



VOL.28, Nº2 (JULIO, 2024)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

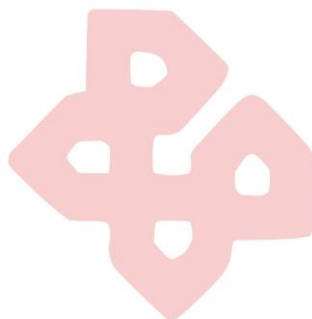
DOI: 10.30827/profesorado.v28i2.29502

Fecha de recepción: 27/11/2023

Fecha de aceptación: 23/05/2024

EL ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE AL CUERPO DE MAESTROS DE PRIMARIA EN ESPAÑA. UN ANÁLISIS COMPARADO

Access to the teaching profession for a state education position in Primary in Spain. A comparative analysis



Gloria Gratacós¹, Jorge García Ocón¹, Graciela Salazar-Díaz¹ y Encarnación Sánchez-Lissen²

¹Universidad Villanueva

²Universidad de Sevilla

E-mail:

ggratacos@villanueva.edu; jgarcia@villanueva.edu; gsalazar@villanueva.edu; eslissen@us.es

ORCID ID:

<https://orcid.org/0000-0003-2214-055X>

<https://orcid.org/0000-0001-9392-2490>

<https://orcid.org/0000-0002-2163-2870>

<https://orcid.org/0000-0002-0625-7996>

Resumen:

La mejora en los cauces de inserción en el ámbito profesional es un aspecto clave en la mejora de la educación. La selección para el acceso a la profesión docente en centros públicos en España está regulada por las Comunidades Autónomas. Los requisitos, variables y condiciones establecidas marcan el modelo de docente y de profesión. Este estudio tiene como objetivo hacer un análisis comparado de las convocatorias públicas para el acceso al cuerpo de maestros y analizar las competencias que se evalúan. Tras un análisis documental de los textos legislativos de las convocatorias publicadas en 2022, se observa que existen algunas diferencias significativas en las tres fases (oposición, concurso y prácticas). Los resultados muestran que las competencias docentes más destacadas por directores y profesores, tales como las personales (socio-emocionales) y las interpersonales (trabajo en equipo) no se consideran en el proceso de selección. Se proponen



mejoras en la fase de prácticas que permitan evaluar en función de las competencias que requiere el ejercicio docente en las aulas actuales.

Palabras clave: *Acceso profesión docente; comunidades autónomas; estudio comparado; maestro novel; selección del profesorado.*

Abstract:

Improving the access to the teaching profession has an impact on students' learning outcomes and performance. The teacher recruitment system in public schools in Spain is regulated by the Autonomous Communities. The requirements, variables and conditions established mark the model of the teacher and the profession. The aim of this study is to carry out a comparative analysis of the state calls for the teacher recruitment system for the primary level and to analyse the competences that are assessed. After a documentary analysis of the legislative texts of the calls for applications, it is observed that there are some significant differences in some of the three phases of the process. The results show that the teaching competences most highlighted by principals and teachers, such as personal (socio-emotional) and interpersonal (teamwork) competences, are not considered in the selection process. Improvements are proposed in the internship phase to enable assessment in terms of the competences required for teaching in today's classrooms.

Key Words: *Access to the teaching profession; Autonomous Communities; comparative research; novel teacher; teacher recruitment.*

1. Introducción

La profesión docente en España se encuentra actualmente sometida a una revisión (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Numerosos estudios sobre la calidad educativa confirman que, mejorando la formación inicial del profesorado, así como los cauces de inserción en el ámbito profesional también prosperan los resultados de aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes (Egido Gálvez, 2020; Hattie, 2003; Manso y Garrido-Martos, 2021; McKinsey y Co., 2007; OECD, 2019). Además, los cambios sociales, tecnológicos y otros de diverso orden que estamos experimentando, requieren un desarrollo acorde de las competencias. La selección para el acceso a la profesión docente en centros públicos en España está regulada por el RD 276/2007, en el que se indican los requisitos para el acceso a nuevas especialidades del cuerpo docente. Dado que el sistema educativo español tiene sus competencias transferidas a las Comunidades Autónomas (en adelante, CCAA), exceptuando las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, cada una de ellas establece el protocolo que deben seguir los aspirantes a la función pública para el acceso a la profesión docente, ajustándose a un número determinado de plazas que se ofertan cada año.

Teniendo en cuenta que los requisitos, variables y condiciones que deben cumplir los candidatos a los cuerpos docentes van a marcar el modelo de docente y de profesión al que aspira cada territorio, se plantea analizar si existe un modelo común en las distintas CCAA que forman el Estado español. Parece relevante y oportuno abordar este estudio teniendo en cuenta que está pendiente: (1) la elaboración del estatuto del docente (prometido por cada cambio legislativo en los

últimos años), (2) la concreción de los estándares y competencias del profesorado (solo existe con respecto a las competencias digitales) y (3) la recomendación de disminuir la temporalidad e interinidad de las plantillas en la función pública establecida por la Unión Europea (Ley 20/2021). Esto último ha supuesto una modificación del acceso a la profesión a través de un procedimiento selectivo extraordinario de estabilización de plazas de la función pública (RD 270/2022) que ha afectado especialmente a algunas CCAA, como, por ejemplo, Cataluña y Euskadi. En este estudio se presentan los criterios que se establecen en las convocatorias públicas para el procedimiento selectivo de ingreso y acceso al Cuerpo de Maestros de Educación Primaria (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación-CINE 1) en el año 2022, a partir de la normativa que publica cada Comunidad Autónoma. Se explora cuáles son los requisitos que se le exige al opositor, qué criterios marcan su perfil docente, cuáles son las habilidades instrumentales, su nivel de conocimientos y de aptitud pedagógica; es decir, si el perfil competencial docente que se le reclama para el ejercicio de su profesión se corresponde y está en equilibrio con los requisitos que debe reunir para superar el concurso-oposición.

Siguiendo la revisión realizada sobre las competencias docentes en la literatura española, Alonso-Sainz (2021) identifica las que se requieren para el ejercicio de la profesión: competencias docentes, competencias digitales, la competencia didáctico-pedagógica, la competencia emocional, la competencia social y ciudadana, las competencias personales, la competencia lingüística y la competencia matemática. Ciertamente, el afianzamiento de algunas de estas competencias tiene que ver con la práctica de la profesión y con la formación que se vaya adquiriendo; pero, en cualquier caso, también deberían considerarse para diseñar las pruebas de acceso al servicio público.

2. Metodología

Esta investigación consiste en un estudio cualitativo y de carácter comparado que analiza las condiciones que se establecen en la convocatoria de oposiciones, que dan acceso a la profesión docente en España. La aplicación de una metodología comparada (Caballero et al., 2016), permite realizar una descripción y un diagnóstico sobre la situación actual, tomando como unidades de comparación a las CCAA.

Para este proceso, el estudio comenzó con una búsqueda exploratoria sobre los documentos normativos (decretos, órdenes y resoluciones) que recogen el concurso para el acceso al Cuerpo de Maestros de Primaria como funcionario de carrera en cada una de las CCAA para el 2022 (ver en referencias), con la excepción de Cataluña y Euskadi que solo publicaron el procedimiento selectivo extraordinario de estabilización mediante ingreso, que supone un proceso diferente.

Esta investigación plantea los siguientes objetivos:

1. Describir y analizar los requerimientos que contempla cada Comunidad Autónoma (en adelante, CA) para el acceso a la función pública en el ámbito

docente. Concretamente, en la etapa de Primaria, si bien no se contempla el análisis de las plazas de maestros especialistas (lengua extranjera, pedagogía terapéutica, música, etc.).

2. Identificar las semejanzas y diferencias que existen entre los procesos desarrollados por parte de cada una de las CCAA estudiadas.
3. Analizar el tipo de competencias que se evalúan en el proceso.

El estudio de los documentos seleccionados nos ha permitido conocer la diversidad de variables que se contemplan en el articulado de la normativa publicada por las CCAA, así como los elementos básicos y de coincidencia o discrepancia. Así pues, las categorías de análisis se han ido construyendo a partir del análisis documental y de los estudios de mayor aproximación a esta temática que se han desarrollado en las últimas décadas (Álvarez-López et al., 2019; Aramendi Jáuregui et al., 2019). Más concretamente, se han elaborado las categorías de comparación en un Árbol de parámetros e indicadores (Tabla 1) (Egido Gálvez y Martínez- Usarralde, 2019; Manso, 2012; Manso et al., 2019; Valle et al., 2016).

Tabla 1
Árbol de Dimensiones, Parámetros e Indicadores

Dimensiones	Parámetros comparativos	Indicadores	
Aspectos <i>administrativos en el acceso</i> al servicio público	1. Convocatoria de plazas	Número de plazas ofertadas por CA Reserva de plazas para personas con discapacidad	
	2. Requisitos para acceder al proceso de oposición	Titulación mínima de los aspirantes	
Fases de <i>concurso-oposición</i> a la carrera docente	1. Fase de oposición	Desarrollo y criterios de la prueba escrita Valores de la prueba oral	
		2. Fase de concurso	Experiencia docente anterior Formación académica Otros méritos a considerar
	3. Fase de prácticas		Tiempo de desarrollo Tutela que se desarrolla Agentes implicados Cursos de formación Criterios de evaluación

Nota: elaboración propia partiendo de los requisitos establecidos en el RD 276/2007

Establecidos los criterios de comparación, una primera fase descriptiva (Egido Gálvez y Martínez-Usarralde, 2019) ha permitido situar la realidad de esta temática de estudio, observarla, ordenarla según los criterios establecidos en los indicadores, parámetros y dimensiones. Las dos siguientes fases de yuxtaposición y comparación son a las que hemos dedicado un mayor espacio en este artículo y que quedan

reflejadas en el análisis del contenido de cada una de las fases que desarrollamos a continuación.

3. Resultados

3.1. La convocatoria de plazas y los requisitos formativos de acceso

Según el RD 276/2007 (arts. 12 y 13) y la LO 2/2006 (disposición adicional novena y undécima), las condiciones establecidas requieren poseer la nacionalidad española o de algún Estado de la Unión Europea, no tener enfermedad o limitación física o psíquica no compatible con la docencia, tener el título correspondiente para ejercer la docencia y carecer de antecedentes penales. En el caso de las personas extranjeras, han de justificar el conocimiento del castellano. La forma de acreditar dicho conocimiento es regulada por cada CA. En aquellos territorios que poseen lengua cooficial, son las propias CCAA las que deben disponer en su normativa cómo acreditar el conocimiento de esa lengua.

En 2022 se computa un número de plazas semejante al total que se viene convocando en años anteriores y en consonancia con la población a la que implica (Ver Figura 1).

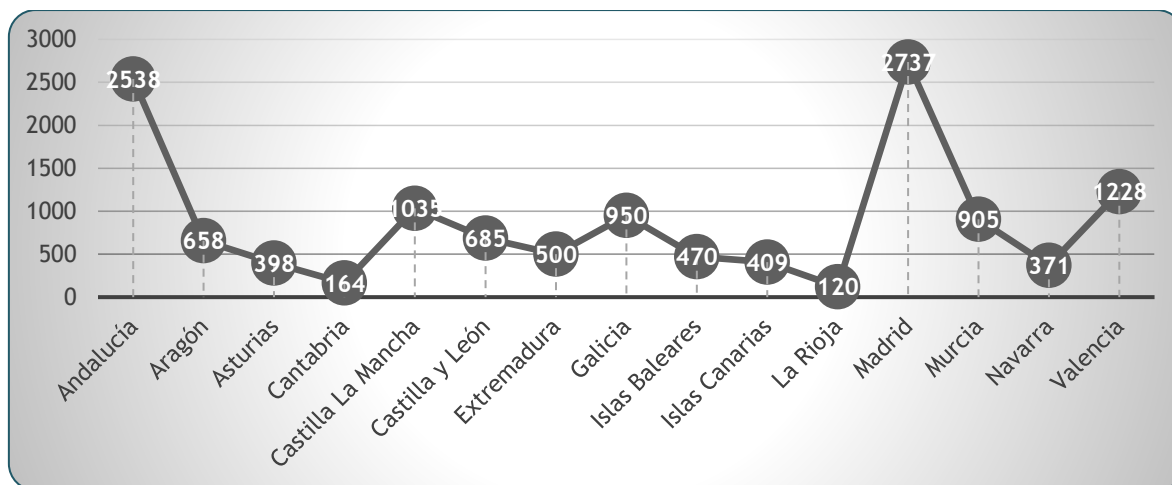


Figura 1: Número de plazas convocadas por CCAA

En cuanto a la reserva de plazas para personas con discapacidad, reconocida igual o superior al 33 %, de acuerdo con la legislación (RD 276/2007) no puede superar el 10% de las plazas ofertadas. El porcentaje de estas plazas por CA es el siguiente: Asturias, Castilla y León, Valencia, Cantabria, Extremadura, Navarra, en torno al 10%; en torno a un 8% en Aragón y en Castilla - La Mancha; Baleares, Canarias, Galicia, Madrid, Murcia, La Rioja, en torno al 6-7%. En Aragón, además del 8% de las plazas reservadas para personas con discapacidad, se contempla una reserva de plazas para otros colectivos: el 1% está reservada para transexuales, un 2% para mujeres víctimas de violencia de género, y un 1% para víctimas de terrorismo.

La legislación establece un proceso de selección para acceder a una plaza docente en el sector público. Este sistema tiene como objetivo “evaluar la idoneidad de los aspirantes para el ejercicio de la docencia. Para ello, los procedimientos de selección han de comprobar no solo los conocimientos específicos, científicos y técnicos de la especialidad docente [...], sino también la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente” (RD 276/2007, art. 17). Para ello se establecen tres fases:

1. La fase de oposición, conformada por dos pruebas.
2. La fase de concurso en la que se valoran los méritos de las personas candidatas en formación académica y experiencia docente anterior. Solo se puede pasar a esta fase si se ha aprobado la de oposición. Para poder pasar a la tercera fase, la nota se obtendrá de la ponderación de dos tercios de la fase de oposición y un tercio de la fase de concurso (RD 276/2007, art. 25). Podrán pasar a la siguiente fase los que, ordenada su nota de mayor a menor, tengan un número mayor al número de plazas anunciadas en las convocatorias.
3. La fase de prácticas. Las personas candidatas que superan esta fase pasan a ser “funcionarios en prácticas” y deberán realizar unas prácticas tuteladas por parte de profesorado experimentado, para comprobar su aptitud para el ejercicio de la profesión.

3.1.1. Fase de Oposición

La fase de oposición al cuerpo de maestros tiene por objetivo valorar que la persona aspirante cuente con la aptitud pedagógica, los conocimientos generales imprescindibles, el dominio de la programación, planificación y uso de las metodologías, técnicas y estrategias requeridas para el ejercicio de la función docente en Educación Primaria. Esta fase consta de dos pruebas, que son eliminatorias cada una de ellas y estas, a su vez, de dos acciones específicas. En la Tabla 2 puede verse en qué consiste cada prueba, sus acciones específicas, así como los objetivos que pretende.

Tabla 2
Descripción de las dos pruebas y sus acciones específicas

Prueba	Acción específica	Descripción	Objetivos
Prueba 1	Parte A: prueba práctica (situación de aprendizaje)	Desarrollar 1 o 2 supuestos prácticos vinculados con las propuestas didácticas y organizativas del aula	Mostrar aptitud pedagógica: conocimientos pedagógicos
	Parte B: temario	Desarrollar un tema	Poseer conocimientos del temario
Prueba 2	Parte A: programación	Realización y defensa de una programación	Demostrar conocimientos didácticos, técnicos y pedagógicos y el dominio de la programación

Parte B: unidad didáctica	Preparar y exponer una unidad didáctica	Desarrollar una planificación y evidenciar el uso de los conocimientos didácticos, técnicos y pedagógicos
---------------------------	---	---

Los aspectos diferenciales en la prueba 1 según las diferentes CCAA se pueden ver en la Tabla 3 y los de la prueba 2 en la Tabla 4.

Tabla 3
Aspectos diferenciales en la prueba 1 según CCAA (Cuerpo de Maestros)

CCAA	Parte A: situación de aprendizaje				Parte B: temario (ECI/592/2007)			
	Elección de supuesto	tiempo preparación	criterios evaluación	% calificación	elección tema	tiempo preparación	criterios evaluación	% calificación
Andalucía	1 entre 3 propuestos por tribunal	2 h	N.D.	50 %	1 entre 2	2 h	N.D.	50 %
Aragón	1 entre 2	2 h	N.D.	50 %	1 entre 2**	2 h	N.D.	50 %
Asturias	N.D.	2 h	N.D.	50 %	1 entre 3	2 h	N.D.	50 %
Islas Baleares	1 entre 2	2.5 h	15 ds antelación en la web	50 %	1 entre 3	3 h	15 ds antelación en la web	50 %
Canarias	1 entre 3	4.5 h (parte A+B)	Anexo IV	60 %	1 entre 2	4.5 h (parte A+B)	N.D.	40 %
Cantabria	1 entre 2	2.25 h	Anexo II.B	50 %	1 entre 2	2 h	Anexo II.B	50 %
Castilla y León	1 entre 2	1.5 h	Anexo II	50 %	1 entre 2	2 h	Anexo II	50 %
Castilla-La Mancha	1 entre 2	1.5 h	N.D.	40 %	1 entre 2	2 h	N.D.	60 %
Extremadura	1 entre 3	2 h	Anexo VI	40 %	1 entre 2**	2 h	Anexo VI	60 %
Galicia	1 entre 2	2 h	N.D.	60 %	1 entre 2	2 h	N.D.	40 %
La Rioja	1 entre 2	2 h	N.D.	50 %	1 entre 2**	2 h	N.D.	50 %
Madrid*	Se propone 1	1.5 h	Anexo VII, aptdo. 3.3.	70 %	1 entre 2	2 h	Anexo VII, aptdo. 3.3.	30 %
Murcia***	Se propone 1	2.5 h	Anexo III	50 %	1 entre 2	2 h	Anexo III	50 %
Navarra	Se propone 1	2 h	Anexo IV	50 %	1 entre 2	2 h	Anexo IV	50 %
Valencia	Se propone 1	4 h	Web antes inicio pruebas	50 %	1 entre 3	2 h	Web antes inicio pruebas	50 %

Nota: N.D.: no disponible.

*En Madrid, la parte A tiene un examen adicional de 1,5 h con un valor del 30 % y el 70 % es la situación de aprendizaje.

** Se pide además la lectura del tema ante el tribunal.

***En Murcia, la parte A tiene dos pruebas: resolución actividad práctica relacionada con el currículo y a partir de una situación real plantear estrategias didácticas y organizativas para dar respuesta a ella.

Tabla 4
Aspectos diferenciales en la prueba 2 según CCAA

CCAA	Parte A: Programación					Parte B: unidad didáctica					
	tiempo de preparación	tiempo de defensa	criterios evaluación	rúbricas	% calificación	n.º páginas	tiempo de preparación	tiempo de defensa	criterios evaluación	rúbricas	% calificación
Andalucía	1 h	30 min	N.D.		30 %	70	1 h	30 min	N.D.		70 %
Aragón	N.D.	N.D.	N.D.		40 %	30-60	1,25 h	40 min	N.D.		60 %
Asturias	1 h	N.D.	N.D.		35 %	30	1 h	N.D.	N.D.		65 %
Islas Baleares	1 h	20 min	15 ds antelación en la web		N.D.	60	1 h	25 min	15 ds antelación en la web		N.D.
Canarias	1 h	15 min	Anexo V		N.D.	25-50	0,75 h	30 min	Anexo VI		N.D.
Cantabria	1 h	N.D.	Anexo II.B		N.D.	60	N.D.	N.D.	Anexo II.B		N.D.
Castilla y León	1 h	30 min	Anexo II		40 %	40	1 h	30 min	Anexo II		60 %
Castilla-La Mancha	1 h	30 min	N.D.		N.D.	60	1 h	30 min	N.D.		N.D.
Extremadura	1 h	30 min	Anexo VI		50 %	60	1 h	30 min	Anexo VI		50 %
Galicia	1 h	N.D.	N.D.	Anexo X y XI	40 %	60	1 h	N.D.	N.D.	Anexo X y XI	60 %
La Rioja	1 h	60 min en total A+B	N.D.		N.D.	60	1 h	60 min en total A+B	N.D.		N.D.
Madrid	1 h	N.D.	Anexo VII, aptdo. 3.3.		30 %	60	1 h	N.D.	Anexo VII, aptdo. 3.3.		70 %
Murcia	1.5 h	30 min	Anexo III		N.D.	70	1 h	30 min	Anexo III		N.D.
Navarra	1 h	30 min	Anexo IV		30 %	50	1 h	30 min	Anexo IV		70 %
Valencia	1 h	N.D.	Web antes inicio pruebas		N.D.	60	1 h	N.D.	Web antes inicio pruebas		N.D.

Nota: N.D.: No disponible

Si bien existen variaciones en los criterios establecidos en las diferentes CCAA, destacaríamos los distintos porcentajes en las acciones específicas de cada prueba. En general, se da un porcentaje mayor a la situación de aprendizaje que al temario en el caso de la prueba 1; y a la unidad didáctica por encima de la programación en la prueba 2, con algunas excepciones. Por otro lado, la calificación resultante de la fase de oposición en todas las CCAA se calcula mediante la media aritmética de las puntuaciones en las dos pruebas, una vez superadas. Ambas pruebas son valoradas de 0 a 10 puntos. Se deben aprobar ambas partes de la fase de oposición y será imprescindible haber obtenido, como mínimo, 5 puntos en dicha fase.

Es destacable la falta de transparencia en los criterios establecidos para la evaluación al no estar recogidos en las convocatorias, en muchos de los casos. En los que sí se establecen, se valora especialmente las competencias lingüísticas y de comunicación oral y escrita. En la mayoría se valora la coherencia de sintaxis y semántica, la riqueza del léxico y el orden y claridad; pero solo en algunas CCAA se penaliza expresamente las faltas de ortografía y/o incoherencia gramatical (solo en Murcia y Madrid). Únicamente Galicia presenta una rúbrica para la evaluación de las dos fases de la oposición.

3.1.2. Fase de Concurso

Esta fase está compuesta por tres bloques: experiencia previa, formación académica y otros méritos (RD 276/2007, anexo 1). Se puede obtener un máximo de 5 puntos para las dos primeras, y 2 puntos para la última. No obstante, esto varía según las CCAA, siendo siempre 10 el total máximo de puntos a alcanzar.

En el análisis comparativo por CCAA relativo al bloque de la experiencia previa, observamos que todas cumplen el máximo de 5 puntos asignados a este bloque con la excepción de Asturias y Baleares (con un máximo de 7 puntos).

3.1.2.1. Valor concedido a la experiencia docente previa

En cuanto a la forma de computarlo, mayoritariamente se valoran un máximo de 5 años de servicio, excepto para las CCAA que tienen un máximo de 7 puntos en los que se puede valorar hasta un máximo de 10 años de experiencia docente (Baleares y Asturias). En ningún caso se puede acumular puntuaciones si los servicios se han prestado en más de un centro educativo simultáneamente, y en todas las CCAA se tienen en cuenta los servicios realizados en el extranjero. Es interesante destacar las pequeñas diferencias como el hecho de que en Cantabria se especifique que la experiencia docente en el extranjero es en países de la Unión Europea (UE), o que algunas CCAA explícitamente destaquen el hecho de participar en programas de movilidad del Ministerio de Educación y Formación Profesional (Andalucía, Madrid, Valencia, Baleares, Galicia, Cataluña y Euskadi). Además, solo algunas CCAA tienen en cuenta la docencia en universidad (Galicia, Extremadura, Castilla y León, Castilla-La Mancha, y Cantabria). El hecho de haber dado clases de religión es computable solo en el caso de Canarias, Cantabria, Galicia, Castilla y León, Castilla-La Mancha y Cantabria. Además, solo se considera como experiencia válida el haber dado clase en centros de educación de adultos en Murcia.

En la mayoría de las CCAA la valoración se hace de la siguiente manera:

- por cada año de experiencia profesional en un centro docente en especialidades del mismo nivel o etapa educativa que el impartido por el Cuerpo de Maestros, se otorga 1 punto si ha sido en un centro público o 0,5 en otros centros.
- por cada año de experiencia profesional en especialidades de distinto nivel o etapa educativa que el impartido por el Cuerpo de Maestros, se otorga 0,5 puntos en caso de ser un centro público o 0,25 en otros centros.

No obstante, en Baleares y Asturias, pese a tener más puntuación la experiencia docente, los puntos que se otorgan según la experiencia —sea en un centro u otro— es de 0,7 en lugar de 1 y de 0,35 en lugar de 0,5 o de 0,15 en lugar de 0,25 con un máximo de 10 años.

De acuerdo con esto, se valora más la experiencia que se haya tenido como maestro en un centro público que en un centro de titularidad no pública, que en un

principio podría extrañar al tratarse del mismo currículum, pero que podría entenderse conociendo las diferencias en temas administrativos.

3.1.2.2. Formación valorada para el acceso

La valoración que se da a la formación académica nos deja entrever el perfil de maestro que se busca. Así pues, la media del expediente académico varía en función de las CCAA (ver Tabla 5).

Tabla 5
Puntuación dada a la media del expediente académico según CCAA

CCAA	Puntuación según expediente académico
Baleares, Canarias, Aragón, Asturias	5-7,5: 1 punto >7,5: 1,5 puntos
Madrid, Murcia, La Rioja y Galicia	>6: 1 punto >7,5: 1,5 puntos
Andalucía	6-7,5: 0,5 7,51-9: 1 >9: 1,5
Cantabria, Castilla y León	6-7,5: 1 >7,5: 1,5
Castilla-La Mancha	5,5-6,5: 0,5 >6,5: 1 >8: 1,5
Extremadura	(Nota expediente-5)*0.3
Navarra	6-<7: 1 7-<8,5: 1,25 >8,5: 1,5
Valencia	<6: 0,1 6-<7: 0,3 7-<8: 0,5 8-<9: 1 >9: 1,5

Además, se valora el estar en posesión de otros títulos en todas las CCAA de forma generalizada, según se recoge en la Tabla 6.

Tabla 6
Puntuación otorgada por estar en posesión de otros títulos

Obtención de otros títulos	Puntuación
Máster o similar (Diploma de Estudios Avanzados, Suficiencia investigadora...)	1
Doctor	1
Premio extraordinario de Doctorado	0,5
Premio extraordinario de grado (solo en Canarias)	0,5

Otros títulos universitarios diferentes al presentado como requisito	1
Certificado de nivel avanzado en algún idioma extranjero (en Madrid se requiere C1 o C2)	0,5
Técnico superior de música y danza	0,5
Técnico superior de artes plásticas y diseño, de FP o deportivo superior	0,2

En un análisis comparativo de los diferentes ítems se observa que la parte más importante de la formación previa es la recibida en la titulación que da acceso a la posibilidad de opositar. No obstante, es interesante que se valore la posesión de estudios superiores al Grado, dándole importancia al desarrollo profesional docente y a la competencia investigadora.

En cuanto al conocimiento de otros idiomas (dejando aparte la lengua cooficial), si bien tan solo se le confiere 0,5 puntos en este apartado por niveles avanzados (se entiende este nivel con la obtención de un B2), veremos más adelante, en el apartado de otros méritos, que se valora la posesión de niveles superiores en el conocimiento de otros idiomas. Sin embargo, se da la situación de que un candidato puede obtener la máxima puntuación en esta fase de concurso (gracias a otros méritos) sin tener conocimiento de ninguna lengua extranjera. Si a ello se añade que en la fase de oposición no se exige ningún conocimiento de una lengua extranjera, la conclusión es que se puede acceder a una plaza sin poseer esta competencia.

3.1.2.3. Otros méritos valorados para el acceso

Se observa una gran discrepancia de criterios a la hora de valorar los otros méritos aportados por los candidatos según CCAA. La mayoría le concede valor a la formación permanente y la acreditación de idiomas extranjeros (dependiendo de la valoración del nivel demostrado). En todas las CCAA se valora la formación recibida según el número de horas o créditos realizados. En cuanto a la acreditación de idiomas, si bien ya se ha considerado en el apartado anterior, en este apartado de otros méritos se vuelve a insistir y se computa las certificaciones de nivel de idiomas C2, C1 y B2 (que no se recojan en el apartado de formación académica). En estos casos, las puntuaciones otorgadas varían según las CCAA (Ver Figura 2).

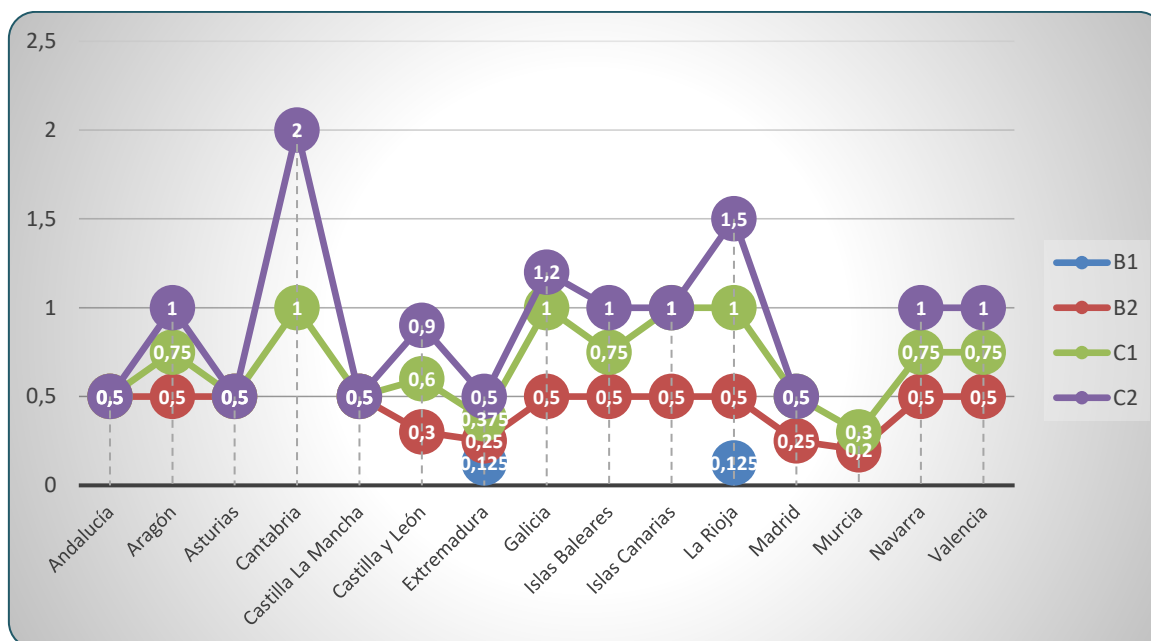


Figura 2: Puntuaciones otorgadas al nivel de idiomas.

El resto de los ítems valorados es diferente en cada comunidad. Así como en todas ellas se valora la formación recibida, solo en algunas se considera la formación impartida (Galicia, Comunidad Valenciana, Extremadura, Madrid, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Aragón, Andalucía, La Rioja, Murcia). Asimismo, en algunas comunidades se valora la participación en proyectos de innovación, como el caso de Andalucía y Valencia. Es interesante ver como en varias comunidades se valora el haber realizado publicaciones didácticas, artísticas y/o científicas como en Asturias, Canarias, Castilla y León (hasta 1 punto), Murcia y Valencia (hasta 1,5 puntos e incluye ser miembro de comités científicos de revistas y congresos, ser docente en programas de movilidad). También en Cantabria se valora el haber impartido docencia en centros de especial dificultad, el haber participado en centros educativos sin ser docente y el estar en posesión de otros títulos de máster (incluso títulos propios, no oficiales) diferentes al incluido en el apartado de formación. En el caso de Aragón, Castilla-La Mancha, La Rioja, Murcia y Madrid, se valora el haber obtenido premio extraordinario de fin de carrera (aspecto que se considera en Canarias en el apartado anterior). El conocimiento de la lengua de signos se valora únicamente en la comunidad de Murcia.

3.1.3. Fase de Prácticas

Esta fase consiste en un periodo de docencia directa, cuyo objetivo es comprobar que la persona candidata es apta para la docencia. En dicho periodo, los aspirantes serán tutorizados por profesorado experimentado, “preferentemente del correspondiente cuerpo de catedráticos y tendrá una duración mayor a un trimestre y no superior a un curso escolar” (RD 276/2007, art. 30.1). La evaluación corresponde a cada administración autonómica.

3.1.3.1. Responsables en el proceso de realización de prácticas

La comisión evaluadora de cada centro está formada por la persona encargada de la tutorización, la dirección del centro y la inspección. La persona responsable de la tutorización debe ser funcionario de carrera, a propuesta de la dirección del centro, y la comisión calificadora se encarga de su nombramiento. Debe poder acreditar experiencia docente y, a ser posible, pertenecer a la misma especialidad que la persona aspirante. Sus funciones son las de proporcionar información sobre la organización y funcionamiento del centro; guiar en la programación didáctica, proyectos educativos, gestión del centro y en la labor docente, y elaborar un informe sobre el desempeño de la persona aspirante para enviar a la comisión calificadora. La persona encargada de la inspección de educación designada por la comisión calificadora, que normalmente es la responsable de la inspección del centro, tiene la competencia de supervisar el correcto desempeño de las funciones por parte la persona encargada de la tutorización y de la dirección del centro.

3.1.3.2. Características de la fase de prácticas

Pese a estas disposiciones generales, en otros aspectos existen diferencias entre las CCAA respecto a la duración de las prácticas, los cursos de formación que recibe el candidato (en contenido y duración), las funciones de la persona encargada de la tutorización, la observación directa de clases (sea al funcionario en prácticas o a la persona encargada de la tutorización u otros profesionales), la formación y el reconocimiento que recibe la persona responsable de la tutorización, y la función del responsable de la inspección entre otras (véase Tabla 7).

Tabla 7
Características de la fase de prácticas según CCAA

Características de la fase de prácticas según CCAA Criterios sobre:	Andalucía	Aragón	Asturias	Islas Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla-La Mancha	Castilla y León	Extremadura	Galicia	La Rioja	Madrid	Murcia	Navarra	Valencia
Duración fase de prácticas (en meses)	4	5	6	5	3,5	6	6	6	6	4	5	9	4	6	6
Obligatoriedad cursos formación	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Reconocimiento labor tutor	x			x	x					x		x*	x		x
Formación del tutor 3 horas	x											x Ob			x
Posibilidad observación por parte del candidato clases de tutor u otros profesionales					x			x	x		x				x 3 sesiones obligatorias
Obligatoriedad o posibilidad observación clases del candidato por parte del tutor	Pos	Pos	Ob Min 2	Pos	Pos	Pos	Pos	Ob Min 2	Pos		Pos	Ob 1/mes	Ob Min 2	Pos	Ob Min 2/mes
Función del inspector: Informe siempre	x	x		x		x	x				x	x			
Solo cuando informe tutor y dirección es desfavorable								x					x	x	x

Asistencia a alguna sesión impartida por funcionario obligatorio

x

x

Posibilidad asistencia a alguna sesión

x

x

Certificado médico de aptitud para la docencia

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

Criterios evaluación

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

x

Nota: Ob = obligatorio, Pos = posible, Min = mínimo

* Complemento retributivo y reducción horario lectivo

3.1.3.3. Proceso de evaluación

En el proceso de evaluación de la fase de prácticas intervienen la comisión calificadora compuesta por el jefe de área de la inspección educativa, jefe de programas educativos, jefe de recursos humanos, uno o varias personas responsables de la inspección del centro así como de la dirección del mismo. La comisión evaluadora de cada centro se encarga de reunir los diferentes informes elaborados por sus miembros y se los hace llegar a la comisión calificadora. En Andalucía, como excepción, la comisión evaluadora de cada centro tiene como responsabilidad todo el proceso de evaluación.

La evaluación se realiza mediante los informes valorativos de la persona encargada de la tutorización, la dirección del centro y, si procede, de la persona de la inspección asignada; la memoria de prácticas elaborada por la persona aspirante, un certificado por el que el centro afirma que ha superado los cursos de formación y el certificado médico que indique que es apta para la docencia (en el caso de Aragón, Baleares, Canarias, Cantabria, Valencia, Extremadura, Galicia, Murcia, Navarra y La Rioja).

En el momento de realizar el presente estudio, algunas CCAA establecen en los anexos de las respectivas resoluciones reguladoras de la fase de prácticas una serie de instrumentos de evaluación, como listas de cotejo y escalas de valoración (ver Tabla 8). Andalucía y Galicia no tienen información disponible.

Tabla 8
Criterios para evaluar la fase de prácticas según CCAA

Criterios evaluación	Aragón	Asturias	Islas Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla-La Mancha	Castilla y León	Extremadura	La Rioja	Madrid	Murcia	Navarra	Valencia
Cumplimiento de la normativa	X	X	X	X						X	X	X	X
Trato correcto con profesionales y alumnos	X		X	X		X	X	X		X	X	X	X
Respeto a los	X		X	X						X	X	X	X

derechos y libertades														
Uso correcto de los recursos	X	X	X	X						X	X	X	X	X
Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Práctica docente	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ambiente de trabajo en el aula	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aspectos metodológicos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Atención a la diversidad	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Participación en los órganos colegiados y de coordinación docente	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Participación en las actividades del centro	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Atención al alumnado en orientación y tutorías	X		X	X	X					X	X	X	X	X
Atención a las familias en orientación y tutorías	X		X	X	X					X	X	X	X	X
Formación y participación en proyectos de innovación e investigación	X		X	X						X	X	X	X	X

Atendiendo a los criterios de evaluación de cada CA, hemos analizado los mismos de manera que solo seis de las CCAA presentan un alto grado de concreción (Aragón, Islas Baleares, Madrid, Murcia, Navarra y Valencia).

De acuerdo con la información recogida en la anterior tabla, puede afirmarse que los criterios evaluados abarcan un amplio abanico de aspectos educativos. No solo se persigue formar a los aspirantes en el ejercicio de la profesión docente en el aula, sino que el objetivo es que adquiera experiencia también en los demás ámbitos de la vida profesional de maestro: orientación, tutoría, coordinación con otros

profesionales, investigación e innovación, actividades del centro, etc. Por tanto, se entiende el ejercicio de la docencia como una labor que va más allá del trabajo en el aula. En consecuencia, las competencias que se pretenden formar durante la fase de prácticas son acordes con ese concepto.

4. Discusión y conclusiones

El análisis descriptivo y comparado de este estudio contempla la diversidad de criterios y de características que identifican el modelo de oposiciones y de acceso a la función pública docente en el cuerpo de maestros en las CCAA analizadas de nuestro país. Si bien existe un modelo común regulado por el RD 276/2007, las distintas variaciones entre CCAA en las distintas fases del proceso de acceso, nos llevan a cuestionarnos la existencia de un consenso en el marco competencial del profesorado (Sánchez-Tarazaga y Matarranz, 2023).

En la fase de la oposición, por ejemplo, las indicaciones sobre temas de ortografía y expresión oral y escrita no contemplan acuerdos generales. Esto plantea la posibilidad de dejar de lado una formación rigurosa en las competencias comunicativas y lingüísticas, sabiendo que son herramientas clave del aprendizaje y de la comunicación de los enseñantes y que deberían formar parte de la formación global que reciben los mismos (Suárez Ramírez et al., 2019). Los objetivos de esta fase de evaluar la aptitud pedagógica, los conocimientos generales, el dominio de la programación y planificación y uso de las metodologías, técnicas y estrategias son posibles en gran parte, salvo la aptitud pedagógica que engloba aspectos imposibles de evaluar con solo las pruebas establecidas (por ejemplo, el trabajo en equipo, la reflexión sobre la práctica, etc.). Además, hemos de evidenciar el hecho de que el temario de oposiciones aún se rige por una Orden de 2007, no adaptado al contexto actual.

En la fase de concurso se tienen en cuenta fundamentalmente la experiencia docente que anteriormente hayan tenido las personas candidatas, así como la formación recibida. Se valora que posean conocimientos actualizados mediante diferentes cursos que se engloban dentro de “actividades de formación permanente”, siendo unánime en todas las autonomías la importancia dada a esta actualización de conocimientos. Se persigue, por tanto, que los futuros docentes desarrollen su capacidad de aprender a aprender, con el fin de que sean profesionales competentes ante los nuevos retos que vayan surgiendo. Sin embargo, llama la atención que no se valore de la misma manera la formación impartida incluso a profesorado de la misma etapa. Relacionada con esta competencia de aprender a aprender está la valoración que desde varias CCAA se da a la labor investigadora de los futuros profesores, al tomar en consideración sus publicaciones. Llama la atención el hecho de que no se tenga en cuenta en la mayoría de ellas cuando es necesario que el docente sea también investigador en su propia realidad profesional, por ser clave para su desarrollo profesional y herramienta principal para el adecuado desarrollo del ejercicio docente, tal y como la califican los propios maestros y maestras que dan un valor importante a la investigación en su práctica educativa (Palencia Salas, et al.,

2022). Por otra parte, el desarrollo de la competencia lingüística en lenguas extranjeras es valorado por todas las CCAA, si bien, no es necesario para poder acceder a una plaza (exceptuando lógicamente el caso de los especialistas en lengua extranjera, aspecto no analizado en este estudio). Siendo de gran importancia el conocimiento de una lengua extranjera, o incluso varias, resulta llamativo que no se exija como una competencia necesaria para poder acceder a una plaza en primaria, teniendo en cuenta que en esta etapa su aprendizaje es idóneo. Por último, en un sistema educativo inclusivo, es digno de destacar el hecho de que solo Cantabria valore el ejercicio de la docencia en centros de especial dificultad, o que solo Murcia reconozca el conocimiento del idioma de signos.

En la fase de prácticas, tal y como hemos visto en la parte de resultados, la duración, las funciones, formación y reconocimiento de la persona encargada de la tutorización, las funciones de la inspección y las diferencias en el temario de los cursos de formación exigidos presentan diferencias sustanciales. Si bien es en esta fase donde se pueden evaluar la aptitud para la docencia y gran parte de las competencias docentes recogidas en la revisión realizada por Alonso-Sainz (2021), al ser la pieza clave de la formación de los aspirantes a la carrera docente; sin embargo, tiende a reducirse a un mero trámite administrativo sin carácter formativo (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022; Prats et al., 2019). Y lo es, sobre todo, por varios factores. En primer lugar, una evaluación poco rigurosa ya que se evalúa con un “apto” o “no apto” supone, en la práctica, un aprobado mayoritario (p. ej.: en Andalucía según datos publicados en la Orden de 1 de septiembre de 2020, solo el 0,02 % de los funcionarios en prácticas no obtuvieron el “apto”). En segundo lugar, el escaso tiempo de supervisión de la práctica de las personas candidatas establecido por la legislación, así como la falta de preparación de las personas encargadas de la tutorización para realizar una observación formativa de las clases. Este mismo perfil ya quedó definido en estudios anteriores (Álvarez-López, et al., 2019). Además, la evaluación debería conllevar la observación de otros docentes del centro mediante un modelo de codocencia (Cía Blasco, et al., 2022; Flores Gómez, et al., 2023) que implicara al mentor junto al practicante. Por último, el informe TALIS (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) destacó la escasa implicación e interés que muestran los docentes españoles para permitir ser observados por otros compañeros o participar de esa dinámica. Solo el 46 % dice haber participado de esta observación. Esta realidad es mucho más frecuente en otros países europeos (79.8 % media OECD-31) y asiáticos (el 79 % en Japón), tal como recogen diversas investigaciones (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019; Vázquez Blanco, 2022). Es especialmente relevante en las prácticas, ordenar de manera sistemática un proceso de observación al profesorado experto, como forma de aprendizaje; una circunstancia que, sin embargo, no se contempla en el análisis de los documentos de este estudio. En esta línea, Álvarez-López et al., (2019) han analizado el proceso de tutoría y acompañamiento de los docentes de las comunidades autónomas de Andalucía, Baleares, Cataluña, Comunidad Valenciana, Madrid y País Vasco, en el periodo de tránsito a la profesión y han diagnosticado la precariedad del mismo.

A pesar de que la perspectiva internacional no es el objeto principal de este estudio dada la diversidad de modelos y de rasgos que aparecen asociados a la carrera docente en el mundo, nos parece interesante hacer una referencia a las políticas de la UE. En este marco, el estudio publicado por la Comisión Europea/EACEA/Eurydice en 2021 refleja la variedad que hemos podido comprobar en el caso español. Se plantea un doble camino, por un lado, aquellos países cuyo procedimiento radica principalmente en un concurso público de acceso y por otro, los que utilizan un modelo de contratación abierta impulsado por los propios centros educativos (Castro et al., 2024). Y también cabe señalar una tercera posibilidad de acceso, característica de Alemania, fundada en un modelo de contratación mediante una lista de candidatos (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018). El primero, por oposiciones, es muy particular del caso español y de sus CCAA, tal como hemos ido comprobando. También lo es en Francia. La segunda opción, que es la mayoritaria, se centra en un proceso de selección abierto muy representativo, por ejemplo, en Finlandia, Reino Unido, Bélgica o Austria.

En todo caso, similar a lo que acontece en España, los procesos de acreditación tienen entre sus objetivos conocer y valorar las competencias profesionales además de regular la oferta y demanda (Paniagua y Marín-Blanco, 2024) que dispone cada país, en cada momento. Los sistemas establecidos, con sus fortalezas y debilidades, se justifican en determinados países y en consonancia con su modelo de administración educativa y el modelo de reclutamiento. Los modelos funcionariales en la UE se califican por ser altamente competitivos a la vez que rigurosos, en términos administrativos (González López et al., 2024). Sería objeto de estudio de otra investigación profundizar en las políticas de acceso a la profesión que contemplan los países con un modelo de administración educativa similar al nuestro.

Para finalizar, teniendo en cuenta el modelo de aprendizaje que se pretende implantar a partir de la LOMLOE, de enseñar por competencias, no parece que exista una armonía con las competencias que se evalúan en el sistema de acceso a la función pública, puesto que, como hemos indicado, existen competencias que solo podrían ser evaluadas en el sistema actual en la fase de prácticas, y no se contemplan. En los estudios realizados sobre las competencias del profesorado que destacan los propios docentes (Alonso-Sainz, 2021) o los que resaltan la dirección de centros educativos (Civis et al., 2019), se pone en evidencia la importancia de competencias tales como las personales (socioemocionales), y las interpersonales (trabajo en equipo), aspectos que no se recogen en ninguna de las fases del régimen de acceso a la función docente en los centros públicos (OECD, 2023).

Como puntos de mejora, cabría sugerir el introducir dinámicas que permitan evaluar estas competencias que no se contemplan en la actualidad. Así, por ejemplo, el programa de la Fundación Empieza por Educar (ExE) incorpora en su proceso de selección de personas candidatas un estudio de caso grupal para evaluar las competencias de trabajo en equipo y de liderazgo. Pero, sobre todo, apostar por una fase de prácticas que se convierta en un verdadero programa de inducción y que incluya no solo a los que tienen ya una posible plaza, sino también a los “interinos”

con el fin de tener unos docentes preparados para enseñar según las demandas actuales en nuestras aulas. En definitiva, “acertar en el diseño y políticas que se centren en aquellos que se incorporarán de nuevo a los centros educativos resulta esencial” (Manso y Garrido, 2021, p. 159).

Referencias bibliográficas

- Alonso-Sáinz, T. (2021). ¿Qué caracteriza a un “buen docente”? Percepciones de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 165-191. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18445>
- Álvarez-López, G., Marín Blanco, A., García Ferrero, J. y Cercós, R. (2019). Estudio comparado de la Iniciación Profesional Docente en España. En J.M. Valle y G. Álvarez-López (Coords.), *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados* (pp.179-202). Dykinson.
- Aramendi Jáuregui, P., Lukas Mujika, J. F. y Lizasoain Hernández, L. (2019). El acceso a la función pública docente en la Enseñanza Secundaria: un estudio sobre las estrategias utilizadas por los candidatos/as de la provincia de Gipuzkoa. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 763-780. <https://doi.org/10.5209/rced.58891>
- Caballero, A.; Manso, J.; Matarranz, M. y Valle, J.M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 9, 39-56.
- Castro, M., Egido, I. y Gavira, J.L. (2024). La importancia del profesorado: una visión desde la literatura de investigación. En M. Castro e I. Egido (Eds.), *Qué sabemos sobre el profesorado. Políticas, evidencias y perspectivas de futuro* (pp.17-46). Narcea.
- Cía Blasco, J., García Ruiz, C., Martínez de la Hidalga de la Torriente, Z. y Sánchez Martín, P. (2022). *Codocencia*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Civís Zaragoza, M., Díaz-Gibson, J., Fontanet Caparrós, A. y López Solé, S. (2019). The teacher of the 21st century: professional competencies in Catalonia today. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1686697>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2021). *El profesorado en Europa: Carreras, desarrollo y bienestar. Informe Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- Egido Gálvez, I. (2020). El acceso a la formación docente inicial en Europa: Políticas e investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, (35), 197-211. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>
- Egido Gálvez, I. y Martínez-Usarralde, M.J. (2019). *La educación comparada, hoy*. Síntesis.
- Flores Gómez, C., Pérez Quintero, J.F. y Villalobos Vergara, P. (2023). Rol del profesor colaborador en contextos de práctica profesional, desde la voz de sus protagonistas. *Sophia Austral*, 29 (1), 1-22. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232901>
- González López, V., García Redondo, E., Rebordinos Hernando, F. J., Vega Gil, L., y Revesado Carballares, D. (2024). La perspectiva europea de formación de profesores. Lo nacional vs. lo europeo. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 184-204. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37863>
- Hattie, J. (2003, october). Teachers Make a Difference: What is the research evidence?. *Australian Council for Educational Research Annual Conference on: Building Teacher Quality*, 1-17. [https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-\(2003\)](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-(2003))
- Ley 20/2021, de 28 de diciembre, de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en el empleo público. <https://www.boe.es/eli/es/l/2021/12/28/20/con>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Manso, J. (2012). *La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: Análisis y valoración del modelo de la LOE*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Manso, J. y Garrido-Martos, R. (2021). Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes. *Revista de Educación*, 393, 293-319. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-494>
- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 15-33. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- McKinsey y Co. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on up*. www.mckinsey.com/clientservice/.../pdf/Worlds_School_systems_final.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/talis-2018-estudio-internacional-de-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-informe-espanol_183378/

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

OECD (2019). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. OECD. <https://www.oecd.org/education/talis/a-flying-start-cf74e549-en.htm>

OECD (2023). *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*. OECD. <https://www.oecd.org/education/propuestas-para-un-plan-de-accion-para-reducir-el-abandono-escolar-temprano-en-espana-9bc3285d-es.htm>

Orden ECI/592/2007, de 12 de marzo, por la que se aprueba el temario que ha de regir en el procedimiento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades, para la especialidad de Primaria en el Cuerpo de Maestros, regulada por el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero.

Orden de 1 de septiembre de 2020, por la que se declara apto en la fase de prácticas al personal seleccionado para el ingreso en el Cuerpo de Maestros en el procedimiento selectivo, convocado por Orden de 25 de marzo de 2019, y por la que se aprueba el expediente del citado procedimiento.

Palencia Salas, V., Villagrà Sobrino, S. y Rubia Avi, B. (2022). Lagunas en la formación inicial docente en investigación educativa: un estudio de caso. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 1-21. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13743>

Paniagua, A. y Marín-Blanco, A. (2024). Sobre inducción, y más allá de la inducción: modelos de ingreso a la profesión docente. En M. Castro e I. Egido (Eds.), *Qué sabemos sobre el profesorado. Políticas, evidencias y perspectivas de futuro* (pp.167-210). Narcea.

Prats, E., Marín-Blanco, A. y Álvarez-López, G. (2019). Elementos para el debate en la iniciación profesional docente en España. En J.M. Valle y G. Álvarez-López (Coords.), *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados* (pp. 204-220). Dykinson.

Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/02/23/276/con>

Real Decreto 270/2022, de 12 de abril, por el que se modifica el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley, aprobado por Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/12/270>

Sánchez-Tarazaga, L., y Matarranz, M. (2023). El perfil competencial docente en la política educativa de la Unión Europea. *Revista de Educación*, 399, 131-157.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-564>

Suárez Ramírez, S.; Suárez Muñoz, Á., Guisado Sánchez, I. y Suárez Ramírez, M. (2019). La ortografía en el ámbito universitario: una realidad que exige la reflexión del alumnado y la implicación del profesorado. *Didáctica*, 31, 135-145. <https://doi.org/10.5209/dida.65945>

Valle, J.M., Manso, J. y Matarranz, M. (2016). *Estudio comparado sobre formación inicial del profesorado en primera infancia*. Eurosocietal - Unión Europea.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>

Vázquez Blanco, D. (2022). TALIS 2018. Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje. Informe español. *Supervisión* 21, 53 (53), 10.
<https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/4044>

Referencias de documentos normativos sobre la convocatoria de oposiciones analizados

Andalucía

Orden de 23 de febrero de 2022, por la que se efectúa convocatoria de procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros (BOJA 2-03-2022)

Resolución de 5 de octubre de 2022, de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se regula la organización de la fase de prácticas del personal seleccionado en el procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros, convocado por Orden de 23 de febrero de 2022 DECRETO 302/2010, de 1 de junio, por el que se ordena la función pública docente y se regula la selección del profesorado y la provisión de los puestos de trabajo docentes

Aragón

ORDEN ECD/25/2022, de 2 de febrero, por la que se convoca procedimiento selectivo de ingreso y acceso al Cuerpo de Maestros, así como procedimiento para la

adquisición de nuevas especialidades por el funcionariado del mencionado Cuerpo (BOA 9-02-2022)

RESOLUCIÓN de 8 de agosto de 2022, Boletín Oficial de Aragón 30837 (2022).

Asturias

Resolución de 14 de septiembre de 2021, de la Consejería de Educación, por la que se convocan procedimientos selectivos para ingreso y acceso en los cuerpos a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y para adquisición de nuevas especialidades por el personal funcionario de estos cuerpos RESOLUCION de 11 de octubre de 2022. Boletín Oficial del Principado de Asturias 1 (2022).

Baleares

Resolució de la directora general de Personal Docent de 29 de novembre de 2021 per la qual es convoquen les proves selectives d'ingrés, accés i adquisició de noves especialitats als cossos docents de professors d'ensenyament secundari, de professors tècnics de formació professional, de professors d'escoles oficials d'idiomes i de mestres a les Illes Balears Resolución de la directora general de Personal Docente de 6 de septiembre de 2022, 194 Butlletí Oficial de les Illes Balears 38756 (2022).

Canarias

ORDEN de 2 de marzo de 2022, por la que se convoca procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias, correspondiente a la Oferta de Empleo Público de 2021, y se aprueban las correspondientes bases

Resolución nº 3746/2022 de la dirección general de personal de la consejería de educación, universidades, cultura y deportes por la que se establece la fase de prácticas del procedimiento selectivo para el ingreso en el cuerpo de maestros convocados por orden de 2 de marzo de 2022, y se establecen las disposiciones para garantizar una realización adecuada de la misma.

Cantabria

Orden EDU/2/2022, de 18 de enero, que establece las bases y convoca procedimientos selectivos para el ingreso en el Cuerpo de Maestros, así como para la adquisición de nuevas especialidades, y se efectúa la convocatoria para la elaboración de listas de personas aspirantes a desempeñar puestos en régimen de interinidad en dicho Cuerpo, así como convocatoria extraordinaria para incorporar aspirantes a listas de especialidades no convocadas

Resolución de 20 de septiembre de 2022, (BOC, 25457, 2022)

Castilla y León

ORDEN EDU/147/2022, de 24 de febrero, por la que se convoca procedimiento selectivo de ingreso y adquisición de nuevas especialidades, así como procedimiento de baremación para la constitución de listas de aspirantes a ocupar puestos docentes en régimen de interinidad en el Cuerpo de Maestros y acreditación de la competencia lingüística en lenguas extranjeras

RESOLUCIÓN de 5 de agosto de 2022, (BOCYL, 42952 (2022)).

Castilla-La Mancha

Resolución de 01/02/2022, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se convoca concurso-oposición para el ingreso en el Cuerpo de Maestros por el turno libre, procedimiento para que los funcionarios de carrera del Cuerpo de Maestros puedan adquirir nuevas especialidades y procedimiento de selección de aspirantes a puestos de trabajo docente en régimen de interinidad.

Resolución de 24/08/2022, (DOCLM, 30931 (2022)).

Extremadura

RESOLUCIÓN de 15 de febrero de 2022, de la Dirección General de Personal Docente, por la que se convocan procedimientos selectivos para ingreso, adquisición de nuevas especialidades, integración por primera vez en listas de espera ordinarias y supletorias, y valoración de méritos de integrantes de listas ordinarias, para el Cuerpo de Maestros

Galicia

ORDEN de 28 de enero de 2022 por la que se convocan procedimientos selectivos de acceso al cuerpo de inspectores de educación, al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria y al cuerpo de profesores de artes plásticas y diseño y de ingreso al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, al cuerpo de profesores de escuelas oficiales de idiomas, al cuerpo de profesores de artes plásticas y diseño, al cuerpo de maestros y procedimiento de adquisición de nuevas especialidades por el personal funcionario de carrera de los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria, profesores de escuelas oficiales de idiomas, profesores de artes plásticas y diseño y maestros de la Comunidad Autónoma de Galicia

La Rioja

Resolución 6/2022, de 1 febrero, de la Consejería de Educación, Cultura, Deporte y Juventud, por la que se convoca procedimiento selectivo para el ingreso y acceso al cuerpo de Maestros y procedimiento para la adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios del mencionado cuerpo Resolución 61/2022, de 3 de octubre.

Madrid

RESOLUCIÓN de 1 de febrero de 2022, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convoca procedimiento selectivo para ingreso en el Cuerpo de Maestros y para adquisición de nuevas especialidades en el citado Cuerpo

RESOLUCIÓN de 9 de septiembre de 2022, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se regula la fase de prácticas de los aspirantes seleccionados en el procedimiento selectivo para ingreso en el Cuerpo de Maestros, convocado por Resolución de 1 de febrero de 2022.

Murcia

Orden de 24 de febrero de 2022, por la que se convocan procedimientos selectivos para el ingreso en el Cuerpo de Maestros y la adquisición de nuevas especialidades para funcionarios de carrera del mismo cuerpo, a celebrar en el año 2022, y la elaboración de la lista de interinos para el curso 2022-2023

Orden de 22 de febrero de 2022, de la Consejería de Educación, por la que se modifica la Orden de 12 de febrero de 2019, por la que se regulan las bases de los procedimientos selectivos para el ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos de Funcionarios Docentes no Universitarios a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, excepto en los cuerpos de Catedráticos y en el Cuerpo de Inspectores de Educación; y la composición de la lista de interinidad derivada de dichos procedimientos, en el ámbito de gestión de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

Navarra

RESOLUCIÓN 324/2021, de 2 de diciembre, de la directora del Servicio de Selección y Provisión de Personal Docente del Departamento de Educación, por la que se aprueba el procedimiento selectivo de ingreso en el Cuerpo de Maestros, a plazas del ámbito de gestión de la Administración de la Comunidad Foral de Navarra y el procedimiento para que el personal funcionario de carrera del Cuerpo de Maestros pueda adquirir nuevas especialidades en el citado Cuerpo

RESOLUCIÓN 167/2022, de 3 de agosto, de la Directora del Servicio de Selección y Provisión de Personal Docente del Departamento de Educación, por la que se regula la fase de prácticas correspondiente al procedimiento selectivo de ingreso al Cuerpo de Maestros, aprobados por Resolución 324/2021, de 2 de diciembre, de la Directora del Servicio de Selección y Provisión de Personal Docente del Departamento de Educación, a plazas del ámbito de gestión de la Administración de la Comunidad Foral de Navarra.

Valencia

ORDEN 45/2021, de 28 de diciembre, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convoca procedimiento selectivo para ingreso en el cuerpo de maestros y procedimiento para la adquisición de nuevas

especialidades por personal funcionario del mismo cuerpo. [2021/13142] RESOLUCIÓN de 18 de octubre de 2022. (DOGV, 55007 (2022)).

Contribuciones de los autores: G.G.C.: revisión de la introducción, estudio de las convocatorias de oposiciones de varias CCAA, análisis y redacción fase del concurso, revisión resultados fases oposición y prácticas, discusión y conclusiones. Revisiones. E.S.L.: introducción, discusión y conclusiones. Revisiones. G.S-D.: estudio de las convocatorias de oposiciones de varias CCAA, análisis y redacción resultados de la fase de la oposición, discusión, referencias. Revisiones. J.G.O.: estudio de las convocatorias de oposiciones de varias CCAA, análisis y redacción resultados de la fase de las prácticas, discusión. Revisiones.

Financiación: Este trabajo fue elaborado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: Este estudio se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica. Al ser una investigación documental, no ha requerido la aprobación de la investigación por el comité ético de las instituciones.

Cómo citar este artículo:

Gratacós, G., García Ocón, J., Salazar-Díaz, G. y Sánchez-Lissen, E. (2024). El acceso a la profesión docente al cuerpo de maestros de primaria en España. Un análisis comparado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(2), 111-136. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29502>