

Tras el atril: Percepciones de los tribunales en el proceso selectivo del Cuerpo de Maestros de Música en la Comunidad de Madrid

Isabel María Montaraz Moral

Departamento Interfacultativo de Música, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid (España) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/reciem.104936>

Recibido:16/09/2025 • Aceptado:28/04/2026 • Publicado: 30/07/2026

ES Resumen: El acceso a la profesión docente en España y específicamente al Cuerpo de Maestros de Música en la Comunidad de Madrid, continúa siendo objeto de debate por la falta de adecuación del modelo de oposiciones a las competencias docentes. Esta investigación se propone analizar la percepción de los miembros de los tribunales de oposición en torno al diseño, formato y eficacia del proceso selectivo vigente, con especial atención a las pruebas aplicadas, los criterios de evaluación, la preparación de los aspirantes y las propuestas de mejora. Se utilizó un diseño mixto, descriptivo y correlacional, con enfoque cualitativo y cuantitativo. La recogida de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario online validado por expertos, de los cuales se obtuvieron 34 respuestas. El análisis se realizó con SPSS y Atlas.ti, combinando estadísticas descriptivas y análisis temático. El 73,5% de los miembros de los tribunales se mostró conforme con las pruebas eliminatorias y el 67,6% con su orden. Las pruebas más valoradas fueron la Unidad de Programación Didáctica (UPD) e Interpretación. En cambio, la prueba común de Lengua y Matemáticas recibió mayor disconformidad. Solo el 32,3% consideró suficientes los criterios de evaluación establecidos. Se detectó una preparación intermedia de los opositores y carencias en competencias comunicativas. Solo el 52,9% de los miembros de los tribunales recibió formación específica para ejercer como evaluadores. Aunque los tribunales avalan el actual modelo, reclaman mejoras en criterios de evaluación, formación de evaluadores y condiciones logísticas. Las propuestas incluyen la incorporación de rúbricas públicas, pruebas más objetivas y una revisión del temario. Estos hallazgos evidencian la necesidad de avanzar hacia un sistema de selección docente más equitativo, objetivo y alineado con las demandas educativas del siglo XXI.

Palabras clave: oposiciones; maestros; música; primaria; Madrid.

Sumario: Introducción. 1. El procedimiento selectivo para el acceso al Cuerpo de Maestros. 2. Método. 3. Resultados. 4. Conclusiones y discusión. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Montaraz-Moral, I.M. (2026). Tras el atril: Percepciones de los tribunales en el proceso selectivo del Cuerpo de Maestros de Música en la Comunidad de Madrid. *RECIEM. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 23(1), 249-261, <https://www.doi.org/10.5209/reciem.104936>

“La calidad de un sistema educativo no puede ser mejor que la de su profesorado” [The quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers] (Barber y Mourshed, 2007, p. 16).

Introducción

El acceso a la profesión docente ha sido históricamente un tema de debate (Cossío, 1891, como se citó en Dávila, 1988; Fernández, 1924; Fernández, 2006; Requena, 2007) marcado por la búsqueda de mecanismos que garanticen la selección de los docentes más idóneos para la enseñanza. Desde las primeras regulaciones en el siglo XVI hasta la actualidad, los procedimientos selectivos han evolucionado, pero continúan suscitando críticas y propuestas de reforma (Aramendi y Aramendi, 2020; Diken et al., 2011; Escudero, 2010; Longo y Férez, 2006; Ruiz, 2014).

Al modelo de oposiciones docentes se le han achacado diversas deficiencias a lo largo del tiempo (Esteve, 2006; Requena, 2007; Gratacós et al., 2024), en especial a la falta de adecuación a las necesidades reales de la enseñanza, al déficit en la evaluación de las competencias docentes y a la subjetividad que se les presupone a los órganos encargados del proceso selectivo. Han sido numerosas las voces que se han alzado esgrimiendo argumentos con la finalidad de arrojar luz sobre el procedimiento que permite dotar de

personal docente a los centros públicos del territorio nacional, en un intento de lograr una mejora en un ámbito que repercute directamente en la calidad de la enseñanza. Sin embargo, pese a la relevancia del papel que desempeñan los tribunales de oposición como agentes evaluadores y mediadores entre la Administración y los candidatos, no se han hallado estudios que aborden de manera sistemática sus percepciones sobre el propio proceso selectivo. Esta ausencia de investigaciones constituye una brecha de conocimiento significativa, dado que los miembros de los tribunales no solo aplican los criterios de evaluación, sino que también interpretan la normativa, toman decisiones evaluativas y experimentan de primera mano las fortalezas y limitaciones del procedimiento. Conocer su percepción resulta clave para comprender hasta qué punto el diseño de las pruebas, los criterios de evaluación y las condiciones del proceso favorecen una selección objetiva y ajustada a las competencias docentes necesarias para el ejercicio profesional.

El análisis de las percepciones de los tribunales permite, además, identificar posibles disfunciones entre los objetivos teóricos del sistema selectivo y su aplicación práctica, así como detectar necesidades formativas de los propios evaluadores. De este modo, este tipo de estudios puede contribuir a fundamentar propuestas de mejora orientadas a reforzar la coherencia, la equidad y la validez del proceso selectivo, lo que redundará, en última instancia, en la incorporación de docentes mejor preparados y, por ende, en la mejora de la calidad de la enseñanza.

En este contexto, la finalidad de esta investigación¹ es analizar la percepción de los miembros de los tribunales de oposición sobre el diseño, estructura y eficacia del procedimiento selectivo para la especialidad de Música en Educación Primaria en la Comunidad de Madrid. Este objetivo principal se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar la legislación relativa a la fase de oposición.
2. Evaluar el grado de conformidad de los tribunales con las diferentes pruebas que componen el proceso selectivo.
3. Distinguir la preparación percibida de los opositores en función de cada una de las pruebas del proceso.
4. Determinar la valoración de los tribunales sobre los criterios de evaluación y su adecuación a una evaluación objetiva.
5. Recoger propuestas de mejora por parte de los tribunales en relación con las pruebas, criterios evaluativos y condiciones logísticas del proceso.

Para ello, comenzaremos analizando el procedimiento selectivo actual, atendiendo a la revisión del estado de la cuestión y a las pruebas que componen la fase de oposición en la Comunidad de Madrid. A continuación, expondremos el método empleado, los resultados obtenidos y las conclusiones a las que se ha llegado tras su estudio, concluyendo con las referencias bibliográficas.

1. El procedimiento selectivo para el acceso al Cuerpo de Maestros

La Real Academia Española (2023, en línea) define la oposición, del latín *oppositio*, como el “conjunto de pruebas selectivas en que los aspirantes a un puesto de trabajo, generalmente en la administración pública, muestran su competencia, que es juzgada por un tribunal”.

1.1. Estado de la cuestión

A pesar de ser un tema que convive con el día a día de los docentes en nuestro país desde 1588, año en el que el rey Felipe II propuso la realización de exámenes por parte de los maestros de escuela con la finalidad de evitar “algunos vicios introducidos en la lengua y escritura castellana” (García y Barbarín, 1901, p. 244), la investigación en el ámbito de las oposiciones docentes continúa sorprendiendo por su ausencia (Aguilar et al., 2016; Bustos y Callejo, 2022; Dávila, 1988). Dávila (1988) lo justificó como “un tabú historiográfico, de un cierto temor a descubrir tras las oposiciones, pesados mecanismos de control social” (p. 115), a pesar de que en la calidad de la enseñanza el profesorado constituye un factor clave (Egido, 2010), tanto en el rendimiento académico de los estudiantes como en su motivación hacia el aprendizaje futuro (Darling-Hammond, 2000).

La escasa literatura existente sobre la función pública docente aborda principalmente el estudio de la evolución del modelo de oposiciones (Dávila, 1988; Requena, 2007). Uno de los ámbitos de debate se dirigía al modelo propuesto, donde Fernández (2006) señalaba que el logro de la calidad confrontaba con el modelo de las oposiciones, en la misma línea que Esteve (2006), quien ponía de manifiesto que el sistema estaba basado en aprender de una sola vez todo lo estrictamente necesario, lo que no guardaba relación con las demandas de preparación de las nuevas generaciones.

La subjetividad del tribunal y los criterios de evaluación también han sido objeto de diatribas: Cossío consideraba que las escuelas normales eran las únicas instituciones capacitadas para medir las competencias de los maestros (Cossío, 1891, como se citó en Dávila, 1988, p. 119). Para Fernández (1924) uno de los males que se achacaban al modelo de selección era el factor humano, entendido como los defectos y las impurezas de las personas, apuntando que la práctica de la profesión es el mejor medio para conocer las condiciones pedagógicas de los aspirantes. Diken et al. (2011) y Ruiz (2014) señalaron la subjetividad de los procedimientos selectivos y se decantaban por la creación de órganos de selección (Longo y Férrez, 2006).

¹ La presente investigación no ha recibido financiación.

Aguilar et al. (2006) y Martín (2017) indicaban la falta de criterios de evaluación objetivos en la valoración de la fase de oposición.

En este cruce de palabras y argumentos, los aspirantes también se situaron en el punto de mira: Brezinka (1990) proponía el uso de métodos psicométricos para evaluar si los aspirantes a magisterio reunían las aptitudes docentes, previo a empezar los estudios. En consonancia, Requena (2007), quien acusaba al sistema selectivo de ser “escasamente pedagógico y excesivamente subjetivo” (p. 319), proponía la incorporación en la primera fase de la oposición de una prueba eliminatoria objetiva tipo test, psicotécnico o entrevista personal que permitiera detectar la disposición, madurez y vocación para la docencia.

La evaluación de las competencias docentes ha sido abordada por diversos autores. Los estudios de Sánchez-Tarazaga (2016) sobre los marcos de competencias docentes evidencian la importancia que se ha otorgado desde la Unión Europea a la concepción del perfil docente, ofreciendo la Comisión Europea en 2012 un listado de veintiocho competencias principales que se clasificaban en conocimientos y comprensión; habilidades; y disposiciones: creencias, actitudes, valores y compromiso.

Gratacós et al. (2024) corroboraban que las competencias docentes personales e interpersonales, siendo las más valoradas por directores y profesores, no eran tenidas en cuenta en el proceso de selección. Asimismo, Pérez et al. (2008) manifestaban que el 52% del profesorado consultado en un estudio llevado a cabo en doce comunidades autónomas consideraba como poco adecuado el sistema de ingreso, destacando la rigidez y el carácter memorístico de las oposiciones donde no se podía comprobar la posesión de capacidades para la enseñanza.

En consonancia con lo expuesto, Escudero (2010) consideraba necesario definir criterios de selección y evaluación de los docentes coherentes con los perfiles que necesita el sistema en función de la sociedad en la que vivimos, apostando Ronfeldt et al. (2013) por actualizar su perfil profesional en función de las necesidades del sistema educativo.

Finalmente, se hallaron estudios que ofrecían propuestas de reforma y modelos alternativos, como del Pozo (2008), quien proponía primar la valoración de la fase de prácticas y sustituir un modelo de pruebas anticuadas. Aramendi y Aramendi (2020) reivindicaron la colaboración de centros educativos, servicios de apoyo y universidad en la inserción laboral del profesorado, considerando que deben ser las universidades e instituciones de capacitación docente quienes den apoyo a los equipos directivos, orientadores de los centros escolares y a los docentes noveles. En esta línea, autores como Serrano y Pontes (2015) y Sarceda y Rodicio (2018) apuestan por una formación inicial universitaria próxima a la realidad del aula, práctica y funcional.

Todo ello nos invita a tomar perspectiva y ser conscientes de la importancia de revisar distintos ámbitos educativos, como son las competencias profesionales docentes, la evaluación, las políticas de ingreso a la docencia y su comparación en el ámbito internacional y supranacional para hallar una fórmula que satisfaga las necesidades actuales en la selección del profesorado.

1.2. La fase de oposición en la Comunidad de Madrid

La llegada de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), una ley que supone una revolución en el ámbito metodológico con el refuerzo del aprendizaje competencial a través del establecimiento de competencias específicas y el establecimiento de situaciones de aprendizaje (Montaraz, 2024), no ha conseguido (al menos hasta ahora) modificar el sistema de acceso a la profesión docente, vigente desde 2007 mediante el 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 (en adelante, RD 276/2007), modificado por el Real Decreto 270/2022, de 12 de abril.

El artículo 17 establece el sistema de ingreso en la Función Pública Docente mediante concurso-oposición con fase de prácticas. El artículo 18 regula la fase de oposición, destinada a evaluar conocimientos específicos de la especialidad, aptitud pedagógica y dominio de técnicas docentes. Consta de dos pruebas eliminatorias establecidas en el artículo 21:

- Prueba 1: compuesta por la Parte A, prueba práctica sobre formación científica y habilidades técnicas; y Parte B, desarrollo escrito de un tema elegido entre dos extraídos al azar.
- Prueba 2: evalúa la aptitud pedagógica mediante la presentación y defensa de una programación didáctica (PD) y la preparación y exposición oral de una unidad didáctica (UD), elegida entre tres extraídas al azar (relacionada con la PD o con el temario oficial), pudiendo emplearse material auxiliar y un guion entregado al tribunal.

Este marco es común en todas las comunidades autónomas, que concretan la prueba práctica, orden y duración de las pruebas. En consecuencia, la Comunidad Autónoma de Madrid² establece para la primera prueba (prueba práctica) de la especialidad de Música las siguientes partes:

- Parte A1. Prueba común de Lengua y Matemáticas, en la que los aspirantes deberán responder, en el plazo de una hora y media, a cuestiones relacionadas con el contenido establecido en el *Decreto 61/2022*,

² RESOLUCIÓN de 1 de febrero de 2024, 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.

de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria, relativo a las áreas de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura.

- Parte A2: Ejercicio práctico. Se subdivide en dos ejercicios consistentes en una composición, en un plazo de una hora y media, de una obra vocal e instrumental que conlleva la creación de la melodía, la armonización y la instrumentación a partir de un texto proporcionado por el tribunal y su aplicación a 5º y 6º de Educación Primaria; y la interpretación de una obra musical o un fragmento a elegir por el tribunal entre cinco propuestas por el aspirante, valorando la dificultad técnica y la calidad de la interpretación musical.
- Parte B. Prueba del temario: en un tiempo máximo de dos horas los aspirantes deben desarrollar por escrito un tema elegido por el aspirante de entre dos temas extraídos al azar del temario establecido en el artículo 1 de la *Orden ECD/191/2012, de 6 de febrero de 2012*.

Para la segunda prueba, se establece la presentación y defensa de una programación docente para un ciclo de Educación Primaria que se articule en un mínimo de 15 unidades de programación didáctica (en adelante, UPD), estableciendo para ello una serie de requisitos en cuanto a elementos que la conformen (enumeración de las UPD, secuenciación por curso y justificación de la organización planteada; contenidos transversales; métodos pedagógicos; estrategias para la atención a las diferencias individuales; criterios de calificación de la programación) y formato. Las UPD deben abordar la relación de competencias específicas y los criterios de evaluación asociados, contenidos del ciclo, actividades y situaciones de aprendizaje, recursos propios y específicos, instrumentos de evaluación y criterios de calificación. Para la preparación de la UPD, los aspirantes disponen de una hora. Una vez finalizada, se procede a la exposición ante el Tribunal de la PD en veinte minutos, la exposición de la UPD en treinta minutos y concluye con un debate con el Tribunal que no puede exceder de diez minutos.

El Anexo V de la convocatoria, de instrucciones sobre la actuación de los tribunales y las comisiones de selección, recoge los criterios de valoración para cada una de las pruebas.

2. Método

Diseño

Con la finalidad de conocer la percepción que tienen los miembros de los tribunales sobre la fase de oposición, se ha seguido una metodología mixta, con enfoque cualitativo y cuantitativo, no experimental, de corte descriptivo y correlacional. La combinación de métodos cualitativos y cuantitativos responde a la necesidad de captar la complejidad del fenómeno investigado, permitiendo la triangulación de datos y el enriquecimiento de los resultados. La lógica del enfoque mixto se fundamenta en la complementariedad: los datos cuantitativos permiten identificar tendencias generales y los cualitativos profundizar en significados y propuestas de mejora.

Procedimiento e instrumento

Se distinguen cuatro fases en el desarrollo de esta investigación: en la primera fase se ha llevado a cabo una revisión de la literatura analizando el contenido de fuentes primarias y secundarias en Scopus, Web of Science y otros repositorios y un análisis documental sobre la normativa y la evolución histórica de las oposiciones a maestros. En la segunda fase tuvo lugar el diseño, la validación y la aplicación de un cuestionario ad hoc para la recogida de datos a través de Google Forms, validado por tres expertos con experiencia en procesos selectivos y metodología de investigación educativa que evaluaron la validez de contenido atendiendo a claridad, pertinencia y adecuación a los objetivos del estudio, alcanzando consenso en primera ronda. El cuestionario fue enviado en el mes de julio de 2024 a los miembros de los tribunales de oposiciones, haciendo coincidir el envío con el fin de la fase de oposición. El estudio respetó los principios éticos de confidencialidad, anonimato y participación voluntaria, informando a los participantes del objetivo del estudio. El cuestionario contaba con 34 preguntas de diversa tipología: cerradas (dicotómicas, múltiples, escalas Likert), abiertas de opinión y preguntas sociodemográficas. Las cuestiones se clasificaban en cinco bloques de contenidos, como detalla la Tabla 1:

Tabla 1. Cuestionario

Bloque	Contenidos	Nº de cuestiones
I.	Sociodemográfico	12
II.	Diseño de la fase de oposición	4
III.	Formato de las pruebas	9
IV.	Evaluación de las pruebas	5
V.	Preparación de los opositores	3
	Otros comentarios	1

En la tercera fase, de recogida de datos, las respuestas se recibieron a lo largo de julio, agosto y septiembre, resultando la temporalidad estratégica para captar una percepción reciente, evitando el sesgo de memoria. En la cuarta fase, el análisis de los datos se realizó mediante el software SPSS Statistics v.29, empleando técnicas descriptivas (frecuencias, porcentajes, medias) y análisis bivariados como la prueba de chi-cuadrado para explorar relaciones significativas entre variables, tales como la influencia que pudieran ejercer sobre las respuestas de los participantes los años de experiencia docente, el número de convocatorias en el que han participado como miembros del tribunal y el cargo de Presidente de Tribunal. El análisis cualitativo de las preguntas abiertas se realizó mediante codificación abierta y agrupación temática mediante el software Atlas.ti, estableciendo categorías partiendo de los bloques conceptuales del cuestionario que posteriormente se ampliaron y refinaron tras el análisis del discurso de los participantes: formación de los miembros del tribunal, competencia profesional del tribunal, criterios de evaluación del procedimiento selectivo, funcionamiento y organización, percepción de objetividad del proceso y propuestas de mejora. Por último, los resultados se visualizaron mediante representaciones gráficas para facilitar su comprensión e interpretación.

Muestra

De un total de 95 miembros de tribunales, se recibieron 34 respuestas, lo que supuso una tasa de respuesta del 35,79%. El 70,6% de las personas encuestadas fueron mujeres frente al 29,4% de hombres, con una media de edad de 45,8 años. En cuanto al tiempo de servicio, el 44,1% cuenta con más de 20 años de experiencia, el 35,3% entre 11 y 20 años, el 17,6% entre 6 y 10 años y el 2,9% entre 1 y 5 años.

El 88,2% tenían como titulación de acceso una diplomatura en Magisterio, especialidad Educación Musical. En cuanto a su formación musical, el 44,1% poseían estudios de enseñanzas profesionales en conservatorios, el 38,2% de enseñanzas elementales en conservatorios, el 11,8% enseñanzas elementales en escuelas de música y un 2,9% no poseía estudios de música. El 64,7% había participado como miembro de tribunal en convocatorias anteriores con un promedio de 4,4 convocatorias, frente al 35,3%, que han participado por primera vez. La participación en las convocatorias de oposiciones fue voluntaria en el 67,6% de los tribunales, resultado forzoso el 32,4%.

De la muestra, el 35,3% asumió la función de Presidente/a, el 23,5% Secretario/a y el 41,2% eran vocales. Para su desempeño como miembros del tribunal, únicamente el 52,9% había recibido formación, de los cuales, solo un 20% consideraba esta formación como muy suficiente. Cabe destacar que el 94,1% no había sido preparador/a de oposiciones previamente.

3. RESULTADOS

Los resultados se presentan atendiendo a ocho categorías: Valoración global del modelo selectivo; Pertinencia de las tipologías de prueba; Conformidad con el formato de las pruebas; Objetividad y criterios de evaluación; Percepción sobre la preparación de los opositores; Competencia comunicativa de los aspirantes; Condiciones organizativas y desempeño del tribunal; Propuestas de mejora del procedimiento.

3.1. Valoración global del modelo selectivo

Los resultados cuantitativos evidencian una aceptación mayoritaria del formato general del procedimiento. El 73,5% de los participantes se muestra de acuerdo con el carácter eliminatorio de las pruebas (29,4% de acuerdo y 44,1% totalmente de acuerdo), porcentaje que se incrementa entre presidentes de tribunal (84,61%) como refleja la Tabla 2. Asimismo, el 67,6% manifiesta conformidad con el orden de desarrollo.

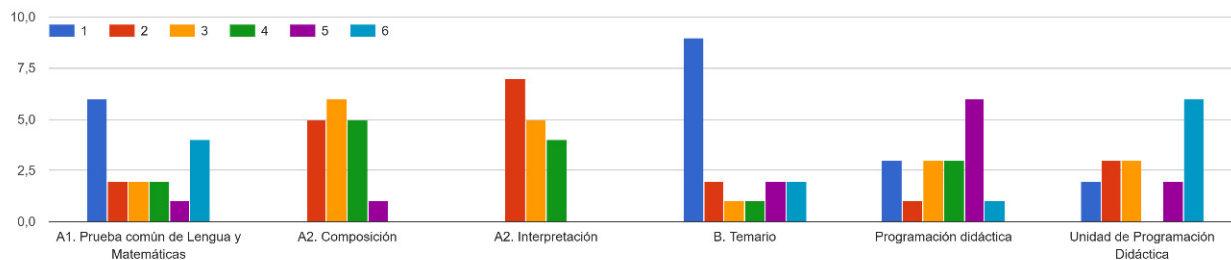
Tabla 2. Acuerdo con el establecimiento de pruebas eliminatorias (presidentes)

Acuerdo con el establecimiento de pruebas eliminatorias		n (%)	$\chi^2 = 0,094$
	Totalmente en desacuerdo	0 (0)	
	En desacuerdo	1 (7,69)	
	Indiferente	1 (7,69)	
	De acuerdo	5 (38,46)	
	Totalmente de acuerdo	6 (46,15)	

La información cualitativa refuerza estos datos: los discursos legitiman la lógica secuencial del proceso, que sitúa inicialmente las pruebas teóricas, posteriormente las técnico-musicales y, finalmente, las didácticas, como se observa en la Figura 1. Los participantes interpretan esta progresión como coherente con la complejidad competencial evaluada.

Figura 1. Orden deseado de pruebas del procedimiento selectivo

16. Si has respondido con una puntuación inferior a 5 puntos a la pregunta anterior, ¿podrías colocar en el orden deseado las pruebas del procedimiento selectivo dándole un valor del 1 al 6, siendo 1 la primera prueba del procedimiento y 6 la última?



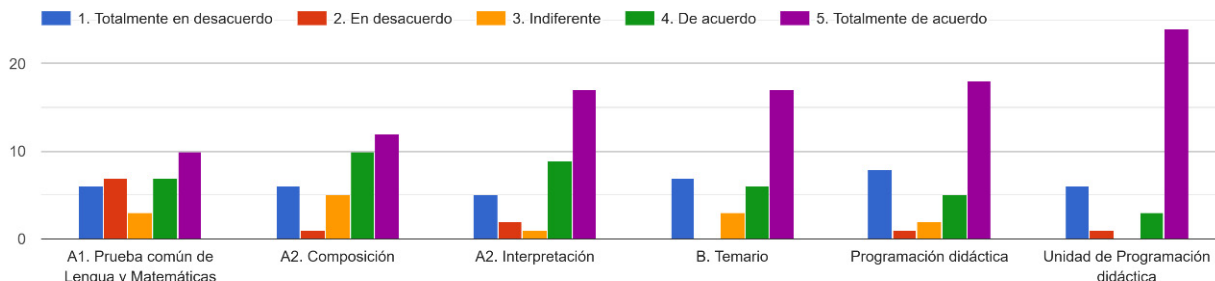
3.2. Pertinencia de las tipologías de prueba

Como se pone de manifiesto en la Figura 2, existe alto consenso respecto a la necesidad de las pruebas didácticas. La UPD obtiene el mayor respaldo (70,6% totalmente de acuerdo) seguida de la PD (52,9%). Este acuerdo se intensifica entre miembros con mayor experiencia (80% entre quienes han participado en tres o más convocatorias), como se refleja en la Tabla 3. Por el contrario, las pruebas con menor consenso son Composición (35,3%) y la prueba común de Lengua y Matemáticas (29,4%).

Desde el plano cualitativo, la UPD es considerada el instrumento que mejor aproxima la evaluación a la práctica docente real, lo que explica su elevada legitimación. En cambio, la prueba común es percibida como menos vinculada a la identidad profesional del especialista en Música.

Figura 2. Tipologías de pruebas del procedimiento selectivo

14. ¿Consideras que es necesario incluir las siguientes pruebas en el procedimiento selectivo? Califica del 1 al 5.



15. ¿Estás conforme con el orden en el que se han desarrollado las pruebas?

34 respuestas

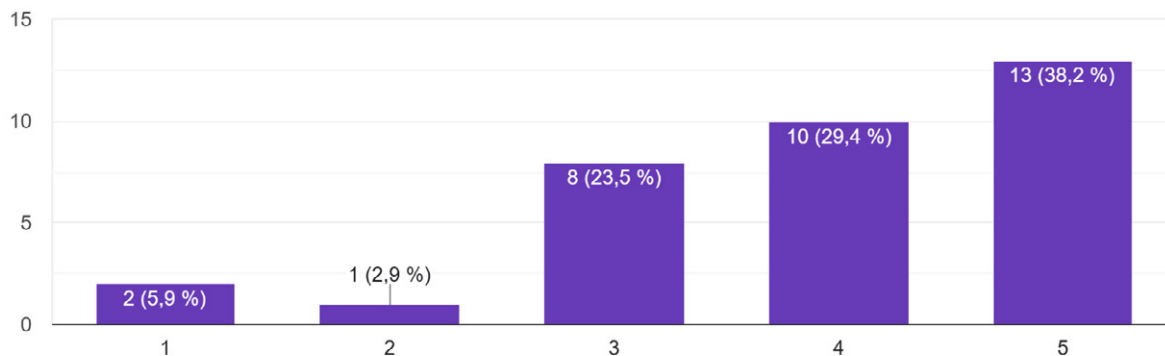


Tabla 3. Acuerdo con el establecimiento de la prueba UPD (tribunal tres o más convocatorias)

Inclusión prueba UPD		n (%)	$\chi^2 = 0,007$
	Totalmente en desacuerdo	1 (10)	
	De acuerdo	1 (10)	
	Totalmente de acuerdo	8 (80)	

3.3. Conformidad con el formato de las pruebas

Los niveles de aceptación difieren según la naturaleza de la prueba, como refleja la Figura 3: UPD presenta un 88,3% de conformidad, Interpretación un 88,2%, Composición un 76,5%, PD un 70,6%, Temario un 70,6%. Por el contrario, la Prueba Común de Lengua y Matemáticas obtiene un 53% de desacuerdo. Los presidentes de tribunal refuerzan esta tendencia, como se detalla en la Tabla 4, mostrando especial conformidad con Interpretación (92,31%) y Composición (84,62%), coincidiendo con las percepciones de los miembros que han participado en tres o más convocatorias (90% Composición e Interpretación), como se observa en la Tabla 5.

Los datos cualitativos explican esta divergencia: las pruebas artístico-musicales y didácticas se perciben como más auténticas y alineadas con el desempeño profesional, mientras que la prueba común se interpreta como un elemento externo al perfil especialista.

En relación con la prueba de temario, se observa una divergencia entre subgrupos. Mientras el 85,3% de los participantes reclama un temario actualizado y público y el 61,8% se muestra favorable a formatos tipo test, los presidentes de tribunal presentan una alta conformidad con el desarrollo escrito (76,92%). La integración de los datos cualitativos sugiere que esta discrepancia responde al posicionamiento evaluador: los miembros responsables de la corrección demandan mayor objetividad y estandarización, mientras que otros miembros priorizan la capacidad del formato abierto para valorar competencias comunicativas y argumentativas del profesorado. En este sentido, el cuestionamiento parece dirigirse más a la actualización de los contenidos que al constructo competencial evaluado.

Figura 3. Grado de conformidad con las pruebas del procedimiento selectivo

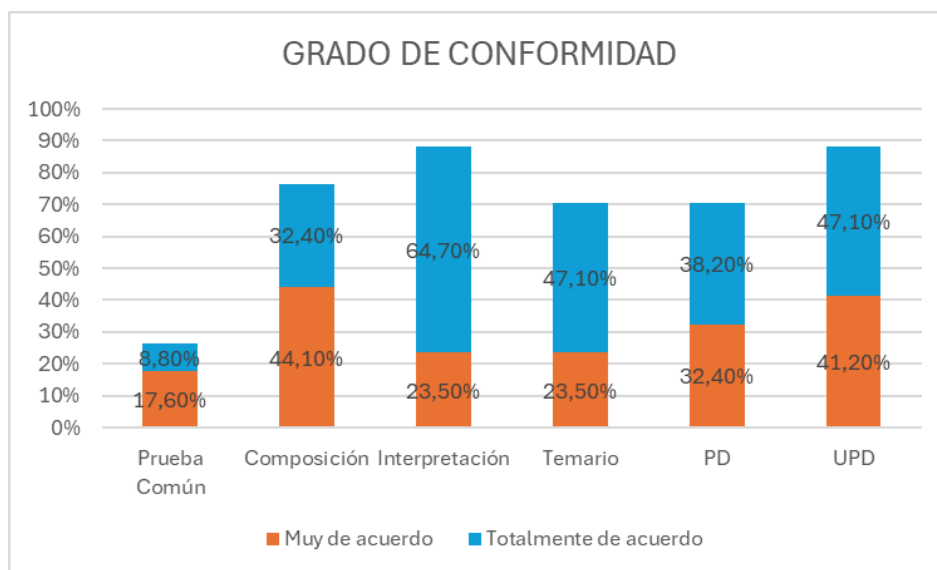


Tabla 4. Acuerdo con el formato de pruebas (Presidentes)

Acuerdo con el formato de prueba. Presidentes			
	Composición n (%)	Interpretación n (%)	Temario n (%)
Totalmente en desacuerdo	1 (7,69)	0 (0,00)	2 (15,38)
En desacuerdo	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Indiferente	1 (7,69)	1 (7,69)	1 (7,69)
De acuerdo	7 (53,85)	4 (30,77)	2 (15,38)
Totalmente de acuerdo	4 (30,77)	8 (61,54)	8 (61,54)
χ^2	$\chi^2 = 0,012$	$\chi^2 = 0,001$	$\chi^2 = 0,004$

Tabla 5. Acuerdo con el formato de pruebas (Tribunal ≥ 3 convocatorias)

Acuerdo con el formato de prueba. Tribunal ≥ 3 convocatorias		
	Composición n (%)	Interpretación n (%)
Totalmente en desacuerdo	1 (10)	0 (0)
En desacuerdo	0 (0)	0 (0)
Indiferente	0 (0)	1 (10)
De acuerdo	6 (60)	4 (40)
Totalmente de acuerdo	3 (30)	5 (50)
χ^2	$\chi^2 = 0,011$	$\chi^2 = 0,026$

3.4. Objetividad y criterios de evaluación

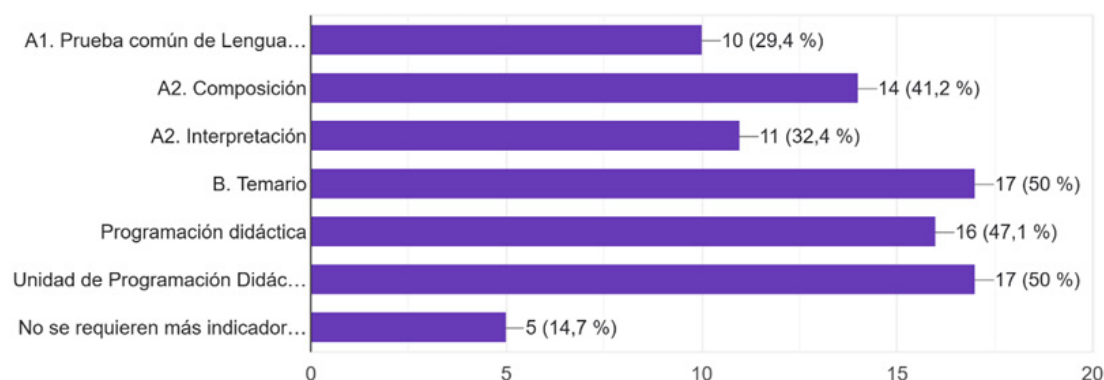
Solo el 32,3% considera suficientes los criterios publicados en convocatoria, aunque el 47% valora positivamente las directrices internas de las comisiones de selección. El análisis cualitativo permite matizar estos resultados:

- Se identifica una percepción estructural de subjetividad, asumida como inherente a la evaluación de competencias docentes y artísticas.
- Se demanda mayor concreción de criterios, rúbricas detalladas y publicación previa.
- Se señalan dificultades derivadas de plantillas de corrección interpretables.

Las pruebas que requieren mayor clarificación evaluativa son Temario y UPD, seguidas de la Programación Didáctica, como recoge la Figura 4.

Figura 4. Concreción de criterios de evaluación por pruebas

29. ¿Para qué pruebas consideras que se deben proporcionar más indicadores para su evaluación o una mayor concreción de estos? Escoge de las siguientes opciones:
34 respuestas



3.5. Percepción sobre la preparación de los opositores

La valoración general, representada en la Figura 5, sitúa el nivel en un rango intermedio, con diferencias por prueba. La mejor preparación se atribuye a las pruebas de Interpretación y UPD; la preparación intermedia se localiza en la Composición, Temario y PD (intermedia-alta); por último, la menor preparación se identifica en la Prueba común de Lengua y Matemáticas. Los presidentes de tribunal confirman esta tendencia (Tabla 6): 69,23% perciben escasa preparación en la prueba común; preparación intermedia en Composición (61,54%) y Temario (69,23%); y buena preparación en PD (61,54%). Los miembros de tribunales que han presentado servicios en tres o más convocatorias coinciden afirmando la preparación intermedia en Composición (80%) y Temario (70%), como detalla la Tabla 7.

El análisis inferencial sugiere relación entre años de experiencia evaluadora y percepción de la preparación en Interpretación ($p = 0,00001733$), donde el 26,5% de los miembros de tribunal con más de 20 años de experiencia convenían en la buena preparación de esta prueba, así como un 20,6% de las personas entre 11 y 20 años de experiencia.

Desde los discursos cualitativos, las carencias se pueden atribuir a los déficits en formación musical, desconocimiento legislativo, enfoque fragmentado del estudio de la oposición, concurrencia de procesos selectivos simultáneos que generaban agotamiento entre los opositores y el número reducido de plazas ofertadas en la convocatoria.

Figura 5. Nivel de preparación por pruebas

31. Califica del 1 al 5 la preparación que consideras que tienen los opositores de tu tribunal en las respectivas pruebas.

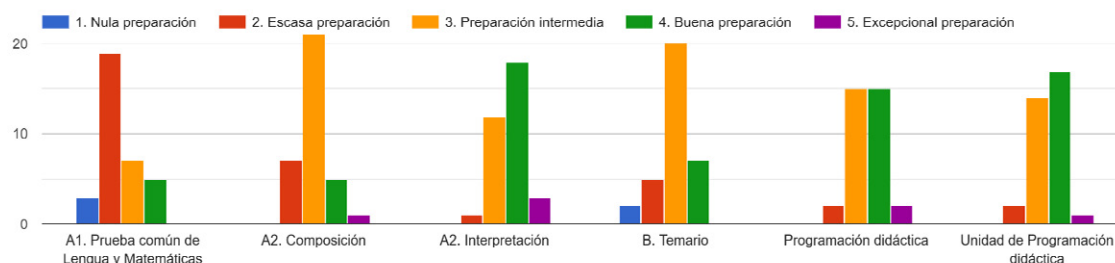


Tabla 6. Preparación opositores (Presidentes)

Preparación opositores. Presidentes				
	A1. Prueba común Lengua y Matemáticas	A2. Composición	Temario	Programación Didáctica
Escasa preparación	9 (69,23)	3 (23,08)	1 (7,69)	1 (7,69)
Preparación intermedia	3 (23,08)	8 (61,54)	9 (69,23)	3 (23,08)
Buena preparación	1 (7,69)	1 (7,69)	3 (23,08)	8 (61,54)
Excepcional preparación	0 (0)	1 (7,69)	0 (0)	1 (7,69)
χ^2	$\chi^2 = 0,018$	$\chi^2 = 0,017$	$\chi^2 = 0,018$	$\chi^2 = 0,017$

Tabla 7. Preparación opositores (Tribunal ≥ 3 convocatorias)

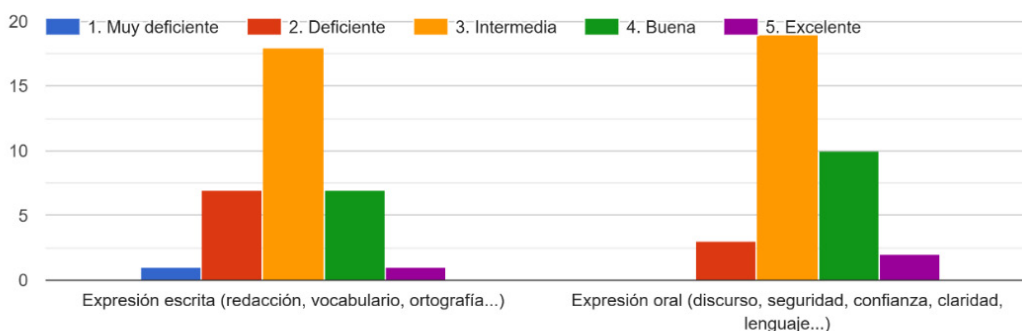
Preparación opositores. Tribunal ≥ 3 convocatorias		
	Composición n (%)	Temario n (%)
Escasa preparación	1 (10)	2 (20)
Preparación intermedia	8 (80)	7 (70)
Buena preparación	1 (10)	1 (10)
χ^2	$\chi^2 = 0,007$	$\chi^2 = 0,045$

3.6. Competencia comunicativa de los aspirantes

La expresión escrita y oral se sitúa mayoritariamente en niveles intermedios, como se desprende de la Figura 6: los tribunales perciben que el 52,9% de los aspirantes presenta un nivel intermedio de competencia escrita. En la expresión oral, coinciden en que el 55,9% presenta un nivel intermedio y únicamente un 35,3% las valora como buenas (29,4%) o excelentes (5,9%). Cualitativamente, se reconoce la competencia comunicativa como habilidad docente crítica, lo que refuerza la defensa del desarrollo escrito del temario frente a formatos exclusivamente tipo test.

Figura 6. Competencias en expresión escrita y oral de los opositores

32. Teniendo en cuenta la importancia de la competencia comunicativa en la profesión docente, califica el grado de adquisición de esta competencia en los opositores de tu tribunal.



3.7. Condiciones organizativas y desempeño del tribunal

Los discursos reflejan alta conciencia de responsabilidad profesional asociada al papel evaluador, destacando la importancia del compromiso profesional para el desarrollo del proceso y la valoración positiva del clima colaborativo entre miembros. No se identifican comentarios que destaquen la suficiencia de la formación recibida, lo que sugiere que este aspecto no emerge como un elemento central del discurso. Sin embargo, surgen tres focos problemáticos:

- La subjetividad evaluativa, llegando a reconocer la dificultad inherente a establecer procedimientos completamente objetivos, aun con criterios definidos previamente. No obstante, esta subjetividad es asumida como una dificultad estructural del sistema más que como una deficiencia atribuible al tribunal.
- Las infraestructuras deficitarias (espacios, climatización, recursos).
- Escasa autenticidad contextual, al realizar la evaluación fuera de aulas reales.

3.8. Propuestas de mejora del procedimiento

Las aportaciones cualitativas señalan cuatro áreas de mejora:

- Sobre las pruebas: Implementar la UPD con alumnado real; Incorporar lectura a primera vista e improvisación; Introducir supuestos prácticos; Reducir la extensión de la composición e incluir su interpretación.
- Sobre el acceso: Aportar un certificado médico y psicotécnico que garantice la capacitación para el ejercicio docente.
- Sobre tribunales: Mayor retribución o ventajas que fomenten la participación voluntaria de los tribunales.
- Sobre infraestructuras: mejorar las condiciones materiales de las sedes

4. Discusión y conclusiones

La presente investigación ha permitido profundizar en la percepción que tienen los miembros de los tribunales de oposición respecto al procedimiento selectivo para el cuerpo de Maestros, especialidad de Música, en la Comunidad de Madrid. A partir del análisis de los datos recogidos y del estudio de la normativa legislativa, se extraen las siguientes conclusiones principales:

- Consenso generalizado sobre el diseño de las pruebas: el 73,5% de los miembros de los tribunales manifiestan una elevada conformidad con el diseño de pruebas eliminatorias y el 67,6% con el orden de desarrollo del proceso, comenzando con las pruebas teóricas, seguidas del ámbito técnico y concluyendo con el ámbito didáctico. Las pruebas más valoradas son, en primer lugar, la UPD (70,6%), respaldada además por el 80% de los miembros que han participado en tres o más convocatorias, PD (52,9%), Temario (50%) e Interpretación (50%), mientras que la prueba común de Lengua y Matemáticas suscita un mayor grado de desacuerdo (29,4% a favor) seguida de la prueba de composición (35,3% a favor).
- Elevado consenso sobre el formato de las pruebas: la conformidad también se refleja en el grado de aceptación del formato de las pruebas, con porcentajes superiores al 70% en la mayoría de ellas, destacando el formato de la UPD (88,3%) y de la prueba de Interpretación (88,2%). Estas cifras revelan una aceptación consolidada del modelo de oposición actual, con la salvedad de algunos elementos que requieren revisión, como la prueba de Lengua y Matemáticas donde el 53% de los encuestados

está en desacuerdo con su formato. Con respecto a la prueba de composición, aunque los tribunales no comparten la necesidad de incluirla en el procedimiento, el 76,5% está conforme con su formato, especialmente los presidentes de tribunales (84,62%) y los miembros que han participado en tres o más convocatorias (90%). En cuanto a la prueba del temario, el 70,6% está a favor de su formato, puesto que esta prueba permite evaluar las competencias comunicativas del profesorado, si bien el 85,3% demanda a las autoridades competentes un temario actualizado, desarrollado y público y un 61,8% apuesta por el formato tipo test. Estas conclusiones nos muestran dos percepciones muy contradictorias: por un lado, la alta conformidad de los tribunales en cuanto al diseño y formato del sistema de oposición en contra de las opiniones de los opositores, quienes consideraban, según Pérez et al. (2008), que el modelo no permitía comprobar las competencias profesionales docentes. Este hecho nos invita a demandar una mayor investigación en el ámbito de las oposiciones, que atienda a ambos colectivos, permitiendo acercar posturas entre ambos.

3. Nivel intermedio de preparación de los opositores: los tribunales perciben que los opositores presentan una preparación intermedia, particularmente en las pruebas de Composición y Temario. Las mejores valoraciones corresponden a las pruebas de Interpretación y UPD, mientras que la prueba común de Lengua y Matemáticas concentra la mayor percepción de insuficiencia (69,23% entre los presidentes). Esta percepción puede estar vinculada a diversos factores, como el agotamiento de los aspirantes, la coincidencia de convocatorias y una oferta reducida de plazas, lo que genera desmotivación y desinterés en algunas áreas del proceso.
4. Las competencias comunicativas, un eje débil en el perfil docente: Los datos muestran que los tribunales consideran que los opositores presentan un nivel intermedio en expresión escrita (52,9%) y oral (55,9%), habilidades esenciales para la docencia, mientras que solo un 35,3% las valora como buenas (29,4%) o excelentes (5,9%) lo que evidencia una laguna formativa relevante entre el profesorado. En este sentido, el estudio de Gràcia et al. (2024) en el que se entrevistó a docentes universitarios sobre la competencia en lengua oral en la formación inicial del profesorado de infantil, primaria y secundaria, señalaba las escasas actividades que se realizaban con el estudiantado, la falta de recursos lingüísticos de éste y la necesidad por parte de los docentes de participar en procesos formativos para poder contribuir al desarrollo de la competencia.
5. Objetividad y concreción de los criterios de evaluación: supone una de las principales debilidades que identifican los tribunales. Solo el 32,3% de los miembros de los tribunales considera que los criterios establecidos en la convocatoria son suficientes y, aunque el 47% valora positivamente las directrices de la comisión de selección, se evidencian carencias en la estandarización de plantillas y rúbricas, así como en su difusión previa. Esta falta de concreción compromete la equidad del proceso y contribuye a la percepción de subjetividad denunciada en estudios anteriores (Aguilar et al., 2006; Martín, 2017).
6. Formación insuficiente de los miembros de tribunal: El análisis pone de manifiesto que solo el 52,9% de los miembros del tribunal recibió algún tipo de formación, de los cuales apenas un 20% la consideró suficiente. Esta situación evidencia una falta de preparación institucional para garantizar que los evaluadores cuenten con los conocimientos y competencias necesarios para aplicar correctamente este procedimiento y fortalecer su fiabilidad. Debemos tener presente que, históricamente, se ha señalado al factor humano (Fernández, 1924) y a la subjetividad de los tribunales (Diken et al., 2011; Ruiz, 2014) como uno de los males del sistema lo que podría revertirse atendiendo a este ámbito sin llegar a tener la necesidad, como apuntaban Longo y Férez (2006), de crear órganos de selección.
7. Propuestas de mejora: los miembros de los tribunales señalan tres ejes sobre los que se debe actuar:
 - a. Evaluación objetiva: incorporación de pruebas tipo test, rúbricas detalladas y su publicación previa al inicio de la fase de oposición. En relación con las pruebas prácticas para la especialidad de Música, existe una amplia diversidad de formatos a lo largo del territorio nacional (Montaraz, 2025), lo que se ve reflejado en las propuestas de mejora realizadas por los tribunales, como la solicitud de inclusión de pruebas prácticas de lectura a primera vista, improvisación o supuestos prácticos.
 - b. Condiciones institucionales: Mejora de la logística del proceso selectivo (infraestructuras, horarios, climatización) y mayores incentivos para los evaluadores, con el fin de fomentar la participación voluntaria y cualificada.
 - c. Nuevos criterios de idoneidad docente: Como apuntaba Requena (2007), se plantea la conveniencia de una prueba psicotécnica o entrevista personal en fases iniciales del proceso para valorar la disposición, vocación y madurez del aspirante a la profesión docente.

El sistema de oposiciones se encuentra en un momento de inflexión que exige adaptarse a las nuevas realidades sociales y educativas, en consonancia con las reformas educativas iniciadas en 2020 en nuestro país. En este sentido, las percepciones de aquellos profesionales encargados de la selección docente deben ser tenidas en cuenta para hacer más riguroso este procedimiento, transitando hacia un modelo sólido, justo y alineado con las competencias que demanda la profesión docente en el siglo XXI. Concluimos recuperando las palabras de Almunia-Borrueal y Casanova (2024), quienes consideran “fundamental reflexionar sobre el tipo de educación que deseamos para las próximas generaciones españolas. Sin una visión clara, corremos el riesgo de perder la Educación Musical para nuestros hijos” (p. 38).

5. Referencias

- Aguilar Parra, J. M.; Álvarez, J. y Lorenzo, J. J. (2016). Estudio sobre las pruebas de la oposición de acceso a la función pública docente. Variables influyentes en cada fase de oposición. *Educación XX1*, 19(1), 357-379. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15590>
- Almunia-Borrueal J. Á. y Casanova López Ó. (2024). Análisis comparativo de la implementación del currículo de Educación Musical en la etapa de Primaria según la LOMLOE en las diferentes Comunidades Autónomas españolas. Explorando el constructo de la creatividad. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM*, 21, 25-54. <https://doi.org/10.5209/reciem.91246>
- Aramendi, G. y Aramendi, P. (2020). El acceso a la función pública docente en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 24, 138-159. https://doi.org/10.37261/24_alea/6
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the World Best-performing School Systems Come out on Top*. McKinsey & Company [en línea]. Recuperado de https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf
- Brezinka, W. (1990): *La educación en una sociedad en crisis*. Narcea, Madrid, p.191.
- Bustos Ceruelo, D. y Callejo Maudes, J. (2022). El sistema de selección de los maestros de Educación Primaria a debate. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(3), 483-504. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.21511>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. Educational Policy Analysis Archives. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Dávila Balsera, P. (1988). Las oposiciones al magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos. *Revista de Educación*. Recuperado de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:2ad81282-2a6a-4844-816e-93a3bbf280b9/re28606-pdf.pdf>
- Diken, E. H., Öztürk, G., Uzel, N. y Yilmaz, M. (2011). Determining the opinions of the prospective (Candidate) teachers about public personnel selection exam (KPSS). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3571-3575. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.337>
- Egido, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XX1*, 13, 47-67
- Escudero Muñoz, J. M. (2010). La selección y la evaluación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 201-221. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/37603/3laseleccionyevaluaciondelprofesorado.pdf?sequence=1>
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial en VVAA Comentarios a los informes Eurydice y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340, 19-86. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:9c6c60bc-2eea-4c39-bd60-5d8bfb73189c/re34003-pdf.pdf>
- Fernández Ascarza, V. (1924): *Diccionario de Legislación de Primera Enseñanza*. Magisterio Español, 3ª ed.
- Fernández Enguita, M. (2006). Los profesores cuentan. en VVAA Comentarios a los informes Eurydice y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Gràcia, M., Espino Datsira, S., Alcalde Sicilia, J., y Merino Rubio, I. (2024). Actividades, evaluación y propuestas de mejora en la formación inicial de profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en relación con su competencia en lengua oral. *Perfiles Educativos*, 46(183), 94-108. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2024.183.61170>
- 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 del profesorado*, 28(2), 111-136. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29502>
- 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 30/12/2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Longo, F. y Férrez, M. (2006). La gestió de les persones a les administracions públiques catalanes: principals reptes. *II Congrés Català de Gestió Pública*, Barcelona, 5 y 6 de julio de 2006.
- Martín Soria, J.L. (2017). Estudio sobre el acceso a la Función Pública Docente en la Comunidad de Cantabria, y planteamiento de propuestas de mejora, de cara a logra incrementar la eficiencia en el proceso de selección de personal [Trabajo fin de grado, Universidad de Cantabria] Repositorio universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/12716/MARTINSORIAJOSE-LUIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montaraz Moral, I. M. (2024). El estado de la música y la danza en el territorio nacional: un estudio comparado sobre la aplicación de la LOMLOE. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(4), 111-137. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.107421>
- Montaraz Moral, I. M. (2025). El procedimiento selectivo de ingreso en el cuerpo de maestros de música: Estudio comparado de la fase de oposición en España. In *Prácticas, métodos y reflexiones para una educación musical transformadora* (pp. 251-266). Narcea.
- Pozo, A. del. (2008). La necesaria reforma de la función pública docente recogida en la LOE. *Revista de Educación*, 345, 457-479.
- Real Academia Española. (2014). Academia. En Diccionario de la lengua española (23ª ed.). Madrid: Espasa.
- 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 02/03/2007.
- 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, páginas 51513 a 51521.
- 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. Recuperado de <https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/20%20reflexiones.pdf>
- RESOLUCIÓN de 1 de febrero de 2024, 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. B.O.C.M. Núm. 36 LUNES 12 DE FEBRERO DE 2024 Pág. 53
- Ronfeldt, M., Reininger, M. y Kwok, A. (2013). Recruitment or Preparation? Investigating the Effects of Teacher Characteristics and Student Teaching. 159 *Journal of Teacher Education*, 64(4), 319-337. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487113488143>
- Ruiz Valle, M. A. (2014). *Evaluación de acceso a la función pública docente en educación infantil y primaria en Andalucía. Una apuesta por la calidad del sistema educativo*. [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio de la Universidad de Málaga <http://hdl.handle.net/10630/8172>
- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 44-67. <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/6658Serrano>
- Sarceda, M. C. y Rodicio, M. L. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 147-164. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52160>
- Serrano, R. y Pontes, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 489-505. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.203471>

Isabel María Montaraz Moral Profesora Ayudante Doctora en la Universidad Autónoma de Madrid, Secretaria del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación "IUCE-UAM" (2024-2026) y funcionaria de carrera del Cuerpo de Maestros por la especialidad de Música de la Comunidad de Madrid. Desarrolla su labor investigadora en el Grupo de Investigación Música y Educación (UAM), centrada en legislación educativa y formación del profesorado en Educación Musical. Es Doctora con mención Cum Laude, Diplomada en Magisterio (Educación Musical), Graduada en Educación Infantil y posee un Máster en Educación Musical y un Máster en Dirección y Gestión Educativa. Su formación musical incluye pedagogía Orff-Schulwerk y flauta travesera.