



Revista de Investigación Educativa

ISSN: 0212-4068

rie@um.es

Asociación Interuniversitaria de Investigación
Pedagógica
España

Suárez Riveiro, José Manuel; Rubio Sánchez, Verónica; Antúnez Horcajo, Raúl; Fernández Suárez,
Ana Patricia

METAS Y COMPROMISO DE LOS OPOSITORES AL CUERPO DE MAESTROS EN LA
ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Revista de Investigación Educativa, vol. 31, núm. 1, enero, 2013, pp. 77-92

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica
Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283326290005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

METAS Y COMPROMISO DE LOS OPOSITORES AL CUERPO DE MAESTROS EN LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA

José Manuel Suárez Riveiro, Verónica Rubio Sánchez, Raúl Antúnez Horcajo
y Ana Patricia Fernández Suárez

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

RESUMEN

Este artículo tiene como finalidad avanzar en el conocimiento de las metas respecto a la función docente y del compromiso con la tarea, desde el punto de vista de un colectivo muy escasamente estudiado como es el de los opositores al cuerpo de maestros, futuros docentes del sistema educativo público.

La muestra está formada por opositores al cuerpo de maestros en la especialidad de Educación Primaria y sobre ellos estudiaremos los temas anteriormente indicados. Los resultados obtenidos mediante el empleo de dos cuestionarios ofrecen información, en primer lugar, sobre la validación de dichos cuestionarios. Posteriormente, se ofrece información sobre las metas de los opositores y sobre su nivel de compromiso. A continuación, se comprueba la relación entre las variables anteriormente referidas, así como la existencia de diferencias en función del género, de la experiencia docente o del número de oposiciones a las que se han presentado los participantes.

Palabras clave: Metas; Compromiso; Maestros; Opositores.

Correspondencia:

José Manuel Suárez Riveiro: Profesor Titular de Universidad. Facultad de Educación. C/ Juan del Rosal, 14 28040 Madrid (jmsuarez@edu.uned.es).

Verónica Rubio Sánchez: (vrubio61@alumno.uned.es).

Raúl Antúnez Horcajo: (rantunez2@alumno.uned.es).

Ana Patricia Fernández Suárez: Dpto. MIDE II (OEDIP). Facultad de Educación, UNED. C/ Juan del Rosal, 14 Ciudad Universitaria. 28040 Madrid (apfernandez@edu.uned.es).

GOALS AND COMMITMENTS OF CANDIDATES APPLYING FOR A STATE PRIMARY EDUCATION POSITION

ABSTRACT

The objective of this article is to understand the teaching and commitment goals towards one's job from the point of view of candidates applying for state primary education positions, which is a group that has hardly been studied.

The sample is made up of candidates applying for primary education posts. The results obtained by means of two questionnaires inform about the validity of the instrument, and also about the goals of candidates and their level of commitment. The relation between these two variables is analyzed, as well as any differences with regard to gender, teaching experience, or the number of public examinations taken by candidates.

Keywords: Goals; Commitment; Teachers; Candidates.

I. INTRODUCCIÓN

Desde el comienzo de nuestro estudio queremos resaltar la importancia que tiene la motivación en todo proceso educativo y de desarrollo personal, entendiendo motivación como todo aquello que activa una determinada conducta, en un sentido determinado, así como la persistencia necesaria para alcanzar el objetivo planteado (Good y Brophy, 1983; McCelland, 1989). Por tanto, dentro del estudio de la motivación se integran una serie de variables como pueden ser las metas, las atribuciones, las expectativas, el autoconcepto y la autoestima, el interés, el valor. En este trabajo nos centraremos específicamente en el estudio de las metas.

Existen muchas definiciones de metas como variable motivacional, aunque basándonos en Dweck y Leggett (1988) las entendemos como el marco en función del cual los individuos interpretan y responden a los acontecimientos, implicando además un programa de procesos cognitivos que tienen consecuencias cognitivas, afectivas y comportamentales. Dentro de la línea de investigación sobre metas académicas se han diferenciado distintos tipos de metas que los estudiantes pueden adoptar (por ejemplo, Elliot y Church, 1997; Hayamizu, Ito Yoshizaki, 1989; Hayamizu y Weiner, 1991). De forma general, se pueden diferenciar tres tipos de metas: una meta de aprendizaje y dos metas de rendimiento. La meta de aprendizaje, también denominada de dominio o tarea, se entiende como la tendencia a aprender y en la que el estudio y el desarrollo de las propias competencias son valores en sí mismos. La meta de aproximación al rendimiento se caracteriza por la búsqueda de juicios favorables sobre la propia competencia, lo cual se consigue obteniendo los mejores resultados y rindiendo más que los demás. Y una tercera meta es la meta de evitación, en la que el objetivo es evitar los juicios negativos sobre la propia competencia, lo cual se logra evitando el bajo rendimiento.

Además, se considera que las metas son predictores del rendimiento y del aprendizaje que desarrollarán los estudiantes. Así, en un reciente estudio de Salmerón, Gutierrez-Braojos, Salmeron-Vilchez y Rodríguez (2011) se concluye que solamente las

metas de logro por aproximación y las estrategias de autorregulación se relacionaban con el rendimiento académico.

Pero además de las metas de los estudiantes en su proceso de preparación para las oposiciones de educación primaria, nos hemos ocupado también del estudio del compromiso que estos desarrollan hacia dicha preparación, lo cual aparece ligado a los aspectos tratados hasta el momento y para lo cual es necesario entender algunos conceptos previos, basándonos en los términos de *engagement* y *burnout*. Así, podemos entender el *engagement*, según Schaufeli y Bakker (2003), como un estado positivo de la mente, un sentimiento de realización relacionado con el trabajo. No se trata de un estado momentáneo sino de un estado más persistente y afectivo-cognitivo en el que se conjugan altos niveles de energía, voluntad de invertir tiempo y esfuerzo en el trabajo, persistencia en situaciones de dificultades, dedicación, entusiasmo, orgullo, dotación de significado a la labor que se realiza, junto con altas dosis de concentración en el trabajo, sensación de que el tiempo pasa rápido y dificultad para desconectar del mismo. Schaufeli y Bakker lo resumen en tres aspectos: Vigor, Dedicación y Absorción.

La información sobre las metas de los opositores respecto a la función docente o sobre su compromiso en la tarea que están desempeñando debe hacernos reflexionar sobre cómo se plantean el acceso a la profesión los futuros maestros, sobre qué pretenden conseguir, sobre el esfuerzo y la dedicación que están dispuestos a desarrollar para lograr los objetivos que se proponen y sobre otra serie de aspectos que pueden llevar a plantearnos el tipo de formación que los maestros reciben en la carrera universitaria, el cómo debe ser su preparación para las oposiciones o incluso la necesidad de formación permanente una vez lograda la ansiada plaza como maestro de Educación Primaria. No podemos olvidar que la evaluación de la acción docente constituye uno de los aspectos esenciales en los que se ha de incidir con el fin de obtener resultados exitosos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (González y López, 2010).

Nos enfrascamos aquí en un interesante estudio centrado en la educación de adultos y damos un paso más allá del ámbito universitario, en el cual encontramos estudios respecto a las concepciones sobre docencia (Feixas, 2010), para adentrarnos en el mundo de los opositores. En este terreno los futuros profesionales tienen que tomar decisiones importantes para ellos pero también con repercusiones para la sociedad. Se trata de titulados en Magisterio, que terminada la carrera universitaria buscan hacerse un hueco en el mercado laboral, concretamente en el sector público, con todo lo que ello conlleva.

Así, los participantes de este estudio, que además son ya diplomados, se han decantado por un área vocacional. Sin embargo queremos conocer qué es lo que les mueve a dedicar su tiempo a opositar, cuáles son sus metas y cuál es su compromiso con la tarea que desempeñan.

Si revisamos estudios anteriores sobre este tema encontramos referencias sobre las motivaciones y lo que mueve a los alumnos a estudiar Magisterio, lo cual está muy relacionado con nuestro estudio. Se trata de trabajos, como por ejemplo los de Forner (1993, 1996) y Mendías y Camacho (2004) con los que se persigue conocer un poco mejor las motivaciones y el perfil de los estudiantes universitarios que eligen Magisterio, o el de Monge (1993) sobre la actitud de los alumnos de Magisterio hacia la profesión docente al comienzo y final de la carrera. Otro estudio, llevado a cabo por Bertomeu, Canet, Gil y Jarabo (2006) sobre las motivaciones hacia los estudios de magisterio,

concluye con la idea de que los estudiantes de la especialidad de primaria tienen como motivaciones para la elección de su carrera la vocación hacia todo lo relacionado con el mundo educativo: trabajar con niños, el amor hacia la enseñanza, ayudar a los demás, etc. De ahí su condición de generalistas, ya que no muestran interés hacia ninguna especialidad concreta. Por tanto, son los estudiantes de la especialidad de Primaria los que declaran en mayor medida haberse sentido atraídos por la enseñanza en el momento en el que eligieron la carrera.

Por su parte, el tema del compromiso en el trabajo "*engagement*", en contraposición con el síndrome del quemado "*burnout*" ha sido recientemente estudiado por Pena y Extremera (2012) que se centran en la relación entre Inteligencia Emocional Percibida (IEP) y el grado en que los profesores de Educación Primaria están "quemados" y sus niveles de vigor, dedicación y absorción (*engagement*). Los resultados muestran correlaciones positivas entre IEP y *engagement*. Se considera relevante estudiar el denominado "compromiso con el trabajo" como una forma de afrontar los desafíos y dificultades laborales, de manera que cuando este compromiso con el trabajo fuera bajo, sería más probable desarrollar los síntomas del burnout. Nos parece relevante estudiar este aspecto en el colectivo de los opositores, ya que el concepto de "*burnout*" se ha desarrollado en todo tipo de profesionales, además de considerar también el preocupacional, burnout académico. Las creencias negativas provocadas por experiencias de fracaso o falta de dominio, conllevan al desarrollo del burnout, entendido como una "crisis de eficacia". El *engagement* o compromiso es un indicador de la motivación personal en el trabajo o de la motivación personal por el estudio. En esta línea, estudios de Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005) ponen a prueba el "*engagement*" para analizar las relaciones entre éxito académico en el pasado, las creencias de futuro, el *engagement* y el éxito académico futuro en universitarios. Los resultados mostraron la asociación entre creencias de eficacia y *engagement*. Se pone aquí de manifiesto nuestro interés por valorar el compromiso que muestran los opositores en su preparación, como indicador de su motivación y una forma de afrontar las dificultades por las que tiene que pasar el opositor antes de llegar al ejercicio docente, más aún en momentos en los que está en tela de juicio el proceso de selección del profesorado en busca de la excelencia. En otro estudio, en este caso centrado en la orientación laboral, Alonso García (2004) señala que, en todo caso, lo que se quiere o no se quiere en un empleo (las metas en el trabajo) habrá que contrastarlo con lo que el individuo dice que está o no está dispuesto a hacer para conseguirlo (sus actitudes y disponibilidad), para analizar en qué medida los planteamientos son realistas.

Como aspecto novedoso, trataremos estos temas desde el punto de vista de los opositores, un colectivo que parece quedar en "tierra de nadie" en este tipo de estudios, ya que difícilmente podemos encontrar algo al respecto en nuestro país. Este aspecto es tratado por Requena Olmo (2007), en un estudio con el que se pretendía reducir el "tabú historiográfico", término con el que el profesor Paulí Dávila (1988) alude a la investigación sobre las oposiciones, describiendo unos breves esbozos capaces de reflexionar sobre algunas de las lagunas existentes en torno a dicho tema.

Sin embargo, queremos destacar la relevancia de profundizar en esta línea de investigación, ya que se trata de un colectivo universitario que se prepara para ejercer la docencia tras superar el correspondiente proceso de concurso-oposición, el cual está

sometido a cierta incertidumbre por los cambios que se están aconteciendo en estos momentos, lo cual denota el gran interés pedagógico y social del tema que nos ocupa.

Sin embargo, en este contexto concreto del opositor al cuerpo de maestros, no se encuentran estudios previos, por lo que abordamos nuestro trabajo con gran interés, ya que consideramos relevante conocer estas cuestiones de manos de las propias personas inmersas en el proceso de preparación de oposiciones. Por tanto, los análisis de los aspectos planteados a lo largo del presente estudio seguramente deberán de ser objeto de ampliaciones y estudios posteriores.

2. OBJETIVOS

La finalidad última de este estudio es conocer las metas en relación a la función docente y el compromiso de los opositores al cuerpo de maestros en la especialidad de Educación Primaria.

Esta finalidad se concreta en objetivos más específicos que son: a) Validar los cuestionarios empleados para posteriores análisis; b) Conocer las metas que se plantean los candidatos a maestros/as de la enseñanza pública; c) Conocer el compromiso que tienen los estudiantes en su preparación para el proceso de oposición; d) Comprobar si existen relaciones entre las metas y el compromiso adquirido; e) Comprobar si se producen diferencias significativas en las metas y en el compromiso de los opositores en función de su género o de su experiencia docente; f) Estudiar si el número de oposiciones en las que ha participado cada opositor influye en sus metas y en el compromiso con su preparación.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Muestra y procedimiento

Para el estudio contamos con la participación de 102 opositores al cuerpo de maestros en la Comunidad Autónoma de Madrid, que se preparan para el acceso a la especialidad de Educación Primaria. Optamos por un procedimiento de muestreo no probabilístico de carácter incidental.

La distribución de la muestra en función del género corresponde a un 15,7% de hombres y un 84,3% de mujeres, comprobando que se trata de un porcentaje muy similar al que encontramos en los chicos y chicas que se matriculan en las carreras de Magisterio. Se sitúan en edades comprendidas entre los 21 y los 51 años de edad, concretamente un 44% menores de 25 años, un 36,3% entre 25 y 35 años, y no llega a un 20% aquellos mayores de 35 años. Entre los opositores que han participado diferenciamos además aquellos con título de Magisterio exclusivamente (79,4%) o con otras titulaciones (20,6%); con tres o más años de experiencia docente (24,5%) o con menos de tres años de experiencia (75,5%). A este respecto, el punto de corte se establece en los tres años de experiencia, considerando que es a partir de ahí cuando se puede tener un criterio basado en la experiencia personal, ya que han podido trabajar en distintos centros, con distintos grupos de alumnos o en distintos niveles. También se diferencia entre quienes opositan por primera vez al cuerpo de maestros (72,5%) y los que ya

lo han hecho anteriormente (27,4%), considerando que la perspectiva del opositor cuando no se ha enfrentado nunca al proceso de oposición no está condicionada por experiencias anteriores, mientras que si repite por segunda o más veces ya tiene ideas previas al respecto. Y finalmente, entre opositores que en estos momentos están en paro (48%), que trabajan en un ámbito no educativo (12,7%), quienes trabajan en el ámbito educativo (33,3%) y quienes incluso son interinos (5,9%).

El procedimiento seguido consistió en repartir los cuestionarios a los opositores, explicándoles su finalidad, la manera de rellenarlos, garantizando su anonimato y pidiéndoles la máxima sinceridad ante las distintas cuestiones que se les formulaban. En las semanas sucesivas los opositores fueron devolviendo los cuestionarios cumplimentados. Los datos fueron introducidos en el programa SPSS (19), para a continuación proceder a la realización de los correspondientes análisis de datos.

3.2. Variables e instrumentos

Las variables centrales en nuestro estudio se agrupan en dos grandes bloques, que son: Metas de los opositores y Compromiso ante la tarea que desempeñan. Los tipos de Metas que estudiamos en este trabajo son: *Adecuadas condiciones laborales*, relacionada con la seguridad, salud y calidad de vida en el empleo; *Reconocimiento*, como la acción de distinguir a una persona entre las demás como consecuencia de sus características, refiriéndonos especialmente al reconocimiento social, percepción de estima que el sujeto experimenta de los demás hacia uno mismo, así como al prestigio o reputación; *Ambición profesional*, entendida como las aspiraciones, superación continua y deseos de mejorar; *Contribución a la sociedad*, referida a la intención de ayudar a los demás mediante su labor, pudiendo ser útil al conjunto de personas que forman la sociedad; y, finalmente, *Realización*, tanto personal como profesional, entendida como el proceso mediante el cual uno consigue ser todo lo que en potencia puede ser, lo cual supone conocer nuestra verdadera identidad, sentirnos en plenitud en todas las facetas, de acuerdo con todo lo que somos. Los opositores deben valorar el grado de importancia que ellos otorgan a cada una de las afirmaciones planteadas en el cuestionario, referidas a las variables estudiadas.

En el caso del Compromiso que los opositores muestran hacia la tarea que desempeñan, medimos tres tipos de compromiso: *Persistencia*, referida a la fuerza y energía para seguir su preparación a pesar de las dificultades; *Dedicación*, definida por el entusiasmo mostrado, estar orgulloso de su preparación y creer realmente en lo que está haciendo; y, por último, *Plenitud*, que entendemos como el sentimiento de felicidad, afirmar ser feliz con la tarea que se está desempeñando. Se trata de variables adaptadas del modelo original de Schaufeli y Bakker (2003), donde los tres tipos de compromiso originarios se corresponden con: *Vigor*, *Dedicación* y *Absorción*. En este caso los opositores deben valorar en qué medida llevan a cabo o piensan lo indicado en los ítems planteados.

Consideramos también otras variables que podrían estar afectando a las anteriormente referidas, tales como el género, la experiencia docente y el número de veces que han participado en el proceso de oposición. Estas variables conformaron la parte de los cuestionarios relativa a los datos de identificación personal y académica de los opositores. La experiencia docente hace alusión al número de años que han ejercido

como maestros, es decir, impartiendo clases o un puesto en el que cumplan funciones similares. Por su parte, cuando abordamos el número de veces que han participado en el proceso de oposición, queremos comprobar cómo puede influir el hecho de que sea la primera vez que se presentan, con la esperanza e ilusión por conseguir su objetivo o por el contrario con la desesperación de haberse presentado varias veces sin lograr los objetivos propuestos. Es decir, el interés reside en comprobar de qué manera afectarán estas variables a las metas y al compromiso en la tarea de los opositores.

Los instrumentos utilizados para la recogida de información referida a las variables de meta y de compromiso fueron los siguientes:

- *Cuestionario de Metas relativas a la profesión docente* (ver Anexo I). Este instrumento, referido a las metas en relación a la profesión docente, consta de 15 ítems, respondiéndose cada uno de ellos atendiendo a una escala tipo Likert (1= muy bajo; 2= bajo; 3= medio; 4= alto; 5= muy alto).
- *Adaptación del Utrecht Work Engagement Scale* (Schaufeli y Bakker, 2003) (ver Anexo II). El cuestionario original hace referencia a preguntas sobre los sentimientos de las personas en el trabajo y en este estudio lo aplicamos a los sentimientos de los opositores en su preparación para el proceso de oposición al cuerpo de maestros. Este instrumento, sobre el compromiso con la actividad que desempeñan, consta de 17 ítems, a los cuales debe responderse en función de una escala de siete puntos (0= nunca; 1= alguna vez al año o menos; 2= una vez al mes o menos; 3= algunas veces al mes; 4= una vez por semana; 5= algunas veces por semana; 6= todos los días).

3.3. Análisis de datos

En primer lugar se procedió a analizar las evidencias existentes a favor de la validez de constructo de cada uno de los cuestionarios. Para ello empleamos el *análisis factorial exploratorio*, utilizando el método de extracción de análisis de componentes principales con rotación de varimax. Previamente, se comprobó la adecuación de los análisis factoriales exploratorios con las correspondientes pruebas de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett.

El paso anterior nos permitió calcular los *índices de fiabilidad* de los cuestionarios utilizados, como consistencia interna, utilizando para ello el estadístico *Alfa* de Cronbach. También se obtuvieron los estadísticos para cada uno de los factores obtenidos en el análisis factorial.

Para dar respuesta a los objetivos de conocer cuáles son las metas a las que aspiran los candidatos a maestros/as de la enseñanza pública y conocer el compromiso de los candidatos a maestros/as ante su preparación de las oposiciones, realizamos los correspondientes análisis descriptivos. A continuación realizamos un análisis de correlaciones para comprobar la relación existente entre las variables de Metas, entre las variables de Compromiso y entre las variables de Metas y de Compromiso ante la preparación de los opositores.

Finalmente comprobamos si existían diferencias en los datos obtenidos sobre los opositores en las distintas variables estudiadas, en función del género, de la experiencia docente o del número de oposiciones a las que se han presentado. Para ello utilizamos

varios análisis de diferencias de medias, calculadas mediante la prueba *t* de Student para muestras independientes.

4. RESULTADOS

En relación al cuestionario de metas se obtienen cinco factores que explican el 70,62% de la varianza total. Se optó por eliminar el ítem 12, ya que no se incluía en el factor en el que teóricamente debería hacerlo, dificultando su interpretación.

Tras realizar el análisis factorial del Cuestionario de Compromiso comprobamos que la solución obtenida no se ajustaba en su totalidad al modelo previo (Schaufeli y Bakker, 2003). El resultado obtenido explica el 63,82 % de la varianza total a través de los tres factores. Hemos eliminado únicamente el ítem 3, ya que su peso factorial era muy bajo en cualquiera de los factores. Los mayores cambios radican en aquellos ítems del factor 1 (“vigor” en el modelo previo) que deberían situarse en el factor 3 (“absorción” en el modelo previo). Por ello, para aportar un mayor significado a los factores hemos modificado su denominación, agrupando con mayor coherencia los distintos ítems.

El siguiente análisis que llevamos a cabo sobre los instrumentos utilizados es el de fiabilidad, tanto sobre los cuestionarios completos como sobre cada uno de los factores. En el caso del cuestionario de Metas comprobamos que goza de una buena consistencia interna, con un *Alfa* de Cronbach de 0,82. En el caso de los factores se obtienen valores que van de altos a moderados (Tabla 1). En el cuestionario de Compromiso también obtenemos un elevado índice de fiabilidad, con un *Alfa* de Cronbach de 0,92. Respecto a los factores comprobamos que los dos primeros obtienen valores altos mientras que en el tercero se trata de un valor moderado, coincidiendo con que es en este factor en el que hemos encontrado mayores diferencias respecto al modelo original de Schaufeli y Bakker (2003).

Para conocer mejor las metas y el compromiso que tienen los opositores al cuerpo de maestros en la especialidad de Educación Primaria, pasamos a realizar los correspondientes análisis descriptivos, centrándonos en las variables mencionadas anteriormente (Tabla 1). Nos fijamos especialmente en las medias obtenidas en cada una de las variables y en el caso de las Metas comprobamos que la media más alta corresponde a la variable *Realización*, mientras que la media más baja corresponde a la variable *Reconocimiento*. Si nos centramos en las variables de compromiso, la media más alta la obtenemos en la variable *Dedicación*, con una valoración que correspondería a “una vez por semana”, mientras que la media más baja se obtiene en la variable *Plenitud* con una valoración de “una vez al mes o menos”.

Otro aspecto que nos interesaba era la relación entre las distintas variables, para lo cual procedimos a comprobar los resultados del análisis de correlaciones (Tabla 1). Si nos centramos exclusivamente en las variables de Meta, comprobamos que todas las correlaciones son positivas y significativas, exceptuando el caso de la variable *Reconocimiento*, que correlaciona de forma positiva y significativa únicamente con la variable *Adecuadas condiciones laborales*. Si nos centramos en las variables de Compromiso sólo se produce una correlación significativa y positiva entre *Persistencia* y *Dedicación*. Finalmente, entre las variables de Metas y las variables de Compromiso, encontramos

TABLA 1
MEDIAS, DESVIACIONES TÍPICAS, ÍNDICES DE FIABILIDAD Y CORRELACIONES DE LAS VARIABLES DE META Y DE COMPROMISO

	M	DT	Alfa del factor	ACL	REC	AMB.P	CON. SOC	REA	PER	DEDI	PLEN
Adecuadas condiciones laborales	4,127	,667	,803								
Reconocimiento	3,235	,789	,685	,503**							
Ambición profesional	4,455	,693	,714	,395**	,188						
Contribución a la sociedad	4,553	,558	,636	,284**	,020	,364**					
Realización	4,691	,507	,510	,225*	,183	,369*	,400**				
Persistencia	3,907	1,192	,895	-,014	,121	,152	,103	,180			
Dedicación	4,468	1,086	,859	-,083	-,031	,141	,085	,231*	,701**		
Plenitud	2,774	,791	,559	,164	,574**	,045	-,118	-,003	,161	,063	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

correlación significativa y positiva entre las variables *Reconocimiento* y *Plenitud*, así como entre las variables *Realización* y *Dedicación*. Aunque encontramos correlaciones negativas entre diversas variables, ninguna de ellas resultó significativa.

El último tipo de análisis que llevamos a cabo es el de diferencias de medias, mediante la prueba *t* de Student, cuyos resultados aparecen en las Tablas 2, 3 y 4. En primer lugar, comprobamos si se producían diferencias significativas tanto en las Metas como en el Compromiso de los opositores en función del género (Tabla 2). En el caso de las Metas encontramos diferencias significativas en las variables *Ambición profesional*, *Contribución a la sociedad* y *Realización*, a favor en todas ellas de las mujeres, con medias más altas, mientras que en el resto de variables no encontramos diferencias estadísticamente significativas en función del género. En las variables de Compromiso no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en función del género.

TABLA 2
DIFERENCIAS DE MEDIAS EN LAS VARIABLES DE META Y COMPROMISO EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

	Género	N	M	DT	t	p
Adecuadas condiciones laborales	Hombre	16	4,037	,738	,585	,560
	Mujer	86	4,144	,657		
Reconocimiento	Hombre	16	3,375	,902	,769	,444
	Mujer	86	3,209	,770		
Ambición profesional	Hombre	16	4,093	1,020	-2,324*	,022
	Mujer	86	4,523	,598		
Contribución a la sociedad	Hombre	16	4,281	,446	-2,167*	,033
	Mujer	86	4,604	,564		
Realización	Hombre	16	4,375	,592	-2,804*	,006
	Mujer	86	4,750	,471		
Persistencia	Hombre	16	3,729	1,269	-,649	,518
	Mujer	86	3,940	1,182		
Dedicación	Hombre	16	4,312	,894	-,624	,534
	Mujer	86	4,497	1,120		
Plenitud	Hombre	16	2,906	,758	,723	,471
	Mujer	86	2,750	,800		

Si analizamos la influencia de la experiencia docente, tomando como punto de corte los 3 años de experiencia (Tabla 3), comprobamos tanto en el caso de las Metas como en el del Compromiso que no se producen diferencias significativas en ninguna de las variables estudiadas.

TABLA 3
DIFERENCIA DE MEDIAS EN LAS VARIABLES DE META Y COMPROMISO EN FUNCIÓN DE
LA EXPERIENCIA DOCENTE

	Experiencia	N	M	DT	t	p
Adecuadas condiciones laborales	≥ 3	25	3,936	,754	-1,665	,099
	< 3	77	4,189	,629		
Reconocimiento	≥ 3	25	3,080	,595	-1,346	,184
	< 3	77	3,285	,840		
Ambición profesional	≥ 3	25	4,260	,980	-1,258	,218
	< 3	77	4,519	,564		
Contribución a la sociedad	≥ 3	25	4,640	,586	0,887	,377
	< 3	77	4,526	,549		
Realización	≥ 3	25	4,720	,434	0,325	,746
	< 3	77	4,681	,531		
Persistencia	≥ 3	25	4,097	1,271	0,918	,361
	< 3	77	3,846	1,168		
Dedicación	≥ 3	25	4,832	,969	1,951	,054
	< 3	77	4,350	1,102		
Plenitud	≥ 3	25	2,920	,656	1,058	,293
	< 3	77	2,727	,829		

Y por último, estudiamos la influencia del número de oposiciones a las que se han presentado los opositores, estableciendo la presentación a dichas pruebas en dos ocasiones como punto de corte (Tabla 4). Respecto a las Metas encontramos diferencias significativas únicamente en la variable *Realización*, a favor del grupo que se ha presentado dos o más veces al proceso de oposición. En las variables de Compromiso se aprecian diferencias significativas únicamente en la variable *Dedicación*, igualmente a favor de aquellos que han participado dos o más veces en el mencionado proceso.

TABLA 4
 DIFERENCIA DE MEDIAS EN LAS VARIABLES DE META Y COMPROMISO EN FUNCIÓN
 DEL NÚMERO DE OPOSICIONES

	Nº oposic.	N	M	DT	t	p
Adecuadas condiciones laborales	≥ 2	28	4,157	,564	0,275	,784
	< 2	74	4,116	,706		
Reconocimiento	≥ 2	28	3,321	,713	0,676	,501
	< 2	74	3,203	,819		
Ambición profesional	≥ 2	28	4,464	,692	0,075	,940
	< 2	74	4,453	,698		
Contribución a la sociedad	≥ 2	28	4,607	,598	0,591	,556
	< 2	74	4,534	,544		
Realización	≥ 2	28	4,839	,334	2,268	,026*
	< 2	74	4,635	,550		
Persistencia	≥ 2	28	4,230	1,012	1,697	,093
	< 2	74	3,785	1,236		
Dedicación	≥ 2	28	4,864	,936	2,310	,023*
	< 2	74	4,319	1,107		
Plenitud	≥ 2	28	2,857	,780	0,647	,052
	< 2	74	2,743	,799		

5. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, es el momento de sacar conclusiones y hacer una valoración del estudio llevado a cabo. Para ello, en primer lugar, hacer hincapié en la validación realizada sobre los cuestionarios empleados. Así, se ha revisado el ajuste de los distintos ítems a cada factor y se ha planteado la posibilidad de incluir nuevos ítems que expliquen mejor algunas de las variables, especialmente en el cuestionario de Compromiso. Destacar también respecto a este cuestionario el hecho de haber encontrado diferencias respecto al modelo original de Schaufeli y Bakker. Sin embargo, también es necesario indicar que nosotros no nos referimos al compromiso en el trabajo, planteamiento original del instrumento, sino al compromiso en la preparación para el proceso de oposición. En cualquier caso, es destacable la elevada fiabilidad de ambos cuestionarios, con índices de 0,82 y 0,92 respectivamente.

Respecto a los análisis descriptivos hemos comprobado que los opositores valoran como meta más relevante en relación a la función docente la *Realización*, lo cual denota la elevada importancia que dan los opositores a su realización tanto personal como profesional, entendiendo que es algo esperable después de dedicar tantos años a su

formación académica y lo costoso de superar el proceso de oposición. Es necesario que tanto esfuerzo derive en una satisfacción tanto personal como profesional. Mientras que los resultados más bajos los encontramos en la variable *Reconocimiento*, con una valoración correspondiente a “medio”. No obstante, estamos hablando de valores intermedios, nunca excesivamente bajos, que nos permite plantear la posibilidad de coexistencia simultánea de un amplio abanico de metas en cada individuo, que conjuntamente lleven a los opositores a “apostar” por lograr ejercer como docentes en el sistema educativo público.

En el cuestionario de Compromiso, se concluye que la valoración más alta se produce en la variable *Dedicación* y la más baja en la variable *Plenitud*. A partir de lo cual interpretamos que los opositores no llegan a sentirse felices y plenos en la tarea que están llevando a cabo. Pero que, sin embargo, sí muestran energías, entusiasmo y dotan de significado a los estudios que desempeñan. Esta cuestión suscita nuevos interrogantes si tenemos en cuenta la incertidumbre y pesimismo que envuelve en los momentos actuales a todo lo relacionado con el proceso de oposiciones a la función pública.

Con respecto a la relación entre las distintas variables estudiadas, destacar en primer lugar la relación entre las variables de Meta, especialmente la correlación de la variable *Reconocimiento* exclusivamente con la variable *Adecuadas condiciones laborales*. Así, aquellos que buscan una valoración social o incluso reconocimiento económico, también dan importancia a la calidad de vida en el trabajo, entendida como seguridad, salud, buen horario, tiempo libre o buen salario. Por tanto, los opositores bien pudieran estar planteando varias metas de forma simultánea. Por su parte, las variables de Compromiso nos indican que se produce una estrecha relación entre la fuerza y energía para seguir estudiando con el entusiasmo en dicha tarea aunque en ocasiones sea complicado. Es normal pensar que si no se cree en lo que se hace difícilmente podrán sacarse fuerzas para seguir y no abandonar por el camino. Finalmente, entre las metas y el compromiso de los opositores, comprobamos la relación entre variables de meta del tipo *Realización* con variables de Compromiso del tipo *Dedicación*; interpretando que la búsqueda de la satisfacción personal y profesional se relaciona al esfuerzo dedicado. Pero también correlacionan las variables de *Reconocimiento* y *Plenitud* y, en este sentido, a pesar de que son menos los que buscan dicho reconocimiento, esta meta estaría más relacionada con la afirmación de felicidad; es decir, quienes tienen como meta la valoración social y el reconocimiento de los demás se sienten más plenos con la tarea que desempeñan.

Otra de las conclusiones que sacamos con este estudio, al analizar la posible influencia de distintas variables en las Metas y el Compromiso de los opositores, es que las mujeres apuestan más por metas como la *Ambición profesional*, la *Contribución a la sociedad* o la *Realización*, ya que encontramos diferencias significativas respecto al grupo de hombres. Sin embargo no hay tales diferencias en las metas de búsqueda de *Adecuadas condiciones laborales* y de búsqueda de *Reconocimiento*, ni tampoco en las variables de Compromiso. Por tanto, parece producirse una clara diferencia en un tipo de orientación intrínseca por parte de las mujeres.

La experiencia docente, que a priori podía suponer diferencias en cuanto a las Metas o el Compromiso de los opositores, no mostró tales diferencias entre los opositores que tienen menos de tres años de experiencia y aquellos con una experiencia superior.

También nos lleva a reflexionar la influencia que ha tenido el número de veces que los opositores se han presentado al proceso de oposición, ya que muestra diferencias en la variable Meta de *Realización* y en la variable de Compromiso *Dedicación*, en ambas a favor del grupo que se ha presentado dos o más veces. Esto podría deberse a que los opositores, a medida que van cogiendo experiencia se implican más en lo que están haciendo, valorando cada vez más su realización personal y profesional en dicho proceso de oposición y dando significado a su preparación, demostrando tener clara su finalidad.

Entre las limitaciones del estudio cabe comentar que consideramos interesante estudiar las metas y el compromiso de los opositores en un ámbito territorial más amplio y en otras especialidades de acceso al cuerpo de maestros (Educación Infantil, Educación Física, Inglés, Música, Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje) e incluso al cuerpo de profesores de secundaria. Otras limitaciones a destacar se centran en la metodología, ya que sería interesante el empleo de otras técnicas, como por ejemplo la entrevista, además de los cuestionarios utilizados, lo cual nos permitiría ahondar en la interpretación y comprensión de determinados aspectos.

También sería de gran interés llevar a cabo un estudio longitudinal, estudiando al mismo grupo de opositores de manera repetida a lo largo de un período de años. De esta manera podríamos comprobar tanto la evolución de los opositores en dicho proceso como la influencia que puede tener la situación social, económica o cultural que se está viviendo, como por ejemplo la tasa de paro o los cambios en la legislación educativa.

Otra cuestión que podríamos plantearnos para futuras investigaciones sería la inclusión de la variable "Oposición Aprobada", para estudiar las peculiaridades y características que diferencian a este colectivo de opositores "exitosos".

Consideramos esta línea de trabajo de un gran interés y que, sin embargo, ha sido muy escasamente desarrollada, a pesar de abordar uno de los aspectos más determinantes del acceso a la función docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso García, M. A. (2004). Centralidad del trabajo y metas en el trabajo: dos variables claves en orientación laboral. *Revista de Educación*, 335, 319-344.
- Bertomeu, F. J., Canet, G., Gil, V., & Jarabo, A. (2006). Las motivaciones hacia los estudios de magisterio. Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi12/32.pdf>
- Dávila Balsera, P. (1988). Las oposiciones al magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos. *Revista de Educación*, 286, 117-127.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (1), 218-232.
- Esteve, J. M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE*, 16 (2), 1-27. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm
- Forner, A. (1993). Los maestros que vienen. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 55-57.
- Forner, A. (1996). Los futuros maestros. *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 87-91.

- Gil-Monte, P., & Peiró, J. M (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid: Síntesis Psicología.
- González López, I., & López Cámara, A. B. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 403-423.
- Good, T., & Brophy, J. E. (1983). *Psicología educacional*. México: Interamericana.
- Hayamizu, T., Ito, A., & Yoshizaki, K. (1989). Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Psychological Research*, 31, 179-189.
- Hayamizu, T., & Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- McClland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- Mendías, A. M., & Camacho, S. (2004). Motivos que impulsan a los alumnos a estudiar magisterio. El caso de la Universidad de Granada. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 17, 91-107.
- Monge, J. (1993). Actitud de los alumnos de magisterio de la Universidad de Cantabria hacia la profesión docente al comienzo y final de la carrera. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 87-96.
- Pena, M., & Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de *burnout* e ilusión por el trabajo (*engagement*). *Revista de Educación*, 359, 604-627. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-109
- Requena Olmo, M. M. (2007). Reflexiones en torno al sistema de oposiciones a la docencia primaria en España y las funciones éticas de los docentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 301-324.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180
- Salmerón, H., Gutierrez-Braojos, C., Salmerón-Vilchez, P., & Rodriguez, S. (2011). Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios. *Revista de investigación en educación*, 2 (29), 467-486.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2003). *UWES – Utrecht Work Engagement Scale: Test Manual*. Utrecht, The Netherlands: Department of Psychology, Utrecht University

Fecha de recepción: 21 de noviembre de 2011.

Fecha de revisión: 2 de diciembre de 2011.

Fecha de aceptación: 23 de abril de 2012.

ANEXO I: CUESTIONARIO DE METAS RELATIVAS A LA PROFESIÓN DOCENTE

1. Espero conseguir... realizarme profesionalmente (Realización)
2. Espero conseguir... un buen sueldo (Reconocimiento)
3. Espero conseguir... reconocimiento social y prestigio (Reconocimiento)
4. Espero conseguir... realizarme personalmente (Realización)
5. Espero conseguir... una buena salida profesional (Adecuadas condiciones laborales)
6. Espero conseguir... no desempeñar otras profesiones que me desagraden (Adecuadas condiciones laborales)
7. Espero conseguir... ayudar a otras personas (Contribución a la sociedad)
8. Espero conseguir... una buena calidad de vida (Adecuadas condiciones laborales)
9. Espero conseguir... demostrar mi valía (Ambición profesional)
10. Espero conseguir... trabajar en una profesión interesante (Ambición profesional)
11. Espero conseguir... un buen horario y tiempo libre (Adecuadas condiciones laborales)
12. Espero conseguir... demostrar que gracias a mi esfuerzo puedo alcanzar mis objetivos
13. Espero conseguir... una buena situación laboral sin esforzarme demasiado (Reconocimiento)
14. Espero conseguir... ser útil a la sociedad (Contribución a la sociedad)
15. Espero conseguir... estabilidad y seguridad laboral (Adecuadas condiciones laborales)

ANEXO II: CUESTIONARIO DE COMPROMISO EN LA TAREA

1. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía (Dedicación)
2. Creo que lo que estoy estudiando está lleno de significado (Dedicación)
3. El tiempo vuela cuando realizo mis tareas de estudiante
4. Me siento con fuerza cuando estoy estudiando (Persistencia)
5. Estoy entusiasmado con lo que estoy estudiando (Dedicación)
6. Olvido todo lo que pasa a mi alrededor cuando estoy abstraído con mis estudios (Persistencia)
7. Lo que estoy estudiando me inspira cosas nuevas (Dedicación)
8. Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de estudiar (Persistencia)
9. Soy feliz cuando realizo tareas relacionadas con lo que esto y estudiando (Plenitud)
10. Estoy orgulloso de los estudios que estoy realizando (Dedicación)
11. Estoy inmerso en mis estudios (Persistencia)
12. Soy capaz de estudiar durante largos períodos de tiempo (Persistencia)
13. Lo que estoy estudiando supone un reto para mí (Plenitud)
14. Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante (Persistencia)
15. Soy muy persistente en mis estudios (Persistencia)
16. Me resulta difícil desconectar de lo que estoy estudiando (Persistencia)
17. Incluso cuando las cosas se tuercen, continúo con mis estudios (Persistencia)