los aspirantes en P1.1. y P2 puesto que la percepción de nuestros participantes era que, a más puntos, más experiencia y por ello mejor resultado en P1.1. y P2. Así:

- H0 = La experiencia docente no influye en la nota de los ejercicios de carácter práctico
- H1 = Rechazamos H0

De nuevo, al no distribuirse las variables de una forma normal acudimos a la correlación no paramétrica. En primer lugar, se estudió la correlación entre la experiencia y la nota del supuesto:

Tabla 7

*Pruebas no paramétricas de correlación. Puntos de experiencia Vs Supuesto (Prueba de hipótesis para H3)*

			Supuesto
Rho de Spearman	Puntos Experiencia	Coefficiente de correlación	-0,031
		Sig. (bilateral)	0,468
		N	551

Fuente: Elaboración propia.

A diferencia de lo expresado por los participantes en el estudio cualitativo, no se encuentra relación entre la experiencia docente anterior a la oposición y la puntuación obtenida en el supuesto. Una visión general del diagrama de dispersión de las dos variables denota que las personas que obtienen la totalidad de los puntos de experiencia posibles incluso presentan puntuaciones más bajas en el supuesto, aunque como se ha observado en la tabla anterior esto no influye en la correlación general de las dos variables.

Para el caso de la prueba P2, la programación y el desarrollo y exposición de la Unidad Didáctica, las correlaciones con la experiencia previa sí que presentan diferencias significativas como se observa en el análisis que se presenta a continuación:

Tabla 8

*Pruebas no paramétricas de correlación. Puntos de experiencia Vs Unidad Didáctica (Prueba de hipótesis para H3)*

			Parte Práctica P2
Rho de Spearman	Puntos experiencia	Coefficiente de correlación	,091*
		Sig. (bilateral)	0,032
		N	551

Fuente: Elaboración propia.

En este caso sí que aparecen diferencias significativas Sig.<0,05. Existe una correlación positiva entre los puntos de experiencia que presentan en el concurso y la puntuación de la prueba referente a la Unidad Didáctica, aunque de escasa potencia (Rho de Spearman muy cercana a 0). Realizando de nuevo una visión general del diagrama de dispersión entre las variables, no se percibía ninguna correlación lineal entre las variables, simplemente se intuía que las personas sin ninguna experiencia presentaban valores más bajos que los que sí que la habían tenido. Para establecer si realmente este hecho era el que estaba influyendo en la significación del modelo de correlación se optó por recodificar la variable “puntos de experiencia” en dos categorías, personas sin ningún tipo de experiencia y personas con alguna experiencia y medir a través de una prueba de U de Mann-Whitney si existía alguna diferencia entre los dos grupos al cruzarlos con la nota obtenida en la prueba de la Unidad Didáctica. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 9

*Prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Experiencia recodificada Vs Fase Práctica y tabla de descriptivos.*

		Parte práctica p2	
U de Mann-Whitney		29841,000	
W de Wilcoxon		49344,000	
Z		-2,807	
Sig. asintótica(bilateral)		0,005	
Experiencia recodificada		N	Media
Parte práctica p2	Nada de experiencia	197	6,952017

Alguna experiencia	354	7,293956
--------------------	-----	----------

Fuente: Elaboración propia.

La prueba revela que hay una relación significativa entre haber tenido o no experiencia docente previa y la puntuación en la prueba P2. Si se observan los datos descriptivos, las personas que no han tenido experiencia docente obtienen una puntuación media en la P2 de 0,34 puntos menos que los que sí que han tenido alguna experiencia.

Lo que no queda claro todavía en este análisis es si, dentro de los que tienen alguna experiencia docente, al aumentar esta, aumenta también la puntuación en la P2. Para ello se volvió a realizar el análisis de correlaciones, pero solo con las 354 personas que habían tenido experiencia docente.

Tabla 10

*Pruebas no paramétricas de correlación. Puntos de experiencia Vs Parte Práctica (Solo personas con alguna experiencia docente)*

		Parte práctica p2	
Rho de Spearman	Puntos experiencia	Coefficiente de correlación	-0,024
		Sig. (bilateral)	0,649
		N	354

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de las correlaciones cambian claramente cuando solo seleccionamos a este grupo, es decir, cuando las personas ya han tenido alguna experiencia docente, tener más puntuación en este apartado no se correlaciona con obtener más puntuación en la programación y el desarrollo y exposición de la Unidad Didáctica.

Por lo tanto, la correlación encontrada entre los puntos de experiencia y la nota de la parte práctica P2, solo está ocasionada por la menor puntuación que ofrecen en esta última las personas que no tienen experiencia docente de ningún tipo.



#### 4. Discusión y conclusiones

Se ha demostrado a lo largo del estudio que tanto las pruebas como los tribunales aportan gran subjetividad al proceso que reduce la eficiencia de este a la hora de seleccionar a los mejores maestros.

Los resultados obtenidos coinciden con los obtenidos en investigaciones de otros países en señalar la subjetividad de estos sistemas de oposición (Diken et al, 2011). La fase de oposición que se enfrenta a un alto nivel de arbitrariedad, la inadecuación de las técnicas y herramientas de valoración da lugar a un proceso fallido.

Existe una gran desigualdad entre medias, parece ser que los tribunales no utilizan unas normas concretas de evaluación que sean efectivas para que doten de igualdad y de objetividad a este proceso, además, se ha encontrado una correlación muy alta entre obtener una determinada calificación en la prueba del supuesto práctico y la que se obtiene en el desarrollo del tema.

Esto lo justifican los participantes del estudio aduciendo que parten de la generalidad y poca transparencia en los procedimientos y criterios de evaluación.

El baremo de evaluación debe ser público y ajustado a lo establecido por la normativa reguladora correspondiente de forma exhaustiva y pública. De tal manera que la motivación de la calificación de los ejercicios quede plenamente justificada y ajustada a los principios de mérito y capacidad de los opositores. Las posibles situaciones que se derivan de la aplicación de este baremo tan general son múltiples. Por ejemplo, dos mismos opositores pueden realizar el mismo examen, o responder de igual forma y obtener calificaciones diferentes. La arbitrariedad o falta de estándares exhaustivos de puntuación a la hora de evaluar una prueba de oposiciones es un comportamiento impugnabile. Además, como indica Ruiz Valle (2014) en los tribunales se producen conductas que amenazan el rigor y la calidad, comportamientos y comentarios que hacen patente la arbitrariedad y el poco rigor producto del diseño de la prueba.

Como solución a este elemento del proceso de selección aparecen propuestas alternativas como la creación de grupos de selección de personal especializados en determinados temas replanteándose la necesidad de contar con profesionales que presenten las características necesarias para poder realizarlo, ya sea interno o externo al sistema (Longo y Férrez 2006; Ruiz Valle, 2014; Aguilar et al., 2016).

También en comunidades como Andalucía o Canarias los aprobados se reparten por tribunal según se establece en la convocatoria y por lo tanto todos los aspirantes únicamente compiten con los de su tribunal que son valorados por las mismas personas, una forma de evitar parte de la aleatoriedad que hemos comprobado en nuestra investigación.

Asimismo, se coincide con Martín Soria (2017) cuando apunta que esta falta de objetividad es fruto en buena medida del sistema y sobre todo los tipos de pruebas. El diseño de las pruebas, sobre todo la prueba teórica que es eliminatoria hace que, por su naturaleza, dependa en gran medida del resultado arbitrario de la primera prueba puesto que se correlaciona casi unívocamente con el resultado obtenido en la segunda prueba. Esto supone para el opositor una gran carga de aleatoriedad puesto que no se tratan como pruebas independientes a la hora de evaluarlas donde el resultado de una no debiera condicionar el resultado de la siguiente. Esto puede ser así porque son leídas una a continuación de la otra en la misma jornada de evaluación.

Como procedimiento posible podría plantearse una primera prueba eliminatoria objetiva que trate con preguntas del temario completo, un temario que debería ser publicado y desarrollado íntegramente y conocido por todos los aspirantes al igual que pasa en otros ámbitos de la Administración Pública (Bagüés, 2007; Rivero, 2015; Martín Soria, 2017).

Sobre los interinos, han venido compitiendo en los procesos la certeza resultante de una decisión previamente adoptada, de integrarse de nuevo en las listas de interinos en caso de no superar el proceso de selección, llegando a suceder que, en casos individuales, el interés por permanecer en un destino concreto siquiera sea en régimen de interinidad, se ha hecho prevalecer sobre la aspiración de obtener una relación de servicios definitiva (Rivero, 2015; Bustos-Ceruelo, 2016). Como se ha podido comprobar esta experiencia ganada con los años no repercute en su preparación a la hora de afrontar las pruebas prácticas a excepción de las diferencias entre tener o no tenerla. Por lo tanto, no se puede afirmar en este caso lo expuesto por Páez (2015) cuando afirma que la experiencia, que no es una acción ocasional sino frecuente y habitual, lleva a la adquisición de una habilidad. Se concluye así al igual que Moreno (2015) que la experiencia pedagógica no llega con la cantidad de años de trabajo. En las pruebas donde el aspirante a maestro tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula, la experiencia docente previa no tiene ninguna influencia.

En este punto, cabe señalar que la concurrencia del análisis cualitativo y cuantitativo tiene limitaciones explicativas en este punto, ya que no nos permite establecer cual son las causas reales de que la acumulación de experiencia no influya en los resultados de las partes prácticas de la oposición. Para estudios futuros se podrían probar hipótesis como la "relajación" de las personas con mucha experiencia en la preparación de las pruebas prácticas o la escasa relación entre las competencias que se miden en las pruebas prácticas y las competencias que se desarrollan en el ejercicio profesional.

Perona (2018) señala el Informe de la Comisión de Expertos para el Estudio del Estatuto Básico del Empleado Público dictamina que en cuanto al régimen aplicable a los funcionarios públicos debe hacerse lo posible para la selección de los mejores candidatos, no puede existir una buena administración donde el sistema de empleo

público es deficiente. El problema reside en hallar un sistema de selección de candidatos más válido y fiable que el vigente, que pudiera suplir con eficacia, viéndose libre de posibles variables extrañas de orden político, social, técnico o cualquier otra (Rodríguez Diéguez, 1983). Un sistema ecuaníme de oposición debería ser más objetivo, controlando las posibles variables que pudieran afectar a un proceso totalmente equitativo.

Con todo, se puede decir que cuanto más eficiente sea el proceso, mejores candidatos y más cualificados serán elegidos en la oposición lo cual revertirá en un aumento de la calidad de la educación que debería ser la meta que se persigue con la selección de los docentes.

### Referencias bibliográficas

- Aguilar, J. M., Álvarez, J. y Lorenzo, J. J. (2016). Estudio sobre las pruebas de oposición de acceso a la función pública docente. Variables influyentes en cada fase de la oposición. *Educación XXI*, 19(1), 357-379. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15590>
- Aramendi, G. y Aramendi, P. (2020). El acceso a la función pública docente en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 24, 138-159. [https://doi.org/10.37261/24\\_alea/6](https://doi.org/10.37261/24_alea/6)
- Arbeláez, M., y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14 - 31. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
- Bustos-Ceruelo, D. (2016). Reflexión sobre la inserción en la función pública docente a través de un (auto)relato de vida de un maestro de Educación Primaria [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid] Repositorio de la Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/21047>
- Bagüés, M.F. (2007). Las oposiciones: Análisis Estadístico. *Revista de Jueces para la Democracia*, 59, 25-36.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Davila Balsera, P. (1988). Las oposiciones al magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos. *Revista de Educación*, 286, 117-127. <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre286/re28606.pdf?documentId=0901e72b813c2fe7>
- Diken, E. H., Öztürk, G., Uzel, N., & Yilmaz, M. (2011). Determining the opinions of the prospective (Candidate) teachers about public personnel selection exam (KPSS). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3571-3575. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.337>

- Egido, I. (2010). El acceso a la profesión en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XX1*, 13, 47-67. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.2.236>
- Escudero, J.M. (2010). La selección y la evaluación del profesorado *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), pp. 201-221
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial en VVAA Comentarios a los informes Eurydice y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340, 19-86
- Fernández Enguita, M. (2006). Los profesores cuentan. en VVAA Comentarios a los informes Eurydice y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340, pp. 19-86
- Fernández Tilve, M. D. y Malvar, M.L. (2000). Una aproximación a los procesos selectivos de la profesión docente: el caso de la enseñanza pública en el contexto gallego. *Enseñanza*, 17-18, 281-305.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? en VVAA Comentarios a los informes Eurydice y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Longo, F. y Férez, M. (2006). *La gestió de les persones a les administracions públiques catalanes: principals reptes*. II Congrés Català de Gestió Pública, Barcelona, 5 y 6 de julio de 2006.
- Martín Soria, J.L. (2017). Estudio sobre el acceso a la Función Pública Docente en la Comunidad de Cantabria, y planteamiento de propuestas de mejora, de cara a logra incrementar la eficiencia en el proceso de selección de personal [Trabajo fin de grado, Universidad de Cantabria] Repositorio universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/12716/MARTINSORIAJOSELUIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno, P. J. (2015). Las experiencias pedagógicas de cuatro maestros que hacen Maestros en Páez, R. M (Ed.) *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (100-117). CLACSO
- Páez, R. M (Ed.). (2015). *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117095042/Practicaexp.pdf>
- Pérez Juste, R., Egido, I. y Sarramona, J. (2008). *Respaldo social a la profesión docente*. Madrid: Confederación de Padres de Alumnos [COFAPA].
- Perona, C. (2018). El acceso a los cuerpos docentes no universitarios en la Unión Europea. *Revista de Derecho UNED*, 22, 437- 46. <https://doi.org/10.5944/rduned.22.2018.22270>
- Pozo, A. del. (2008). La necesaria reforma de la función pública docente recogida en la LOE. *Revista de Educación*, 345, 457-479.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre345/re34520.pdf?documentId=0901e72b81236eab>

- Requena Olmo, 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 Doctoral, Universidad de Salamanca] Repositorio de la Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/128270>
- Rodríguez Diéguez, A. (1983). Análisis de los exámenes convencionales: resultados de una oposición de profesores de E.G.B., *Enseñanza*, 1, 311-318
- 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] Repositorio de la Universidad de Málaga <http://hdl.handle.net/10630/8172>
- Sánchez Piquero, J. (2015) Igualdad, mérito y capacidad en el acceso a la función pública docente no universitaria. [Tesis Doctoral, UNED]. Repositorio de la UNED. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Derecho-Jsanchez/SANCHEZ\\_PIQUERO\\_Javier\\_Tesis.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Derecho-Jsanchez/SANCHEZ_PIQUERO_Javier_Tesis.pdf)
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: studying how things work*. The Guilford Press
- Suárez, J.M; Rubio, V; Antúnez, Raúl; Fernández, A P (2013). Metas y Compromiso de los opositores al cuerpo de maestros en la especialidad de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 77-92. <https://doi.org/10.6018/rie.31.1.139661>

**Contribuciones del autor:** D.B.C. realizó la selección de instrumentos y documentos de información, así como la puesta en práctica de los procedimientos para la obtención de datos tanto cualitativos como cuantitativos. También realizó la fundamentación teórica y el diseño metodológico.

J.C.M. se encargó en el estudio del tratamiento y análisis de los datos cuantitativos del proyecto mediante el programa estadístico SPSS 26. Asimismo, contribuyó a la interpretación de los resultados.

Ambos autores contribuyeron a las propuestas y conclusiones explicitadas en este estudio.

**Financiación:** Esta investigación no recibió financiación externa.

**Agradecimientos:** Este artículo se realizó durante la Licencia por estudios concedida a D.B.C. por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

**Conflicto de intereses:** No existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

**Declaración ética:** Este artículo se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

**Cómo citar este artículo:**

Bustos Ceruelo, D. & Callejo Maudes, J. (2022). El sistema de selección de los maestros de Educación Primaria a debate: Un estudio de caso. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(3), 485-506. DOI: 1030827/profesorado.v26i3.21511