

González-Romero, M., López-Martínez, O. & De Vicente-Yagüe Jara, M.I. (2026). La preparación de los opositores de Infantil y Primaria ante el acceso a la función pública. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1), 1-14.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.689691>

La preparación de los opositores de Infantil y Primaria ante el acceso a la función pública

María González Romero, Olivia López Martínez, M^a Isabel de Vicente-Yagüe Jara
Universidad de Murcia

Resumen

Este estudio analiza la percepción que tienen los opositores de educación infantil y primaria en relación con la preparación al acceso a la función pública docente en España, en un marco normativo selectivo que influye en las estrategias y las experiencias. **Objetivos:** analizar la percepción que tienen los opositores de educación infantil y primaria en relación con la preparación al acceso a la función pública docente en España; evaluar cómo las metodologías y los recursos, la estructura de los contenidos, el apoyo del preparador y los factores emocionales se asocian con la preparación percibida, y verificar las diferencias por género y edad. **Metodología:** cuestionario cuantitativo transversal con cuestionario autoadministrado (35 ítems, 4 bloques; $\alpha = 0,979$) administrado en línea a 102 participantes, y llevando a cabo un análisis estadístico específico (rho de Spearman, Mann-Whitney y Kruskal-Wallis). **Resultados:** percepciones globalmente positivas (medias 2,67-3,52); puntuaciones más altas en puntualidad/gestión del tiempo y legislación; más bajas en apoyo emocional, equilibrio entre carga y vida e innovación didáctica. Correlaciones fuertes entre todos los bloques y la preparación global ($p=.845-.983$), máxima en estructura/contenidos; sin diferencias significativas por edad ($H=3,78$; $p=.286$) o género ($U=961$; $p=.382$). **Conclusiones:** La preparación percibida por los opositores, depende sobre todo de la alineación curricular, las buenas prácticas metodológicas y el *coaching*; prioridades operativas (*feedback* transparente, simulaciones auténticas y apoyo emocional).

Palabras clave

Oposiciones; docentes; proceso de formación; función pública.

Contacto:

María González Romero, maria.g.r@um.es, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. C. Campus Universitario, 12, 30100 Murcia.

Preparation of candidates for nursery and primary school teaching positions for entry into the civil service

Abstract

Introduction: This study analyses the perception of preparedness among aspiring early childhood and primary school teachers in Spain, within a selective regulatory framework that influences strategies and experiences. *Objectives:* To evaluate how methodologies and resources, content structure, trainer support, and emotional factors are associated with perceived preparedness, and to verify differences by gender and age. *Methodology:* Cross-sectional quantitative questionnaire with a self-administered questionnaire (35 items, 4 blocks; $\alpha = 0.979$) administered online to 102 participants, and performing a specific statistical analysis (Spearman's rho, Mann-Whitney, and Kruskal-Wallis). *Results:* Overall positive perceptions (means 2.67-3.52); higher scores in punctuality/time management and legislation; lower scores in emotional support, work-life balance, and teaching innovation. Strong correlations between all blocks and overall preparation ($p=.845-.983$), highest in structure/content; no significant differences by age ($H=3.78$; $p=.286$) or gender ($U=961$; $p=.382$). *Conclusions:* The preparation perceived by candidates depends above all on curriculum alignment, good methodological practices, and coaching; operational priorities (transparent feedback, authentic simulations, and emotional support).

Key words

Competitive examinations; teachers; training process; public service

Introducción

Cuando nos referimos a la “preparación” de los opositores a la docencia pública de Educación Infantil y Primaria en España, esto conlleva la consideración de tres dimensiones que coinciden y se condicionan entre ellas, como es el caso del marco normativo de acceso a la función docente, la formación inicial y las experiencias de prácticas que definen y caracterizan la identidad profesional antes de la oposición, y la percepción subjetiva de la preparación (Aramendi y Jáuregi, 2020).

Como consecuencia, esta combinación de competencias, confianza y expectativas son las que definen al opositor, siendo las mismas con las que entra a la sala de examen y, más tarde, en el aula (Requena Olmo, 2007).

Acorde con esta premisa, primero debemos detenernos en la normativa básica de referencia, como es el Real Decreto 276/2007, aún vigente como norma consolidada para el acceso y la adquisición de especialidades, así como su modificación transitoria del año 2022, materializada en el Real Decreto 270/2022, que incluyó diversas medidas de índole excepcional para los procesos de estabilización que se contemplan en la Ley 20/2021.

Por tanto, las citadas normas son de vital importancia, ya que la definición de las directrices de la función pública tiene un impacto en las estrategias de estudio, en el peso de las pruebas y, por tanto, en la propia percepción de lo que significa estar realmente “preparado” (Rabal y González, 2025).

Paralelamente, la Ley Orgánica 2/2006 (LOE) reformada por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) respalda que la formación inicial del profesorado tiene que garantizar una idoneidad

pedagógica y didáctica apropiada a los desafíos modernos, tal como se recoge en el precepto 100.1 de la misma que expone lo siguiente:

“La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.” (p. 106).

Además, en su artículo 102 menciona que es un deber y derecho el acceso a la formación permanente para todos los docentes, siendo una responsabilidad de las administraciones y centros.

En el caso de la educación infantil y primaria, el modelo español sigue siendo una combinación de contenidos disciplinarios, didáctica y prácticas, ya que los grados universitarios en educación infantil y primaria, disponen de un practicum de 50 ECTS (Eurydice, 2025), evidenciando el carácter “concurrente” de la formación para estos niveles, la cual combina teoría, didáctica y práctica ya desde los primeros cursos universitarios.

Esta estructura institucional respalda las expectativas de los opositores sobre lo que realmente se tendrá en cuenta en el momento de la selección del profesorado. Aunque algunas el proceso también puede resultar controversial, tal como analiza Bustos Ceruelo (2022) en su investigación doctoral al respecto al determinar que:

“El azar determina tu continuidad en el proceso y las expectativas posteriores, puesto que, al haber diferentes tribunales con diferentes raseros, una misma actuación del mismo aspirante, se podría valorar de forma totalmente diferente en función del tribunal asignado. El opositor no compite contra los aspirantes de su tribunal, sino que compite contra el resto de los aspirantes que están siendo valorados por otros jueces y por otros niveles de exigencia.” (p. 128).

En cuanto a las pruebas de carácter internacional, los resultados de informes como TALIS del año 2018 (último año del que datan las publicaciones del informe de la OCDE) exponen que una parte importante de los docentes noveles declaran tener necesidades formativas específicas en materia de gestión del aula, inclusión, evaluación formativa y competencia digital. Esto quiere decir que, existen una brecha importante entre lo que se aprende en la formación universitaria y en la preparación de las oposiciones, con referencia a las demandas de las primeras experiencias en el aula real (González, 2020).

Estos resultados, que también han sido publicados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) exponen los motivos por los que muchos opositores suelen invertir una cantidad de tiempo y esfuerzos sustanciales en la preparación de la didáctica operativa y las estrategias de gestión del grupo clase, buscando una formación que vaya más allá del estudio teórico (INEE, 2019).

Aspectos que inciden en la preparación

Por otro lado, si hacemos referencia a aspectos que inciden en la preparación, no podemos dejar pasar, el marco laboral, siendo un aspecto que incide y condiciona la preparación de forma notable, ya que el importante porcentaje de contratos temporales y las grandes convocatorias regionales de los últimos años (tras la estabilización de la UE) aumentan la competencia y la incertidumbre dentro del cuerpo de opositores, con implicaciones emocionales y estratégicas para el opositor medio (requiriendo de una mayor precisión en la elección de academias, tutores privados, simulacros de pruebas, planificación trienal, etc.).

La situación en cuestión es documentada casi de forma anual por la propia prensa española, la cual destaca que miles de aspirantes se presentan para las decenas de miles de plazas de

profesorado, pero que estas convocatorias tienen un impacto limitado en la tasa de temporalidad en algunas comunidades autónomas (Zafra, 2025). Esta situación pone en relieve el impacto del marco estructural en la experiencia subjetiva de la “preparación”.

La literatura académica también ofrece algunas perspectivas interpretativas sobre este problema y que se pueden abordar en las aulas de preparación de las oposiciones. Marcelo (2009) ha evidenciado que la transición a docente principiante requiere acompañamiento y contextos de aprendizaje reales para mejorar la experiencia docente. Asimismo, Imbernón (2024) también ha insistido en la formación como un entramado colegiado y reflexivo, que no se limita solo a la transmisión de contenidos e información, sino que va mucho más allá.

En una línea similar, Vaillant y Marcelo (2015) proponen una guía básica sobre la formación en el que la práctica, la reflexión y la comunidad son los pilares de la identidad profesional de los docentes. Por tanto, al combinar estas premisas con el diseño de la preparación de las oposiciones, surge una evidencia clara, la prueba selectiva premia el rendimiento individual en unos plazos y momentos determinados, mientras que el desempeño docente va evolucionando dentro de prácticas colaborativas, tutorías y reflexión sobre la práctica, dimensiones que los opositores intentan “reproducir” con preparadores, microprácticas, grupos de estudio y simulaciones orales y didácticas dentro del aula de preparación.

Como consecuencia, se podría deducir que la percepción de preparación de los opositores de educación infantil y primaria emerge del encuentro (a veces armonioso, a veces conflictivo) entre las normas de acceso al cuerpo docente público, la formación inicial y las prácticas reales en aula (o simulaciones en los cursos de preparación). Por ende, la preparación no solamente es el equivalente a haber memorizado un temario, sino a haber desarrollado la valoración didáctica, la resiliencia y la capacidad de transferencia de los conocimientos, los mismos recursos con los que se encontrarán los opositores en el aula al día siguiente de su incorporación al puesto de trabajo.

En este contexto, analizar la percepción de los opositores resulta esencial para identificar tanto los puntos fuertes como las limitaciones de dicha preparación. Sin embargo, la literatura académica apenas ha profundizado en esta cuestión y los instrumentos cuantitativos disponibles para su valoración son todavía escasos. De ahí que esta investigación se centre en analizar la percepción que tienen los opositores de educación infantil y primaria en relación con la preparación al acceso a la función pública docente en España.

Objetivos e hipótesis

Objetivo general

Analizar la percepción que tienen los opositores de educación infantil y primaria en relación con la preparación al acceso a la función pública docente en España.

Objetivos específicos

En línea con el objetivo general previamente descrito, se han definido los siguientes objetivos específicos:

- Evaluar la percepción de los opositores con relación al empleo de recursos digitales, metodologías didácticas, creatividad y desarrollo de competencias críticas durante la preparación.

- Analizar el ajuste de los contenidos y apartados formativos (teoría, legislación, supuestos prácticos, programación didáctica, defensas orales, simulacros) en relación con los requisitos de la oposición.
- Examinar el respaldo percibido por parte de los preparadores con relación al feedback, la motivación, empatía, acompañamiento y gestión del tiempo.
- Detectar las posibles diferencias entre género y edad de los opositores con relación a la percepción sobre la preparación recibida.

Hipótesis

De acuerdo con los objetivos específicos, se han formulado las siguientes hipótesis de trabajo:

- Hipótesis 1 (H1): La percepción de preparación de los opositores se relaciona de forma positiva con la calidad de los recursos digitales, las metodologías didácticas, el fomento de la creatividad y el desarrollo de competencias críticas.
- Hipótesis 2 (H2): El ajuste de los contenidos y apartados formativos incide de manera significativa en la percepción global de preparación de los opositores.
- Hipótesis (H3): El apoyo percibido de los preparadores tiene un impacto positivo en la percepción general de preparación.
- Hipótesis (H4): Existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de preparación en función del género y de la edad de los opositores.

Metodología

Diseño, muestra y participantes

El estudio en cuestión es una investigación de corte cuantitativa, no experimental, de tipo descriptivo y transversal, trabajando con puntuaciones de una escala tipo Likert y contando con un cuestionario autoinformado aplicado de forma única sobre la muestra.

Respecto a la muestra, para el estudio final se contó con la participación de 102 participantes escogidos mediante una muestra no probabilística por conveniencia para el estudio. De esta forma, la muestra se conformó por 102 participantes, con un 70,6% (N=72) de mujeres, y un 29,4% de hombres (N=30). Respecto a la edad, se evidenció una media de 36,57 años.

En cuanto a la formación académica de los opositores que formaron parte del estudio, alrededor del 44% contaba con una titulación universitaria de grado y el 32% había cursado un máster. Asimismo, una parte importante de los participantes se estaba preparando para las oposiciones de profesor de educación infantil (56.9%), seguido de educación primaria (16.7%). En una línea similar, el 82% de los participantes se había presentado anteriormente a oposiciones, con una media de 2,76 intentos.

Respecto a la experiencia previa como docente, alrededor del 53% contaban con una experiencia profesional previa, con una media de 3,72 años ejerciendo en centros públicos (61%). No obstante, alrededor del 65.7% no trabajaban en la actualidad como docentes.

Finalmente, en lo que respecta a las metodologías de aprendizaje más eficaces para los opositores, alrededor del 46% de los participantes prefirió el aprendizaje basado en casos prácticos, mientras que el 14.7% prefería el aprendizaje basado en problemas.

Instrumentos

Para este estudio se empleó el cuestionario sobre el proceso de preparación de oposiciones docentes de maestros de Educación Infantil y Primaria, de elaboración propia por parte del equipo investigador. Este cuestionario fue diseñado ad hoc para analizar, de forma global, la experiencia formativa de los aspirantes a las oposiciones. El instrumento se compone de 35 ítems tipo Likert, organizados en cuatro secciones temáticas que abordan aspectos esenciales del proceso de preparación: las metodologías didácticas, la estructura del programa formativo, el papel del formador y el impacto emocional de la preparación.

Desde una perspectiva psicométrica, los análisis preliminares realizados mostraron una excelente fiabilidad interna para la escala global (α de Cronbach = .979) y una estructura factorial coherente con el modelo teórico propuesto, obtenida mediante análisis factorial exploratorio. Incluso los ítems más sensibles, relacionados con el estrés y el bienestar emocional, se mantuvieron en la versión final, al considerarse esenciales para comprender la complejidad de la experiencia subjetiva del opositor.

Procedimiento

Se contactó con diversos centros de oposición y asociaciones, a las cuales se remitió el objetivo e introducción de esta investigación, garantizando así el acceso a personas insertadas en contextos reales de preparación. Posteriormente, se remitió el enlace del cuestionario, y los participantes completaron el mismo a través de un formulario en línea creado en *Google Forms*.

Aspectos éticos

En cuanto a los aspectos éticos, Los participantes fueron informados de la confidencialidad de los datos y objetivos de investigación, siguiendo los estándares éticos que indica el Código de Buenas Prácticas en Investigación de la Universidad de Murcia (2022), y fueron atendidas las dudas que surgieron en el momento de la aplicación.

Análisis de datos

La información obtenida se analizó con la ayuda del software SPSS versión 27, empleando estadísticas descriptivas e inferenciales (específicamente pruebas de correlación de Spearman), para identificar las posibles relaciones entre las distintas dimensiones del cuestionario y las variables sociodemográficas.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados organizados en función de los cuatro objetivos específicos planteados.

Resultados relativos al objetivo 1

Evaluar la percepción de los opositores con relación al empleo de recursos digitales, metodologías didácticas, creatividad y desarrollo de competencias críticas durante la preparación.

En conjunto, las puntuaciones medias de los ítems del cuestionario se situaron entre valores moderadamente altos, lo que indica una valoración global positiva de la preparación recibida. Los ítems vinculados al uso de recursos y a la organización de las sesiones obtuvieron las mejores valoraciones. Entre ellos, destacan aquellos relacionados con la claridad de las explicaciones y la percepción de que el proceso de examen fue exigente pero

formativamente útil, como el ítem “El proceso de examen fue estresante” ($M = 3,47$; $DE = 0,792$), que refleja la intensidad del proceso, pero también su relevancia en la experiencia del opositor.

En contraste, otros ítems mostraron puntuaciones algo más moderadas, especialmente los relativos a la innovación metodológica y a la creatividad, donde se observa margen de mejora. Es el caso del ítem “La metodología didáctica utilizada fue innovadora” ($M = 2,94$; $DE = 1,013$), que sugiere que, aunque el enfoque formativo se percibe como adecuado, no siempre se vivencia como innovador o especialmente creativo.

Desde una perspectiva psicométrica, las correlaciones de Spearman entre los cuatro bloques del cuestionario y la percepción global de preparación (escala sumatoria) mostraron asociaciones positivas, muy altas y estadísticamente significativas (p entre $0,845$ y $0,983$; $p < 0,001$). Esto indica que una mejor valoración de las metodologías, de la estructura del programa, del papel del preparador y del impacto emocional se asocia estrechamente con una mayor sensación de estar preparado. En la Tabla 1 se resumen estas relaciones.

Tabla 1. *Resultados correlación de Spearman*

Relación	Rho (ρ)	Significación	Interpretación
Bloque 1 (Metodologías básicas de enseñanza y aprendizaje) – Percepción global	0,968	$p < 0,001$	Correlación muy fuerte
Bloque 2 (Estructura del programa, contenido y competencias requeridas) – Percepción global	0,983	$p < 0,001$	Correlación muy fuerte
Bloque 3 (Percepción personal del papel del preparador) – Percepción global	0,958	$p < 0,001$	Correlación muy fuerte
Bloque 4 (Impacto emocional y psicológico) – Percepción global	0,845	$p < 0,001$	Correlación fuerte

A partir de estos datos, se confirma que las percepciones sobre las metodologías y recursos (bloque 1) se integran en un patrón coherente con el resto de dimensiones del instrumento, contribuyendo de manera significativa a explicar la percepción global de preparación.

Resultados relativos al objetivo 2

Analizar el ajuste de los contenidos y apartados formativos (teoría, legislación, supuestos prácticos, programación didáctica, defensas orales, simulacros) en relación con los requisitos de la oposición.

En relación con el ajuste de los contenidos del programa formativo a las exigencias reales de la oposición, los resultados muestran una valoración claramente favorable. Los ítems vinculados a la adecuación de la legislación, de los supuestos prácticos y de la programación didáctica obtuvieron medias elevadas y una dispersión relativamente baja, lo que indica un alto grado de consenso entre los opositores.

En particular, el ítem relativo a la sección de legislación educativa presentó una de las medias más altas (por ejemplo, “La sección de legislación educativa fue adecuada”, $M \approx 3,50$; $DE \approx 0,71$), lo que sugiere que los participantes perciben que el tratamiento de la normativa está bien alineado con los requisitos formales de la oposición. De forma similar, los ítems centrados en los simulacros de examen y en la estructuración de los contenidos muestran valoraciones positivas y coherentes.

Tal como se recoge en la Tabla 1, el bloque 2 (estructura del programa, contenido y competencias requeridas) es el que alcanza la correlación más alta con la percepción global de preparación ($\rho = 0,983$; $p < 0,001$). Este resultado refuerza la idea de que, para los opositores, la sensación de estar bien preparados depende de manera muy directa de que los contenidos trabajados y el modo en que se organizan estén estrechamente alineados con el formato real de la oposición y las competencias que esta evalúa.

Resultados relativos al objetivo 3

Examinar el respaldo percibido por parte de los preparadores con relación al feedback, la motivación, empatía, acompañamiento y gestión del tiempo.

En lo que respecta al papel del preparador, los resultados muestran un patrón ambivalente. Por un lado, los opositores valoran muy positivamente la gestión del tiempo y la organización. El ítem “El formador fue puntual y utilizó el tiempo de clase de forma eficaz” presenta una de las medias más elevadas del cuestionario ($M = 3,53$; $DE = 0,767$), lo que indica una percepción muy favorable en términos de planificación y aprovechamiento de las sesiones.

Por otro lado, los ítems vinculados al apoyo emocional y a la conciliación presentan las puntuaciones más bajas del instrumento. Ítems como “Tuve acceso a recursos de apoyo emocional de mis formadores durante la preparación” o “La carga de trabajo me permitió equilibrar otras responsabilidades” se sitúan en torno a $M \approx 2,70-2,72$, con desviaciones típicas superiores a 1. Esto refleja experiencias muy heterogéneas entre opositores y sugiere que el acompañamiento emocional y la gestión de la carga de trabajo constituyen áreas de mejora relevantes dentro del proceso de preparación.

A pesar de estas diferencias, los análisis de correlación muestran que el bloque 3 (percepción personal del papel del preparador) mantiene también una asociación muy fuerte con la percepción global de preparación ($\rho = 0,958$; $p < 0,001$; véase Tabla 1). En síntesis, el apoyo del preparador —especialmente en términos de feedback y orientación— emerge como un factor clave para que los participantes se sientan adecuadamente preparados, aunque los resultados ponen de relieve la necesidad de reforzar el acompañamiento emocional y la atención a la conciliación personal.

Resultados relativos al objetivo 4

Detectar las posibles diferencias entre género y edad de los opositores con relación a la percepción sobre la preparación recibida.

Para analizar el posible efecto de la edad en la percepción de preparación, se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal–Wallis entre los cuatro grupos etarios considerados (20–29, 30–39, 40–49 y 50–62 años). Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos (H (Kruskal–Wallis) = 3,778; $gl = 3$; $p = 0,286$).

A nivel descriptivo, el grupo de 30–39 años presentó el rango promedio más alto en la percepción global (55,01), seguido muy de cerca por el grupo de 20–29 años (54,16) y, en menor medida, por el grupo de 40–49 años (47,65). El grupo de mayor edad (50–62 años) obtuvo el rango promedio más bajo (32,17). No obstante, estas diferencias no alcanzan significación estadística, por lo que no es posible afirmar que la edad sea un factor determinante en la percepción de la preparación. La distribución de rangos se recoge en la Tabla 2, y los estadísticos de la prueba en la Tabla 3.

Tabla 2. Resultados prueba Kruskal Wallis (edad) (a)

Grupo de edad	N	Rango promedio (Percepción Global)
20-29 años	35	54,16
30-39 años	35	55,01
40-49 años	26	47,65
50-62 años	6	32,17
Total	102	—

Tabla 3. Resultados prueba Kruskal Wallis (edad) (b)

Estadístico	Valor
H (Kruskal-Wallis)	3,778
gl	3
p (Sig. asintótica)	0,286

En cuanto al género, se utilizó la prueba de Mann-Whitney U para contrastar las posibles diferencias entre mujeres y hombres en la percepción global de preparación. Los resultados indicaron que no existen diferencias significativas entre ambos grupos ($U = 961,000$; $Z = -0,874$; $p = 0,382$). Las mujeres ($N = 72$) presentaron un rango promedio de 49,85 y los hombres ($N = 30$) de 55,47, diferencias que, de nuevo, no son estadísticamente significativas.

La distribución de rangos por género se muestra en la Tabla 4, y los estadísticos de la prueba en la Tabla 5.

Tabla 4. Resultados Mann-Whitney U (género) (a)

Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Femenino	72	49,85	3589,00
Masculino	30	55,47	1664,00
Total	102	—	—

Tabla 5. Resultados Mann-Whitney U (género) (b)

Estadístico	Valor
U de Mann-Whitney	961,000
Z	-0,874
p (Sig. bilateral)	0,382

Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio evidencian una correlación muy alta entre el Bloque 1 (metodologías y recursos) y la percepción global de preparación ($p = .968$, $p < .001$). Esta información es coherente con los hallazgos de la evidencia académica ya consolidada que indica que la eficacia no se centra solo en la tecnología en sí misma, sino en la inclusión pedagógica respecto a los recursos digitales, en la calidad de la retroalimentación con el preparador y en la activación cognitiva de los estudiantes, como menciona Hattie y Timperley (2007) y Tamim et al. (2011).

Asimismo, Freeman et al. (2014) respaldan que las metodologías de aprendizaje activo y aprendizaje basado en problemas o casos prácticos, incrementan la participación y el dominio de conceptos complejos, mientras que el uso activo de las distintas herramientas digitales permite el desarrollo y mejora de la autorregulación, tal como mencionan Bernard et al. (2009).

El patrón de medidas que se han recogido en este artículo, reafirma esta premisa, ya que todos los ítems vinculados con la claridad de los criterios, la puntualidad, la gestión del tiempo y la sección normativa obtienen puntuaciones elevadas y una dispersión baja ($DE < 0,8$), lo que se traduce en una estandarización y previsibilidad didáctica. En caso opuesto, la innovación del marco metodológico y el desarrollo de la creatividad cuentan con medias más bajas y una varianza elevada ($DE > 1$), como suele acontecer con los aspectos relacionados con la innovación, ya que no suelen disponer de estructuras de apoyo y rúbricas de evaluación estables, como defienden Trigwell y Prosser (2014).

Como consecuencia, teniendo en cuenta estos resultados, es posible confirmar la H1: “La percepción de preparación de los opositores se relaciona de forma positiva con la calidad de los recursos digitales, las metodologías didácticas, el fomento de la creatividad y el desarrollo de competencias críticas.”. Evidenciando la necesidad de mejorar la retroalimentación formativa, contando con rúbricas transparentes y con actividades que promuevan el pensamiento crítico y la creatividad (por ejemplo, tareas en entornos reales, microproyectos con limitaciones reales), ya que el mismo puede producir una mejora tangible percibida en la preparación, como aborda Hattie (2012).

En una línea similar, el bloque 2 que se recoge en el cuestionario (estructura, contenidos, competencias) contempla la correlación más elevada con relación a la percepción global ($p = .983$, $p < .001$). Esta situación es la que predice la teoría de la alineación constructiva, la cual sostiene que, cuando los objetivos, los contenidos, las actividades y la evaluación están alineados, la percepción de coherencia y de progreso se incrementa (Biggs et al., 2022). Asimismo, los resultados positivos de los ítems sobre legislación y cobertura de las pruebas, viene a confirmar el valor de la alineación curricular y la explicitación de los criterios, como menciona Puntambekar y Hubscher (2005).

Por lo tanto, los resultados permiten confirmar la H2 “El ajuste de los contenidos y apartados formativos incide de manera significativa en la percepción global de preparación de los opositores”, ya que los programas con un esquema y seguimiento explícito de competencias, simulaciones y congruencia entre las pruebas internas y los diversos requisitos del examen de oposición, conlleva un incremento en la percepción de preparación (OCDE, 2019). De esta forma, es importante poner especial cuidado en el diseño (partiendo de las evidencias deseadas para desarrollar contenidos y actividades) e incluir simulaciones de los exámenes de oposición, ya que esta técnica incrementa la autoeficacia percibida y el sentimiento de preparación para las mismas (Tschannen-Moran y Hoy, 2001).

Respecto al Bloque 3 (papel del preparador) hemos comprobado que el mismo se correlaciona fuertemente con la percepción global ($p = .958$, $p < .001$). Estos hallazgos se posicionan en la misma línea que la literatura académica sobre el *mentoring* y *coaching* educativo, la cual menciona efectos consistentes del apoyo, la definición y la retroalimentación en el rendimiento docente y en la percepción de la competencia de estos, como exponen Kraft et al. (2018). Por ende, no resulta anecdótico que la empatía, la puntualidad y la gestión del tiempo, sean aspectos altamente valorados por la muestra del estudio y coincidan con una percepción más alta de la preparación que necesitan para la oposición.

Asimismo, resulta interesante la variación en las puntuaciones en ciertos ítems como la empatía y la iniciativa, ya que estos aspectos (considerados más “relacionales”, tienden a ser heterogéneos entre los preparadores y de forma frecuente, no se encuentran estandarizados en los programas. Por tanto, en un marco motivacional, un entorno que promueva la autonomía, mejore la competencia y las relaciones entre los opositores, fomenta el compromiso y mitiga los posibles efectos del estrés durante el proceso de aprendizaje fomenta el compromiso y la persistencia, mitigando también los efectos del estrés (Deci y Ryan, 2000).

Acorde con estos resultados, debemos aceptar la H3 “El apoyo percibido de los preparadores tiene un impacto positivo en la percepción general de preparación”, aunque es indispensable trabajar con rutinas de *coaching* dentro del aula, y disponer también de espacios de tutoría para gestionar adecuadamente el plano emocional, tal como recogen Kraft et al. (2018).

Finalmente, se ha comprobado que los resultados no evidencian diferencias significativas ni por edad (Kruskal-Wallis =3,78, $p=0,286$), ni por género (Mann-Whitney: $U=961$, $Z=-0,874$, $p=0,382$; $r = 0,08$, efecto muy pequeño). Este resultado se posiciona en una línea similar con otros estudios que muestran que, en contextos estructurados y con una fuerte alineación didáctica, los efectos del género y la edad sobre la satisfacción o la percepción de preparación formativa son menores o inconsistentes, como mencionan Bernard et al. (2009).

Sin embargo, la tendencia descendente en el grupo de 50 a 62 años (que ostentaron rangos más bajos), podría ser un reflejo de las cargas extraprofesionales o diferentes niveles de familiaridad con el marco digital, pero no suponen un impacto notable en la muestra (Venkatesh y Morris, 2000). Por tanto, no es posible aceptar la H4 “Existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de preparación en función del género y de la edad de los opositores.”

De esta forma, el no contar con diferencias estadísticas sugiere que la percepción de preparación depende principalmente de variables didácticas y de apoyo (como las recogidas en las hipótesis 1, 2 y 3), más que de aspectos a nivel sociodemográfico. Por tanto, es necesario evitar posibles intervenciones que requieran una segmentación por género o edad, y enfocarse en estándares pedagógicos comunes, desarrollo de las competencias digitales y apoyo emocional, ya que esto puede incrementar la equidad percibida y la eficacia general de los programas de preparación.

Respecto a las limitaciones del estudio, la primera de ella se relaciona con el tipo de diseño de este (transversal y basado en un instrumento auto informado con escala tipo Likert) que, aunque permite observar correlaciones claras, no facilita el inferir causalidad en las respuestas. Asimismo, la muestra no probabilística que formó parte del estudio fue reclutada por medio de centros especializados con cumplimentación online, lo que introduce posibles sesgos de autoselección y limita la generalización al contexto de las oposiciones para educación infantil y primaria en España.

De forma, similar, tampoco se han tenido en cuenta los resultados objetivos (puntuaciones o porcentajes de aprobados) y un control de diversos factores que inciden en la preparación (como es el caso de la experiencia, intentos, competencias digitales) y de los posibles efectos multinivel relacionados con los diferentes centros y preparadores especializados.

Por ende, sería posible ampliar el estudio con cohortes longitudinales y mediciones previas, posteriores y de seguimiento, al igual que resultados objetivos (puntuaciones, tasas de aprobados, tiempo hasta la consecución) con el fin de corroborar la predictibilidad de las dimensiones analizadas. Acorde con esta premisa, sería conveniente ampliar la representatividad (muestreo probabilístico y estratificado, más regiones y especialidades, trabajando también con un equilibrio demográfico).

Por otra parte, otra línea de investigación se basaría en la triangulación de resultados con metodologías mixtas (contando con entrevistas, grupos focales, diarios breves, etc.) los cuales ayudarían a conectar las percepciones, las prácticas reales y la experiencia emocional de los opositores.

Finalmente, se podría trabajar con ensayos didácticos (retroalimentación con rúbricas transparentes, simulaciones con contextos reales, coaching estructurado, apoyo emocional) contando también con una evaluación de la relación coste-eficacia para consolidar y ampliar la evidencia recogida en este artículo.

Referencias

- Aramendi, G., y Jáuregui, P. A. (2020). El acceso a la función pública docente en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, (24), 138-159. [10.37261/24_alea/6](https://doi.org/10.37261/24_alea/6)
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A., & Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational research*, 79(3), 1243-1289. <https://doi.org/10.3102/0034654309333844>
- Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university 5e*. Londres, McGraw-hill education.
- Bustos Ceruelo, D. (2022). *Inserción a la función pública docente de los egresados de educación primaria: un estudio de casos múltiple*. Tesis Doctoral, Valladolid, Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/59856>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Eurydice. (2025). Formación inicial para profesores que trabajan en educación infantil y la educación primaria. Acceso el 22 de septiembre de 2025. Recuperado de: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/spain/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the national academy of sciences*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- González, A. (2020). TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. Volumen II. Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional.

- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Imbernón, F. (2024). Formación del profesorado y políticas educativas. *Revista e-Curriculum*, 22, 1-18. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65534>
- INEE. (2019). TALIS 2018. 19 de junio de 2019. Acceso el 22 de septiembre de 2025. Recuperado de: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018.html>
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of educational research*, 88(4), 547-588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona, Octaedro.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris, disponible en: https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.html
- Puntambekar, S., & Hubscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed?. *Educational psychologist*, 40(1), 1-12. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4001_1
- Rabal Alonso, J. M., & González Romero, M. (2025). Equidad, variables influyentes y competencias evaluadas en las oposiciones docentes en España: una revisión bibliográfica. *Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica*, 3(1), 181-187. <https://riidici.com/index.php/home/article/view/64>
- Requena Olmo, M. D. M. (2007). Reflexiones en torno al sistema de oposiciones a la docencia primaria en España y las funciones éticas de los docentes. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (18), 301-324. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10063>
- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., & Schmid, R. F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational research*, 81(1), 4-28. <https://doi.org/10.3102/0034654310393361>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2014). Qualitative variation in constructive alignment in curriculum design. *Higher Education*, 67(2), 141-154. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9701-1>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente* (Vol. 134). Madrid, Narcea Ediciones.
- Venkatesh, V., & Morris, M. G. (2000). Why don't men ever stop to ask for directions? Gender, social influence, and their role in technology acceptance and usage behavior. *MIS quarterly*, 115-139. <https://doi.org/10.2307/3250981>

Zafra, I. (2025). 150.000 aspirantes para 23.000 plazas: la gran oposición docente que no reducirá la tasa de interinidad, 21 de junio de 2025. El País. Acceso el 22 de septiembre de 2025. Recuperado de: <https://elpais.com/educacion/2025-06-21/150000-aspirantes-para-23000-plazas-la-gran-oposicion-docente-que-no-reducira-la-tasa-de-interinidad.html>

Normativa

Ley 20/2021, de 28 de diciembre, de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en el empleo público. BOE núm. 312, de 29 de diciembre de 2021. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-21651>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006, <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

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. BOE núm. 53, de 2 de marzo de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-4372>

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. «BOE» núm. 88, de 13 de abril de 2022. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-6048>