



**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
**ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO**  
**TESIS DOCTORAL**

Actitudes hacia las pruebas de ingreso a la función pública docente de los/as maestros/as de educación infantil y primaria de la Región de Murcia

**D.<sup>a</sup> Lorena Isabel González Ruiz**  
**2023**





**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO  
TESIS DOCTORAL

Actitudes hacia las pruebas de ingreso a la función pública docente de los/as maestros/as de educación infantil y primaria de la Región de Murcia

Autor: D.<sup>a</sup> Lorena Isabel González Ruiz

Director/es: D. Tomás Izquierdo Rus





**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD  
DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

*Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022*

D./Dña. Lorena Isabel González Ruiz

doctorando del Programa de Doctorado en

Educación

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

Actitudes hacia las pruebas de ingreso a la función pública docente de los/as maestros/as de Educación infantil y Primaria de la Región de Murcia

y dirigida por,

D./Dña. Tomás Izquierdo Rus

D./Dña.

D./Dña.

**DECLARO QUE:**

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

*Si la tesis hubiera sido autorizada como tesis por compendio de publicaciones o incluyese 1 o 2 publicaciones (como prevé el artículo 29.8 del reglamento), declarar que cuenta con:*

- *La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- *En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 26 de junio de 2023

Fdo.: Lorena Isabel González Ruiz

*Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.*

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados	
Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

Firmado por LORENA I. GONZÁLEZ RUIZ



## RESUMEN

La presente tesis doctoral tuvo por objetivo analizar las actitudes de los maestros y maestras de infantil, primaria y las distintas especialidades, de la Región de Murcia, hacia las pruebas de acceso a la función docente. Desde un enfoque de investigación mixta, mediante un diseño secuencial explicativo, se realizó una primera recogida de datos cuantitativa y, posteriormente, una fase de recolección cualitativa. Se parte de la Teoría de la Conducta Planificada (en adelante, TCP), desarrollada por Ajzen y Fishbein (1980), para construir la escala de valoración de actitudes del opositor docente (EAOD). En una primera fase, el instrumento EAOD se aplicó a 399 participantes, recogiendo las creencias de los opositores a las pruebas de ingreso en torno a los constructos Actitud, Norma Subjetiva, Control Percibido e Intención. El contenido de la EAOD fue validado a través de jueces expertos y sus características técnicas examinadas a través del análisis factorial de componentes principales y un modelo de ecuaciones múltiples que confirmó la estructura interna de las dimensiones y los ítems, así como un óptimo ajuste al modelo TCP. La segunda fase de recogida de información se llevó a cabo a través del guion de entrevista de creencias del opositor docente (ECOD) y permitió recoger historias y relatos del opositor docente que fueron analizados cualitativamente a través del programa ATLAS.ti. Mediante la utilización de instrumentos de recogida de datos cuantitativos y cualitativos, los resultados obtenidos revelaron la fuerza del Control Percibido que mostró capacidad predictiva frente a la Intención del opositor. Como conclusiones, los opositores mostraron actitudes positivas hacia la profesión docente, entre las que destacó la vocación por la docencia, y que refuerzan su intención de participar en los procesos selectivos hacia los que se detectaron actitudes más negativas, basadas en las experiencias en torno a las pruebas, que el opositor valoró como evaluaciones subjetivas y, por tanto, injustas. La preparación y afrontamiento de las pruebas de ingreso se configura como un evento de gran trascendencia en la vida de los maestros y sobre cuyo procedimiento cabe reflexionar en pro de formulaciones más objetivas que garanticen que el sistema cumple la función de seleccionar a los candidatos más idóneos para ejercer la labor docente.

### **Palabras clave (extraídas del Tesauro de la UNESCO):**

actitud del docente; enseñanza pública; selección de docentes; maestro (docente).



## **ABSTRACT**

This doctoral thesis is aimed to analyze the attitudes of nursery and primary school teachers towards the access exams to the public teaching function, in Región de Murcia. Relying on a mixed-method approach, through an Explanatory Sequential Design, we collected and analyzed quantitative and then qualitative data in two consecutive phases. First, based on the Theory of Planned Behaviour (hereinafter, TPB), developed by Ajzen and Fishbein (1980), a TPB questionnaire (EAOD) was designed and implemented on 399 applicants to the entry exams to collect their beliefs on Attitude, Subjective Norms, Perceived behavioral Control and Intention. The EAOD content was validated by experts' judgements and its technical features were explored by factorial analysis of principal components. Through a Structural Equation Model (SEM), the structural relationships of dimensions and items were examined showing optimal results as well as optimal measures of global fit of TPB model. The second phase of qualitative data collection consisted of an interview protocol (ECOD) that allowed gathering life stories of teachers' experiences on competitive exams, which were analyzed by ATLAS.ti. program. Therefore, using quantitative and qualitative data collection instruments, results showed the predictive power of Perceived Control through teachers' Intention. In conclusion, candidates held positive attitudes to education (highlighting vocation) that reinforced a stronger intention to take part in the selection processes which were described negatively based on the experiences that surround them and that caused teachers to consider them as subjective exams and, thus, unfair. Taking part in the teachers' entry exams become of great significance for teachers' lives. Consideration should be given to teacher recruitment processes in pursuit of more objective evaluations so as to ensure the system fulfills its role in selecting the most suitable candidates for the teaching profession.

### **Keywords (extracted from the UNESCO Thesaurus):**

Teacher attitudes; public education; teacher selection; teacher education.



---

## AGRADECIMIENTOS

---

En primer lugar, deseo expresar mi profundo agradecimiento al director de esta tesis doctoral, Dr. Tomás Izquierdo Rus, por su dedicación y la confianza depositada en mí. Sin su acompañamiento no lo hubiese conseguido.

Agradezco a la profesora Francisca José Serrano Pastor, a los profesores Sebastián Campillo Frutos y Héctor Martínez García, por sus valiosas aportaciones y su inestimable ayuda. Asimismo, mi reconocimiento a la Universidad de Murcia como la gran institución académica que siempre he elegido para mi formación y mi admiración y afecto a todo su profesorado, en especial de la Facultad de educación. Gracias por todo lo recibido.

Gracias a todos los docentes que han formado parte de esta investigación y a todos los que han pasado por mi vida, como maestros o como compañeros. He dedicado los últimos años a estudiar al colectivo de maestros y puedo concluir esta etapa afirmando que creo profundamente en el valor de la profesión docente. La educación es inspiración, la educación es todo.

Por último, a mi familia, lo que siempre queda, lo más grande. Os quiero.

Aclaración: Con la única finalidad de facilitar la lectura y lograr una mayor economía en la expresión, se utiliza preferentemente la forma neutra, o la forma del masculino genérico, aplicables indistintamente a mujeres y hombres. Se han seguido las normas de estilo APA 7th. Ed.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
-------------------	---

### FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

---

#### CAPÍTULO I- ACTITUDES HACIA LAS PRUEBAS DE INGRESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE

---

I.	Delimitación de la Actitud.....	13
	1. Aproximación Conceptual.....	14
	2. Rasgos de las Actitudes.....	16
	2.1. Características de las Actitudes	
	2.2. Rasgos de las Actitudes	
	3. Funciones de Actitudes.....	19
	4. Constructos Representacionales con Similitudes con las Actitudes.....	20
	5. Actitudes en el Aprendizaje.....	21
II.	Antecedentes en la Investigación de Formación de Actitudes.....	22
	1. Inicios y Características.....	22
	2. Dificultades En La Investigación De Actitudes.....	23
III.	Modelos teóricos sobre la Relación entre Actitud y Conducta.....	26
	1. Teoría de Acción Razonada (TAR).....	26
	1.1. Bases de la TAR	
	1.2. Formación de Creencias	
	1.3. Formación de la Actitud. Modelo Expectativa-Valor	
	1.4. Actitudes como Intenciones de conducta	
	1.5. Efectos de Variables Externas	
	1.6. Elementos de la TAR	
	2. Teoría de Conducta Planificada (TCP).....	34
	2.1. Percepción de Control como nuevo Constructo Determinante de la Intención	
	2.2. Evolución y Desarrollo en la TCP	
	2.3. Actitudes como Predictores de las Intenciones de Conducta	
IV.	Aplicación de la TCP.....	39
	1. TCP como Marco para las Intervenciones.....	39
	2. Puesta en Práctica de la TCP en el contexto universitarios.....	40

---

#### CAPÍTULO II - INGRESO A LA FUNCIÓN DOCENTE

---

I-	Antecedentes Históricos.....	45
	1. Evolución de los Sistemas de Acceso a la Función Pública en España.....	45
	1.1. El Sistema de Regulación Anterior a la Constitución de 1978	
	1.2. El Sistema de Mérito en la Constitución de 1978	

2.	Evolución en el Acceso al Sistema Público Docente.....	48
2.1.	Primeras Disposiciones Legislativas en Materia de Oposición	
2.2.	Estatuto De Magisterio De 1917. Consolidación Del Sistema De Oposición	
3.	Regulación Del Ingreso A La Función Docente.....	52
3.1.	El Acceso a la Función Docente con la LGE de 1970	
3.2.	La Ley Orgánica de 3 de Julio de 1985 (LODE)	
3.3.	La Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE)	
3.4.	El Continuidismo en la Ley Orgánica 10/2002 (LOCE)	
3.5.	La Ley Orgánica 2/2006 (LOE)	
3.6.	La Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE)	
3.7.	La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE)	
II-	Dimensión Europea de los Sistemas de Ingreso a la Función Docente.....	56
1.	La Selección Docente como Estrategia de los Organismos Internacionales.....	56
2.	Análisis de dos Sistemas de Selección en Europa.....	58
2.1.	Vías de Acceso a la Cualificación Docente	
2.2.	Métodos de Contratación	
2.3.	Designación de Profesores	
2.4.	Situación Laboral	
III-	Actual Sistema de Ingreso a la Función Docente.....	63
1.	Distribución de Competencias en la Regulación del Acceso.....	63
1.1.	Regulación Estatal de los Procesos Selectivos	
1.2.	Regulación Autonómica de la Región de Murcia	
2.	Pruebas de Ingreso a la Función Docente de la Región de Murcia de 2022.....	65

---

**CAPÍTULO 3- ESTUDIOS PREVIOS SOBRE ACTITUDES HACIA EL  
INGRESO EN LA FUNCIÓN DOCENTE Y PROPUESTAS DE MEJORA  
AL ACTUAL SISTEMA DE SELECCIÓN**

---

I-	Estudios Previos sobre Actitudes hacia el Ingreso en la Función Docente.....	71
1.	Creencias de los Docentes sobre las Pruebas de Acceso.....	72
1.1.	Grado de acuerdo con Respecto al Sistema de Selección	
1.2.	Criterios de evaluación	
1.3.	Contenidos disciplinares	
2.	Variables Actitudinales en las Pruebas de Acceso.....	74
2.1.	Metas y Compromiso de los Opositores.	
2.2.	Estrategias de los Opositores para el Afrontamiento de las Pruebas	
II-	Propuestas de Mejora y Complementación a la Selección Docente en España.....	75

---

## CAPÍTULO 4- PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

---

I- Objetivo principal.....	81
II- Objetivos específicos.....	81

## METODOLOGÍA

---

### CAPÍTULO 5- MÉTODO

---

I- Enfoque y Diseño.....	85
II- Participantes y Contexto.....	87
1. Población de Estudio.....	87
2. Muestreo.....	88
2.1. Características	
III- Instrumentos de Recogida de Información.....	97
IV- Procedimiento.....	97

---

### CAPITULO VI- DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

---

I. Diseño de los instrumentos de recogida de información.....	105
1. Estudio Piloto: Suscitación de Creencias Accesibles (CSCA).....	105
1.1. Especificidad de la Conducta	
1.2. Selección de la Muestra	
1.3. Estructura e ítems del CSCA	
1.4. Procedimiento de Recogida de Información e Interpretación de Datos	
1.5. Creencias Modales	
2. Escala Actitudinal del Opositor Docente (EAOD).....	111
2.1. Constructos TCP	
2.2. Medición de Actitudes TCP	
2.3. Dimensiones de la EAOD	
2.4. Pertinencia de los ítems	
3. Guion de entrevista sobre las creencias del opositor docente (ECOD).....	117
II. Validación de Contenido de los Instrumentos de Recogida de Información.....	117
1. Escala de Validación de Jueces.....	117
1.1. Grupo de Jueces Expertos	
1.2. Planillas de Valoración	
2. Tratamiento y Análisis de la información.....	121
2.1. Análisis descriptivo comparativo de la EAOD	
2.2. Validez de contenido de la EAOD	
2.3. Validez de contenido de la ECOD	

III. Validación de Constructo de la EAOD.....	127
1. Análisis Factorial Exploratorio.....	127
2. Análisis Factorial Confirmatorio.....	136
3. Modelo de Ecuaciones Estructurales.....	138

---

CAPITULO VII- ANÁLISIS DE DATOS E  
INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

---

I. Objetivo Específico 3: Actitudes de los Opositores Docentes.....	147
1. Experiencia Negativa-Positiva.....	148
2. Importancia Otorgada.....	155
3. Dificultad Percibida.....	158
4. Beneficios Asociados.....	159
5. Estabilidad laboral.....	165
6. Independencia Económica.....	168
7. Satisfacción y Superación Personal.....	173
II. Objetivo Específico 4: Creencias Normativas y Referentes Sociales.....	177
1. Creencias Normativas.....	178
2. Referentes Sociales.....	182
2.1. Amigos	
2.2. Familia o Pareja	
2.3. Compañeros de Profesión	
III. Objetivo Específico 5: Control Conductual Percibido.....	194
1. Creencias de Control.....	196
1.1. Autoconfianza y Variables Predictoras	
1.2. Atribuciones Internas y Variables Predictoras	
2. Factores de Control.....	204
2.1. Estado y Variables Predictoras	
2.2. Valor y Variables Predictoras	
IV. Objetivo Específico 6: Relatos del Opositor Docente.....	215
1. Pruebas de Ingreso.....	215
1.1. Sistema de Acceso	
1.2. Preparación	
1.3. Afrontamiento	
1.4. Estrategias	
2. Función Docente.....	240
2.1. Profesión Docente	
2.2. Motivación Docente	
2.3. Niños “Maestros”	

---

## CAPÍTULO VIII- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

---

I. Discusión.....	249
1. Fortalezas.....	251
2. Debilidades.....	252
3. Prospectiva e Implicaciones.....	253
II. Conclusiones.....	256
REFERENCIAS.....	261

---

## ANEXOS

---

ANEXO A: CUESTIONARIO DE SUSCITACIÓN DE CREENCIAS OPOSITOR DOCENTE (EAOD).....	273
ANEXO B: ESCALA DE ACTITUDES DEL OPOSITOR DOCENTE (EAOD).....	277
ANEXO C: GUION DE ENTREVISTA SOBRE LAS CREENCIAS DEL OPOSITOR DOCENTE (ECOD).....	280
ANEXO D- PLANILLA DE VALORACIÓN PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA EAOD.....	282

---

## INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

---

INDICE DE TABLAS.....	289
INDICE DE FIGURAS.....	292



---

## INTRODUCCIÓN

---

El ejercicio de la docencia en la Educación Primaria e Infantil en centros públicos es una profesión sujeta al requisito de la obtención de un grado universitario. En la actualidad, la competencia para capacitar para la profesión docente está atribuida a las Universidades. El medio para acceder a la docencia en los centros públicos, tanto en la Región de Murcia, como de forma general en España, es a través de un proceso de concurso-oposición. La Real Academia Española (2023), define el término Oposición 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”. El acceso al Cuerpo de maestros en centros públicos convierte al profesional docente en funcionario público docente. De esta manera, España se incluye en el grupo de países europeos en los que el modelo de acceso a la profesión docente en la enseñanza pública se basa en la oposición, sin que exista un sistema selectivo previo al inicio de la formación inicial.

Desde hace tiempo, tal y como señala Egido (2010), una de las cuestiones mejor documentadas por la investigación educativa es que el profesorado constituye un factor clave para la calidad de la enseñanza. Los profesores desempeñan un papel crucial en el sistema educativo pues son los principales encargados de involucrar a los estudiantes en las tareas escolares y promover su aprendizaje. Por esa razón, la búsqueda de procedimientos adecuados para la selección de los futuros docentes es una materia de vital importancia en todos los sistemas educativos, aunque en España se trata de una temática escasamente trabajada. La selección de los docentes es fundamental, ya que la calidad de estos profesionales es la variable más determinante sobre la calidad del sistema educativo (Aguilar et al., 2016).

En el ámbito educativo, existe un consenso ampliamente reconocido acerca de la importancia del profesorado como elemento imprescindible para la mejora de la calidad educativa. En los centros educativos, “los profesores constituyen el factor más importante que influye en el aprendizaje de los estudiantes” (MECD, 2014, *Informe TALIS*, p.14).

En cualquier caso, la importancia de la elección de las cualidades de los candidatos queda justificada, ya que además determinarán, en gran medida, las que transmitirán a sus pupilos. Se torna fundamental que los procesos selectivos de los funcionarios docentes seleccionen a personas válidas para “ser percibidas como modelos de sus educandos, referencias intelectuales y éticas de primer orden, y, al mismo tiempo, capaces de formar sus mentes en la búsqueda del conocimiento” (Rivero, 2015, p.20), perfil que dista mucho de la simple figura de transmisores de contenido.

En el Informe de Eurydice (2018), “La Profesión Docente en Europa: acceso, progresión y apoyo”, se admite que los buenos docentes contribuyen a que los sistemas también sean buenos. Aunque está cobrando cada vez más importancia el papel

desempeñado por los profesores ante los retos educativos y sociales a los que se enfrenta Europa, la profesión docente va perdiendo atractivo como opción profesional:

Las cada vez mayores expectativas en cuanto a los resultados de los alumnos y la mayor presión provocada por la creciente diversidad de la población estudiantil, factores a los que se unen las rápidas innovaciones tecnológicas, están teniendo un profundo impacto sobre la profesión docente. (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018, p.15).

En base a todo esto, parece que la elección de los futuros maestros y maestras es todo un desafío e invita a reflexionar sobre si los sistemas de acceso realmente cumplen su función de seleccionar a docentes competentes para asumir los retos que se presenten.

El análisis de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y opositores es sumamente relevante en un contexto, en el que, a nivel pedagógico, asistimos a la prevalencia de un modelo centrado en el aprendizaje del estudiante. Además, en este terreno, los futuros profesionales tienen que tomar decisiones importantes para ellos, pero también con repercusiones para la sociedad.

Por otra parte, en el lenguaje coloquial se recurre al término actitud para señalar que una persona puede tener pensamientos o sentimientos hacia objetos que le agradan o le desagradan, le atraen o le repelen (Gargallo, 2007a) y tienden a reflejarse en su forma de hablar, de actuar y de comportarse.

Existe un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los docentes y de su enseñanza, es un factor muy importante para comprender el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, son escasos los estudios sobre las actitudes de los docentes hacia las oposiciones, entendidas como intenciones o predisposiciones de actuar de una u otra forma en función de sus creencias. Esto es, desde el punto de vista de los Modelos de Acción Razonada o Planificada que, en esta tesis, se toman como teoría de referencia.

En cualquier caso, llama la atención la escasez de prospecciones sobre actitudes ante el estudio; más aún, en opositores, de cuyo colectivo apenas existen registros. Por tanto, en este contexto concreto del opositor al cuerpo de maestros este trabajo se aborda con gran interés. Este proceso está sometido a cierta incertidumbre por los cambios que están aconteciendo en estos momentos, lo cual denota el gran interés pedagógico y social del tema que nos ocupa.

Por consiguiente, la pregunta de investigación a la cual pretende dar respuesta esta tesis doctoral es la siguiente: “¿Con qué actitud se enfrentan los/as maestros/as hacia las pruebas de acceso a la función pública docente?”. Por tanto, los participantes identificados bajo el concepto de “opositor”, son maestros inmersos en la preparación del Concurso-oposición convocado por la Orden de 24 de febrero de 2022 y con la intención manifiesta de participar en dicha convocatoria de los procesos selectivos.

La motivación personal para iniciar esta línea de investigación deriva de mi propia experiencia como maestra, antigua opositora y funcionaria docente del cuerpo de

primaria. Mi única experiencia en procesos selectivos supuso un evento de gran trascendencia en mi vida pues me permitió acceder, por primera vez, al mundo laboral de la docencia, en una comunidad autónoma diferente a mi lugar de residencia familiar. No sólo originó grandes cambios, sino el inicio de mi carrera profesional docente, nuevas experiencias de aprendizaje y superación personal y la formación de una serie de creencias, percepciones e inquietudes en torno a las oposiciones fruto de mi propia vivencia.

Se presenta esta investigación organizada en dos bloques: la Fundamentación Teórica y la Metodología, compuestos ambos por cuatro capítulos. La Fundamentación Teórica, se inicia con el Capítulo I, conceptualizando el término “actitud” y centrando la Teoría de la Conducta Planificada (Ajzen & Fishbein, 1980) y sus aplicaciones. El Capítulo II hace un recorrido por la evolución del ingreso a la función docente, atendiendo a su dimensión europea y centrando el actual sistema de ingreso. El Capítulo III revisa estudios previos sobre actitudes hacia el ingreso a la función docente y propuestas de mejora al actual sistema de selección. Sobre esta base de conocimiento, el Capítulo IV contiene los objetivos y preguntas de investigación que suscitaron el inicio de este estudio. El segundo bloque de esta investigación- la Metodología- se inicia en el Capítulo V, sobre el método, concretando aspectos tales como el diseño mixto empleado, los participantes y contexto, los instrumentos de recogida de información y el procedimiento. El Capítulo VI, muestra el diseño de construcción de los instrumentos de recogida de información y su validación. Por su parte, el Capítulo VII contiene los resultados hallados en esta tesis. Por objetivos, se presenta el análisis de datos cuantitativos obtenidos a través del cuestionario EAOD y los relatos del opositor docente. Posteriormente, en el Capítulo VIII, se presenta la discusión de los resultados, las fortalezas y debilidades, la propuesta de prospectiva futura y las conclusiones finales. Finalmente, se incluyen las referencias, los anexos y los índices de tablas y figuras.



## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

☞ CAPÍTULO I- ACTITUDES HACIA LAS PRUEBAS DE INGRESO A LA  
FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE

☞ CAPÍTULO II- INGRESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA DONCETE

☞ CAPÍTULO III- REVISIÓN DE ESTUDIOS PREVIOS SOBRE ACTITUDES  
HACIA EL INGRESO EN LA FUNCIÓN DOCENTE Y PROPUESTAS DE MEJORA  
AL ACTUAL SISTEMA DE SELECCIÓN

☞ CAPÍTULO I- ACTITUDES HACIA LAS PRUEBAS DE INGRESO A LA  
FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE

- I. Delimitación de la Actitud
- II. Antecedentes en la Investigación de Formación de Actitudes
- III. Modelo Teórico sobre la Relación entre Actitud y Conducta
- IV. Aplicación de la TCP

---

## CAPÍTULO I - ACTITUDES HACIA LAS PRUEBAS DE INGRESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE

---

Investigar en torno a las actitudes y su formación, supone descubrir una variable compleja a la par que interesante. Si bien la preocupación por las actitudes de las personas viene de antiguo, en la actualidad esta temática adquiere un renovado interés.

El presente capítulo, se inicia delimitando el concepto de actitud, presentando sus componentes, características y funciones; así como su influencia en el aprendizaje. En segundo lugar, se revisan investigaciones y teorías sobre actitudes; desde sus antecedentes, hasta el Modelo de la Acción Razonada, que, con sus más recientes actualizaciones, da lugar al Modelo de la Acción Planificada- la principal teoría de referencia de esta tesis doctoral.

### **I. Delimitación de la Actitud**

El estudio de las actitudes es un área esencial para la psicología social. Fue una de sus primeras preocupaciones y, además, una de las que más interés ha despertado. Quizás, uno de los motivos de más peso en el interés sobre la actitud, radique en que se piensa que las actitudes, influyen fuertemente en la respuesta de las personas ante los estímulos que se reciben de otros, u objetos o situaciones. En esta línea, durante gran parte del siglo pasado, fueron muchos los investigadores que se preguntaron cuánto afectan las actitudes de las personas a sus actos (Myers & Twenge, 2019).

No es de extrañar que el estudio de las actitudes haya ocupado un puesto central en la Psicología Social. En cambio, sí sorprende su escasa presencia en la investigación pedagógica, teniendo en cuenta la gran influencia de las actitudes en la adquisición de patrones de conducta. Algunas razones que Ortega (1986, p.188) proporcionó para explicar, no justificar, tal olvido, pueden asociarse con:

- En primer lugar, la tradición en la concepción de la educación, más anclada en modelos filosóficos que en planteamientos científicos y tecnológicos, y que es aplicable hasta la actualidad.
- En segundo lugar, ha existido una tendencia predominante, tanto por parte de la Administración como de los docentes y de la misma familia, hacia la adquisición de aprendizajes instructivos.
- En tercer lugar, habría que añadir la especial dificultad de evaluar el componente actitudinal, que se analizará más adelante.

Cabe cuestionarse qué actitudes mantienen los candidatos docentes hacia las pruebas, durante el periodo de preparación y en el afrontamiento de las mismas. Si las actitudes influyen en la forma de actuar de las personas, en su dedicación al estudio y autorregulación del aprendizaje, en ese caso, condicionan lo que las personas acaban haciendo y las consecuencias de sus actos. Para responder a estos interrogantes, en primer lugar, se procede a delimitar el concepto de “actitud”, refiriendo desde las primeras y más

relevantes definiciones, hasta situarse en torno a las de mayor consenso en la actualidad. En segundo lugar, se analizan los rasgos y funciones de las actitudes. En tercer lugar, se analizan algunos constructos representaciones que guardan similitudes con el concepto de actitud, y posteriormente, se esclarece la relación positiva entre actitudes y aprendizaje.

## 1. Aproximación Conceptual

El estudio de las actitudes ha sido un área de mucho interés entre investigadores y académicos de las diversas escuelas del pensamiento, debido a la gran incidencia que tienen en la interacción del sujeto con su entorno social y físico. Hasta el punto de que “ningún otro concepto en la Psicología Social ha llenado tantas páginas de libros y revistas especializados como el de actitud, hasta la década de los setenta” (Ortega, 1986, p.187). Aunque se trata de un término flexible, que no es exclusivo de ninguna escuela o tendencia, se sitúa como el más distintivo e indispensable en la psicología social contemporánea (Allport, 1935).

Entre las primeras referencias al concepto de actitud, destaca Spencer. En su obra “Principios” (1862), mencionaba el término actitud al postular que “en la mente humana existían patrones disposicionales que influían en la percepción de las situaciones” (en Ortega, 1986, p.187).

Una definición clásica de actitud es la establecida por Allport, que consideraba la actitud como “un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo o dinámico en la conducta (en la respuesta del individuo a todos los objetos, situaciones y procesos que va enfrentando a lo largo de su vida)” (Allport, 1935, p.803).

Según esta definición, una actitud tendría, al menos cinco aspectos:

- Estado mental y nervioso. No se trata de una entidad directamente observable, sino que supone una abstracción.
- Disposición para responder.
- Organizado.
- Mediante la experiencia.
- Que ejerce un influjo directivo y/o dinámico en la conducta.

An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related (Allport, 1935, p.803).

Aunque las definiciones clásicas han ido variando considerablemente, existe un consenso general que apoya que la actitud de una persona hacia algún objeto constituye una predisposición estable para responder de forma favorable o desfavorable. Tomando como referencia a autores más actuales, Ajzen y Fishbein (2000, p.2), defienden en esta línea, el consenso general que coincide en interpretar la actitud como el “grado de evaluación favorable o desfavorable hacia un objeto o conducta”.

Con base en el modelo de Fishbein y Ajzen (1980), en la presente investigación, se toma como referencia la siguiente concepción de actitud:

Tendencia o predisposición aprendida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo a un objeto, persona, grupo, suceso o situación, a partir de las creencias disponibles en torno a los mismos, que conduce a actuar, de modo favorable o desfavorable hacia ellos, consecuentemente con dicha evaluación (Gargallo y Suárez, 2014, p. 148).

Desde esta misma perspectiva, Myers & Twenge (2019, p. 96) relacionan actitud con los “sentimientos que, con frecuencia, están bajo la influencia de nuestras creencias y nos predisponen a responder de manera favorable o desfavorable hacia objetos, personas y sucesos”. En psicología social, las actitudes se definen como las creencias y sentimientos relacionados con una persona o un suceso (Eagly y Chaiken, 2005). De este modo, las actitudes evalúan muy bien al mundo. Cuando las personas tienen que responder con rapidez a algo, su sentir acerca de ello puede guiar cómo reaccionar. Además, se pone de manifiesto que esta respuesta evaluativa, favorable o desfavorable, hacia algo se manifiesta en los juicios propios, sentimientos o en el propósito del comportamiento (Myers & Twenge, 2019).

Si bien la actitud tiende a ser más rápidamente asociada con los sentimientos, la práctica mayoría de los autores, es unánime en admitir el triple componente de la actitud: cognitivo, conductual y afectivo. Jariot y Montané (2009, p.2), destacan que “las actitudes son predisposiciones a actuar de una determinada manera y dicha predisposición se debe a la incidencia de los componentes cognitivos, afectivos y conductuales de manera interactiva”. Estos tres elementos, interrelacionados, son los que configuran la actitud. La Tabla 1 contiene las definiciones de actitud referidas en este epígrafe.

**Tabla 1.**

*Definiciones de actitud.*

DEFINICIÓN DE ACTITUD	AUTOR
Actitud: “En la mente del individuo existen patrones disposicionales que influyen en su percepción de las situaciones”.	Spencer (1862)
“Una actitud es una disposición mental y neurológica, que se organiza a partir de la experiencia que ejerce una influencia directriz o dinámica sobre las reacciones del individuo respecto de todos los objetos y a todas las situaciones que les corresponden”.	Allport (1935)
“Tendencia o predisposición aprendida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo a un objeto, persona, grupo, suceso o situación, a partir de las creencias disponibles en torno a los mismos, que conduce a actuar, de modo favorable o desfavorable hacia ellos, consecuentemente con dicha evaluación”.	Fishbein & Ajzen (1980)

---

“Respuesta evaluativa, favorable o desfavorable, hacia algo o alguien, que se manifiesta en los juicios propios, sentimientos o en el propósito del comportamiento”.	Myers & Twenge (2019)
“Las actitudes se definen como las creencias y sentimientos relacionados con una persona o un suceso”.	Eagly & Chaiken (2005).
“Las actitudes son predisposiciones a actuar de una determinada manera y dicha predisposición se debe a la incidencia de los componentes cognitivos, afectivos y conductuales de manera interactiva”.	Montané y Jariot (2009).

---

Fuente: elaboración propia.

De estas definiciones, se desprende que la actitud se desarrolla a través de la experiencia con un objeto, predispone a actuar de una cierta manera relativamente estable y que consiste en evaluaciones positivas o negativas. Por otra parte, estas delimitaciones también sugieren que las actitudes se componen de varias dimensiones que, junto con sus características, delimitarán sus principales rasgos en el siguiente epígrafe.

## **2. Rasgos de las Actitudes**

La actitud se conceptualiza como un constructo teórico que integra diversos componentes a través de los cuales se puede analizar la conducta. En conjunto, existen características que definen a las actitudes. Junto con los componentes que las integran, desde un punto de vista multidimensional, permiten una comprensión más profunda de las actitudes.

### **2.1. Características de las Actitudes**

Se pueden establecer algunas de las características más significativas de las actitudes y que sintetiza Gargallo (2007a) en las siguientes enunciaciones:

- i. Son experiencias subjetivas internalizadas, es decir, procesos que experimenta el individuo en su conciencia, aunque los factores que intervienen en su formación sean de carácter social o externos al individuo.
- ii. Debe existir una referencia a algo para que se genere una actitud o bien, una experiencia de ese objeto.
- iii. Las actitudes implican una evaluación del objeto, situación o persona. Para referir una actitud, no sólo se parte de una referencia o experiencia, sino que se evalúa como agradable o desagradable.
- iv. Las actitudes requieren juicios evaluativos y, por tanto, suponen una previa organización de las creencias, así como capacidad de crítica.

- v. Las actitudes pueden ser positivas o negativas y favorables o desfavorables en diferente grado de intensidad o fuerza, sobre todo en lo que se refiere al componente afectivo.
- vi. Las actitudes se pueden expresar tanto a través del lenguaje verbal y no verbal.
- vii. La expresión de una actitud se realiza, generalmente, con la intención de que sea recibida y entendida por otros.
- viii. Las actitudes están relacionadas entre sí. A mayor relación, mayor será la probabilidad de que sean coherentes unas con otras desde un punto de vista lógico.
- ix. Tienen relación con la intención de actuar y la conducta, en el sentido de que impulsan a la persona a actuar, aunque con diverso grado de intensidad dependiendo de otros factores.
- x. Las actitudes tienen un carácter estable ya que no son tendencias momentáneas que cambian fácilmente. Por ello, junto con otros constructos y variables, pueden ser predictores de la conducta.
- xi. Son aprendidas y se desarrollan a partir de la experiencia, siendo los tres principales contextos configuradores de actitudes el socio-cultural, el familiar y el escolar. Además, la intervención educativa puede fomentar su formación y desarrollo.
- xii. Juegan un papel básico en el conocimiento y la enseñanza, en la medida en que las personas tienden a dar una respuesta preferencial hacia aquel objeto favorable de la actitud.

De esas características, también se desprenden otros dos aspectos que suelen integrar los fenómenos actitudinales y son su carácter definitorio de la identidad del sujeto, y el ser juicios evaluativos archivados en la memoria a largo plazo (Zimbardo y Leippe, 1991).

Igualmente, se podría afirmar que las actitudes varían según regiones y países, y según variados factores tales como la edad, las experiencias en torno al objeto y otros aspectos sociodemográficos que puedan influir en el objeto de estudio. En consecuencia, las actitudes que muestren los opositores de la Región de Murcia, serán específicas al contexto donde se desarrolla la presente investigación.

## ***2.2. Componentes de las Actitudes***

Aunque para la mayoría de los autores, el componente afectivo-evaluativo se considera como el elemento más esencial de la actitud; las actitudes tienen un carácter multidimensional. Gargallo (2007a) refiere los tres principales aspectos que integran y componen a la actitud:

- i. Componente cognitivo: Las actitudes implican un conocimiento de la realidad, y, por lo tanto, se fundamentan en los conocimientos, las creencias y la

valoración concreta, objeto de la actitud, que se hace de la misma. No se puede valorar sin conocer de alguna forma el objeto.

- ii. Componente afectivo-evaluativo: Ha sido considerado durante mucho tiempo como el componente fundamental de la actitud, hasta el punto de que, en ocasiones, se le ha identificado con la actitud como tal. Este componente muestra la dimensión del sentimiento de agrado o desagrado respecto a los objetos de las actitudes.
- iii. Componente conativo o comportamental: Hace referencia a la tendencia a actuar respecto a las personas, objetos o situaciones objeto de la actitud. Esta disposición a actuar es una consecuencia de los dos componentes anteriores, y que junto con ellos configuran las actitudes.

En cuanto a estos elementos y sus relaciones, en primer lugar, “los tres componentes influyen en la ejecución de la actitud directamente” (Arnau y Montané, 2010a, p. 1288). Si se asume que la actitud es una tendencia a actuar de una manera determinada que se expresa en la evaluación a favor o en contra hacia un objeto, se admite que la actitud está condicionada por la incidencia de los elementos cognitivos, afectivos y conductuales. El componente afectivo concibe las emociones y sentimientos relacionados con los grados de aprobación o rechazo; el componente cognitivo está relacionado con la información que se tiene sobre un objeto o sujeto, y el conductual implica las acciones o conductas respuesta.

En segundo lugar, las tres dimensiones interactúan entre sí, además de incidir cada una por separado en la respuesta de la actitud. El componente afectivo y cognitivo en la forma en que un sentimiento positivo o negativo hacia un objeto puede cambiarse conociendo realmente el objeto en cuestión. Y en función de estas dos dimensiones es cómo se manifiesta la tendencia comportamental. De este modo, “los contenidos cognitivos influyen a su vez y, dependen, de los componentes afectivos y de los elementos conductuales en forma de hábitos de comportamiento y de destrezas” (Arnau y Montané, 2010, p.1289).

En tercer lugar, la expresión de la actitud influye a su vez, de manera interactiva, en los mismos elementos que incidieron en su ejecución (Ajzen & Fishbein, 2005). En palabras de Arnau y Montané (2010, p.1289), “la manifestación de la actitud influye a su vez en los mismos elementos que la ayudaron a emerger”.

Según estas afirmaciones, las ideas, los comportamientos y las emociones influyen directamente en la manera de actuar. La influencia de los tres factores, en este triple flujo, explican en gran parte la ejecución del comportamiento deseado (Ajzen & Fishbein, 2005). Lógicamente, si la conducta es el resultado de los tres componentes de la actitud, puesto que están íntimamente relacionados, ésta a su vez influye en los tres factores, aunque seguramente de manera muy diversa dependiendo del objeto y situación. Se constata que las actitudes predisponen a ejecutar determinados comportamientos que, una vez puestos en práctica, pueden remodelar o cambiar las actitudes, llegando a desarrollar otras nuevas que requieran nuevos comportamientos (Ajzen & Fishbein,

2005). La ejecución del *role-playing*, es un ejemplo de cómo “la expresión de la conducta puede transformar el mismo comportamiento anterior y, en consecuencia, cambiar las actitudes previas” (Arnau y Montané, 2010, p. 1289).

Profundizar en las características y componentes de las actitudes conduce a una realidad compleja, pero sin duda, necesaria de abordar, a la que conviene incorporar conocimientos relativos a las funciones de las actitudes.

### **3. Funciones de las Actitudes**

Clásicamente, se ha planteado que las actitudes cumplen unas funciones o finalidades en la medida en que cubren necesidades psicológicas. En cualquier caso, cada actitud no siempre cumple una única función. No son excluyentes y, en ocasiones, una actitud puede estar cumpliendo varias funciones y/o diferentes personas pueden adoptar una actitud similar apoyándose en diferentes funcionalidades:

- i. **Función de conocimiento.** Mediante las actitudes, los sujetos ordenan y categorizan el mundo de manera coherente, satisfaciendo así la necesidad de tener una imagen clara y significativa del mundo. Las actitudes ayudan al sujeto a ordenar, entender y asimilar las informaciones que pueden resultar complejas. Ciertamente, en palabras de Martín- Baró (1976, p.151), “lo que para un científico empírico es la teoría, es una actitud para la vida social del individuo”.
- ii. **Función instrumental.** Las actitudes permiten maximizar las recompensas y minimizar los castigos y así, “satisfacen una necesidad hedónica” (Ubillos y Mayordomo, 2004, p.305). Las actitudes ayudan a las personas a lograr los objetivos deseados y evitar aquellos que no se desean.
- iii. **Función ego-defensiva.** La actitud permite afrontar las emociones negativas hacia sí mismo, externalizando ciertos atributos o denegándolos. Las actitudes ayudan a proteger la autoestima y a evitar los conflictos internos, que producen inseguridad, ansiedad o culpa.
- iv. **Función valórico-expresiva o de expresión de valores.** Las actitudes pueden suministrar gratificaciones de naturaleza emocional. Las personas a través de sus actitudes pueden expresar tendencias e ideales. Las actitudes permiten expresar valores importantes para la identidad o el autoconcepto. Una función expresiva sería la auto-afirmación: al adoptar posturas frente a los problemas, la persona se crea una identidad. Por ello, se puede afirmar que “mantener las actitudes se convierte en un medio de realización de sí mismo” (Martín-Baró, 1976, p.152)
- v. **Función de adaptación o ajuste social.** Las actitudes permiten a las personas integrarse en ciertos grupos y recibir aprobación social. Las actitudes pueden ayudar a cimentar las relaciones con las personas o grupos que se consideran importantes, es decir, permiten al sujeto estar adaptado a su entorno social.

Puede identificarse la función instrumental (b) y de adaptación (e) como una misma y es que la instrumentalidad, referida a lograr unos fines, puede solaparse cuando la finalidad se refiere a la adaptación social. Dado que es posible que “la utilidad de la actitud esté en su valor de adaptación social más que en su instrumentalidad para conseguir los fines” (Martín-Baró, 1976, p.151).

En otro orden de ideas y antes de introducir la relación entre actitudes y aprendizaje, se presentan algunos constructos representacionales que, en ciertos contextos, parecen haber sido confundidos con el de actitud.

#### **4. Constructos Representacionales con Similitudes con las Actitudes**

Existen algunos términos tales como valor, opinión y hábito, que tienen algunas similitudes con el de actitud, pero presentan claras diferencias que, a continuación, se exponen.

En primer lugar, las actitudes comparten con los valores que ambos suponen evaluaciones generales estables de tipo positivo-negativo. Los valores, a diferencia de las actitudes, representan objetivos globales y abstractos que son valorados positivamente y que no tienen referencias ni objetos concretos. En la práctica, existe una relación entre ambos conceptos ya que “los valores pueden servir como puntos de juicio a partir de los cuales el sujeto desarrolla actitudes y creencias específicas” (Ubillos y Mayordomo, 2004, p.303). La valoración constituye la base y el núcleo de la actitud lo cual implica que las actitudes también se definen como “esquemas primordiales a través de los cuales la sociedad individualiza sus valoraciones” (Martín-Baró, 1976, p.150).

En segundo lugar, existe cierta similitud entre actitud y opinión en cuanto a su aspecto cognitivo. Las opiniones son verbalizaciones de actitudes o respuestas puntuales y específicas, mientras que las actitudes son más genéricas.

En tercer lugar, tanto las actitudes como los hábitos, son fenómenos aprendidos y estables. No obstante, los hábitos se refieren a patrones de conducta rutinarios generalmente inconscientes; mientras que la actitud, es un conocimiento de tipo declarativo y consciente, es decir, que se puede verbalizar. El hábito y repetición de un patrón de conducta no es condición suficiente para que se pueda hablar de actitud y, además, en el hábito tampoco existe el componente evaluativo que implican las actitudes (Martín-Baró, 1976).

Para concluir, las actitudes funcionan como elementos primarios en la estructuración de representaciones sociales. Proporcionan una dimensión evaluativa a partir de la cual se incorporan datos a los sistemas de creencias. Esto explicaría por qué, una vez que las personas fijan posiciones, los datos aportados a posteriori se interpretan en virtud de la evaluación que actúa como elemento estructurante.

#### **5. Actitudes en el Aprendizaje**

Las actitudes son una variable con clara influencia en el aprendizaje. Gargallo et al. (2007b, p.2) refiere una serie de “estudios que reflejan la relación existente entre

actitudes y rendimiento” en alumnado de primaria, en estudiantes de secundaria y, fuera del país, en estudiantes universitarios (Akey, 2006, Goolsby, 1988; House & Prion, 1998 Goolsby, 1988; House y Prion, 1998; en Gargallo et al., 2007b).

Gargallo y compañía llevaron a cabo varios estudios (2007a y 2007b) para analizar la incidencia de las actitudes hacia el aprendizaje en el rendimiento académico de alumnos universitarios y halló relaciones significativas entre actitudes y rendimiento, coincidiendo con el estudio de Herrero, Nieto, Rodríguez y Sánchez (1999) que concluyó a favor de la incidencia de las actitudes en el rendimiento, en población universitaria (Herrero et al. 1999). Siguiendo esta línea (Gargallo et al., 2011, 2012 y 2014), se apreció que el alumnado con mejores calificaciones mostraba el mejor perfil actitudinal. Se trataba de estudiantes con valoración del aprendizaje profundo, del trabajo en grupo y que desarrollan atribuciones internas concluyendo estos estudios que los estudiantes excelentes, en cuanto a resultados, desarrollaban mejores actitudes ante el aprendizaje. A su vez, una actitud adecuada ante el estudio podría ser el factor que enlaza varios motivadores y que estimula al estudiante a buscar y generar mejores estrategias de aprendizaje y hábitos adecuados de estudio. Además de relaciones positivas entre actitudes y rendimiento académico, parece existir una asociación altamente significativa entre hábitos de estudio y actitudes ante el estudio. Se evidencia que los estudiantes que tienen actitudes positivas hacia el estudio, también muestran hábitos de estudio adecuados (Andrade et al., 2018). En efecto, difícilmente, se podrán generar buenos hábitos de estudio en una persona que opine de forma desfavorable sobre la acción y consecuencias de estudiar.

En este contexto del estudiante adulto, son pocas las referencias en relación a sus actitudes quizás porque al tratarse de estudios voluntarios, se les presupone unas actitudes muy favorables hacia el estudio. Sin embargo, la voluntariedad de estudios no presupone buenas actitudes ni garantiza el éxito académico. Un número considerable de universitarios y opositores, no solo no obtiene buenos resultados, sino que abordan el proceso de estudio de forma negativa. En relación a la investigación educativa en el campo actitudinal, las actitudes constituyen uno de los componentes clave para propiciar el camino de la mejora educativa. Con base en el Modelo de la Acción Razonada, propuesto por Fishbein y Ajzen (1980), se defiende la consistencia entre las actitudes y los patrones conductuales, convirtiéndose la actitud en un indicador y un facilitador de procesos de cambio y mejora comportamental.

## **II. Antecedentes en la Investigación de Formación de Actitudes**

En líneas generales, se puede afirmar que la investigación en actitudes viene marcada por la propuesta del Modelo de la Acción Razonada, de los autores Ajzen y Fishbein (1980), posteriormente conocido como Teoría de la Conducta o Acción Planificada (TCP o TAP). Con anterioridad a este evento, existió un interés creciente en evaluar y medir las actitudes, pero la investigación se vio afectada por diferentes dificultades y limitaciones.

## **1. Inicios y Características**

Las teorías clásicas de la formación de las actitudes postularon que éstas se aprendían de la misma forma que otras respuestas aprendidas. Se consideraba que las respuestas actitudinales se reforzaban por procesos de condicionamiento clásico.

De las primeras concepciones de actitud, se desprende que la actitud o la tendencia a ejecutar una tarea, procedía de uno o dos factores: el cognitivo o, en algunas definiciones, el factor afectivo. Autores como Thurstone (1931), relacionaron la actitud con el pensamiento y las emociones. Por su parte, Allport (1935) incluyó el componente conductual al definir la actitud como un aprendizaje que predispone a pensar, sentir y actuar de una manera determinada.

En los inicios del estudio de las actitudes, se pueden distinguir tres momentos: la era de la medición, del cambio y de la estructuración. El primero, centrado en aspectos metodológicos e instrumentales para evaluar actitudes; el segundo, en la modificación del comportamiento; y el tercero, en el estudio de la organización interna de las actitudes.

Con respecto al primer momento, McGuire (1986) describe los errores en la predicción del comportamiento a partir de actitudes, la falta de elaboración conceptual y la hipercuantificación, como factores responsables del ocaso del estudio de las actitudes centradas en la medición (1920s-1930s). El segundo momento, lo relaciona con el problema del cambio actitudinal (1945-1965) impulsado por diseños más complejos de investigación y análisis estadísticos multivariados. Sin embargo, el declive de esta era se vio marcado por la dificultad para lograr modelos teóricos capaces de reunir el creciente número de investigaciones empíricas disponibles y la proliferación de modelos de bajo poder explicativo. A la tercera etapa (1965 en adelante), McGuire (1986), la denomina “era del estudio estructural de las actitudes” y estuvo influenciada por la revolución cognitiva (1950s-1960s). Desde la perspectiva estructural, las actitudes son esquemas, que se definen como sistemas de elementos vinculados por una red de relaciones y organizados de manera jerárquica.

A partir de este momento y, simplificando mucho la historia de las actitudes, se puede decir que la década de los sesenta fue la del revisionismo y las críticas a los errores cometidos en la investigación de las actitudes. Por ello, se pusieron en práctica análisis y diseños más depurados y estrictos.

De lo que no cabe duda es que, a lo largo de más de cuatro décadas, se dedicó gran cantidad de tiempo y esfuerzo a la investigación sobre actitudes dando lugar a una compleja problemática, cuyas principales dificultades se han de abordar en el siguiente epígrafe.

## **2. Dificultades en la Investigación de Actitudes**

La complejidad de los inicios de la investigación sobre las actitudes se pone de manifiesto por algunos datos que muestran la cantidad y diversidad de los estudios dedicados al respecto. Por un lado, solo en una década, “en el periodo 1970-79 se contabilizan 20.209 libros y artículos bajo el epígrafe de actitudes, en el Psychological

Abstracts” (Vázquez y Manassero, 1995, p.337). Por otro lado, las definiciones del término actitud se cuentan por cientos. Los autores Ajzen y Fishbein (1977), realizan una revisión de 200 investigaciones examinando la correspondencia entre actitud y conducta. Encontraron en ellas, 500 definiciones de actitud, en el 70% de las cuales, la actitud se definía de forma diferente. Además, dieron respuesta a los informes que durante más de 40 años fueron reportando una baja relación entre predictores actitudinales y criterios conductuales y reafirmaron la relación entre ambas entidades siempre y cuando la definición y el planteamiento de las mismas fuera el adecuado en cuanto a la especificidad de la conducta en términos de acción, objetivo, contexto y tiempo.

Uno de los interrogantes más complejos que ha envuelto la investigación sobre actitudes ha sido la supuesta relación consistente entre actitud y conducta. En un principio, los psicólogos sociales coincidían: “conocer las actitudes de la gente basta para predecir sus actos” (Myers & Twenge, 2019, p.95). Existe hoy una amplia aceptación entre los autores de que el determinante de una conducta no puede ser únicamente la actitud, sino que hay otros factores.

Uno de los golpes contra el supuesto poder de las actitudes para predecir la conducta, se presentó cuando el psicólogo social Wicker (1969; en Myers & Twenge, 2019), revisó varias docenas de estudios que trataban sobre una variedad de personas, actitudes y comportamientos. Llegó a la conclusión de que las actitudes expresadas por las personas apenas pronosticaban sus verdaderas conductas. Algunos de los estudios que revisó mostraban que:

- i. Las actitudes de los estudiantes hacia hacer trampa en los exámenes tenían poca relación con la probabilidad de que de hecho hicieran trampa.
- ii. Las actitudes hacia la Iglesia se relacionaban con moderación con la asistencia semanal a los servicios religiosos.
- iii. Las actitudes raciales descritas por la gente daban pocos indicios de los comportamientos en situaciones reales. Muchas personas dicen que les molesta cuando alguien hace un comentario racista; sin embargo, cuando escuchan muestras de racismo, muchas de ellas respondían con indiferencia.

Este tipo de discrepancia entre actitudes y acciones es lo que Batson et al. (1997, 2001, 2002; en Myers & Twenge, 2019, p.96) denominó “hipocresía moral” para referirse a estas situaciones en las que las personas dan una apariencia de moralidad. Myers & Twenge (2019) reflexionan sobre esta discrepancia, y es que, si las personas no actúan según sus propias afirmaciones, entonces no sorprende que con frecuencia fallen los intentos por cambiar la conducta mediante la modificación de las actitudes.

Este hallazgo de que aquello que las personas dicen, a menudo, difiere de lo que hacen, generó confusión y despertó el interés de muchos psicólogos sociales. En realidad, la razón por la que nuestro comportamiento y las actitudes que expresamos difieren es que ambos están sometidos a otras influencias, que son numerosas, tal y como expresaron Myers & Twenge (2019, p. 97):

Para que una actitud conduzca a una conducta, el agrado debe convertirse en deseo, se debe establecer una meta, esa meta debe tener la suficiente importancia para imponerse sobre otras demandas y debe elegirse una conducta específica (Kruglanski et al., 2015). Nuestras actitudes sí predicen nuestro comportamiento cuando estas otras influencias sobre lo que decimos y hacemos son mínimas, cuando la actitud es específica para el comportamiento y cuando la actitud es potente.

El error fundamental en la investigación sobre actitudes radicaba en que partía de la base de una vinculación directa entre actitud-conducta, por lo que se generó un gran desconcierto cuando se revisaron muchos estudios de diversa índole, en los que los “coeficientes de relación entre actitud y conducta eran, a menudo, cercanos a 0” (Martín-Baró, 1976, p.157). El problema que entonces se planteaba cuestionaba si existía una correlación confiable entre las actitudes y las conductas a las que supuestamente disponen. Lo que parecía estar en juego era la validez de este constructo hipotético que es la actitud, esto es, su validez explicativa. Cuando, de hecho, una determinada conducta puede estar condicionada por múltiples actitudes, y es el resultado de muchos procesos que la hacen posible y no fruto de solo uno de ellos:

Por supuesto que las actitudes personales no son el único determinante del comportamiento; la situación importa también. Como veremos una y otra vez, las influencias situacionales pueden ser enormes, con la magnitud suficiente para inducir a la gente a violar sus convicciones más profundas (Myers & Twenge, 2019, p.99).

Además de esta cuestión, hay otras dificultades asociadas a la investigación en actitudes. El término “actitud”, en el uso que de él se ha hecho en la investigación psicológica, no se ha delimitado suficientemente a nivel conceptual. Y éste ha venido viene el mayor obstáculo para la construcción de una teoría explicativa de la formación de actitudes. Pero no solo en el aspecto teórico sino también en el metodológico: “uno de los problemas más difíciles que ha afrontado la investigación sobre actitudes sea el problema de su medición” (Ortega, 1986, p. 195). Del concepto de actitud, se deduce que no es posible cuantificarla directamente, sino que sólo se puede llegar a su existencia por medio de inferencias basadas en manifestaciones de una persona respecto al objeto de actitud. Tradicionalmente, los instrumentos más utilizados para recoger datos sobre los que basar tales inferencias fueron las escalas de actitudes. Éstas, por lo general, se limitaban a recoger la información que el propio sujeto proporcionaba y, además, se cree que han medido principalmente el componente afectivo, es decir la aceptación o rechazo del sujeto respecto del objeto de actitud.

Asociada a esta complejidad conceptual y metodológica, y teniendo como base las muchas investigaciones y revisiones realizadas, Martín-Baró (1976) sintetiza posibles causas, entre las cuales, destacan:

- i. Defecto de las mediciones. Es la primera y más común de las respuestas: no hay correlación entre actitudes y conducta porque los medios de medición eran deficientes.
- ii. Inadecuación del objeto de actitud. A menudo, la medición de la actitud se confunde, con un objeto inapropiado.
- iii. Indefinición de la respuesta correspondiente. Debido a la generalidad del concepto de actitud, que habla de una predisposición genética, sin especificar de una manera concreta a qué respuesta corresponde la actitud.
- iv. La intervención de factores situacionales distintos. Existen variables que funcionan como determinantes básicos de la conducta.

La solución a estos problemas, surgió a partir de 1970, con las propuestas de Fishbein y Ajzen (Ajzen, 1971; Ajzen & Fishbein, 1972, 1973 y 1980; Fishbein & Ajzen, 1975). La relación o consistencia ya no se plantea entre actitud y conducta, como hasta entonces, sino que introducen la categoría mediacional de la intención en la predicción de la conducta. Por tanto, una conducta no está en función directa de la actitud a realizar esa conducta, sino en función de la intención, bajo determinadas circunstancias, de llevarla a cabo.

Por otra parte, Ajzen y Fishbein (1973, 1977) examinan los estudios experimentales de los años anteriores en los que se cuestionaba la relación entre actitud y conducta. Encuentran que la correspondencia entre actitud y conducta de una persona se rompe cuando “la entidad actitudinal y comportamental no se corresponden en cuanto a objeto o acción” (Ajzen & Fishbein, 1977, p.912). Entienden que el error no se trataba tanto de la especificidad sino de la falta de correlación entre el predictor y el criterio. Además, los elementos situacionales y de tiempo, apenas estaban siendo contemplados por las investigaciones; cuando ellos defendían la existencia de cuatro factores a tener en cuenta: objeto, acción, tiempo y situación.

A pesar de la complejidad que plantean las actitudes, tanto a nivel metodológico como conceptual, la investigación en el proceso educativo es posible y deseable para intervenir en el educando sin renunciar a una dimensión muy importante del mismo. Actualmente, la evolución en el estudio de las actitudes se encuentra en un periodo en el cual se intenta analizar los procesos que conducen de una actitud a una conducta. Muestra de ello, Fishbein y Ajzen (1975), con la Teoría de Acción Razonada, buscan el origen de la conducta en las creencias que el individuo mantiene ante la intención de realizar una conducta. Es por ello que la TAR -o su posterior actualización a la Teoría de la Conducta Planeada- es una teoría general del comportamiento humano.

### **III. Modelos Teóricos sobre la Relación entre Actitud y Conducta**

Ante la situación anteriormente descrita, con abundantes estudios que ponían en duda la relación entre las medidas tradicionales de actitud y la conducta observable, los estudios y primeras propuestas de Fishbein y Ajzen (Ajzen, 1971; Ajzen & Fishbein,

1972, 1973, 1977 y 1980; Fishbein & Ajzen, 1975). suponen una esperanza y un resurgir de la investigación en formación de actitudes. Básicamente, encuentran evidencia en que:

Ajzen y Fishbein (1973, 1977) examinan los estudios experimentales de los años anteriores en los que se cuestionaba la relación entre actitud y conducta:

Las intenciones de conducta específicas predicen conductas específicas y estas intenciones resultan ser una función de dos componentes: a) la actitud hacia el acto en cuestión y b) las expectativas sociales percibidas de los grupos de referencia, multiplicadas por la motivación de la persona por cumplir con esas expectativas (Ajzen & Fishbein, 1973, p. 41).

Los autores, Ajzen y Fishbein (1977, p.912) hallan que la correspondencia entre actitud y conducta de una persona se rompe cuando “la entidad actitudinal y comportamental no se corresponden en cuanto a objeto o acción”. Además, reconocen la influencia de otras variables y afirman que éstas podrán afectar a la intención de realizar una conducta y a la conducta realizada indirectamente, a través de la influencia en uno o ambos de los dos componentes citados (Ajzen & Fishbein, 1973).

## **1. Teoría de Acción Razonada (TAR)**

Inicialmente, como recoge Ajzen (1971, p. 264), “Fishbein (1967) presentó un modelo teórico que puede ser visto como una extensión de la teoría del control proposicional de Dulany (1967)”, que partía de la hipótesis de que las personas se forman una intención consciente para seleccionar una determinada respuesta ante una situación específica. Ésta es la intención de conducta y determina la respuesta emitida real. La intención en sí, era función de dos factores: por un lado, las expectativas de las personas a cierto evento y su evaluación; y por otro, la motivación a cumplir con las demandas percibidas. La reformulación de Fishbein está muy cerca de la teoría de Dulany en este sentido, ya que reinterpretó estas dos estructuras y las etiquetó:

De acuerdo con la modificación de Fishbein de la teoría de Dulany, hay dos factores principales que determinan las intenciones de conducta: un factor personal o “actitudinal” y un factor social o “normativo” (Ajzen & Fishbein, 1973, p.42).

Con posterioridad a este antecedente teórico, Fishbein y Ajzen (1975) introducen su modelo explicativo de las actitudes denominado inicialmente Teoría de la Acción Razonada (TAR) y, con posteriores actualizaciones Teoría de la Conducta Planificada (TCP), que constituye un modelo completo que explica los procesos de formación de actitudes.

### **1.1. Bases de la TAR**

La Teoría de Acción Razonada fue desarrollada por Fishbein y Ajzen (1975; Ajzen & Fishbein, 1977 y 1980) y sostiene que la conducta está en función de la intención de llevarla a cabo. Dicha intención está determinada por la actitud hacia la conducta y por

la norma subjetiva y, a su vez, estos dos últimos componentes, están en función, respectivamente, de las creencias conductuales y de las creencias normativas.

La TAR ofrece una metodología de investigación que involucra diversos factores que habían sido considerados de manera aislada. Los elementos aparecen discriminados, permitiendo obtener mayor seguridad en su medición. Además de que se toman en cuenta tanto factores individuales como grupales, otra ventaja consiste en abordar el contexto donde tienen lugar estos factores con la suficiente flexibilidad para distinguirlos y medir su ocurrencia. Al separar analíticamente las dimensiones de la categoría actitud en un modelo teórico único, el mérito de la Teoría de Acción Razonada consiste en elaborar un índice de probabilidad de la intención hacia la conducta. La TAR es un predictor o juicio probabilístico en el que puede estimarse la intención hacia la conducta mediante una escala de probabilidad.

La formulación básica de la TAR parte del supuesto de que los seres humanos son esencialmente racionales. Esta cualidad les permite hacer uso de la información de la que disponen, de forma razonable, para llegar a una decisión conductual. De manera que, la intención, la voluntad y el razonamiento dirigen la mayoría de las acciones de las personas.

La conducta humana es fruto de un proceso en el que se ponen en juego las capacidades y habilidades mentales del individuo, a partir de lo que él es y piensa de la realidad concreta a la que tienen que responder. Por lo tanto, la conducta no es consecuencia del instinto, ni una respuesta sin más ante un estímulo, sino que es fruto de un complejo proceso mental. En dicho proceso se analiza la realidad y en él intervienen las capacidades y habilidades de análisis del individuo, antes de desembocar en una acción concreta. La forma de ser o de pensar sobre la realidad determina el tipo de conducta.

Desde esta perspectiva, no se aprueba el punto de vista de que la conducta social está controlada por motivos inconscientes o conductas irreflexivas. La teoría asevera que es posible predecir las conductas a partir de las actitudes, las intenciones conductuales y las creencias en relación a la influencia social y a la predisposición del sujeto hacia ésta última (Ajzen & Fishbein, 1972, 1973 y 1980; Fishbein & Ajzen, 1975). Esto es, la persona evalúa los atributos o consecuencias de ejecutar la conducta objeto de la actitud.

Según la TAR, existen varios agentes que anteceden y revelan la conducta de las personas. Esta teoría intenta explicar los “comportamientos que están bajo el control consciente de los individuos a partir de varios factores anteriores que la preceden y la aclaran” (Carpi y Breva, 2001, p.2). Ante conductas iguales o similares, las diferencias entre los individuos que las ejecutan radican en la forma de razonar para llegar a las mismas. Las actitudes se basan en las creencias, por ende, comprender la formación de actitudes demanda considerar el origen de las creencias.

## **1.2. Formación de Creencias**

Desde la TAR, las creencias acerca de un objeto proporcionan la base para la formación de una actitud. Azjen y Fishbein (1980) definen la creencia como la probabilidad subjetiva de una relación entre el objeto de la creencia y algún otro concepto, valor o atributo. La formación de una creencia implica la unión entre dos aspectos determinados del mundo de un individuo, esto tiene el propósito de conseguir el entendimiento de sí mismo y su medio ambiente.

En relación a su formación, existen tres tipos de creencias: creencias descriptivas, creencias inferenciales y creencias informativas. Las creencias varían en función de su origen y pueden intervenir en la formación de las mismas distintos procesos (Carpi y Breva, 2001):

- i. La experiencia directa con el objeto de actitud, a través de la cual se recoge información sobre las características de dicho objeto. Las actitudes conformadas a partir de este proceso poseen mayor fuerza y son más resistentes al cambio. Son llamadas creencias descriptivas.
- ii. La experiencia indirecta con el objeto de actitud, a través de la cual se otorgan los mismos atributos a dicho objeto por la similitud que guarda con otros objetos con los que se ha tenido una experiencia directa previa. Las creencias configuradas a partir de este proceso se denominan creencias inferenciales.
- iii. La información que se recoge a partir de los otros, tales como los medios de comunicación, o fuentes más o menos directas, como familia o amigos. Dicha información va a ser aceptada como propia y real, siempre y cuando no sea contraria a las creencias conformadas a partir de la experiencia directa o indirecta. Se denominan creencias informativas.

Este proceso diferencial de formación de creencias contribuye a que cada una de ellas posea un peso diferente para cada persona y objeto de actitud. Las actitudes más salientes, conjuntamente con la evaluación de las mismas, permitirán predecir mejor la intención de conducta (Fishbein & Ajzen, 1980). Además, existe la percepción de las creencias que tienen las otras personas significativas acerca de la conducta que la persona debe o no realizar, que junto con la motivación para satisfacer esas expectativas determinan la norma subjetiva, tal y como manifiesta Carpi y Breva (2001, p. 4):

El conocimiento sobre las creencias específicas de lo que los otros piensan de cada uno de los comportamientos específicos (hábito de fumar, práctica de ejercicio físico, alimentación sana, etc.) va a influir en la intención de llevar a cabo o no una conducta general (mantenimiento de salud), siempre en función de la motivación para complacerles.

En este sentido, la TAR, a menudo ha sido mal interpretada si se piensa que se postula un actor racional que revisa toda la información de manera imparcial para llegar a una decisión de conducta. En realidad, las creencias reflejan la información que una persona tiene, pero esta información puede ser inexacta, incompleta, estar sesgada por

motivos egoístas, o de otra manera, no reflejar la realidad. Claramente, esto está muy lejos de ser un actor racional. Pero aun pudiendo ser inexacta, sesgada o irracional, las creencias producen actitudes, intenciones y comportamientos coherentes con las mismas. Es, en este sentido, en el que el comportamiento se dice estar “planeado”. En segundo lugar, en la TAR, no se asume que las personas revisen cuidadosa y sistemáticamente todas sus creencias cada vez que van a realizar una acción. Por el contrario, se reconoce que la mayoría de los comportamientos en la vida cotidiana se realizan sin mucho esfuerzo cognitivo.

Siendo las creencias la base de una actitud, se define actitud como la posición de una persona sobre una dimensión bipolar evaluativa de un objeto o acción. Representa el sentimiento favorable o desfavorable de una persona hacia algún estímulo y, dentro de este enfoque de acción razonada, el modelo expectativa- valor pone en relación las creencias y la actitud.

### ***1.3. Formación de la Actitud. Modelo Expectativa-valor***

El modelo de expectativa-valor sirve para explicar la relación entre un grupo de creencias y la actitud. Una actitud se adquiere automáticamente hacia un objeto en cuanto se aprenden las asociaciones de éste con otros objetos, de los cuales ya se tienen actitudes previas. Estas actitudes son evaluaciones del atributo y son una función de las creencias que unen un nuevo atributo a otras características y a las evaluaciones de dichas características (Ajzen & Fishbein, 2000).

Bajo esta perspectiva, al adquirir una creencia hacia un objeto, automática y simultáneamente, se adquiere una actitud hacia dicho objeto. Anunciado por Fishbein, en 1967, y posteriormente, reafirmado por ambos autores, Ajzen y Fishbein, en el año 2000 (p.4):

Una implicación importante del modelo de expectativa valor es que las actitudes hacia un objeto se forman automática e inevitablemente al adquirir información nueva sobre los atributos del objeto y al vincularse los valores subjetivos de estos atributos al objeto.

Algunas creencias son más duraderas que otras en el tiempo. Las creencias acerca de alguien o de sus conductas suelen ser cambiantes; en cambio, las creencias acerca del estudio o la educación, son más estables en el tiempo. En cualquier caso, se reconoce que las personas podrán formar muchas creencias diferentes acerca de un objeto, pero se asume que “sólo un número relativamente pequeño de ellas influye la actitud en un momento dado. Son estas creencias *accesibles* las que prevalecen como determinantes de la actitud de una persona” (Ajzen & Fishbein, 2000, p.5). De entre todas las creencias que un individuo puede manifestar por un objeto, solo algunas- no más de 5 a 9 (según algunos estudios de procesamiento de información en individuos)- son determinantes de su actitud. A estas creencias se las denominó originalmente “salientes” o “sobresalientes”. Posteriormente, este término fue sustituido por “accesibles” para actualizarlo a la terminología actual.

Asimismo, el modelo de expectativa-valor de la TAR proporciona una descripción de la forma en la que las diferentes creencias, y sus respectivas evaluaciones de atributos, son combinados e integrados en la evaluación del objeto.

La evaluación del atributo contribuye a definir la actitud del individuo en proporción a la fuerza de sus creencias. Esto es, si el individuo cree con más fuerza que la realización de una conducta le traerá consecuencias positivas, entonces su actitud será, no sólo positiva, sino más positiva en proporción a la fuerza de su creencia. Gráficamente, se expresa en la siguiente ecuación (Ajzen & Fishbein, 2000), donde:

**Figura 1.**

*Ecuación de la actitud hacia un objeto.*

$$A \propto \sum_{i=1}^n b_i e_i$$

Fuente: Extraído de Ajzen & Fishbein (2000, p.4).

Donde  $A$  es la actitud hacia el objeto;  $b_i$  es la fuerza de creencia de que el objeto tiene el atributo  $i$ ;  $e_i$  es la evaluación del atributo  $i$ ; y,  $n$  es el número de atributos accesibles (Fishbein & Ajzen, 1975). La fuerza de las creencias aparece, aquí, simplemente definida como la “probabilidad subjetiva de una conexión entre la actitud y un atributo y es que cuanto mayor sea esta conexión, mayor será la creencia” (Ajzen & Fishbein, 2000, p.4).

De acuerdo con este enfoque, si las actitudes están basadas en las creencias accesibles, cualquier cambio en el sistema o en sus evaluaciones, puede conducir a un cambio de actitud. Según el modelo de expectativa-valor, se reconoce que las creencias pueden ser modificadas por una variedad de procesos cognitivos y motivacionales. Sin embargo, una vez que se forma un conjunto de creencias, permanece accesible en la memoria y nos proporciona un marco cognitivo desde el cual las actitudes fluyen automáticamente de forma consistente.

Llegados a este punto cabe cuestionarse cómo identificar la actitud de una persona. Si, por ejemplo, se preguntara a alguien acerca de sus actitudes sobre un tema social, como el aborto, las personas no necesitarían repasar sus creencias al respecto para expresar su posición. Esto es debido a que las creencias acerca del aborto tienen un significado - incluido un sentido evaluativo- que está automáticamente disponible. Solo cuando se adquiere información nueva o cuando se trata de un tema desconocido, se necesitará acceder y repasar nuestras creencias relevantes.

De manera que, se puede conocer el sistema cognitivo de una actitud de una persona estudiando las creencias accesibles sobre el objeto. En palabras de Ajzen y Fishbein (2000, p.6), en la práctica, “si queremos conocer las creencias accesibles de una persona, podemos plantearle a la persona que enumere los atributos de un objeto o las consecuencias de una acción”.

#### **1.4. Actitudes como Intenciones de Conducta**

Desde la TAR, se afirma que la intención de una persona para llevar a cabo o no una conducta es el determinante inmediato de una acción. De esta forma, la teoría se relaciona con la predicción y el entendimiento de los factores que llevan a formar y cambiar las intenciones conductuales.

Con base en las dos estructuras propuestas por Dulany (1967), los autores, Ajzen y Fishbein (1973, p.42), afirman que “la intención es una función de dos determinantes básicos: una evaluación personal o actitud hacia la conducta y una evaluación social o norma subjetiva”. Esto es, las personas intentan realizar una conducta cuando la evalúan como positiva y creen que otros (personas y grupos socialmente relevantes para el sujeto) consideran que ellos deben realizarla (Ajzen & Fishbein, 1972, 1973, 1975 y 1980).

Los dos mayores determinantes para las intenciones son, entonces, la actitud y las creencias normativas- multiplicadas éstas por la motivación social de cumplir o satisfacer. Ajzen y Fishbein (1973, p.51) encontraron evidencias considerables en las investigaciones acerca de que la “actitud y la norma subjetiva son predictores de las intenciones de conducta”.

Los componentes actitudinales y normativos tienen un valor variable en función del tipo de comportamiento a predecir, dependiendo cuál es la conducta a ejecutar y quién es la persona que la va a llevar a cabo. En consecuencia, para algunas conductas, las consideraciones normativas (expectativas de amigos, familia, etc.) pueden ser más importantes para determinar las intenciones que las consideraciones actitudinales. Para otras conductas, puede suceder lo contrario (Ajzen y Fishbein, 1973).

Atendiendo la relación entre actitud y conducta, Ajzen y Fishbein (1977, p.889), aclaran que:

Actitud y conducta son entidades que deben ser consideradas en relación a 4 elementos: la acción, el objeto al que la acción va dirigida, el contexto en el que la acción sucede y, el tiempo, en el que se desarrolla. [...] Esto es, una acción dada siempre se desarrolla con respecto a un objeto concreto, en un contexto concreto y en un momento en el tiempo concreto.

Por ende, se consigue un buen predictor actitudinal en la medida en que exista una correspondencia con el criterio de conducta en estos cuatro elementos. Es indispensable que para estudiar la probabilidad de ejecución de un comportamiento concreto “ha de tenerse en cuenta el tipo de conducta, el objeto hacia el cual se dirige la misma, el lugar donde se lleva a cabo y el momento en el que transcurre la acción” (Carpi y Breva, 2001, p.2). Por ejemplo, una medida de actitud hacia un objeto, tal como “oposiciones” (sin especificar la acción, el contexto y el tiempo), se corresponde directamente sólo al criterio de conducta basado en la observación de conductas con respecto a las oposiciones (ejemplo, estudiar para oposiciones, acudir a lugares de preparación, etc.) en contexto y puntos de tiempo distintos. La TAR no recurre a otros factores para explicar la conducta. Si bien no deja de observar que existen variables externas, las cuales pueden tener una

importancia potencial, no se las considera como parte integral de la teoría; sino que se incorporan como variables externas.

### ***1.5. Efecto de Variables Externas***

De acuerdo con la teoría, se reconoce que cualquier otra variable puede influir en las intenciones de conducta y, por ende, en el comportamiento, indirectamente. Se refiere a cualquier factor externo tales como: características demográficas o de personalidad, variables relacionadas con el comportamiento específico de estudio o variables situaciones.

No obstante, los factores externos, “pueden afectar a las intenciones de conducta sólo si influyen en los componentes actitudinales o normativos” (Ajzen & Fishbein, 1973, p.52), manifestándose a favor del rol determinante de estos dos componentes. Hallan que cualquier variable externa relacionada con la intención, también está relacionada, al menos, con uno de los dos predictores. Más aún, “los efectos de las variables externas en las intenciones parecen estar mediados por la actitud y la norma social” (Ajzen & Fishbein, 1973, p.53).

Como conclusión a este orden de ideas, en primer lugar, la intención de conducta de una persona es el predictor más inmediato y relevante de una conducta específica. Y, en esta línea, los autores destacan la especificidad: la actitud de llevar a cabo una conducta particular en una situación concreta y no la actitud hacia el objeto en general o la clase de objetos. En segundo lugar, las intenciones de conducta son predecibles por las creencias conductas y las creencias normativas, multiplicadas por la fuerza de ambas creencias. En tercer lugar, los efectos de otras variables diferentes de las incluidos en el modelo (variables externas) se ven mediados por su influencia en alguno de los dos componentes.

Finalmente, el objetivo final de la Teoría de Acción Razonada no es la predicción de la conducta, sino la predicción probabilística y, sobre todo, la comprensión de los determinantes de la conducta.

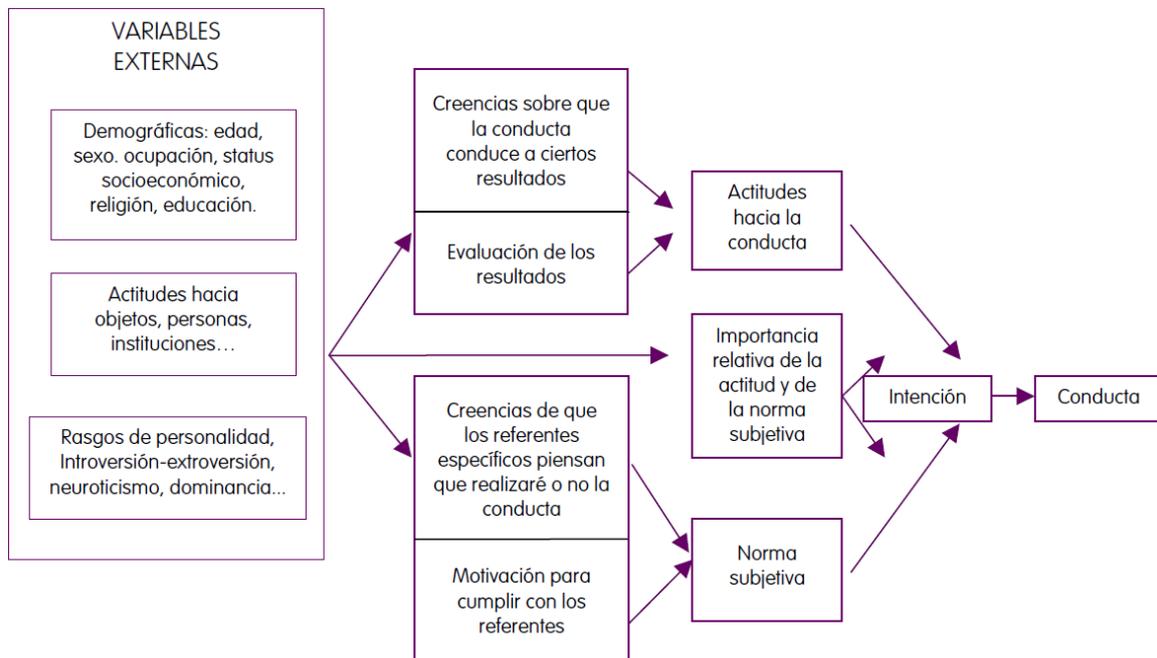
### ***1.6. Elementos de la TAR***

Con más o menos deliberación, casi toda la conducta humana está bajo control voluntario, es decir, que el factor que determina directamente una conducta es la intención de llevarla a cabo o no. Por lo tanto, para conocer qué hará una persona, no hay nada más eficaz que preguntarle directamente por su intención. A pesar de la sencillez de los principios de partida, la teoría tiene una considerable fundamentación teórica.

A continuación, se presenta la Figura 2, que representa las estructuras principales de la TAR cuyos elementos aparecen relacionados entre sí, conformando un sistema, de forma que, si se produce la modificación de uno de ellos, repercute en los demás (Ajzen & Fishbein, 1980):

**Figura 2.**

*Modelo teórico de Ajzen y Fishbein (1980).*

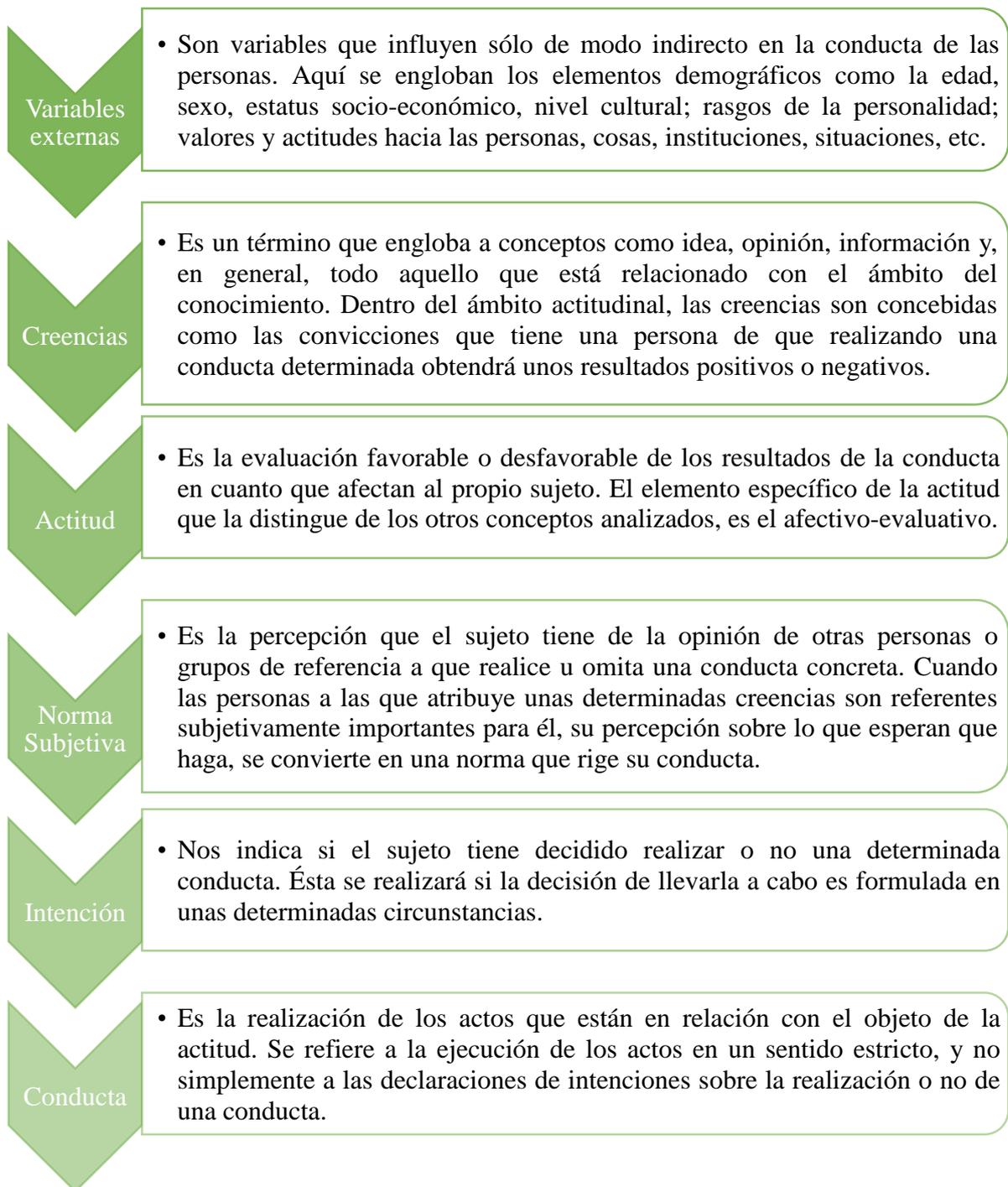


Fuente: extraída de Gargallo (2007b).

Si bien los diferentes elementos ya han sido clarificados en su debido epígrafe, una vez presentada la figura anterior que muestra nuevamente sus relaciones, se procede a esquematizar y sintetizar su significado (Figura 3).

**Figura 3.**

*Elementos de la TAR.*



Fuente: elaboración propia.

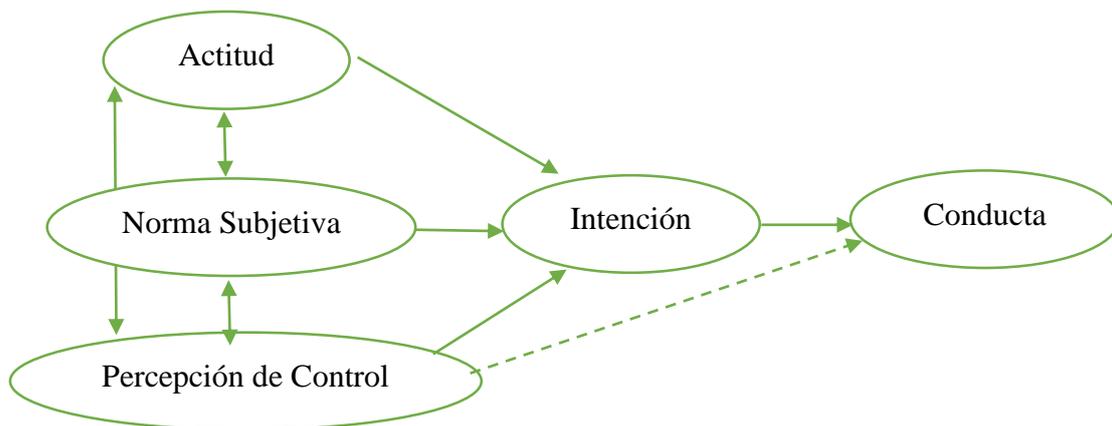
## 2. Teoría de la Conducta Planificada (TCP)

Las personas son seres racionales que realizan la mayoría de actos según su intención y voluntad, pero sin mucho esfuerzo cognitivo, en especial, las decisiones del día a día. Existen muchas situaciones en la que pueden surgir imprevistos y no todas las

conductas se encuentran bajo control consciente de las personas. Este sesgo llevó a Ajzen (1985, 1991, 2012) a incluir un tercer determinante de la intención de conducta- el Control Conductual Percibido- a partir del cual la teoría pasó a denominarse Teoría de la Conducta Planificada (en adelante, TCP) y queda actualizada como se muestra en la Figura 4.

**Figura 4.**

*Modelo de Conducta Planificada.*



Fuente: elaboración propia.

### ***2.1. Percepción de Control como Nuevo Constructo Determinante de la Intención***

Aunque se posea una actitud favorable hacia una conducta, la probabilidad de llevarla a cabo va a depender, entre otros factores, de la Percepción de Control por parte del individuo sobre su conducta, en términos de facilidad percibida, oportunidad, costes, expectativas, resultados, etc. Así, la percepción de poder realizar con éxito una conducta se basa en la creencia de control, sin la cual difícilmente se manifestará la conducta, aunque se posea una actitud muy favorable hacia ella.

En primer lugar, la Percepción de Control está conformada, tanto por variables internas (percepción de capacidad, de competencias o habilidad de acción) como externas (obstáculos, tiempo, cooperación, oportunidad de acción, etc.). En segundo lugar, sus efectos sobre la conducta pueden ser directo o indirecto. Así, primeramente, puede incidir directamente en la intención de llevar a cabo una conducta o puede incidir en la Actitud y Norma Subjetiva modulando el efecto de éstas sobre la Intención.

Otro aspecto importante de la Percepción de Control, es que puede ser un factor independiente en la predicción de conducta. Pueden darse situaciones en las que exista intención de realizar una determinada conducta y ésta no se lleve a cabo porque algún tipo de obstáculo interfiere de forma clara tal deseo. En estos casos se puede observar que la Percepción de Control actúa directamente sobre la conducta, modificándola o inhibiéndola (Ajzen, 2011a y 2011b).

En recientes investigaciones de la TCP, se muestra que el Control Percibido modera el efecto de la Actitud y la Norma Subjetiva en la Intención (La Barbera & Ajzen,

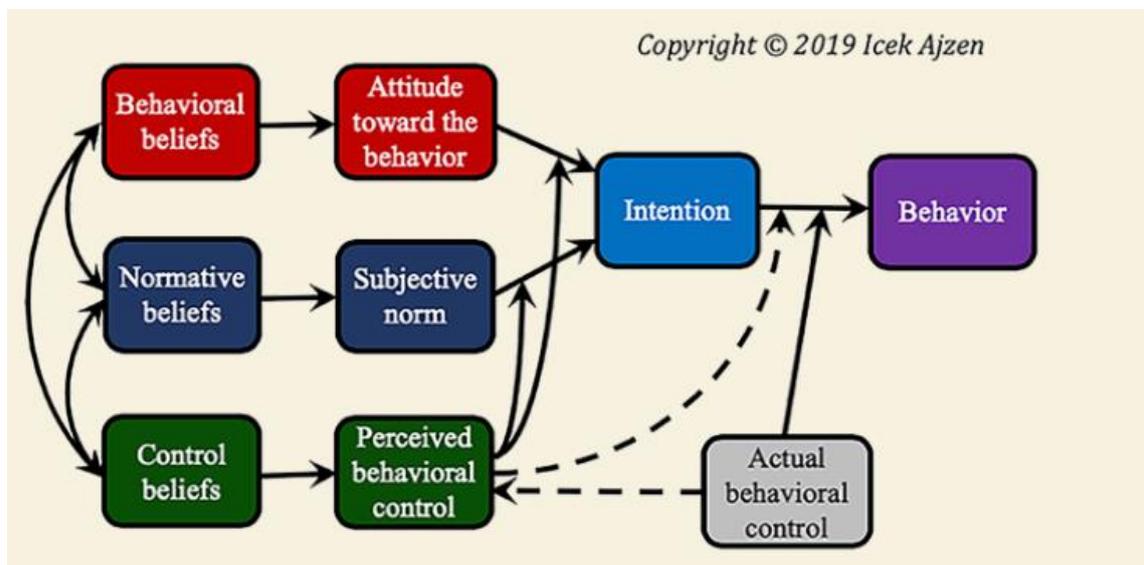
2020a y 2020b). En diferentes estudios que aplicaban la TCP a variadas conductas, se evidenció que un mayor control percibido tiende a incrementar la importancia de la actitud y debilitar la norma subjetiva, en la predicción de la intención. Este patrón, puede explicar la relación no tan consistente entre normas subjetivas e intención de conducta, con frecuencia observada en los estudios TCP.

Esta teoría ha aportado amplia información al estudio del comportamiento humano, al constatar que no todas las conductas se hallan bajo control consciente. Si bien, la complejidad de la conducta humana hace difícil que puedan medirse en su totalidad todos y cada uno de los factores que están interviniendo en cada momento y situación.

De manera que, con las últimas actualizaciones, según la TAR modificada con la TAP, el comportamiento humano está guiado por 3 tipos de elementos (Bosnjak, et al. 2020): creencias acerca de las posibles consecuencias del comportamiento, creencias sobre las expectativas normativas de otros y creencias de control sobre la presencia de otros factores. Con sus respectivos agregados: las creencias conductuales producen una actitud favorable o desfavorable hacia el objeto, las creencias normativas resultan en normas subjetivas y las creencias de control dan lugar a la percepción de control. La Figura 5 muestra el diagrama completo.

**Figura 5.**

*Theory of Planned Behavior Diagram.*



Fuente: extraído de Ajzen (2019b).

En combinación, la actitud, la norma subjetiva y la percepción de control conducen a la formación de la intención de conducta y “cuanto más favorable sean la actitud y la norma subjetiva y mayor el control percibido, mayor debería ser la intención de la persona de llevar a cabo una conducta en cuestión” (Ajzen & Fishbein, 2000, p.14). Finalmente, dado un grado de control suficiente sobre la acción, se espera que las personas lleven a cabo sus intenciones cuando tengan la oportunidad. La intención se

mantiene, por tanto, como el antecedente inmediato de la conducta y guía el comportamiento en situaciones controladas.

La TCP se ha convertido en uno de los modelos más influyentes y citados para el estudio de las actitudes de las personas, sus intenciones de conducta y la predicción del comportamiento humano. Ajzen (2011a, p.1113) pone de manifiesto su popularidad afirmando que basta con realizar una “búsqueda en Google Scholar con las palabras clave Teoría de Acción Planeada”.

### ***2.1.Evolución y Desarrollo en la TCP***

Además de la inclusión de un tercer determinante de la conducta, el modelo de acción planificada ha tenido otros desarrollos principales, compatibles con todo lo expuesto con anterioridad:

- i. La distinción entre actitudes basadas en un análisis sistemático de la información accesible y actitudes que surgen sin mucha deliberación.

Las evaluaciones de las actitudes derivan de las creencias accesibles sobre el objeto. En la actualidad, se acepta un modelo dual de procesamiento. Esto es, en palabras de Ajzen y Fishbein (2000, p. 20):

El grado de reflexión y deliberación necesario para la formación o el cambio de una actitud puede variar considerablemente: desde implicar a unos pocos ítems de información hasta una incorporación extensiva y sistemática de todas las evidencias disponibles.

En cualquier caso, y en línea con el modelo de expectativa- valor, “una vez formadas, las actitudes están disponibles espontáneamente, sin mucha reflexión” (Ajzen & Fishbein, 2000, p.12).

- ii. Las actitudes parecen no ser tan estables como inicialmente se había asumido, ya que sus evaluaciones cambian resultado de situaciones cambiantes.

Se han demostrado los efectos del estado de ánimo y humor en las evaluaciones que se realizan y cómo eso afecta a la formación y cambio de actitudes. De hecho, los estados emocionales no son el único factor que influyen en los juicios evaluativos. También se ven condicionados por la forma en la que un tema es abordado, el contexto lingüístico o las finalidades y objetivos de las personas. Además, en un nivel de mayor consciencia, las consideraciones de experiencias pasadas y la perspectiva del tiempo pueden tener profundos efectos en los juicios evaluativos (Ajzen & Fishbein, 2000).

Estas evidencias sobre la influencia de las variables externas “debilita la asunción de estabilidad de las actitudes ya que ponen de manifiesto cómo los factores contextuales pueden cambiar las actitudes en direcciones favorables o desfavorables” (Ajzen & Fishbein, 2000, p.10).

En cualquier caso, estas posteriores incorporaciones en la TAP vienen a suponer actualizaciones y mejoras a tener en cuenta, compatibles con los postulados básicos. En

este sentido, Ajzen y Fishbein, se pronuncian y expresan la compatibilidad de estos hallazgos con el modelo de acción razonada:

La perspectiva de acción razonada es compatible con las evidencias halladas en cuanto a los procesos automáticos de activación de actitudes y conducta, y con el descubrimiento de que las actitudes pueden variar en función del contexto en el que aparecen (Ajzen & Fishbein, 2000, p.2).

- iii. Las normas subjetivas se plantean, en una vertiente doble, incluyendo la posible identificación del sujeto con referentes sociales y el ejemplo que éstos puedan ejercer con sus acciones en la toma de decisiones de la persona (La Barbera & Ajzen, 2020a).

El pensamiento de los autores ha avanzado y cambiado respecto al agregado de Normas subjetivas. En anteriores versiones de la TAR, las creencias sociales eran puramente subjetivas. Se planteaban cómo la percepción individual de una persona de lo que creía que la mayoría de personas importantes pensaba sobre su acción (Fishbein & Ajzen, 2010, p. 131). Esta versión individual y subjetiva se ha ampliado.

En la actualidad, las normas sociales se conceptualizan de dos modos: creencias normativas “injunctive”, referidas a las percepciones de lo que otros consideran que es correcto y creencias “descriptive”, que son las percepciones de lo que otros están en realidad haciendo.

En el caso de estudio de esta investigación, las creencias normativas “injunctive”, se referirán a lo que los opositores creen que sus referentes importantes piensan sobre su participación en las pruebas de acceso. Esta valoración coincide con la primera formulación de normas subjetivas. Por otro lado, las creencias normativas “descriptive”, identificarán la posible influencia social que puedan ejercer sobre el opositor personas importantes, a través de su ejemplo.

## ***2.2. Actitudes como Predictores de las Intenciones de Conducta***

Existen situaciones en las que las actitudes predicen mejor el comportamiento de las personas, tal es el caso de las actitudes con mayor fuerza, las más estables y la presencia de la especificidad de la conducta.

En primer lugar, las actitudes predicen mejor el comportamiento cuando la actitud es fuerte. Gran parte del comportamiento de las personas es automático. Se actúa siguiendo guiones familiares o sociales sin reflexionar demasiado, por ejemplo, cuando se responde “hola” de forma automática. Se trata de respuestas mecánicas y son adaptativas, ya que liberan la mente. En estos comportamientos habituales, las intenciones rara vez se activan. En cambio, las actitudes adquieren potencia si se piensa en ellas, lo cual sugiere otra manera de inducir a las personas a centrarse en sus convicciones, haciendo que adquieran conciencia propia. Por ejemplo, si se cuestiona a las personas sobre si planean estudiar dos horas al día en las siguientes dos semanas, será más probable que lo hagan y es que “preguntarle a la gente acerca de sus intenciones de realizar un

comportamiento a menudo aumenta su probabilidad” (Levav & Fitzsimons, 2006; Wood et al., 2016; en Myers & Twenge, 2019, p.100).

En segundo lugar, ya se ha referido la importancia de la especificidad. La precisión predictiva de las actitudes mejora cuando las actitudes son específicas del comportamiento (Ajzen, 2012). En favor de este argumento, Myers & Twenge (2019, p.100) manifiestan que “en comparación con sus actitudes generales hacia el estilo de vida sano, las actitudes específicas de la gente hacia la práctica de correr pronosticaron mucho mejor su comportamiento de correr”, al tratarse de una acción específica y concreta. Por ejemplo, ante una actitud hacia la educación en general y una decisión particular acerca de prepararse para las próximas pruebas de acceso a la función docente, la actitud de la persona acerca de la educación va a dar poca información acerca de su decisión de estudiar unas oposiciones.

En tercer lugar, las actitudes más estables y accesibles predicen mejor el comportamiento. Si una persona puede afirmar sin dudar que está en contra del tabaquismo y siempre se ha sentido así, será más probable que firme una petición a favor de espacios con humo. Por ende, cuando las actitudes se forman gracias a la experiencia, son más fuertes, en el sentido de que suelen ser más estables, duraderas y tienen una mayor probabilidad de guiar las acciones.

#### **IV. Aplicación de la TCP**

En las últimas décadas, se han llevado a cabo numerosos estudios de tipo experimental, utilizando el modelo de la TCP con una importante fundamentación empírica. La Teoría de la conducta planeada constituye un marco teórico para explicar la forma de actuar de las personas en diferentes campos y está siendo cada vez más utilizada (Steinmetz, et al., 2016). Existen algunos campos en los que la TCP ha sido ampliamente utilizada como marco general para las intervenciones, tales como la práctica de ejercicio físico, conducta moral, prácticas saludables, tabaquismo, etc. En cambio, en el caso de la educación, el desarrollo de diseños e intervenciones con este enfoque, no es tan numeroso. No obstante, en contextos cercanos, las aplicaciones de la TCP pueden proporcionar una guía y referente.

##### **1. TCP como Marco para las Intervenciones**

Se asume que las Actitudes, la Norma Subjetiva y la Percepción de Control están basadas en un conjunto de creencias. Por lo que, primeramente, hay que identificar cuáles son las creencias personales accesibles en la memoria de las personas. Una vez que las creencias principales han sido identificadas, Ajzen (2019a) asegura que es posible construir un cuestionario que incluya medidas de actitudes, normas subjetivas, percepción de control e intenciones. Y, por ende, determinar la contribución de las actitudes, las normas subjetivas y la percepción de control en la predicción de intenciones; y la contribución de las intenciones y la percepción de control en la predicción de la conducta. En otros términos, se pueden conocer las creencias conductuales (su fuerza y valoración de consecuencias), creencias normativas (su fuerza y motivación para cumplirla) y las

creencias de control (su fuerza y poder percibido). Estas creencias serán un reflejo de la base cognitiva del comportamiento en un contexto y tiempo dado (Ajzen, 2019a).

Como complemento, los ítems de mediciones directas han probado ser muy útiles, son fáciles de desarrollar y son muy populares en las investigaciones sobre actitudes y personalidad. Sin embargo, “para algunos propósitos, pueden estar limitados porque proporcionan respuestas relativamente superficiales (...). Las mediciones indirectas proporcionan oportunidades para cubrir diferentes aspectos de un dominio dado” (Ajzen, 2005, p.10).

La teoría está siendo cada vez más usada como marco de referencia para llevar a cabo intervenciones para cambios de actitudes y conducta. Este tipo de intervenciones pretenden cambiar las creencias. Recientemente, Steinmetz et al. (2016), analizan la efectividad de las intervenciones de cambio de conducta basadas en el modelo TAP, estudiando 123 intervenciones y confirma “la efectividad de las intervenciones basadas en la TAP, con un efecto medio de .50 para los cambios de conducta y efectos entre .14 y .68 para los cambios en las variables antecedentes” (Steinmetz, 2016, p.216).

Entre las críticas hacia la TAR, se mencionaba la falta de conexión en lo que respecta a poner en relación una actitud general y un comportamiento específico. Pero las actitudes sí predicen la conducta cuando la actitud medida era específica de la situación: “estudios adicionales (más de 700 investigaciones con 276.000 participantes) confirmaron que las actitudes relevantes y específicas sí pronostican la conducta planeada y la real” (Armitage & Conner, 2001; Six & Eckes, 1996; Wallace et al., 2005; en Myers & Twenge, 2019, p.99).

La aplicación de este enfoque tiene una buena base empírica y está siendo de mucha utilidad en el campo de la salud y para la modificación de hábitos en favor de actitudes más positivas. Se han de ver algunas aplicaciones que guardan cierta similitud con nuestro contexto y/u objeto de estudio.

## **2. Puesta en Práctica de la TCP en el Contexto Universitario**

Se han referido las investigaciones de Gargallo (Gargallo et al., 2007a, 2007b, 2011, 2012, 2014) que pone el foco en las actitudes de estudiantes universitarios. Trató de analizar el perfil actitudinal a través del diseño y puesta en práctica del “Cuestionario de actitudes hacia el aprendizaje en estudiantes universitarios” (CEVAPU), basado en la estructura TCP.

Cabe reseñar el “Cuestionario de la teoría de la conducta planificada” en relación a la práctica de ejercicio físico, elaborado por Tirado et al. (2012) y compuesto por 20 ítems de medición directa, distribuidos en cuatro dimensiones: 1) actitud (4 ítems), 2) norma subjetiva (4 ítems), 3) Control percibido (5 ítems) e 4) Intención (4 ítems). El análisis factorial confirmatorio avaló la estabilidad de la estructura factorial, así como aportó evidencias de validez interna del instrumento. Además, analizando las relaciones con otras variables, se halló evidencia de la “correlación de las subescalas del cuestionario con las variables de autoeficacia y motivación” (Tirado et al., 2012, p.811).

Aplicando el cuestionario TCP de Tirado et al. (2012) a la práctica de ejercicio físico, los resultados mostraron que las variables presentan un buen ajuste a los datos, así como el importante papel de la TCP en el contexto del ejercicio físico (Neipp et al., 2015, p.289); en concreto, “la percepción de control fue el predictor más potente de la intención”. En la misma línea, en 2014, el “cuestionario TCP” de Tirado et al. (2012) hacia la actividad física fue aplicado en institutos de Murcia y Elche y confirmaron las relaciones positivas entre las variables antecedentes de la intención. De este modo, constatan que “tanto la actitud, como la norma subjetiva y el control percibido, se relacionaban positivamente con la intención de practicar deporte” (Huércar et al., 2014, p.792). Las relaciones positivas entre los constructos de la TCP y la práctica de actividad física también resultan probadas por Úbeda et al. (2018). Este estudio desarrolló un instrumento TCP válido y fiable aplicable a personas con discapacidad, basado en el revisado de Tirado et al. (2012). La evaluación de las propiedades psicométricas del cuestionario mostró relaciones positivas entre el tiempo dedicado a la actividad física y todos los constructos de la TAP (Úbeda et al., 2018).

En la línea de las actitudes de los estudiantes universitarios, desde los modelos de acción planificada, Fernández (2018) diseña una escala para valorar las actitudes hacia la inclusión de universitarios con discapacidad. A diferencia de la escala Likert de 7 puntos de todos los instrumentos anteriores, Fernández (2018) optó por los 6 puntos, eliminando la neutralidad del punto intermedio. Optó por una escala de 40 ítems distribuidos en las cuatro dimensiones de la siguiente forma: 1) intención (12 ítems), 2) actitudes (11 ítems), 3) normas subjetivas (9 ítems), y 4) Control del comportamiento percibido (9 ítems) e 4) Intención (4 ítems). Los datos obtenidos en cuanto a la fiabilidad y validez de este instrumento, confirman la adecuación de ajuste, consistencia interna, validez discriminante y de criterio. Además, en su implementación, reveló actitudes positivas en los estudiantes universitarios hacia la inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad.

Indagando en las actitudes hacia la innovación educativa, Traver-Martí y Ferrández-Berruero (2016), parten del concepto de actitud de la TAR, pero no de la estructura del modelo (norma subjetiva, intención y actitud hacia la conducta) para el diseño de una escala actitudinal que refleja las opiniones sobre la innovación educativa (cuestionario QUACINE). Por su parte, Rueda et al. (2013, p.152), aplican la TCP a la intención de emprendimiento y evidenciaron que “la intención de emprender está influida de forma directa y positiva por la actitud hacia el emprendimiento”. Sin embargo, no se constata un efecto significativo de la norma subjetiva sobre la intención de emprender, sí que influyó de forma positiva en la actitud hacia el emprendimiento.

Finalmente, la aplicación de modelos de acción planificada se encuentra en el punto de comprender los procesos implicados hasta llegar a realizar una acción. Para aquellos temas y contextos más conocidos y explorados, la TCP posibilita la evaluación de actitudes, intenciones de conducta y el diseño y aplicación de programas de cambios conductuales basados en cambios actitudinales.

Como conclusión, son escasas las implementaciones de los modelos de acción razones en el campo educativo, en contextos cercanos al opositor, con suficientes evidencias de fiabilidad y validez. Definiendo situaciones específicas y a partir de una correcta delimitación de los constructos, los instrumentos referidos (Fernández, 2018; Gargallo et al., 2007; Rueda et al., 2013; Tirado et al., 2012; Traver-Martí y Ferrández-Berrueco, 2016; Úbeda- Colomer et al., 2018) constatan estructuras factoriales estables, muestran asociaciones positivas entre los constructos y sus resultados revelan el potencial papel de la TCP en contextos educativos superiores.

## ☞ CAPÍTULO II- INGRESO A LA FUNCIÓN DOCENTE

1. Antecedentes Históricos
2. Dimensión Europea de los Sistemas de Ingreso a la Función Docente
3. Actual Sistema de Ingreso a la Función Docente



---

## CAPÍTULO II – INGRESO A LA FUNCIÓN DOCENTE

---

Este segundo capítulo, se inicia con la evolución histórica en los accesos al sistema público docente en España. Posteriormente, se aborda la dimensión europea de los sistemas de ingreso a la función docente revisando los sistemas de selección y las principales estrategias en cuando a selección docente. El tercer y último epígrafe, se centra en el actual sistema de ingreso, definiendo sus pruebas y procesos en base a la convocatoria establecida en la Orden de 24 de febrero de 2022.

A pesar de la importancia que el ingreso a la función docente puede tener para la calidad del sistema escolar, lo cierto es que se trata de un tema al que se ha dedicado poca atención. Autores de referencia en la temática, tales como Dávila (1988), Egido (2010) y Requena (2007), ponen de manifiesto la escasez de trabajos de investigación sobre las oposiciones al magisterio. Dávila (1988, p.115) apuntó como causa de este vacío, un “tabú historiográfico” motivado por un cierto temor a descubrir tras las oposiciones, pesados mecanismos de control social. Requena (2007, p. 302), añade a éste otro motivo, referido a la “fuerte tradición y resistencia al cambio en casi todo lo concerniente a la formación de los maestros y maestras elementales”.

### **I. Antecedentes Históricos**

Los sistemas actuales de función pública son resultado de una evolución histórica que va, desde antiguas Administraciones basadas en el patronazgo y la confianza política, hasta las modernas organizaciones administrativas de carácter meritocrático que encontramos en las democracias modernas.

#### **1. Evolución de los Sistemas de Acceso a la Función Pública en España**

El sistema de patronazgo, o de confianza política, fue el modelo tradicional de función pública. En virtud del mismo, cada cambio de gobierno llevaba consigo el cese de los empleados públicos y su sustitución por otros de confianza del nuevo gobierno. Este modelo estuvo vigente a lo largo del siglo XIX, al final del cual, los profundos cambios llevaron a una crisis del sistema y a la necesidad de su sustitución por un servicio civil basado en la formación de los funcionarios, seleccionados conforme a sus competencias. Las primeras manifestaciones del sistema de mérito, tal y como se concibe en la actualidad, tuvieron lugar en Estados Unidos y Gran Bretaña.

El sistema de mérito que caracteriza la función pública moderna presenta una serie de características comunes a todas las democracias consolidadas. Las características esenciales del sistema de mérito propio de la función pública moderna, las encontramos en la tesis doctoral de Sánchez (2016) y son las siguientes:

- Accesos basados en la capacidad y el mérito.
- Inamovilidad de los funcionarios.
- Objetividad y neutralidad política en su actuación.

- Todo ello, garantizado por un cuerpo regulatorio independiente.

La regulación de los sistemas de acceso a la función pública en general se distingue por el contenido dictado a través de la Constitución española (en adelante, CE). En este sentido, se puede tomar como referencia la Constitución de 1978 pues supone un antes y un después, en lo referido al reconocimiento real de una selección basada en la profesionalidad de los funcionarios. No obstante, se comienza este breve repaso histórico en el siglo XIX, partiendo de la Constitución de 1837.

### ***1.1. El Sistema de Regulación Anterior a la Constitución de 1978***

En España, los principios de mérito y capacidad han estado presentes en todas las Constituciones desde la de 1837. Sin embargo, durante todo el siglo XIX, la historia del acceso a los empleos públicos estuvo repleta de prácticas que desvirtuaron la igualdad de acceso.

Todas las Constituciones anteriores a la de 1978, atribuían al monarca la facultad para designar a los empleados públicos. Ello, unido a la gran inestabilidad política que marcó este periodo de la historia, supuso la “generalización de las llamadas cesantías, esto es, la depuración sistemática de los empleados públicos reclutados por el enemigo político, y su sustitución por otros nuevos funcionarios afectos al nuevo gobierno” (Sánchez, 2016, p. 137). Además, otra práctica generalizada fue la militarización de los empleos civiles, con la finalidad de recolocar a los numerosos excedentes militares.

La aprobación de la Ley de Bases de 22 de julio de 1918- el Estatuto Maura (Sánchez, 2016), supuso avances importantes en los procesos de selección de funcionarios al declarar la generalización del sistema de oposición y la inamovilidad de los empleados públicos. Esto último se vio reforzado con la aprobación de la Constitución de 1931, de la República, que, en su artículo 41, garantizaba esa inamovilidad.

Tras la Guerra Civil, el Régimen Franquista supuso la cesión de toda la administración anterior y constituyó un nuevo aparato administrativo, privando a la Administración española de miles de funcionarios profesionales en los distintos ámbitos. En cuanto a la selección de nuevo personal, se suspendieron las oposiciones y concursos y los puestos fueron ocupados por excombatientes y mutilados de guerra. Asimismo, durante el régimen franquista abunda el recurso por parte de las Administraciones Públicas a las figuras de los interinos y contratados.

En palabras de Sánchez (2016, p.140), nuestra regulación contempló el acceso a los empleos públicos pero la realidad es que “igualdad, mérito y capacidad han sido, más que regla, excepción en el acceso a la función pública española”.

### ***1.2. El Sistema de Mérito en la Constitución de 1978***

La CE 1978 ha optado por un modelo de función pública meritocrático y profesional, al margen de los viejos modelos de confianza política. Así, el art. 103.3 de la CE 1978 dispone:

La ley regulará el estatuto de los funcionarios públicos, el acceso a la función pública profesional de acuerdo con los principios de mérito y capacidad, las peculiaridades del ejercicio de su derecho a sindicación, el sistema de incompatibilidades y las garantías para la imparcialidad en el ejercicio de sus funciones.

Este precepto propugna que el estatuto de los funcionarios públicos debe contener las normas reguladoras sobre el acceso a la función pública, el derecho de sindicación, el sistema de incompatibilidades y, la imparcialidad en el ejercicio de sus funciones.

Actualmente, el artículo 27 de la Constitución es el que reconoce los derechos, libertades y principios de la educación. Tiene un contenido extenso y complejo, sobre todo porque reconoce tanto el derecho a la educación como la libertad de enseñanza, dos derechos que representan modelos educativos diferentes y que, sin embargo, deben hacerse compatibles a través de un sistema educativo que los haga reales y efectivos. Concretamente, el art. 27 (CE 1978) establece lo siguiente:

- i. Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
- ii. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
- iii. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
- iv. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
- v. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
- vi. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
- vii. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
- viii. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
- ix. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
- x. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

Dentro de la complejidad que implica el artículo 27, también supone, entre otras cosas, el reconocimiento en el sistema educativo español de centros de enseñanza

públicos y privados. Ambos están integrados por docentes que cumplen las mismas funciones, pero no tienen el mismo status jurídico ni forma de acceso. En el caso de los centros privados, los maestros y profesores son trabajadores laborales por cuenta ajena. En otro sentido, el personal que integra los centros públicos son funcionarios seleccionados a partir de pruebas de acceso, y es este colectivo y estos sistemas de acceso, el objeto de estudio de esta tesis.

Ilustrados los primeros sistemas de acceso a la función pública y los artículos de la actual Constitución española que reconocen tanto los principios y derechos en materia de educación, como un sistema de acceso basado en el mérito, cabe concretizar en los accesos al sistema público docente, desde sus orígenes hasta la actualidad.

## **2. Evolución en el Acceso al Sistema Público Docente**

En España, históricamente, como en los países de nuestro entorno, las necesidades en materia de educación fueron atendidas principalmente por órdenes religiosas y, en ocasiones, por otros grupos sociales también de carácter privado.

Sin embargo, el acceso a la función pública docente en nuestro país, tiene ya una larga tradición. Las primeras evidencias sobre la selección del profesorado se constatan en el siglo XVI, cuando Felipe II inició un proceso de evaluación de docentes ante las altas tasas de analfabetismo existentes en la población. Propuso que los maestros de las escuelas se examinaran para obtener el título de maestro de escuela o carta de examen y poder ejercer en “todos los pueblos del reino” (Requena, 2007, p.303). Debían demostrar conocimientos sobre Doctrina Cristiana, aritmética, lengua castellana, etc.

Durante los siglos XVII y XVIII, se fijaron diferentes requisitos para que los maestros/as pudieran ejercer su profesión y también se realizaron diversos intentos para formar a los nuevos docentes y reciclar a los que estaban en activo (Ruiz, 2014). En la segunda mitad del siglo XIX aparecieron las primeras disposiciones legislativas que, de alguna manera, favorecieron el afianzamiento de la oposición a maestro. Como se verá, los siguientes reglamentos muestran las escasas modificaciones que ha habido en los sistemas de selección de docentes a lo largo de la historia de España.

### **2.1. Primeras Disposiciones Legislativas en Materia de Oposición**

Siguiendo a Dávila (1988, p.116), “el sistema de oposiciones, como procedimiento de acceso a la profesión docente, se consolida entre los años 1847 y 1917”; en una primera etapa, como sistema para la provisión de escuelas y, posteriormente, como medio de acceso a un cuerpo de funcionarios.

Siguiendo el texto de Requena (2007), las principales disposiciones legislativas que orientaron los procesos de acceso, fueron las siguientes:

- i. El R.D. de 23 de septiembre de 1847, se considera que marcó el inicio de la consolidación del procedimiento de oposiciones ya que aportó la novedad de restringir la posible arbitrariedad de los Ayuntamientos y fijó las dotaciones económicas de los/as maestros/as.

- ii. La Ley de 9 de septiembre de 1857, estableció de nuevo oficialmente, el sistema de oposiciones como forma de acceso al profesorado de Instrucción pública en todos sus niveles.
- iii. El Rg. de 2 de noviembre de 1888, modificaría las oposiciones en cuanto al lugar de celebración: de las capitales de provincia pasarían a ser celebradas en las “cabezas de distrito universitario”.
- iv. El R.D. de 27 de agosto de 1894, y las Instrucciones de 24 de octubre, limitaron los ejercicios de oposición a plazas con una cuantía mínima. Para ocupar plazas de poca cuantía no sería necesario oposiciones, pasando a ocupar largas listas de interinos.
- v. El R.D. de 23 de septiembre de 1898, intentó suprimir las oposiciones, aprovechando la reorganizando de los estudios. Se pretendió determinar un número máximo de títulos todos los años, los cuales formarían una lista de méritos.
- vi. El R.D. de 3 de junio de 1910, es uno de los más completos, hasta ese momento, que reguló las oposiciones a escuelas primarias. En él, aparecen referencias sobre la necesidad de “buscar medios que garanticen la formación imparcial de los Tribunales y procurar la mayor rapidez en todos los actos” (Requena, 2007, p.307). En concreto, el examen oposición se componía de 3 partes:
  - Uno práctico, consistente en explicar una lección.
  - Otro escrito, compuesto de cinco partes: un trabajo sobre didáctica pedagógica, resolución de problemas de matemáticas, un ejercicio de análisis gramatical, otro sobre caligrafía y dibujo y la redacción escrita de un tema.
  - Y oral, consistente en exponer un tema.
- vii. El Estatuto de 12 de abril de 1917 (Estatuto del Magisterio) reglamentaría, de nuevo, detalladamente las pruebas de acceso, especificando las dos clases de oposiciones: las de ingreso en el Magisterio y las de ascenso.

Este Estatuto del Magisterio, plasmaba el contenido de los reglamentos publicados durante el primer tercio del siglo XX y supuso el afianzamiento del sistema de las oposiciones. Tal y como establece el artículo primero del estatuto, contiene las nuevas claves en las cuales debe insertarse la profesión docente, al quedar fijado que “el ingreso en el Magisterio nacional se verificará por oposición” (Dávila, 1988, p. 120). Cabe señalar que los Tribunales de oposición, hasta el primer tercio del siglo XX, fueron diferentes para escuelas de niños y de niñas, “como señal inequívoca de la diferencia de aptitudes exigidas a los futuros docentes en función del sexo” (Requena, 2007, p.305). La Tabla 2 recoge estas siete disposiciones legales con su contenido principal.

## **Tabla 2.**

### *Disposiciones legales en la consolidación del sistema.*

---

Disposición legal	Contenido
-------------------	-----------

---

R. D. de 23 de septiembre de 1847.	Inicio del sistema de oposiciones.
Ley de 9 de septiembre de 1857.	Establece oficialmente el sistema de oposiciones como forma de acceso al profesorado de Instrucción pública.
Rg. de 2 de noviembre de 1888.	Modifica el lugar de celebración a las “cabezas de distrito universitario”.
R. D. de 27 de agosto de 1894.	Limitan los ejercicios de oposición a plazas con una cuantía mínima.
R. D. de 23 de septiembre de 1898.	Intento de supresión de las oposiciones.
R. D. de 3 de junio de 1910.	Regula las oposiciones a escuela primaria de forma completa, estableciendo un proceso de selección compuesto por tres pruebas.
Estatuto del Magisterio, de 12 de abril de 1917.	Supone el afianzamiento del sistema de oposición, plasmando el contenido de los reglamentos publicados hasta entonces y regulando en detalle, el sistema de acceso.

Fuente: elaboración propia, a partir del texto de Requena (2007).

Por tanto, se puede entender que este Estatuto- de 12 de abril de 1917- supuso la consolidación del sistema de oposiciones como acceso a la profesión docente. Las oposiciones, en este contexto, se convertirían en el “elemento clave que da seguridad en el empleo, establece las jerarquías y excita las energías de ascenso social para una profesión de escasa consideración social entonces” (Dávila, 1988, p.116).

Como conclusión, a lo largo del siglo XIX y principios del XX, la educación se fue convirtiendo en un servicio público del que se hacía cargo el Estado y se pueden destacar entre los avances logrados, los siguientes:

- i. Se crearon centros públicos de enseñanza básica y universidades públicas
- ii. Se reconoció el derecho a la educación
- iii. La enseñanza básica se volvió obligatoria y se declaró su gratuidad.

A partir de entonces, los centros públicos de educación convivieron con los privados, y, en mayor o menor grado, comenzó el dilema entre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, entre educación pública y privada, entre educación religiosa y laica que han marcado a los sistemas educativos en Europa (Sánchez, 2016).

## **2.2. Estatuto de Magisterio de 1917. Consolidación del Sistema de Oposición**

Tras el Estatuto de Magisterio, cabe indicar otras disposiciones que definieron los sistemas de acceso al cuerpo de docentes, tal es el caso de la Ley de 29 de abril de 1920 que establecería el ascenso por antigüedad en el escalafón del Magisterio.

El Estatuto de 18 de mayo de 1923 introdujo novedades como la tasa de pago en concepto de derechos de oposición, motivada por el crecimiento en el número de escuelas y de vacantes, así como de solicitudes de interesados. Otros cambios importantes fueron

la formación de una lista única de aspirantes para toda España, programas únicos para todos los tribunales y los primeros cuestionarios únicos.

Con el Decreto 29 de septiembre de 1931 (Reglamento de 1933, O. M. 17 de abril), ya no era necesario realizar las oposiciones ya que, con en el Plan de estudios de magisterio que se aplicaba, sucedía que:

Su inicio y finalización se constituiría en un auténtico proceso selectivo: necesidad de tener el bachillerato, la realización del examen-oposición de acceso a las Escuelas Normales, los tres años de carrera más uno de práctica docente; y, por último, el examen de reválida (Requena, 2007, p. 308).

Durante los tres años de contienda de la Guerra Civil se dejó de publicar la Colección Legislativa. Sin embargo, había una gran necesidad de maestros/as en los colegios públicos en determinadas localidades, por lo que se solicitó su servicio, por imposición y de forma interina, publicándose el siguiente decreto:

(...) todo el que se halle capacitado y con el título correspondiente de maestro, no puede negarse, salvo por razones de fuerza mayor, a prestar servicio profesional (...) que el Gobierno le encomiende en el lugar que se estime preciso. (Gaceta de la República, nº 33, 2 de febrero de 1937, p. 599; en Requena, 2007, p. 309).

La Ley de 26 de enero de 1940 convocó un concurso para proveer, en propiedad, 4.000 plazas. Durante la posguerra, la necesidad de maestros se hizo más evidente teniendo en cuenta las numerosas depuraciones y el gran número de víctimas entre los maestros que combatieron. A cambio de unos cursos de perfeccionamiento durante el verano, muchas personas “como premio a su patriotismo, a sus dotes morales, a su abnegada misión de dolor y riesgos, ejemplo de disciplina y sacrificio” (Requena, 2007, p. 309) optaron a las escuelas sin necesidad de pasar por oposiciones.

Dada la gran cantidad de plazas interinas existentes, con el D. de 17 de octubre de 1940, se dictan las normas para el ingreso en el Magisterio Nacional Primario y la ocupación de esas plazas de un modo definitivo. El examen estaba compuesto por los siguientes tres ejercicios:

- i. Primero, en dos partes:
  - Religión; Catecismo; Historia Sagrada; Liturgia y Evangelio.
  - El Movimiento Nacional y el Nuevo Estado; el Caudillo; principales figuras del Movimiento; la Falange Española Tradicionalista y de la J.O.N.S; las Organizaciones Juveniles.
- ii. Segundo, en tres partes:
  - Lengua y Literatura española.
  - Geografía e Historia de España.
  - Resolución de problemas.
- iii. Tercero, en dos partes orales:

- Pedagogía y su historia.
- Explicar una lección sobre cualquier asunto escolar, preparada libremente y de antemano por el opositor.

La Ley de Educación Primaria de 1945, supuso muy poca variación de contenido respecto a la disposición anterior. El examen de oposición estaba compuesto de tres ejercicios eliminatorios de diferente tipo:

- i. Escrito, consistente en desarrollar un tema de Religión, otro de Formación del Espíritu Nacional, y hacer un análisis morfológico y sintáctico de un párrafo propuesto por el Tribunal.
- ii. El examen oral, se trataba de exponer un tema de Geografía o de Historia; otro de Literatura española y otro de Pedagogía.
- iii. El práctico versaba sobre una lección del programa perteneciente a la escuela donde se verificase el examen, así como una tabla de gimnasia educativa.

El Decreto de 17 de enero de 1963 modificó el Reglamento General de Oposiciones y Concursos de 10 de mayo de 1957, con la finalidad de agilizar las próximas oposiciones, dado el alto analfabetismo existente, y de nuevo, apenas introdujo novedades en cuanto al sistema de ingreso en el Magisterio Nacional Primario, sino pequeños formalismos de presentación. Tradicionalmente, durante los años del franquismo, entre los requisitos, se exigía la certificación de Instructor del Frente de Juventudes o Instructora de Escuela del Hogar de la Sección Femenina.

La Ley de 1967, en concreto, el art. 64, marcó un nuevo hito en la historia del acceso a la función pública docente, estipulándose por primera vez la posibilidad que el 20% o 30% del alumnado de cada promoción pudiera, por acceso directo, optar a una plaza de maestro/a sin necesidad de realizar la oposición. Se volvió a exigir el bachillerato para optar a los estudios de Magisterio, se eliminó el examen de ingreso y se mantuvo la prueba de reválida.

Durante el siglo XX y lo transcurrido del XXI, la legislación no ha hecho más que reproducir, salvo pequeñas modificaciones, el modelo vigente. En las distintas leyes educativas, los procesos de selección del profesorado en la enseñanza pública española apenas han variado.

### **3. Regulación del Ingreso a la Función Docente**

El art. 23.2 (CE 1978) consagra el derecho a acceder en igualdad de condiciones a las funciones públicas “con los requisitos que señalen las leyes”. Asimismo, el art. 103.3 CE determina que la Ley regulará el acceso a la función pública de acuerdo con los principios de mérito y capacidad.

A pesar de la existencia de distintas leyes educativas, la regulación del acceso a la función pública docente, siguiendo la línea del acceso a la función pública en general, ha tenido un tratamiento bastante uniforme a lo largo de los años. De cualquier forma, todas estas leyes, han regulado la selección de los funcionarios docentes, los requisitos de

titulación para el ingreso, el sistema selectivo utilizado, las características de la fase de oposición, los méritos a valorar en la fase de concurso y la existencia, en su caso, de un periodo de prácticas.

### **3.1. El Acceso a la Función Pública Docente con la LGE de 1970**

La Ley General de Educación (en adelante, LGE) de 1970 estableció algunos criterios para el acceso a la función docente que han permanecido inalterados a lo largo de los años. En primer lugar, la elección del concurso oposición como sistema de selección, de tal forma que, junto a las pruebas, los candidatos puedan aportar determinados méritos que han de ser valorados. Asimismo, las titulaciones exigidas para los distintos cuerpos han venido siendo muy similares con el paso de los años. Además, la LGE estableció un periodo de prueba para aquellos candidatos que hubieran superado el concurso oposición (fase de prácticas).

Para el acceso a la función docente, la LGE estableció, como criterios de selección, los antecedentes académicos de los candidatos, su preparación científica y pedagógica, datos personales y caracterológicos y sus aptitudes didácticas.

No obstante, hubo dos particularidades: por un lado, se permitía el acceso directo al cuerpo de profesores de Educación General Básica desde las escuelas universitarias, sin necesidad de pruebas, para expedientes sobresalientes; y, por otro, se estableció un turno restringido para interinos con 5 años de tiempo de servicio.

A partir del Decreto 375/1974 de 7 de febrero, “los concursos-oposición responderían a las primeras especialidades creadas para atender a la Enseñanza General Básica” (Requena, 2007, p.311). Posteriormente, con el Real Decreto 229/1981, de 5 de febrero, y la O.M. de 17 de marzo de 1983, se convocó nuevas oposiciones, con la clara intención de modificar la forma de selección docente.

El sistema de selección constaba de tres fases: la primera, dedicada al concurso de méritos; la segunda, a la superación de tres pruebas eliminatorias; y la tercera, tras superar las pruebas eliminatorias, un curso selectivo teórico-práctico de seis semanas de duración. Las pruebas eran de tres tipos:

- i. Una primera prueba escrita en torno a contenidos relativos a las disciplinas cursadas en las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica, en base a un temario de sesenta temas.
- ii. La segunda prueba se realizaría para comprobar los conocimientos específicos de la especialidad elegida por el aspirante.
- iii. Y la tercera prueba, iba encaminada a detectar la madurez profesional a través del desarrollo oral durante una hora, de tres temas genéricos.

### **3.2. La Ley Orgánica de 3 de Julio de 1985 (LODE)**

La Ley Orgánica de 3 de Julio de 1985, reguladora del Derecho a la Educación (en adelante, LODE) trajo consigo Programas Renovados y sus nuevos currículos, que hizo que el opositor se enfrentara a nuevos ejercicios. El sistema de selección se

mantendría muy semejante al anterior, pero con una novedad: la aparición en la historia de la educación de un nuevo término educativo, el concepto de “Proyecto pedagógico-didáctico”.

La fase de oposición se componía de las siguientes pruebas eliminatorias (Requena, 2007):

- i. Ejercicio escrito de cinco horas de duración máxima, consistente en la elaboración de un Proyecto pedagógico didáctico, de carácter curricular y un ejercicio oral de debate con el tribunal sobre el proyecto.
- ii. Prueba escrita de conocimientos específicos en torno a la especialidad.
- iii. Prueba de madurez cultural, respondiendo tres cuestiones y/o resolución de un supuesto práctico.

### **3.3. La Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE)**

Con la gran reforma de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (en adelante, LOGSE), se estableció el tipo de examen a realizar, el cual constaba de tres pruebas de carácter eliminatorio:

- i. Prueba escrita, consistente en el desarrollo de dos temas.
- ii. Prueba de supuestos prácticos.
- iii. Exposición oral de un tema a elegir entre dos extraídos al azar. La exposición tendría dos partes:
  - La primera de ellas, sobre aspectos científicos o de contenido del tema; en la segunda, se debería hacer referencia a la relación del tema con el currículum establecido en los decretos 105/1992 y 107/1992 de 9 de junio, por los que se establecían las enseñanzas de Educación Primaria e Infantil, respectivamente.
  - Tras la exposición, el Tribunal rebatía con el/la aspirante sobre su intervención.

Un aspecto diferente de la regulación que dispuso la LOGSE fue la implementación de un periodo transitorio (las tres primeras convocatorias) en el que la consideración de la experiencia como mérito, tenía una valoración preferente para favorecer el acceso a la función pública de grandes bolsas de funcionarios interinos que se habían acumulado.

### **3.4. El Continuidismo en la Ley Orgánica 10/2002 (LOCE)**

La regulación en la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (en adelante, LOCE) del ingreso a la función docente no presentó novedades, manteniendo el concurso oposición como sistema selectivo, las mismas titulaciones requeridas para el acceso y la existencia de una fase posterior de prácticas. Puede decirse que “los criterios generales para el acceso a la función docente que estableció la LOCE eran, con matices, una réplica de los aprobados en su día en la ley que la precedió” (Sánchez, 2016, p.192).

### **3.5. La Ley Orgánica 2/2006 (LOE)**

La regulación de la función docente de la Ley Orgánica 2/2006 de educación (en adelante, LOE) es prácticamente idéntica a la contemplada en las dos leyes que la precedieron, la LOGSE y la LOCE. Por ende, la selección de los docentes se realiza mediante un concurso oposición. En la fase de concurso se valoran, entre otros méritos, la formación académica y la experiencia docente previa. En la fase de oposición se tienen en cuenta la posesión de conocimientos específicos de la especialidad docente, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente.

Pero junto a estas prescripciones de carácter general, la LOE introduce sistemas excepcionales de acceso a la función docente, durante un periodo transitorio de cuatro años, para reducir el porcentaje de profesores interinos. Las medidas para reducir el porcentaje de interinos supusieron, por un lado, una valoración preferente de la experiencia docente previa en la fase de concurso, y por otro, una única prueba para la fase de oposición.

### **3.6. La Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE)**

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa que modifica la LOE no incluye modificación alguna para el sistema general de acceso a la docencia pública.

### **3.7. La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE)**

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (LOE), de 3 de mayo (en adelante, LOMLOE) no supone variaciones en cuanto a la regulación del sistema de acceso. Si bien, vuelve a reafirmar, en la modificación del artículo 100, “el derecho de toda la ciudadanía al acceso al empleo público de acuerdo con los principios constitucionales de mérito y capacidad”.

Concluida la evolución histórica en los sistemas de acceso a la función pública docente, para comprender en profundidad el actual sistema, es importante conocer la situación del acceso a la docencia en el resto de países de Europa. Los sistemas educativos de los distintos países son diferentes, así como, los sistemas de acceso para los docentes. No obstante, España, como miembro de la Unión Europea, forma parte del Proyecto de Europa compartiendo un destino común. En un espacio de cooperación y desarrollo, la UE sugiere y guía sobre qué principios ha de sustentarse la educación y hacia qué dirección avanzar.

## **II. Dimensión Europea de los Sistemas de Ingreso a la Función Docente**

En estos momentos, la preocupación por la calidad de la educación es una constante en todos los sistemas educativos europeos. Analizando las claves de éxito de los países líderes en el proyecto PISA, se ha puesto de manifiesto el papel clave de la figura del docente en la educación:

De las tres variables que tienen en común sistemas tan dispares como Finlandia, Hong Kong, Corea del Sur y Canadá, dos hacen referencia precisamente al profesorado: logran que los/as mejores alumnos/as estudien para ser docentes y les conceden más oportunidades de desarrollo profesional (Egido, 2010, p.48).

Buena parte de los esfuerzos de los organismos responsables de la Unión Europea centran sus modelos de estrategias en lo que han resumido en tres palabras: atraer, formar y retener al profesorado (Comisión Europea/Eurydice, 2018; Eurydice, 2013; Informe Talis, 2013). En esta línea, se pone especial énfasis en garantizar la formación inicial del profesorado, el fomento de sistemas de selección y contratación, el apoyo en el inicio de la profesión y la capacitación del profesorado basada en competencias.

### **1. La Selección Docente como Estrategia de los Organismos Internacionales**

Un aspecto sustancial, entre las estrategias de Europa, lo constituyen los sistemas de selección y acceso a la profesión docente. Han sido mucho menos analizados que otras condiciones de trabajo, como los horarios o las retribuciones salariales. Si bien, los mecanismos empleados para tratar de garantizar que quienes acceden a la docencia puedan cumplir adecuadamente con su tarea, condicionan el perfil profesional del profesorado en los distintos países. Los sistemas de selección actúan como filtro para el acceso a la enseñanza y, por tanto, reflejan qué modelo de profesor se considera adecuado (Egido, 2010).

Perona (2018) analiza algunos de los sistemas de acceso al empleo público de los países de nuestro entorno y afirma que se observan estrategias dirigidas a conducir a los mejores candidatos a la docencia. Los sistemas educativos europeos han optado por políticas que atraen la máxima calidad del postulante y es que “en todos los sistemas educativos estudiados se atribuye su éxito en atraer gente con talento a la docencia” (Perona, 2018, p.438). En la actualidad, hay nuevos modelos selectivos en los que se valora la idoneidad del aspirante a través de procesos en los que se considera no sólo la preparación técnica sino también habilidades y aptitudes de personalidad.

En relación con el acceso a la función pública docente en Europa, se constata que existen tres grandes modelos de referencia: la oposición, el concurso y la selección abierta. Son pocos los países que desarrollan pruebas de oposición- entre ellos, España- y, la mayoría, se ubica en la franja mediterránea. La parte de Europa central, mayormente, se decanta por las listas de candidatos/as, clasificados en función de los méritos obtenidos. En la parte del norte de Europa, la selección se realiza por parte de los centros educativos y autoridad locales, siendo los procesos más abiertos.

El profesorado y, en concreto, su formación y acceso profesional es uno de los focos de los organismos internacionales. En la actualidad, destaca la emergencia de Organismos Internacionales (en adelante, OI) y, su cada vez mayor participación en la definición, implementación y evaluación de políticas educativas. Con la publicación, en 2004, del informe de la OCDE, *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, la profesión docente se terminó de instalar como uno de los temas educativos de mayor

relevancia mundial. Desde entonces, muchos OI han publicado gran cantidad de informes que abordan en exclusividad la profesión docente.

La formación, el acceso y desarrollo profesional del profesorado es una de las grandes cuestiones de la política educativa para la que los OI pretenden generar una armonización internacional. Los OI no tienen potestad para elaborar política educativa de obligado cumplimiento, sino que proponen e invitan reformas a los estados.

Sin embargo, la autoridad que ejercen sobre ellos es evidente. No quedarse a la cola en las tendencias y rankings internacionales es desde hace algo más de una década un motivo más que suficiente para que los gobiernos escuchen atentamente y apliquen las recomendaciones de los OI (Alonso-Sainz y Thoilliez, 2020, p.175).

Ciertamente, conocer las propuestas de los OI es fundamental para comprender las dinámicas globales de la sociedad y del ámbito educativo. En un análisis documental de 32 informes publicados por diferentes OI, desde 2005 y 2019, Alonso-Sainz y Thoilliez (2020), se detecta la tendencia en aumento hacia un tipo de documentos más reflexivos y argumentativos, así como los de recomendaciones. En cuanto a las entidades y la temática, la OCDE tiende a centrar sus estudios en la eficiencia de los docentes entendida como mejora del rendimiento académico; en cambio, la UE pone el foco en políticas de selección, atracción y retención de docentes.

Por último, analizando los documentos de estos dos últimos organismos, el ideal normativo docente presenta los siguientes rasgos:

- i. Desde la UE se valora un tipo de docente que “dé protagonismo al alumno, que lo acompañe como un mentor en el proceso de aprendizaje y con una orientación didáctica competencial” (Alonso-Sainz y Thoilliez, 2020, p.190).
- ii. Por parte de la OCDE, el ideal normativo es el de un “docente competencial, capaz de colaborar con otros docentes, que es autónomo en su toma de decisiones y que se encuentra bien preparado para formar en la diversidad cultural” (Alonso-Sainz y Thoilliez, 2020, p.190).

Con toda certeza, estos rasgos del docente ideal no son desconocidos y no se alejan de lo que se ha venido concienciando desde hace ya algunos años: la prioridad de las competencias como clave de los aprendizajes de la vida, el aprendizaje significativo y autónomo, el/la alumno/a como protagonista y el docente como facilitador, la necesaria colaboración entre docentes y la diversidad cultural presente en el aula.

Aun cuando los sistemas educativos europeos siguen un destino común, presentan diferencias y existen tres vías de acceso a la docencia pública en Europa, que comparten ciertos rasgos.

## **2. Análisis de los Sistemas de Selección en Europa**

La transición desde la salida de la universidad como titulado en Grado de maestro hasta la vida profesional es una fase crucial, tanto para los docentes como desde la perspectiva del sistema educativo. La Comisión Europea (2018, p.31) subraya que

“mejorar los procesos de selección y contratación del profesorado puede ayudar a identificar los candidatos más adecuados”.

Por un lado, cuando se analizan los procedimientos de acceso a la profesión docente en Europa, es necesario tener en cuenta que algunos países realizan una selección previa al comienzo de la formación docente, tales como: Dinamarca, Eslovaquia, Estonia, Francia, Finlandia, Lituania, Luxemburgo, Polonia, Reino Unido y Rumanía. En esos países, los estudiantes que desean cursar estudios de educación deben superar un primer proceso selectivo, mediante pruebas o entrevistas diseñadas específicamente para los futuros docentes, además de cumplir con los requisitos de carácter general que se exijan para el ingreso en la enseñanza superior. De esta manera, estos sistemas limitan las plazas ofertadas por las instituciones de formación inicial y preparan a un número reducido de futuros profesores, en lugar de formar a un gran número de estudiantes y seleccionar después a algunos de ellos para acceder a un puesto de trabajo.

Por lo que se refiere a la enseñanza privada, en todo el ámbito europeo está generalizado el sistema de libre contratación del profesorado, que se emplea también en los centros privados financiados por los poderes públicos. La única excepción a esta tendencia es la de Francia, donde los profesores de las escuelas privadas que reciben financiación estatal son reclutados por medio de un examen, siguiendo un procedimiento equivalente al que existe para la enseñanza pública (Egido, 2010).

En cuanto a las diferentes formas de acceder al puesto de docente en Europa, hay varias cuestiones que conviene tratar. Primeramente, la principal vía de acceso a la cualificación de docente pasa por la obtención de una titulación. En relación al método de acceso, los países optan por las oposiciones, contratación y las listas de aspirantes. Posteriormente, cabe señalar la designación de profesores, su situación laboral y algunas diferencias relativas a la selección previa y la enseñanza privada.

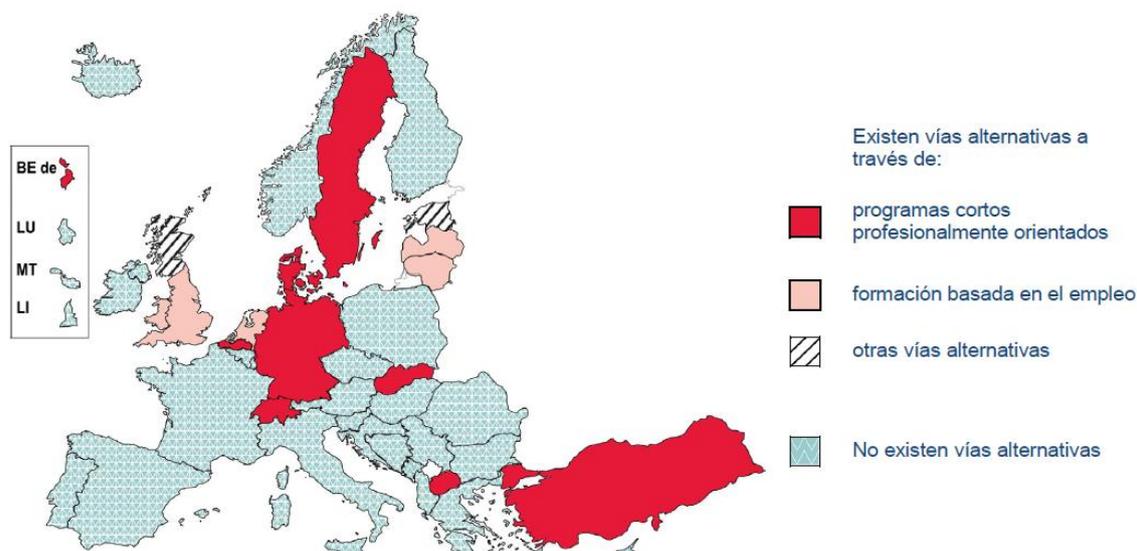
### ***2.1. Vías de Acceso a la Cualificación Docente***

La forma tradicional de ocupar el puesto de profesor en Europa se inicia mediante la obtención de una titulación que habilita para la docencia. En casi la mitad de los sistemas educativos, esta titulación es la única condición para poder acceder con pleno derecho al proceso de contratación. Sin embargo, en 23 sistemas educativos – entre ellos, España, se incluyen pasos adicionales que los titulados deben realizar para poder optar a ser contratados, ya sea aprobar unas oposiciones o confirmar su competencia profesional.

Como muestra la Figura 6, aproximadamente un tercio de los sistemas educativos europeos, ofrecen vías alternativas de acceso a la cualificación docente, además de los programas ordinarios, como se observa en la siguiente ilustración. No es ese el caso de España, donde no existen estas llamadas vías alternativas.

### Figura 6.

Vías alternativas de acceso a la cualificación docente (de acuerdo con la normativa de 2016/2017)



Fuente: Informe de Eurydice (2018, p.35).

Aunque los programas alternativos de acceso varían considerablemente en Europa, es posible distinguir dos modelos organizativos principales:

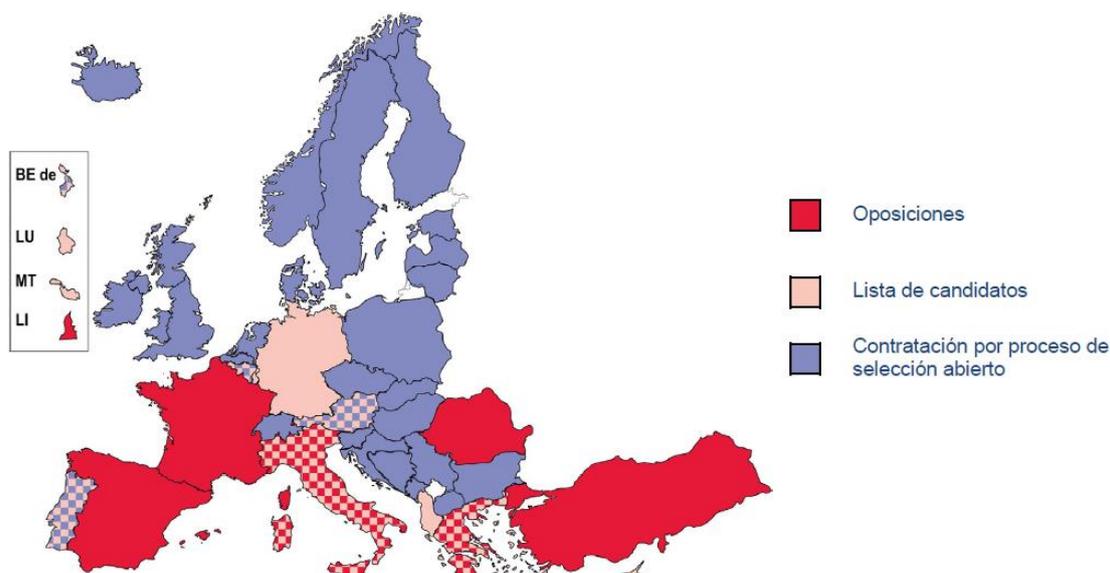
- Programas cortos que ofrecen una orientación profesional. Este enfoque, presente en nueve países, permite a titulados con experiencia profesional obtener cualificación docente.
- Formación basada en el empleo. Este modelo está presente en Letonia, Lituania, Países Bajos y el Reino Unido y permite que los titulados en Grado de maestro realicen prácticas en un centro educativo y sigan un programa de formación para obtener una cualificación docente.

### 2.2. Métodos de Contratación

En Europa existen actualmente tres sistemas principales por los que los profesores que tienen las necesarias cualificaciones, pueden acceder a su primer empleo docente: la contratación por proceso de selección abierto, las oposiciones y las listas de candidatos. La Figura 7 muestra que, en casi tres cuartas partes de los sistemas, el método dominante es la contratación por proceso de selección abierto, donde las vacantes se cubren con los candidatos que solicitan empleo en cada centro. En estos casos, destaca Egido (2010, p.52) como procedimiento más habitual “la realización de entrevistas, siendo muy frecuente que el director tenga un peso determinante en la decisión adoptada”.

### Figura 7.

Principales métodos de contratación (de acuerdo con la normativa de 2016/2017).



Fuente: Informe de Eurydice (2018, p.38)

Son siete los países donde los maestros deben superar unas oposiciones, organizadas por las administraciones públicas de rango superior, regional o local:

- En España, Francia, Rumanía, Liechtenstein y Turquía, las oposiciones son el único método de contratación de profesorado.
- En Grecia e Italia, se emplean, además, listas de candidatos.

Dichas oposiciones pueden organizarse “en forma de exámenes escritos, entrevistas, evaluación de portfolios, observación de las prácticas docentes o cualquier combinación de estos métodos” (Comisión Europea/Eurydice, 2018, p. 32). Habitualmente, se selecciona un cierto número de candidatos para ocupar un número limitado de plazas docentes. Por lo general, los candidatos seleccionados pueden manifestar sus preferencias sobre las áreas/centros en los que desean trabajar, pero la decisión final corresponde a la administración educativa. En algunos sistemas educativos, superar la oposición garantiza el acceso a una plaza permanente, mientras que en otros se clasifica a los candidatos en las listas de reserva establecidas, pero no se garantiza el empleo.

En la mayoría de los casos, el sistema de acceso por oposición consiste en un concurso público, organizado a nivel central. En todos los países que emplean este sistema, “los resultados de los exámenes de las oposiciones se complementan con la valoración de otros méritos de los candidatos” (Egido, 2010, p.52).

Por otra parte, son nueve los sistemas educativos que usan listas de candidatos, a través de las cuales los candidatos presentan solicitudes de empleo a una administración de rango superior que los clasifica de acuerdo con criterios definidos. Algunos de los “criterios para la elaboración de las listas suelen ser: la fecha de la presentación de las

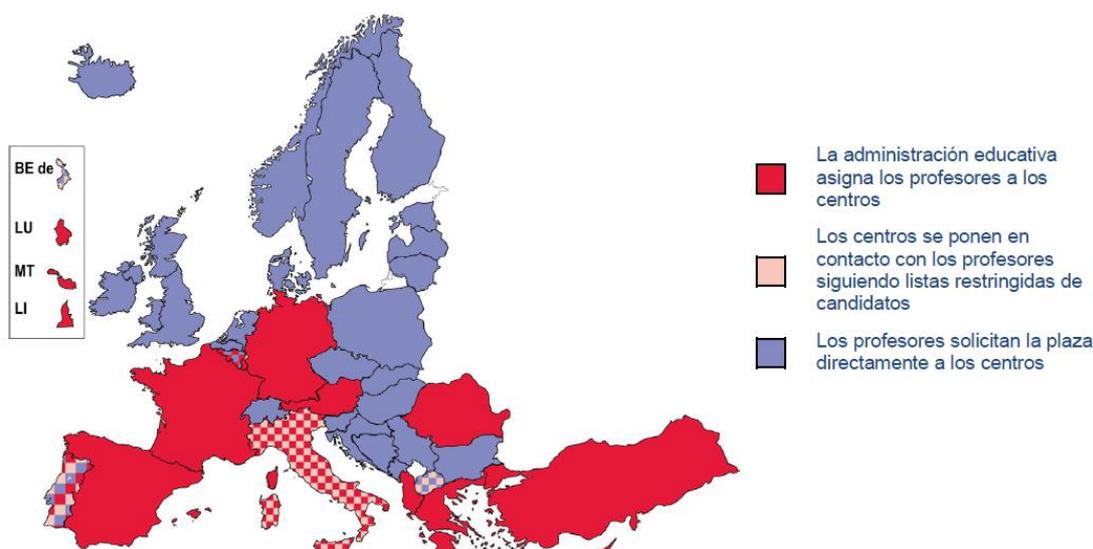
candidaturas, la experiencia docente previa, las calificaciones académicas o la formación complementaria” (Egido, 2010, p.52). Este es el caso de Alemania, Chipre, Luxemburgo, Malta y Albania. Mientras que, en Bélgica, Austria y Portugal se emplean listas de candidatos conjuntamente con la contratación por proceso de selección abierto.

### 2.3. Designación de Profesores

Los procesos para designar a los docentes suelen tener una estrecha relación con el tipo de método de contratación. De manera que, como se puede observar en la Figura 8, en la mayoría de los países que usan un proceso de selección abierto, los docentes son asignados a los centros en los que han solicitado con éxito la plaza; mientras que en aquellos países en los que existen las oposiciones y/o las listas de candidatos, suele ser la administración educativa la que distribuye a los profesores entre los centros.

**Figura 8.**

*Designación del profesorado a los centros (de acuerdo con la normativa 2016/2017)*



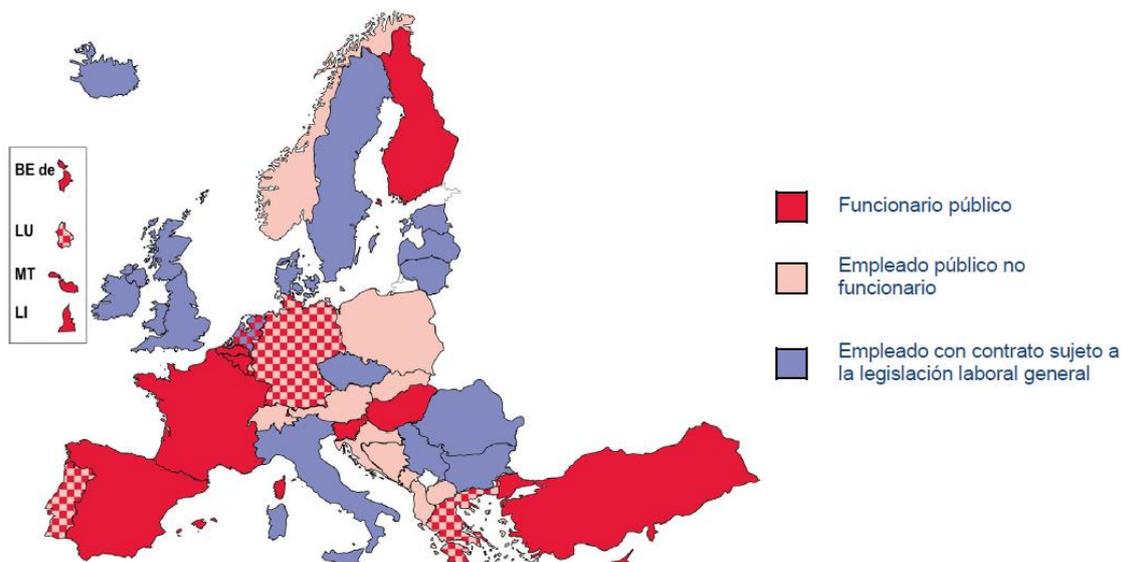
Fuente: Informe de Eurydice (2018, p.40).

### 2.4. Situación Laboral

Los docentes que trabajan en los centros públicos son considerados empleados públicos en todos los países europeos (Comisión Europea/Eurydice, 2018). Aunque la condición de funcionario público se asocia habitualmente a aquellos sistemas en los que se selecciona al profesorado a través de oposiciones, no existe en realidad una estrecha correlación entre el sistema de acceso y la situación laboral. En España, Francia, Grecia, Liechtenstein y Turquía, los candidatos que han superado las oposiciones adquieren la condición de funcionarios públicos, mientras que en Italia y Rumanía acceden a la categoría de empleados con contrato. Sin embargo, en Hungría, Eslovenia y Finlandia, los profesores plenamente cualificados seleccionados por el método de contratación por proceso de selección abierto adquieren la condición de funcionarios públicos, como muestra la Figura 9.

**Figura 9.**

*Situación laboral del profesorado (de acuerdo con la normativa 2016/2017).*



Fuente: Extraído de Eurydice (2018, p.43).

Por otro lado, en nueve sistemas educativos, todos los profesores plenamente cualificados son empleados públicos no funcionarios: Croacia, Polonia, Eslovaquia, Albania, Bosnia Herzegovina, Suiza, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Montenegro y Noruega. Sin embargo, en 17 de los sistemas educativos, todos los profesores plenamente cualificados son empleados con contrato y están sujetos a la legislación laboral general. En todos estos países, excepto Italia y Rumanía, los docentes son contratados siguiendo un proceso de selección abierto.

Para finalizar esta sección, al margen de la situación expuesta, algunos sistemas educativos de varias regiones de Europa y del mundo se enfrentan a condiciones, bien de exceso de oferta de docentes o bien de escasez de los mismos. Mientras que algunos países sufren un exceso de oferta, la mayoría sufren una falta de docentes. Un análisis de estos datos por región indica que en “el 40 % de los países europeos hay más candidatos que puestos vacantes en la enseñanza. En cambio, solo el 17 % de los sindicatos europeos indicaron que la profesión docente es atractiva para la gente joven” (Stromquist, 2018, p.30). En cualquier caso, la enseñanza de calidad viene determinada en gran medida por lo que los docentes saben y son capaces de hacer. Y es que los conocimientos y destrezas adquiridos durante la formación inicial del profesorado y que son valorados habitualmente, a través de los sistemas de selección, son solo el punto de partida.

**III. Actual Sistema de Ingreso a la Función Docente**

En el actual sistema de ingreso de capacidad y mérito, capacidad se refiere a las aptitudes indispensables para el desempeño de un puesto, y mérito a aquellas otras que, sin tener carácter esencial, pueden ser valoradas para seleccionar al candidato más idóneo. Para Sánchez (2016), contemplar los principios de mérito y capacidad impone la necesidad de celebrar un proceso selectivo de carácter competitivo, donde los aspirantes

demuestren su capacidad y aptitud para la docencia. Asimismo, este proceso debería suponer la adecuación entre el contenido de los procesos selectivos y las tareas y funciones a desarrollar posteriormente en el puesto de trabajo.

Además del ingreso por medio del concurso-oposición, los docentes españoles también pueden acceder a la enseñanza pública a través de los contratos de interinidad, cuyo origen tuvo por finalidad cubrir las plazas vacantes y realizar las suplencias temporales. En la práctica, la realidad es que la interinidad “ha constituido una vía de acceso importante en términos numéricos, puesto que ha llegado a suponer casi el 20% del total del profesorado de los centros públicos en los últimos años (Egido, 2010, p.53).

## **1. Distribución de Competencias en la Regulación del Acceso**

La regulación del acceso a la función pública docente es competencia del Estado. Es el art. 149. 1 30º (CE 1978) el que confiere al Estado la competencia sobre las normas básicas en materia educativa, quedando a las comunidades autónomas la potestad de dictar legislación de desarrollo.

Las comunidades autónomas han asumido la gestión de todo el personal docente no universitario, lo que implica la determinación de las vacantes, las convocatorias y desarrollo de los procesos selectivos, el nombramiento y cese de los funcionarios. Para ello, a los Reales Decretos que, a lo largo de los años, han venido regulando el ingreso a los cuerpos docentes, se les ha atribuido el carácter de normativa básica. Aspectos particulares de los procesos selectivos, tales como la composición y funcionamiento de los tribunales, los requisitos que han de reunir los participantes, las pruebas de la fase de oposición, los méritos de la fase de concurso o la regulación de la fase de prácticas, se establecen en estos reales decretos. Aunque en menor medida, las comunidades autónomas han aprobado reglamentos que regulan aspectos importantes para el acceso a la función pública docente, especialmente en lo relativo a la formación y permanencia de las listas de funcionarios interinos.

### ***1.1. Regulación Estatal de los Procesos Selectivos***

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 (LOE), en su disposición adicional duodécima, y 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 docentes, establecen que el sistema de ingreso en la función pública docente será el de concurso-oposición.

El Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero (modificado por el Real Decreto 84/2018, de 23 de febrero), establece que el órgano competente de las comunidades autónomas convocantes, una vez aprobadas sus respectivas ofertas de empleo, procederá a realizar las convocatorias para la provisión de las plazas autorizadas en dichas ofertas de empleo, con sujeción en todo caso a las normas de función pública que les sean de aplicación. Además, el proceso de selección se organiza en dos fases:

- i. Fase de oposición. Se trata de una única prueba estructurada en dos ejercicios:

- Primer ejercicio. Tiene por objeto la demostración de los conocimientos específicos necesarios para impartir docencia.
  - Segundo ejercicio. Evalúa la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas docentes mediante la presentación de una programación y la exposición oral de una unidad didáctica.
- ii. Fase de concurso. Valora la formación académica de los aspirantes y la experiencia docente previa en centros públicos de la misma etapa educativa.

Una vez seleccionados, los futuros docentes deben realizar un periodo de prácticas, que también forma parte del proceso selectivo. Superado dicho periodo, los profesores adquieren la condición de funcionarios públicos de carrera, lo que les garantiza un puesto de trabajo de carácter vitalicio.

El Real Decreto 270/2022, de 12 de abril, modifica el Reglamento de ingreso, regulando un régimen transitorio de ingreso para 2023, autorizando una tasa adicional para la estabilización de empleo temporal. Si bien no afecta a la convocatoria de ingreso de 2022 objeto de este estudio, es sabido por los opositores la regulación de nuevas vías de estabilización que reducen las pruebas selectivas y que incluye un “concurso excepcional de estabilización que podrá convocarse una sola vez” (disposición transitoria quinta, RD 270/2022).

### ***1.2. Regulación autonómica de la Región de Murcia.***

La Orden de 12 de febrero de 2019 regula las bases de los procedimientos selectivos para el ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos de funcionarios docentes no universitarios; y la lista de interinidad derivada de dichos procedimientos, en el ámbito de gestión de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. El artículo 4 de la citada orden dispone que la consejería competente en materia de educación procederá a realizar la convocatoria para la provisión de plazas. De acuerdo con la oferta de empleo público docente de los ejercicios 2020, 2021 y 2022 las plazas que se convocan corresponden exclusivamente a plazas de reposición.

Las bases de la convocatoria de las pruebas selectivas constituyen la ley por la que han de regirse las mismas, y contienen los criterios reguladores del proceso selectivo. Las pruebas de ingreso a la función pública docentes, para el proceso de 2022 en la comunidad autónoma fueron reguladas por la Orden de 24 de febrero de 2022.

## **2. Pruebas de Ingreso a la Función Docente de la Región de Murcia de 2022**

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

En el artículo 2, se establece el procedimiento de ingreso, así como las plazas convocadas. Se convoca procedimiento selectivo para cubrir 905 plazas de reposición del Cuerpo de Maestros de la oferta de empleo público docente de los ejercicios 2020, 2021

y 2022 en el ámbito de gestión de la Administración de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. 9215 fueron los aspirantes que se presentaron a las pruebas de ingreso, distribuidos en 178 tribunales. La distribución de plazas ofertadas por especialidades se recoge en la Tabla 3.

**Tabla 3.**

*Distribución de plazas por especialidades y turnos.*

ESPECIALIDAD	INGRESO LIBRE	RESERVA DISCAPACIDAD	TOTAL
Educación infantil (031)	187	14	201
Inglés (032)	130	10	140
Francés (033)	34	2	36
Educación Física (034)	88	7	95
Música (035)	55	4	59
Pedagogía Terapéutica (036)	132	10	142
Audición y Lenguaje (037)	61	5	66
Educación Primaria (038)	154	12	166
TOTAL	841	64	905

Fuente: extraído de la Orden de 24 de febrero de 2022.

Siguiendo la Resolución de la Dirección General de Recursos Humanos, Planificación Educativa y Evaluación, por la que se aprueba la relación de aspirantes a los procesos selectivos para ingreso en el cuerpo de maestros, convocados por Orden de 24 de febrero de 2022, en la Tabla 4 se recoge el número de candidatos por especialidades que compone la población total de opositores.

**Tabla 4.**

*Candidatos opositores inscritos.*

ESPECIALIDAD	Acceso libre	Reserva de discapacitados	Nuevas especialidades	TOTAL
Educación infantil (031)	3456	67	11	3533
Inglés (032)	1083	18	1	1102
Francés (033)	262	5	1	268
Educación Física (034)	1010	24	5	1039
Música (035)	316	9		325
Pedagogía Terapéutica (036)	1232	35	14	1281
Audición y Lenguaje (037)	657	13	10	680
Educación Primaria (038)	2039	39		2078

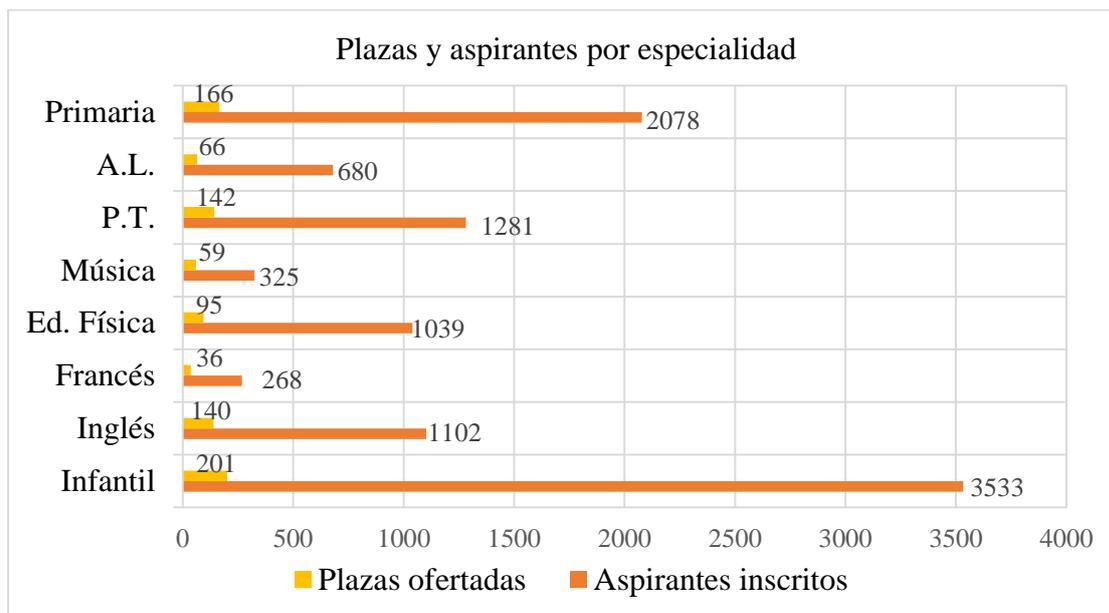
TOTAL	10306
-------	-------

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta el número total de plazas convocado para cada especialidad y los aspirantes inscritos en las pruebas de ingreso, la diferencia entre la oferta y la demanda se muestra en la Figura 10.

**Figura 10.**

*Plazas y aspirantes por especialidad.*



Fuente: elaboración propia. Nota: A.L.= Audición y lenguaje, P.T.= Pedagogía terapéutica.

Asimismo, la Tabla 5 muestra la ratio entre aspirantes y plaza, esto es, el número de solicitudes de candidatos que hay en la convocatoria por cada plaza. A mayor ratio, menor es la posibilidad del opositor de optar a una de las plazas. La mayor ratio corresponde a la especialidad de infantil que oferta el mayor número de plazas; sin embargo, son más de 3500 candidatos los que compiten por las mismas. Al contrario, la especialidad de música ostenta la ratio más baja de tan solo 5.50 opositores por una plaza; seguida de los idiomas, francés e inglés.

**Tabla 5.**

*Ratio de aspirantes por plaza.*

ESPECIALIDAD	Plazas ofertadas totales	Aspirantes inscritos	Ratio global
Educación infantil (031)	201	3533	17.57
Inglés (032)	140	1102	7.87
Francés (033)	36	268	7.44

Educación Física (034)	95	1039	10.93
Música (035)	59	325	5.50
Pedagogía Terapéutica (036)	142	1281	9.02
Audición y Lenguaje (037)	66	680	10.30
Educación Primaria (038)	166	2078	12.51

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, el art. 21 (Orden de 12 de febrero de 2019) marca la finalización del procedimiento selectivo antes del día 30 de julio de 2022. El art.23 establece la aplicación de los temarios establecidos en dicha orden y el art. 24 contempla algunas especificaciones de la fase de oposición, entre las que destacar:

- i. El tiempo para la realización de la Parte A de la Primera Prueba será de 2 horas y 30 minutos. Para cada especialidad, el valor de cada uno de los ejercicios que contempla el Anexo IX de la Orden de 12 de febrero de 2019 será del 50% de la prueba.
- ii. Para la realización de la Parte B de la Primera Prueba a la que se refiere el artículo 37.4 de la Orden de 12 de febrero de 2019, se extraen dos temas al azar por el tribunal de entre los correspondientes al temario.
- iii. Los aspirantes que superen esta Primera Prueba presentarán ante el tribunal, la programación didáctica o, en su caso, el programa de intervención, que se redactará teniendo en cuenta los aspectos específicos establecidos en el Anexo III de la Orden de 12 de febrero de 2019 para cada especialidad.
- iv. Aceptada la programación o el programa de intervención, el aspirante podrá elegir el contenido del mismo de entre tres extraídos al azar por él mismo de las que figuran en el índice de su documento, o bien a partir del temario oficial de la especialidad.
- v. El aspirante dispondrá de una hora sin posibilidad de conexión con el exterior para su preparación.
- vi. La unidad didáctica o de actuación deberá exponerse en su totalidad y ajustada a la duración de la exposición.

De la misma manera, el art. 25 especifica la ponderación de las puntuaciones de las dos fases, siendo de dos tercios para la fase de oposición y de un tercio para la fase de concurso. Únicamente serán baremados aquellos méritos alegados hasta el día 30 de junio de 2022.

Por otra parte, la Orden contempla, en su Anexo III, los criterios de valoración de las pruebas de la fase de oposición en términos de indicadores concretos para evaluar las pruebas en sus diferentes dimensiones y partes (Tabla 6), además de otros criterios de corrección ortográficos y discursivos.

### **Tabla 6.**

*Criterios de evaluación.*

---

Criterios y/o indicadores de evaluación concretos

---

Primera prueba: Prueba de conocimientos

---

- |   |  |
|---|--|
| <p>A. Prueba de carácter práctico</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Rigor en el desarrollo del ejercicio de carácter práctico.</li><li>- Conocimiento científico de la especialidad.</li><li>- Dominio de habilidades técnicas de la especialidad.</li><li>- Resolución, en su caso, de ejercicios prácticos.</li></ul> | <p>B. Desarrollo de un tema por escrito.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Conocimiento científico, profundo y actualizado del tema.</li><li>- Estructura del tema, su desarrollo completo y originalidad en el planteamiento.</li><li>- Presentación, orden y redacción del tema.</li></ul> |
|---|--|
- 

Segunda prueba: Prueba de aptitud pedagógica

---

- |   |   |
|---|---|
| <p>A. Defensa de la programación didáctica.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Presentación y aspectos formales ajustados a la orden de convocatoria.</li><li>- Justificación y contextualización de la programación.</li><li>- Objetivos, competencias (o capacidades a desarrollar en Educación Infantil), contenidos, metodología, criterios de evaluación, procedimiento de evaluación.</li><li>- Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.</li></ul> | <p>B. Exposición de una unidad didáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Contextualización.</li><li>- Objetivos.</li><li>- Competencias (o capacidades a desarrollar en Educación Infantil).</li><li>- Contenidos.</li><li>- Criterios y procedimiento de evaluación.</li><li>- Actividades de enseñanza-aprendizaje que se van a plantear en el aula.</li><li>- Recursos para el desarrollo de la unidad.</li></ul> |
|---|---|
- 
- C. Debate con el tribunal:
- Concreción y corrección en las contestaciones dadas.
  - Aportación de argumentos y datos actualizados y/o ampliados respecto de la exposición oral.
- 

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la fase de concurso, los opositores solicitan la baremación de méritos a través de la “Ficha de solicitud de baremación” y la documentación acreditativa que justifique la veracidad de los documentos. Siguiendo el Anexo V de la Orden de 24 de febrero, es pertinente la valoración de:

- i. La experiencia docente previa.
- ii. La formación académica.
- iii. Otros méritos:
  - Publicaciones.
  - Actividades de formación permanente, tipo perfeccionamiento e impartición.

- Conocimiento de lenguas extranjeras.
- Otros específicos y exclusivos, tales como, ser calificado “deportista de alto rendimiento”, tener mención de honor en la titulación de acceso, premios en concursos y festivales y premio Nacional de fin de carrera.

Para finalizar, a partir de la Orden de 24 de febrero de 2022, se desarrollan los criterios de actuación y valoración específicos de cada una de las especialidades. Primeramente, los criterios de actuación hacen referencia a una serie de procedimientos y condiciones en la ejecución de las pruebas, tales como, la obligatoriedad de la comparecencia con un documento acreditativo de identidad. En segundo lugar, los criterios de valoración contienen indicadores para cada una de las partes y dimensiones, junto con su valor; así como otros detalles como los tiempos o puntuaciones máximas.

Para concluir este segundo capítulo, se pueden destacar los escasos cambios en las pruebas y sistemas de ingreso a la función docente a lo largo de los años, en contraposición con los grandes avances sociales, científicos y tecnológicos acontecidos. Siguiendo las reflexiones de Requena (2007, p.302), cabe plantearse cómo podría el sistema selectivo “determinar la idoneidad, o no, a la docencia pública si las exigencias formativas que se les pide a los docentes del siglo XXI en su profesión diaria no se reflejan en ninguna de las fases eliminatorias en dicho proceso”.

### ☞ CAPÍTULO III-

#### ESTUDIOS PREVIOS SOBRE ACTITUDES HACIA EL INGRESO EN LA FUNCIÓN DOCENTE Y PROPUESTAS DE MEJORA AL ACTUAL SISTEMA DE SELECCIÓN

- I. Estudios Previos sobre Actitudes hacia el Ingreso en la Función Docente
- II. Propuestas de Mejora y Complementación a la Selección Docente

---

**CAPITULO III- ESTUDIOS PREVIOS SOBRE ACTITUDES  
HACIA EL INGRESO EN LA FUNCIÓN DOCENTE Y  
PROPUESTAS DE MEJORA AL ACTUAL SISTEMA DE  
SELECCIÓN**

---

En este tercer capítulo, se presentan estudios previos sobre actitudes hacia el ingreso en la función docente junto con una revisión de investigaciones con las principales propuestas de mejora al actual sistema de selección.

Tal y como se ha reflejado en anteriores capítulos, la calidad del profesorado y su selección, se presenta como un factor decisivo para la mejora educativa. Sin embargo, abordar la temática de los sistemas de ingreso en la docencia pública, implica a un colectivo del que difícilmente se puede encontrar algo al respecto en nuestro país. A la escasa bibliografía existente a nivel estatal, se suma que la realidad de los países europeos es diferente a la española. Recientemente, se han llevado a cabo algunas investigaciones que arrojan datos importantes de los que partir para el tema que nos ocupa y que marcan la estructura del presente capítulo en torno a dos epígrafes. En primer lugar, se conocen las creencias de los profesores sobre ciertas cuestiones en torno a las pruebas de acceso, así como, resultados que implican variables de tipo actitudinal, determinantes en las pruebas. En segundo lugar, se refieren investigaciones que reflejan las principales propuestas de mejora o de complementación al actual sistema de selección, observando el incremento de planteamientos que defienden el “MIR educativo”.

### **I. Estudios Previos Sobre Actitudes hacia el Ingreso en la Función Docente**

En toda persona y profesión, es fundamental una actitud positiva hacia el trabajo para el que se prepara. Sin embargo, Monge (1993) investigó las actitudes de los estudiantes de magisterio al inicio y al final de la carrera y halló que sólo el 53% del alumnado que terminó la carrera de magisterio estaba, entonces, dispuesto a dedicarse a la enseñanza; el resto manifestaba intenciones de continuar con otros estudios o dedicarse a otra profesión. Estos resultados le llevaron a afirmar que el alumnado mostraba una “falta de motivación e ilusión significativa por la profesión docente, que les parece insuficiente y deprimida y, en consecuencia, hay que completarla o buscar otra salida” (Monge, 1993, p.95). Teniendo presente que se trata de datos y resultados obtenidos hace tres décadas, cabe reflexionar sobre si pueden seguir teniendo validez en la actualidad.

Partiendo de la base de que el origen de las actitudes de las personas se encuentra en las creencias, cabe destacar estudios previos que analizan las creencias de los docentes sobre ciertas cuestiones en torno a las pruebas de acceso, así como, sobre variables de tipo actitudinal que influyen en el afrontamiento de las pruebas.

## **1. Creencias de los Docentes sobre las Pruebas de Acceso**

Se presentan resultados sobre las creencias de los docentes sobre las oposiciones en torno a su grado de acuerdo o desacuerdo con el sistema de selección, su opinión referente a los criterios de evaluación de las pruebas y al menor peso de contenidos y habilidades actitudinales en las mismas

### ***1.1. Grado de Acuerdo con Respecto al Sistema de Selección***

En cuanto al grado de acuerdo con respecto al actual sistema de oposición, destacan los resultados de dos estudios de 2008 (Álvarez, 2008; Pérez et al., 2008) que incluían las opiniones de profesores respecto al mismo. Más de la mitad de los profesores consideraban nada o poco adecuado el sistema de ingreso en la enseñanza pública. Concretamente, en el estudio de Álvarez (2008), contó con 1698 maestros y profesores noveles de secundaria, infantil y primaria, de los que el 56% consideró el procedimiento inadecuado y el 63% se mostró de acuerdo con la idea de que el sistema debería cambiar. Análogamente, en el estudio de Pérez et al. (2008), promovido por la Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA), el 52% de 938 profesores y maestros valoró el sistema de ingreso a la enseñanza pública como “poco o nada adecuado”.

En la misma línea de resultados, el estudio de Valle y compañía (2015), mostró que el 69% de los 619 docentes encuestados se manifestaba en algún grado de desacuerdo con respecto al sistema de selección para acceder a la profesión docente en centros públicos. Además, “es significativo que, en el extremo de *totalmente de acuerdo*, solo se sitúe un 1,6% de los docentes encuestados” (Valle et al.; 2015, pp.27-28). Concluyen, dichos autores, posicionándose a favor de la necesaria reforma del sistema de selección actual para acceder a la profesión docente.

### ***1.2. Criterios de Evaluación***

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, en el proceso de oposición de maestros/as, se evidencia la “falta de criterios concretos de evaluación para valorar las pruebas” (Aguilar et al., 2016, p.361), con una muestra de casi 26.000 opositores. Debido a que no hay unos criterios de evaluación lo suficientemente objetivos, las puntuaciones medias entre los distintos tribunales son muy dispares. Algo similar ocurre con las calificaciones medias entre provincias, también son totalmente desiguales. Por tanto, el lugar de realización de la prueba y la especialidad, fueron variables que condicionaron las notas de los opositores/as (Aguilar et al., 2016).

En cuanto a la variable sexo, se constata que el porcentaje de mujeres en la muestra es mucho mayor que el de hombres debido a que estudian la carrera de magisterio en una proporción mayor a los hombres en casi todas las especialidades, excepto en educación física. Lo que cabe destacar son las diferencias significativas en cuanto a los resultados en función del sexo: las mujeres obtienen mejores calificaciones en todas las pruebas y, por tanto, una nota media final más alta. Estos resultados pueden deberse a que “las mujeres tienen normalmente un mayor rendimiento académico, una mayor motivación y habilidades para el estudio superiores a las de los hombres” (Aguilar et al., 2016, p.375).

A la vista de estos datos, los autores (Aguilar et al., 2016, p.375) concluyen que:

Existe subjetividad en relación a algunas pruebas y, por lo tanto, no existe equitatividad en el proceso ya que no se mide por igual a todos los opositores y es que están afectados por determinadas variables que inciden en su resultado final.

Por tanto, se suman a la causa que aboga por buscar nuevos modelos de evaluación más objetivos para garantizar un proceso justo y equitativo a la hora de acceder a la función pública docente.

Desde otra perspectiva de los criterios de evaluación en las pruebas de oposición, los docentes expresan la percepción de que estos criterios se centran muy prioritariamente en contenidos disciplinares (Valle et al, 2015). Además, 8 de cada 10 profesores señalan que las “administraciones educativas deberían definir criterios comunes de selección docente en centros de titularidad pública y concertada” (Valle et al., 2015, p.31). Se manifiestan así, en la línea de armonizar criterios de acceso en centros de públicos y concertados, teniendo en cuenta que ambos se sostienen con fondos públicos.

Más recientemente, en la investigación de Aramendi et al. (2019, p.767), nuevamente se corroboraron las “opiniones de los docentes acerca de la escasa concreción de los criterios de evaluación de las pruebas”; en línea con el estudio de Aguilar et al. (2016) y Valle et al. (2015). Esta situación genera incertidumbre e inseguridad entre los candidatos.

### ***1.3. Contenidos Disciplinarios***

La gran mayoría de los procesos selectivos que llevan a cabo los sistemas de nuestro entorno, se basan en la preparación académica, primando, así, el dominio cognoscitivo. Sin embargo, hace ya tiempo que los expertos reclaman la necesidad de garantizar “otras condiciones adicionales, relacionadas con las actitudes y las habilidades interpersonales de los futuros docentes” (Egido, 2010, p. 49). El Informe Wall (1959) de la UNESCO señalaba ya la importancia de contar con algún tipo de valoraciones referidas a la personalidad de los aspirantes a profesor. Desde entonces, han sido muchos los autores que se han pronunciado en esta línea alegando que no basta con mostrar conocimientos, sino que existen requisitos imprescindibles para quienes trabajan en educación como la motivación, el compromiso o la implicación en la mejora de los aprendizajes del alumnado.

Los docentes opositores consideran más importante la formación didáctico-pedagógica que los conocimientos, concretamente el 62% estimó la formación pedagógica de mayor relevancia, en el estudio de Valle et al. (2015). A pesar de su importancia, en las oposiciones “no se tienen en cuenta aspectos de tipo vocacional o actitudinal que, si bien son muy difíciles de valorar, podrían aportar información muy útil” (Valle et al., 2015, p.39).

## 2. Variables Actitudinales en las Pruebas de Acceso

Las competencias y variables actitudinales influyen en el estudio y en el abordaje exitoso de las pruebas, pero es un campo amplio del que poco se conoce. En primer lugar, se trata de esclarecer cuáles son las metas, en cuanto a motivaciones, que pueden orientar al opositor; así como el compromiso que adquiere en la tarea. En segundo lugar, participar en unas oposiciones, además de implicar un fuerte compromiso y carga de trabajo, requiere la concreción de una estrategia de actuación.

### 2.1. Metas y Compromiso en los Opositores

Suárez et al. (2013), indagaron sobre las metas y el compromiso en opositores. Por un lado, las metas representan una variable motivacional, para la que se constata que los candidatos a maestro valoran como meta más relevante su realización, tanto personal como profesional. Se entiende como algo esperable después de dedicar años a la formación académica y lo costoso de superar el proceso de selección.

Por otro lado, en cuanto al compromiso en la preparación de las oposiciones, destaca en positivo la dedicación entre los futuros docentes, definida por el entusiasmo por lo que están haciendo. Sin embargo, la variable menos destacable en los opositores es la plenitud. Lo cual fue interpretado argumentando 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 (Suárez et al., 2013, p.89). Se pone de manifiesto la incertidumbre y el pesimismo que generalmente envuelve a todo lo relacionado con el proceso de oposiciones a la función pública.

En cuanto a comparativas de género, las mujeres guían sus metas motivadas en mayor medida que los varones por la autorrealización, la contribución a la sociedad y la ambición profesional; que vienen a ser metas más intrínsecas.

Referido a la experiencia docente, ésta no repercute en las metas y el compromiso de los opositores (Aramendi et al., 2019). Mientras que el número de oposiciones a las que se presentan los docentes, muestra cierta influencia en términos de una mayor dedicación y realización, en favor de aquellos que han participado en dos o más convocatorias. A ello, hay que añadir que estos docentes que se presentan a las oposiciones, dos o más veces, son los que, generalmente, “sufren mayor inestabilidad laboral que acaba generando un considerable desgaste físico y emocional” (Aramendi et al., 2019, p. 777).

Estos datos sobre motivaciones y compromiso en la tarea, en parte, vienen a reflejar cómo los futuros maestros se plantean el acceso a la profesión, qué pretenden conseguir y el esfuerzo y la dedicación que están dispuestos a desarrollar para lograr los objetivos que se proponen.

## **2.1. Estrategias de los Opositores para el Afrontamiento de las Pruebas**

La investigación realizada por Aramendi et al. (2019), en el País Vasco, analiza las estrategias didácticas utilizadas y los apoyos recibidos por los candidatos de Educación Secundaria y saca a relucir algunas conclusiones muy relevantes. Por un lado, los candidatos destacaron la ayuda de los profesionales del centro educativo donde trabajan. Esto es, al identificar factores que influyen en el abordaje exitoso en las pruebas resultó que “la ayuda de docentes experimentados para preparar y afrontar las oposiciones hace que los candidatos aborden las pruebas con más posibilidades de éxito” (Aramendi et al., 2019, p.778).

Por otro lado, en cuanto a las estrategias didácticas que priorizan los opositores exitosos destaca el diseño de la programación y unidades didácticas y la consideración de criterios de evaluación de las oposiciones anteriores. Otros aspectos en los que confiesan haber hecho énfasis son la evaluación de competencias y la competencia de aprender a aprender (Aramendi et al., 2019).

La importancia concedida a la programación en las oposiciones contrasta con la realidad de la práctica docente. Es decir, los docentes reconocen la importancia acerca de planificar y programar la enseñanza. Sin embargo, no actúan conforme a lo que creen en este caso. Aramendi y Aramendi (2020, p.149) constataron que “planificar la enseñanza es una de las tareas más importantes de la función docente. Sin embargo, según el profesorado, no parece ser una tarea muy frecuentada en los centros educativos”.

## **II. Propuestas de Mejora y Complementación a la Selección Docente**

En torno a los sistemas de selección docente, surgen investigaciones que aportan propuestas de cambio y mejora al actual sistema, fruto de la reflexión y análisis del actual procedimiento de selección y de la observación de otros sistemas educativos. Son brevemente revisadas con el propósito de construir un marco teórico completo que sustente esta tesis doctoral.

En primer lugar, se parte de la premisa de que son muchos los expertos que señalan la dificultad de encontrar alternativas válidas al concurso-oposición, dado que es el mecanismo vigente para la selección de todos los funcionarios públicos y no sólo de los docentes. Por ello, tal y como ya apuntó Egidio (2010, p. 58), en la mayoría de los casos, se proponen ciertas “reformulaciones del sistema de oposiciones, más que el abandono del mismo”.

Si bien el sistema de concurso-oposición vigente en nuestro país se ha venido considerando adecuado (Informe OCDE, 2004), una de las debilidades que la OCDE (2004) pone de manifiesto es que se otorga mayor peso a los conocimientos académicos que a las capacidades y habilidades para la enseñanza. Por lo tanto, no cumple el objetivo de seleccionar a las personas más cualificadas para el trabajo docente, pues el maestro en la realidad de su aula es mucho más que un transmisor de contenidos.

Sería deseable una evolución a favor de una selección con base competencial. Rivero (2015), se pronuncia a favor de este avance y enfatiza algunos factores de la

personalidad que serían propios del perfil del docente ideal- tales como la empatía, la resiliencia, la afectividad o la comunicación- y cuya detección precoz sería una opción a ponderar.

De hecho, desde hace algunos años, son varias las organizaciones cuyos estudios y resultados sostienen esta propuesta, tales como la Fundación SM, la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) o la Confederación de Padres de Alumnos. A este respecto, las oposiciones deberían dar más peso a las capacidades docentes y a las habilidades didácticas de los aspirantes y centrarse más en las exigencias que la sociedad actual plantea al profesorado. Se trata, por tanto, de “primar en las pruebas la posesión de las competencias profesionales de carácter docente, en lugar de atender a la reproducción de los conocimientos relacionados con las disciplinas académicas adquiridos durante la formación” (Egido, 2010, p.61).

Por otra parte, entre las propuestas de la Conferencia de Decanos/as de Facultades de Educación (2018, p.2), se encuentra diseñar un modelo de carrera profesional completo, y no la actual visión “fragmentada e inconexa de la formación inicial, el acceso a la profesión y la formación continua”. Como base, para el acceso a los estudios, se pretende atraer a los mejores y los más adecuados para ser docentes, para lo cual es necesario tener en cuenta competencias básicas vinculadas con aspectos emocionales y actitudinales. En este sentido, también se pronuncia a favor de tener en cuenta, además del expediente académico, “aquellas competencias básicas vinculadas al desempeño profesional relacionadas con aspectos emocionales y actitudinales” (Conferencia de Decanos/as de Facultades de Educación, 2018, p.2).

Con estas premisas la Conferencia de Decanos/as de Facultades de Educación (2018) se plantea un nuevo acceso a la profesión docente, que parte del modelo del Médico Interno Residente (en adelante, MIR), presente en el sistema de sanidad y que contaría con un “periodo de inducción”, en los primeros años de ejercicio profesional, así como la vinculación con la práctica en contextos reales, bajo la supervisión de los mejores profesionales y especialistas de la enseñanza, entre otras premisas.

En otro orden ideas, la mentoría puede ser un recurso de orientación de inestimable ayuda. Especialmente para el docente novel, entiende Aramendi y Aramendi (2020, p.154) que:

La práctica reflexiva, la colaboración entre iguales y la investigación-acción son estrategias de gran valía para la orientación (...) Las estrategias de afrontamiento de problemas basadas en la cooperación se relacionan con niveles altos de inteligencia emocional, al contrario que el individualismo.

En esta línea, en la que se reconoce la relevancia de los apoyos para los docentes principiantes, se puede reflexionar sobre la escasa participación de la Inspección educativa, los Centros de Profesorado y la Universidad en la inserción laboral de los docentes. En concreto, siendo las universidades las instituciones dedicadas a la capacitación en el sistema educativo, sería de gran utilidad su apoyo a los equipos

directivos y orientadores/as de los centros escolares en la formación de profesorado, así como a los propios docentes noveles (Aramendi y Aramendi, 2020).

Retomando los sistemas de acceso a la docencia en Europa, se mostraron los países de Europa que realizan una selección previa antes de la formación docente. Estos sistemas limitan las plazas ofertadas por las instituciones de formación inicial y preparan a un número reducido de futuros profesores, en lugar de formar a un gran número de estudiantes y seleccionar después a algunos de ellos. Por tanto, se trata de iniciar la carrera docente en el mismo momento de la entrada en la formación inicial, con independencia de que exista una selección posterior (Egido, 2010). La selección previa a la formación docente puede ser un proceso conveniente para garantizar el éxito del estudiante en sus años de formación y para seleccionar a los más comprometidos no sólo académicamente, sino también éticamente (Pérez y Pérez, 2015). De nuevo, se percibe que lo prioritario no recae exclusivamente en los contenidos, sino que se apunta a los valores.

Como es sabido, para quienes desean estudiar magisterio, en España, la prueba de acceso a la universidad es común para todos los estudiantes mientras que, en Finlandia, la prueba es específica para aspirantes al campo de la educación. Es parte natural del proceso de admisión de las universidades en Finlandia que las facultades de educación cuenten con pruebas específicas para seleccionar a los estudiantes. La finalidad de las mismas es conocer la idoneidad del candidato. Pérez y Pérez (2015, p.135) se pronuncian a favor del exquisito sistema de selección de aspirantes para los programas de formación de profesorado en Finlandia y, al respecto, afirman que “la selección y formación de profesorado de alta calidad, compromiso y motivación es identificada como uno de los principales factores responsables del buen funcionamiento y rendimiento del sistema educativo en Finlandia”. El proceso de selección, en primera fase, se realiza de forma conjunta con todos los aspirantes a programas de formación docente y, en segunda fase, en base a estos resultados, los estudiantes son invitados a las pruebas de aptitud por la universidad de ingreso solicitada. Este proceso de selección tiene en cuenta habilidades académicas, interpersonales, así como el “compromiso y la motivación que el estudiante muestra hacia su futura profesión” (Pérez, 2014, p.111).

En contraposición con lo que sucede en las universidades españolas, donde parece que la profesión docente sigue sin atraer a los estudiantes con expedientes más altos; en Finlandia, los alumnos con expedientes más altos son los que aspiran a ser docentes y son sometidos a selectivas pruebas. Pérez y Pérez (2015, p.125) aplicaron estas pruebas a una muestra aleatoria de estudiantes de magisterio de la Universidad de Málaga y “ningún candidato en España alcanzó las puntuaciones mínimas para acceder a los estudios de formación docente” en Finlandia. Estas pruebas buscan el equilibrio entre el dominio de contenidos y la capacidad para resolver problemas de forma creativa. El pensamiento crítico, la investigación y reflexión son considerados elementos esenciales en la formación docente.

De estos trabajos y resultados, deriva la propuesta de modificar la prueba de acceso a la universidad y enfocarla a la selección de estudiantes comprometidos. Tomando como modelo los sistemas de los países europeos, Egido (2010) también sugirió

la existencia de algún mecanismo que permita que, en las Facultades de Educación, se matriculen los estudiantes más idóneos, “no sólo en términos de rendimiento, sino, sobre todo, en términos de su capacidad para llevar a cabo el trabajo con los alumnos” (Egido, 2010, p.61).

En cualquier caso, parece lógico que cualquier sistema de acceso a la profesión docente no debería estar centrado en contenidos puramente académicos. En palabras de Pérez y Pérez (2015, p.136), sería fundamental diseñar pruebas que puedan descubrir en los aspirantes “características que tienen que ver con aprendizajes de orden superior y disposiciones subjetivas relacionadas con las actitudes y la motivación requerida en una profesión tan comprometida y singular como la docencia”.

Si se sigue tomando como referencia a los países europeos, diversos rankings internacionales – entre los cuales destaca la OMS- evalúan y sitúan la sanidad española entre las primeras, no sólo de Europa, sino a nivel mundial, en base a criterios de clasificación basados en los derechos de los pacientes, eficiencia, esperanza de vida o acceso a sanidad gratuita. Una buena parte de ese respetable lugar de la sanidad española en el concierto mundial, es atribuible a las virtudes de su modelo de acceso. Éste puede ser un motivo por el que podría servir para inspirarnos en este modelo de acceso a una profesión, distinta en muchos aspectos, y tan próxima a la profesión docente. La medicina es una profesión de semejante naturaleza vocacional y que también representa un servicio público, clave entre los pilares del Estado de Bienestar.

A este respecto, en la investigación realizada por Valle y compañía (2015), con 619 docentes en activo, los encuestados se muestran proclives a un modelo de inducción profesional del estilo del MIR que se realiza para los médicos. Así, “en el caso de una reforma, el modelo del MIR sería bienvenido por la gran mayoría del profesorado” (Valle et al., 2015, p.20). Concretamente, el 66% se muestra proclive a modificar el sistema actual por un modelo MIR en educación.

Aunque con adaptaciones, el “MIR educativo” podría contribuir al fortalecimiento de la profesión docente. Aspectos a destacar para su transposición al ámbito docente podría ser la selección previa y centralizada, unidades docentes en los entornos sanitario, órganos docentes (tanto Comisiones docentes como jefes de estudios especializados) y el papel central de la evaluación, formativa, anual y final. Si bien hay diferentes formulaciones, López (2015), reúne los requisitos generales sobre los que debería reposar cualquier modelo inspirado en el MIR:

- i. La selección ha de preceder a la formación profesionalizante.
- ii. Ha de configurarse en enseñanzas de postgrado.
- iii. Ha de ser “universal”, aplicándose a todos los aspirantes a maestros/as y profesores de secundaria, de ámbito público o privado de ejercicio profesional.
- iv. Ha de poseer un carácter nacional.
- v. Ha de perseguir la excelencia.

Como conclusión, no procede ni tampoco se aboga por suprimir el sistema actual de oposición al funcionariado. Sin embargo, hay reformulaciones que podrían mejorar los sistemas de acceso docente y, así, contribuir al tan argumentado objetivo de garantizar la calidad del profesorado seleccionando a los más capaces. En cualquier caso, y para finalizar este bloque, se ha intentado sintetizar resultados de investigaciones que giran en torno a actitudes y creencias de docentes alrededor del sistema de selección, variables actitudinales y propuestas de complementación al sistema actual. Todo para contribuir a una fundamentación teórica firme, como punto de partida para contemplar al colectivo del maestro opositor, inmerso en el afrontamiento de las pruebas de ingreso.

## ☞ CAPÍTULO IV- FORMULACIÓN DE PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

- I. Objetivo Principal
- II. Objetivos Específicos

---

## CAPÍTULO IV – FORMULACIÓN DE PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

---

El Capítulo IV tiene como propósito principal centrar los objetivos de investigación. Aparecen en este momento, después de la revisión de las fuentes y antes de la metodología y se concretan a través de la redacción de un objetivo general y varios específicos, siguiendo las sugerencias propuestas por Hernández-Pina et al. (2010).

El planteamiento del problema de investigación establece las bases a partir de las que se van a desarrollar el resto de procesos.

La formulación de preguntas es un elemento importante en el planteamiento del problema (...). El planteamiento adecuado del problema acota bien el ámbito de estudio y permite aterrizar mejor en el proceso de la investigación y expresar con mayor exactitud qué se estudia: los objetivos de investigación (Bisquerra, 2009, pp. 94-95).

Poniendo el foco en el problema de investigación, “los problemas de investigación vienen expresados en forma de pregunta” (Hernández- Pina et al, 2010, p. 10). En este sentido, una pregunta de investigación se considera como desencadenante del proceso de investigación y condicionante del método y metodología (Hernández Pina et al., 2015). Inicialmente, como principio de reflexión, se parte de las siguientes preguntas para enfocar el objetivo.

- i. ¿Con qué actitud se enfrentan los opositores docentes a las pruebas de ingreso?
- ii. ¿Influye su actitud en el proceso de estudio y afrontamiento de las oposiciones?
- iii. ¿Cuál es el origen de sus actitudes y creencias hacia las pruebas de ingreso?

### I. Objetivo principal

El objetivo principal de esta investigación es indagar sobre las actitudes de los maestros y maestras de educación infantil y primaria y, las diversas especialidades, de la Región de Murcia, hacia las pruebas de ingreso a la función pública docente.

### II. Objetivos específicos

- i. **Objetivo específico I:** Diseñar y validar una escala de medición de actitudes del opositor docente hacia las pruebas de ingreso en la función pública, basada en las dimensiones de la TCP.
  - Pregunta de investigación 1: ¿Goza el instrumento EAOD de las características técnicas adecuadas para su uso y aplicación?

- ii. **Objetivo específico 2:** Diseñar y validar un guion de entrevista para determinar el origen de las creencias de los opositores en torno a las pruebas de ingreso en la función pública.
  - Pregunta de investigación 2: ¿Goza el guion de entrevista ECOD de las características técnicas adecuadas para su aplicación?
- iii. **Objetivo específico 3:** Examinar las actitudes que adoptan los opositores docentes frente a las pruebas de ingreso.
  - Pregunta de investigación 3: ¿Con qué actitud se enfrentan los docentes a las pruebas de ingreso?
- iv. **Objetivo específico 4:** Indagar acerca de las creencias normativas y referentes sociales de influencia para los opositores en torno a las pruebas de ingreso a la función pública.
  - Pregunta de investigación 4: ¿Cómo les influyen a los opositores sus referentes sociales en el afrontamiento de las pruebas de acceso?
- v. **Objetivo específico 5:** Identificar la percepción de control de los opositores docentes en el afrontamiento de las pruebas de acceso.
  - Pregunta de investigación 5: ¿Predomina en los opositores la percepción de control o la existencia de factores externos de influencia?
- vi. **Objetivo específico 6:** Indagar en torno al origen de las creencias de los opositores docente para comprender su actitud y afrontamiento de las pruebas de ingreso.
  - Pregunta de investigación 6: ¿Cuál es el origen de las actitudes de los opositores frente a las pruebas de ingreso a la función pública?

## METODOLOGÍA

☞ CAPÍTULO V- MÉTODO

☞ CAPÍTULO VI- DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE  
RECOGIDA DE INFORMACIÓN

☞ CAPÍTULO VII- INTERPRETACIÓN DE DATOS Y RESULTADOS

## ☺ CAPÍTULO V- MÉTODO

- I. Enfoque y Diseño de Investigación
- II. Participantes y Contexto
- III. Instrumentos de Recogida de Información
- IV. Procedimiento

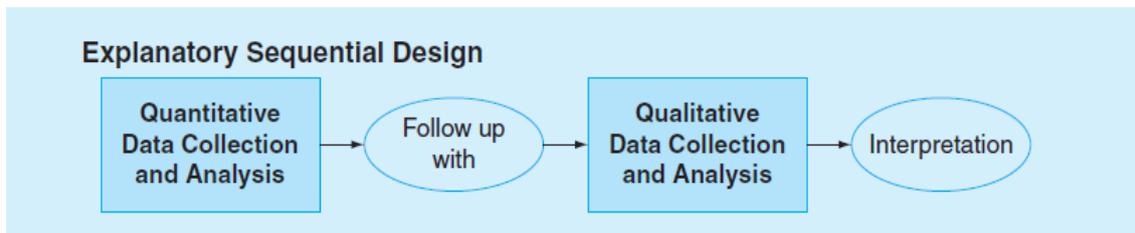
El Capítulo V presenta los aspectos metodológicos en los que se fundamenta la investigación y permiten dar respuesta a los objetivos del Capítulo IV. Para la configuración de los apartados del método, se ha seguido el esquema del informe de investigación ofrecido por Hernández Pina, Maquilón, Cuesta e Izquierdo (2015), procediendo a presentar los contenidos bajo la estructura de enfoque y diseño, contexto y participantes, instrumentos y procedimiento para la recogida de información.

### **I. Enfoque y Diseño de Investigación**

Se optó por un enfoque de investigación mixto, partiendo de la “asunción básica de que la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos proporciona una mejor comprensión del problema y pregunta de investigación que cada método por sí mismo” (Creswell, 2012, p.535). El uso de métodos mixtos proporciona al diseño de investigación las fortalezas de ambos métodos, creando una imagen compleja del fenómeno de los procesos selectivos. Desde este enfoque de paradigma mixto, se llevó a cabo un diseño secuencial explicativo cuyas principales guías referenciales fueron las publicaciones de Creswell (2009, 2012, 2013), Creswell & Clark (2011), Hernández et al. (2010 y 2015).

Ante un posicionamiento mixto, se puso en práctica un método descriptivo y un método biográfico. En primer lugar, se seleccionó la encuesta por ser la metodología más indicada para recoger opiniones, creencias o actitudes (Hernández et al, 2010), siendo el cuestionario la técnica de recogida de datos. En segundo lugar, se recurrió a la investigación biográfico-narrativa a través de la recogida de relatos o historias de vida del opositor docente. La introducción de la investigación biográfico-narrativa, supone a esta tesis: (a) dar voz al opositor docente sobre sus experiencias en las pruebas, (b) una forma de comprender sus actitudes basadas en creencias que derivan de la misma experiencia y (c) un modo de indagar en el origen de las creencias previas a vivencias en las oposiciones, en diferentes etapas de la vida.

Se llevó a cabo un diseño mixto secuencial explicativo (también llamado modelo de doble fase; Creswell & Clark, 2011) con una primera recogida de datos cuantitativa y, posteriormente, una fase de recolección cualitativa (Figura 11). A través de la aplicación de este diseño, los datos y resultados cuantitativos proporcionaron una descripción general del problema de investigación y, seguidamente, un mayor análisis a partir de la recogida de datos cualitativa, mejoró, amplió y explicó el problema general.

**Figura 11.***Diseño secuencial explicativo.*

Fuente: Extraído de Creswell (2012, p.541).

Este diseño tiene la ventaja de diferenciar dos partes, cuantitativa y cualitativa, que no tienen por qué converger. Además, captura lo mejor de ambos paradigmas: obtener resultados cuantitativos de una población en primer lugar, y, en segundo lugar, refinar o elaborar los hallazgos a partir de una profunda exploración cualitativa. La dificultad estriba en determinar a qué aspecto de los resultados cuantitativos hacer seguimiento, los participantes, así como las preguntas sobre las que profundizar. La principal debilidad que Creswell (2009) identifica en este tipo de diseño es el tiempo empleado para la recolección de datos, debido a la existencia de dos fases separadas. Especialmente se convierte en una desventaja, en estudios, como la presente tesis doctoral, en que ambas fases son de igual importancia.

Respecto a la fase de recogida de datos cuantitativos del diseño explicativo secuencial, previamente al diseño de la escala de medición de actitudes (EAOD), se llevó a cabo un estudio piloto, con un número reducido de sujetos. Tuvo el claro objetivo de suscitar las creencias salientes de la población sobre las pruebas de ingreso, identificando factores asociados a los constructos Actitud, Norma Subjetiva y Control Conductual Percibido. Este procedimiento originó la construcción de una escala original y adaptada a la muestra concreta de opositores de nuestro contexto que, no sólo reflejara valoraciones directas sobre la oposición, sino mediciones de factores reales asociados por los mismos opositores a los constructos. Supuso, por tanto, una “mejora del instrumento de recogida de los datos”, finalidad que para Hernández et al (2010, p.35) justifica la pertinencia del estudio piloto.

En relación a la segunda fase de recogida y análisis de datos cualitativos, la metodología utilizada se centró en historias de vida, que permitió una comprensión profunda de las experiencias de los opositores en torno a los procesos selectivos. Es un modo de conocimiento que “emerge de la acción y capta con gran riqueza y matices el significado de las acciones humanas” (Hernández, et al, 2010, p.280). Estas narrativas, se componen de dos aspectos: la experiencia entendida como un relato y, por otro, la forma de construir sentido, por medio del análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que –mediante un proceso reflexivo– se da significado a lo sucedido o vivido.

## **II. Participantes y Contexto**

El contexto principal que engloba esta investigación es el del opositor a la función pública docente. Los participantes objeto de estudio son titulados en magisterio de educación infantil, primaria y otras especialidades, inmersos en el proceso de preparación de las pruebas de ingreso de la Región de Murcia, convocadas por la Orden de 24 de febrero de 2022.

### **1. Población de Estudio**

El total de aspirantes que se inscribieron al proceso selectivo fue de 10.306, distribuidos en las distintas especialidades (Tabla 7). De los 10.306 aspirantes opositores que constituyen la población total de este estudio, finalmente participaron en la primera prueba 9219 candidatos.

**Tabla 7.**

*Aspirantes inscritos según especialidad.*

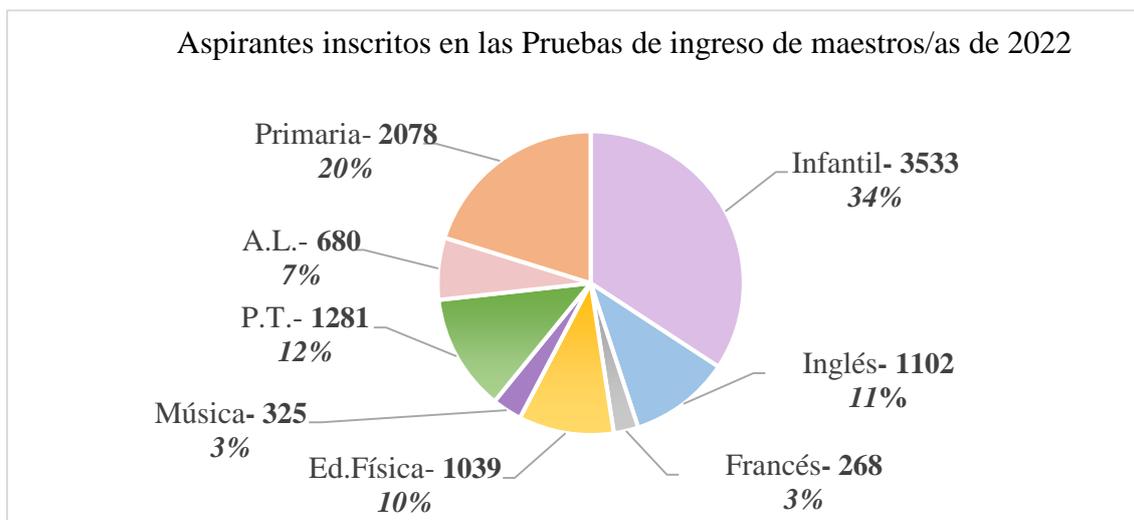
Especialidad	Opositores inscritos y admitidos en el proceso selectivo
Educación infantil (031)	3533
Inglés (032)	1102
Francés (033)	268
Educación Física (034)	1039
Música (035)	325
Pedagogía Terapéutica (036)	1281
Audición y Lenguaje (037)	680
Educación Primaria (038)	2078
TOTAL	10.306

Fuente: extraído de la Resolución de 4 de mayo de 2022.

La especialidad de educación infantil incluye al mayor número de opositores, seguido de educación primaria, pedagogía terapéutica e inglés. La Figura 12 muestra los porcentajes que representan los aspirantes por especialidades (Resolución de 4 de mayo de 2022).

**Figura 12.**

*Población de aspirantes inscritos en las Pruebas.*



Fuente: elaboración propia, a partir de los datos de la Resolución de 4 mayo de 2022.

## 2. Muestreo

La muestra participante en esta investigación fue de 399, disminuyendo a un total de 396, la muestra real o productora de los opositores que finalmente aportaron los datos y la información de estudio. Cabe destacar la dificultad del acceso a la muestra y al colectivo del opositor. El procedimiento para la selección de la muestra fue deliberado (Hernández-Pina, et al. 2010), buscando representatividad de las diferentes especialidades convocadas y el mayor número de participantes entre la población de opositores inscritos.

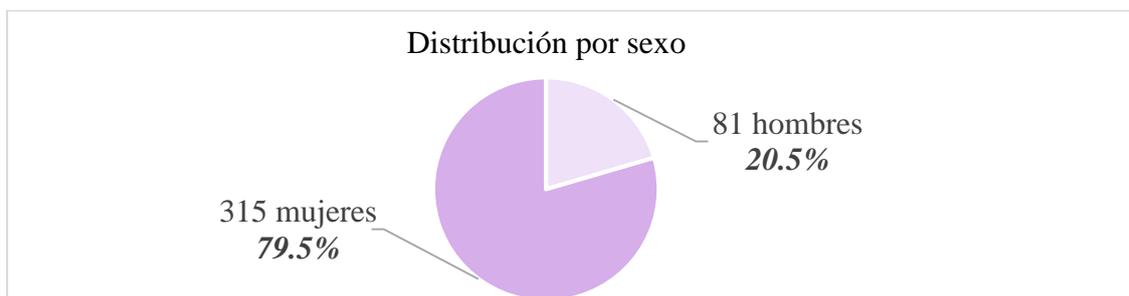
Dentro del contexto del opositor docente, existen diversas variables a considerar de influencia en su actitud y estudio, que son recogidas en la escala EAOD y permiten conocer las diferentes realidades del opositor. Cabe considerar la edad y el sexo de la muestra, así como la especialidad por la que opositan, si son opositores noveles o, por el contrario, ya habían opositado con anterioridad, cuántas veces y con qué resultados, y la experiencia laboral en centros públicos y privados. También se recoge la existencia o no de responsabilidades familiares en su ámbito personal y el tiempo de dedicación al estudio de las pruebas.

### 2.1. Características

En primer lugar, la Figura 13 muestra la distribución por sexos, quedando constituida por 81 hombres (20.5%) y 315 mujeres (79.5%). Esta diferencia se debe a que el porcentaje de docentes mujeres es más alto, especialmente en las etapas de infantil y primaria a las cuales pertenecen los participantes del estudio.

**Figura 13.**

*Distribución por sexo.*

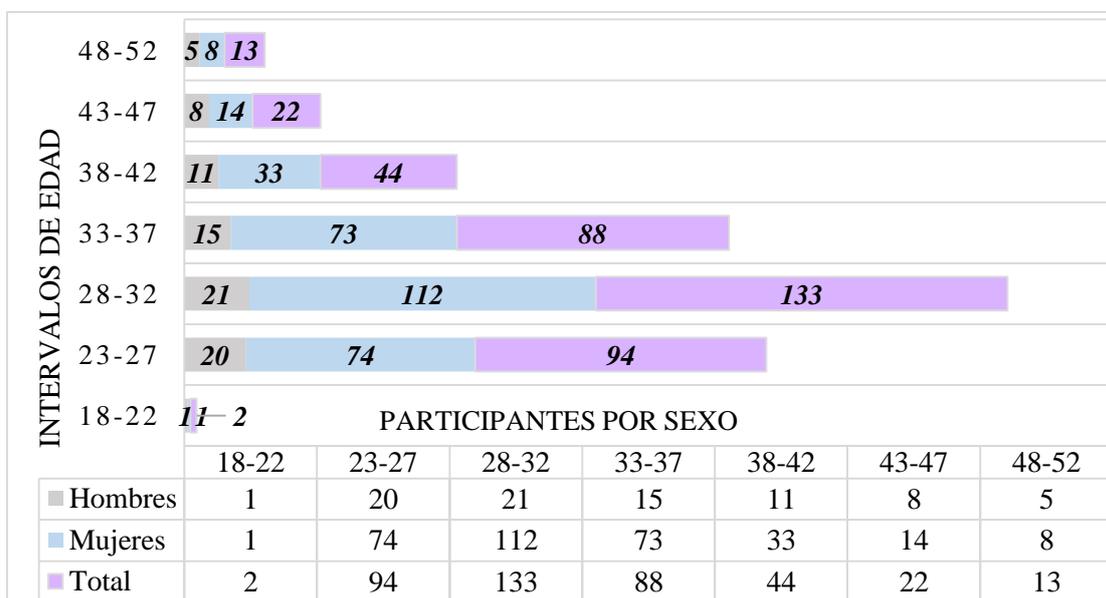


Fuente: elaboración propia.

Por su parte, las edades están comprendidas entre los 22 y los 51 años, siendo la media edad 32.24 ( $\sigma= 6.428$ ). Existe poca variación si se comparan las edades medias según el sexo: 33.38 años ( $\sigma= 7.26$ ) para los hombres y 31.94 ( $\sigma= 6.17$ ) para las mujeres. La Figura 14 muestra la distribución por sexos e intervalos de edad, resultando el intervalo de los 28 a 32 años el que concentra mayor número de opositores (33.6% de la muestra), seguido de los aspirantes entre 23 y 27 años (23.7%). De manera que, 315 aspirantes (79.5%) tienen entre 23 y 37 años de edad.

**Figura 14.**

*Distribución por sexo e intervalos de edad.*



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la distribución por especialidad de acceso, la Tabla 8 muestra la mayor representación de participantes inscritos en la especialidad de infantil, que abarca a 220 candidatos y representa el 55.6% de los participantes. En la población total, la especialidad de infantil, también es la que cuenta con el mayor número de candidatos. Los aspirantes de educación física son 74 (18.7%), seguida de la especialidad de educación primaria, con 63 opositores (15.9%). Cierta desequilibrio entre el número de

participantes por especialidades puede deberse al hecho de que algunos grupos de preparación de oposición de educación infantil y educación física mostraron mayor disposición a participar en el estudio, además de la variación natural entre especialidades entre la población de estudio.

**Tabla 8.**

*Cifras de participantes por especialidad.*

Especialidad	N.º y porcentaje de participantes
Infantil	220 (55.6%)
Primaria	63 (15.9%)
Francés	6 (1.5%)
Inglés	21 (5.3%)
Música	2 (0.5%)
PT	7 (1.8%)
Educación física	74 (18.7%)
AL	3 (0.8%)
TOTAL	396 (100%)

Fuente: elaboración propia.

Observando la especialidad según sexo (Tabla 9), destaca que, en primer lugar, infantil es una especialidad a la que optan en mayor proporción mujeres que hombres: sólo 4 varones (4.9% de los participantes varones), frente a 216 mujeres (68.6% de las participantes mujeres). En segundo lugar, la especialidad de educación física la componen 41 varones (50.6% de la muestra masculina) y 33 mujeres que sólo representan al 10.5% de la muestra femenina. Son estas dos especialidades, infantil y educación física – mayoritariamente femenina y masculina, respectivamente- las que, además, cuentan con mayor representatividad entre los participantes.

**Tabla 9.**

*Especialidades según sexo.*

		Especialidad y Sexo		TOTAL
		Masculino	Femenino	
Infantil	Recuento	4	216	220
	% dentro de Sexo	4.9%	68.6%	55.6% %
Primaria	Recuento	22	41	63
	% dentro de Sexo	27.2%	13%	15.9%
Francés	Recuento	4	2	6
	% dentro de Sexo	4.9%	0.6%	1.5%
Inglés	Recuento	8	13	21
	% dentro de Sexo	9.9%	4.1%	5.3%
Música	Recuento	1	1	2

	% dentro de Sexo	1.2%	0.3%	0.5%
P.T.	Recuento	1	6	7
	% dentro de Sexo	1.2%	1.9%	1.8%
Ed. Física	Recuento	41	33	74
	% dentro de Sexo	50.6%	10.5%	18.7%
A.L.	Recuento	0	3	3
	% dentro de Sexo	0%	1%	0.8%

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la formación académica, el 20.5% de los encuestados son diplomados o maestros y el 42.8%, graduados o licenciados, siendo cualquiera de estas dos titulaciones el requisito para el ingreso en la función pública. Además de la titulación mínima requerida, 142 opositores cuentan con un máster (35.9%) y 3 (0.8%) con un doctorado (Tabla 10).

**Tabla 10.**

*Formación académica.*

Formación académica	Participantes
Diplomatura o magisterio	81 (20.5%)
Licenciatura o grado	169 (42.8%)
Máster	142 (35.9%)
Doctorado	3 (0.8%)
TOTAL	395 (99.7%)

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la formación académica según la edad de los opositores, existen pocas variaciones entre las medias de edad de los opositores con diferente formación académica (Tabla 11). La media de edad de diplomados/maestros es ligeramente superior ( $\bar{x}=36.57$ ), coincidiendo éstos con los planes ya extintos de diplomaturas. En la actualidad, el maestro docente que titula, obtiene un grado universitario y serían los estudios de máster la opción superior para continuar progresando en su formación académica, seguidos éstos por el doctorado.

**Tabla 11.**

*Edad media según formación académica.*

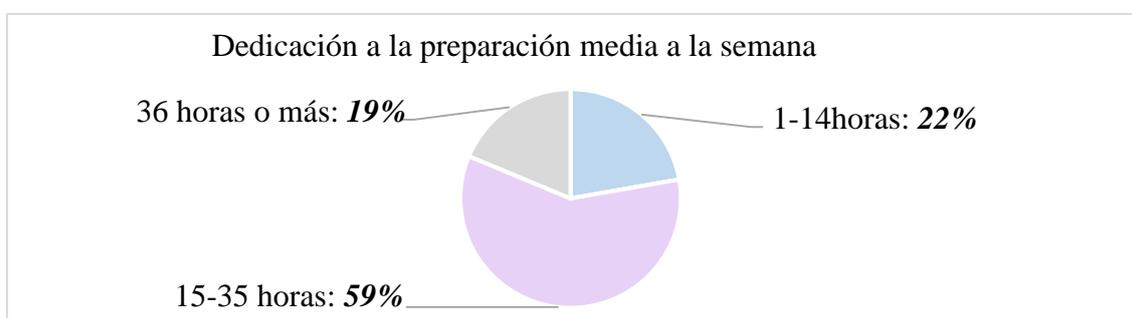
Formación académica	Frecuencia	Edad media
Diplomatura o magisterio	N= 81	$\bar{x}=36.57$ ( $\sigma=6.906$ )
Licenciatura o grado	N= 169	$\bar{x}=30.98$ ( $\sigma=6.29$ )
Máster	N= 142	$\bar{x}=31.27$ ( $\sigma=5.266$ )
Doctorado	N= 3	$\bar{x}=30.67$ ( $\sigma=2.082$ )

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en cuanto a la dedicación a la preparación de las oposiciones (Figura 15), para un porcentaje superior a la mitad (59.1%), la dedicación semanal media es de 15 a 35 horas. Este dato muestra que más de la mitad de los opositores estudian más de 2 horas diarias o hasta 5 a la semana de forma constante, o puede que algunas más, si recurren a alguna jornada de descanso de estudio, como suele ser habitual. En segundo lugar, el 22.2% de los participantes, estudia 14 horas o menos a la semana, lo cual podría suponer una media de 2 horas al día como máximo o una dedicación generalmente baja con una constancia intermitente. En menor proporción, 36 horas de media a la semana es lo que dedican el 18.7% de los participantes, que implicaría 5 horas todos los días como mínimo (cifra que podría ser mayor al no contar este rango de límite máximo).

**Figura 15.**

*Dedicación a la preparación semanal.*



Fuente: elaboración propia.

La Tabla 12 muestra los datos en cuanto a frecuencia y porcentaje de participantes con responsabilidades familiares (36.6%) y sin ellas (63.4%).

**Tabla 12.**

*Responsabilidades familiares.*

Responsabilidades familiares	Frecuencia y porcentaje
Sí	145 (36.6%)
No	251 (63.4%)
Muestra TOTAL	396 (100%)

Fuente: elaboración propia.

La carga de estas responsabilidades presenta poca variación en función del sexo, siendo ligeramente superior la proporción de hombres frente a mujeres con responsabilidades familiares. En la Figura 16, se aprecia el porcentaje del 42% para los varones con responsabilidades familiares y un 35% para las participantes femeninas.

**Figura 16.**

*Responsabilidades familiares según sexo.*



Fuente: elaboración propia.

Las responsabilidades familiares de la muestra aumentan a medida que se incrementan la edad de los encuestados:  $\bar{x}$ = 29.14 años ( $\sigma$ = 4.125) para opositores que no tienen responsabilidades familiares y  $\bar{x}$ = 37.6 años ( $\sigma$ = 6.174) para los que sí. La Tabla 13 muestra su distribución según edad: para los participantes menores 33 años, es más frecuente no tener responsabilidades, entre los 33-37 años existe un reparto similar de opositores con y sin cargas, que se incrementan a partir de los 37 años.

**Tabla 13.**

*Responsabilidades familiares según edad.*

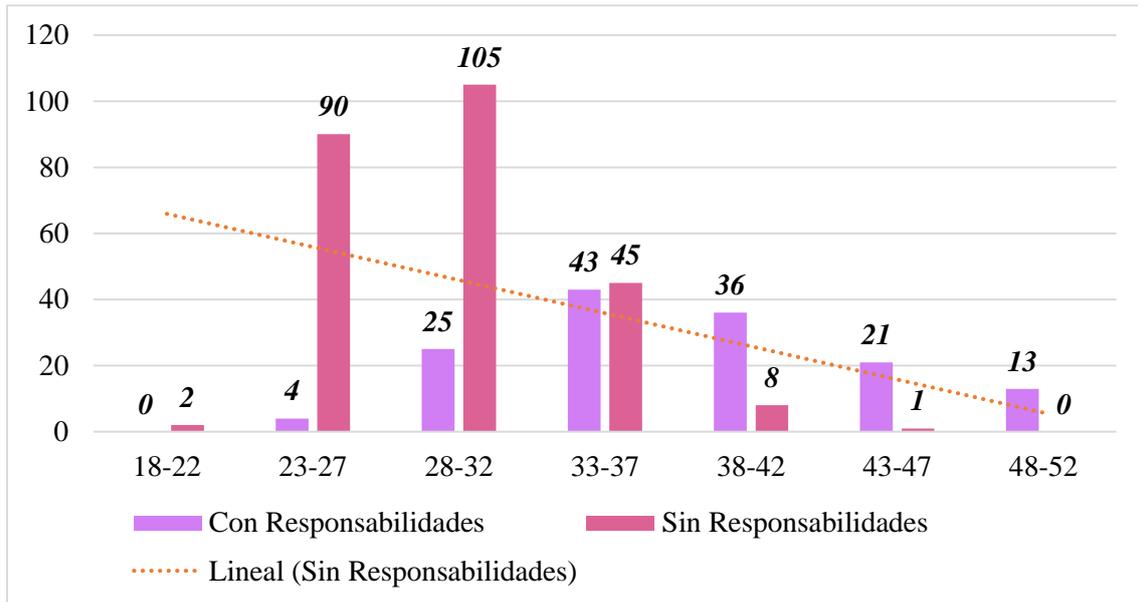
Responsabilidades familiares y edad			
Edad	Responsabilidades familiares		TOTAL
	Sí	No	
18-22	0	2	2
23-27	4	90	94
28-32	28	105	133
33-37	43	45	88
38-42	36	8	44
43-47	21	1	22
48-52	13	0	13
TOTAL	145	251	396

Fuente: elaboración propia.

La Figura 17 es un gráfico que muestra la tendencia decreciente de los participantes sin responsabilidades familiares que van decreciendo hasta su desaparición en el último intervalo de edad y sólo un aspirante, en el grupo anterior.

**Figura 17.**

*Responsabilidades familiares según edad.*

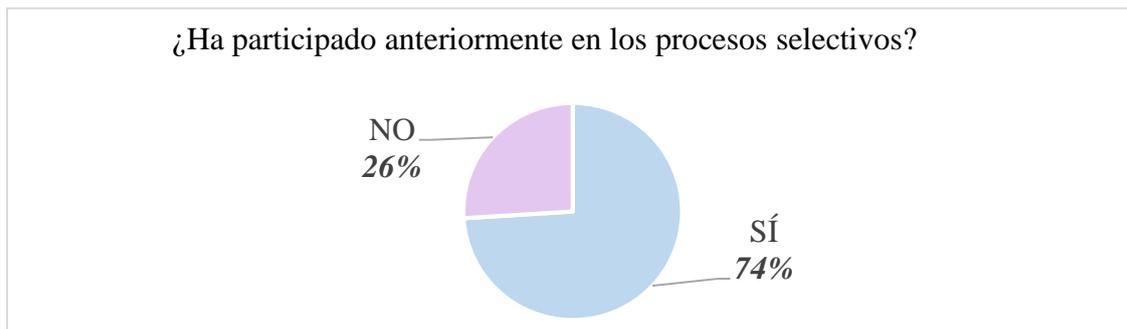


Fuente: elaboración propia.

En cuando a las experiencias previas de los participantes en las pruebas de ingreso, sólo el 25.8%, esto es, 102 aspirantes, participaban en las pruebas por primera vez. Mientras que el 74.2% de la muestra, que asciende a 294 aspirantes, ya habían opositado con anterioridad (Figura 18).

**Figura 18.**

*Experiencias anteriores en las pruebas.*

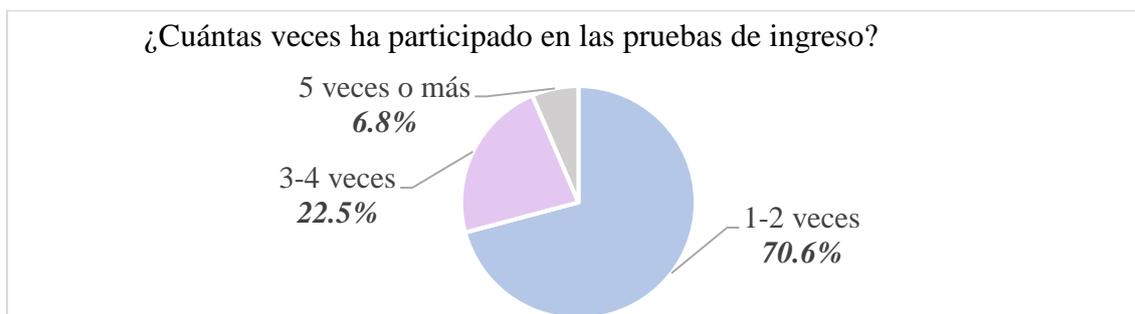


Fuente: elaboración propia.

De aquellos 294 participantes que ya habían opositado anteriormente, la Figura 19 muestra que el 70.6% había participado 1 o 2 veces en el proceso selectivo, el 22.5%, entre 3 y 4 veces y el 6.8%, cinco o más veces.

**Figura 19.**

*Número de experiencias anteriores.*



Fuente: elaboración propia.

La edad media de los encuestados se incrementa a medida que asciende el número de experiencias anteriores en las pruebas de ingreso (Tabla 14). Teniendo en cuenta que las pruebas de ingreso se convocan habitualmente cada dos años, el transcurso de tiempo mínimo para opositar tres veces, por ejemplo, son seis años; y cinco oposiciones implican al menos 10 años, suponiendo que sean consecutivas y el docente participe en todas ellas.

**Tabla 14.**

*Distribución por edad según experiencias pasadas.*

Número de veces que ha opositado	Frecuencia	Mínimo de edad	Máximo de edad	Edad media
1-2 veces	207	25	51	$\bar{x} = 31.57$ ( $\sigma = 4.978$ )
3-4 veces	66	27	50	$\bar{x} = 36.88$ ( $\sigma = 5.122$ )
5 o más veces	20	35	50	$\bar{x} = 42.10$ ( $\sigma = 5.160$ )

Fuente: elaboración propia.

Además, de los 294 participantes con experiencia previa, el 29,3% no había conseguido superar las pruebas con calificaciones de aprobado, el 35% lo había conseguido en una ocasión y el 35.7% dos o más (Figura 20).

**Figura 20.**

*Pruebas anteriores aprobadas.*

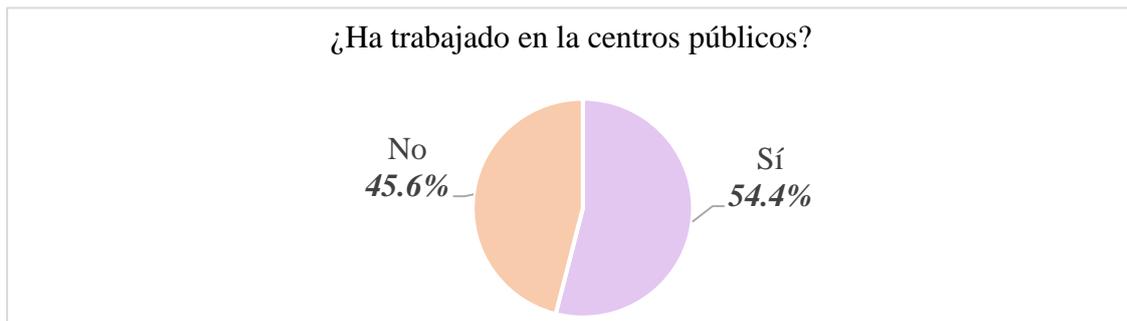


Fuente: elaboración propia.

Tomando de nuevo como referencia los 396 participantes, 215 opositores (54.4%) cuenta con experiencia laboral docente en centros públicos; mientras que 181 opositores (45.7%), nunca ha trabajado en un centro público (Figura 21), por ser su primera oposición o por no haber obtenido resultados suficientemente positivos en anteriores pruebas.

**Figura 21.**

*Experiencia laboral en centros públicos.*

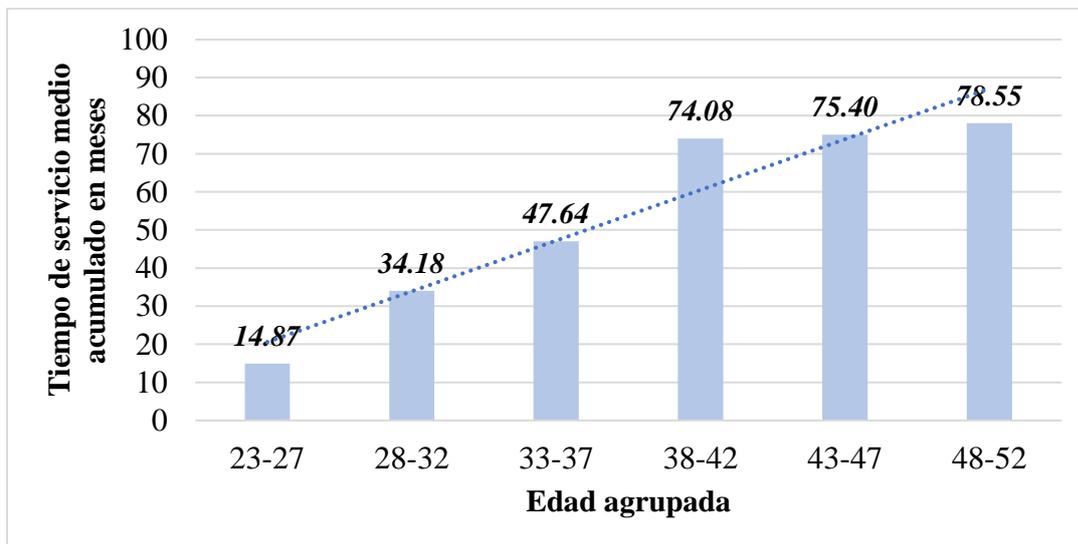


Fuente: elaboración propia.

Entre los 215 participantes con experiencia laboral docente, 199 proporcionan su tiempo de servicio, siendo un mes el tiempo mínimo y 18 años el máximo. A medida que aumenta la edad, también aumenta progresivamente el tiempo de servicio acumulado, con mayores máximos y medias para los intervalos de edad superiores (Figura 22).

**Figura 22.**

*Tiempo de servicio según edad.*

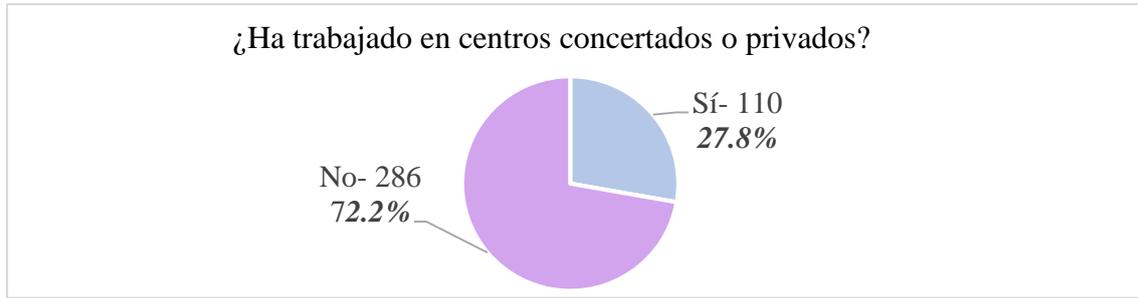


Fuente: elaboración propia.

Finalmente, la Figura 23 muestra las experiencias de los participantes en centros concertados o privados: el 72.2% nunca ha impartido docencia en este tipo de centros, frente al 27.8% que sí lo ha hecho.

**Figura 23.**

*Experiencia laboral en centros privados o concertados.*



Fuente: elaboración propia.

### III. Instrumentos de Recogida de Información

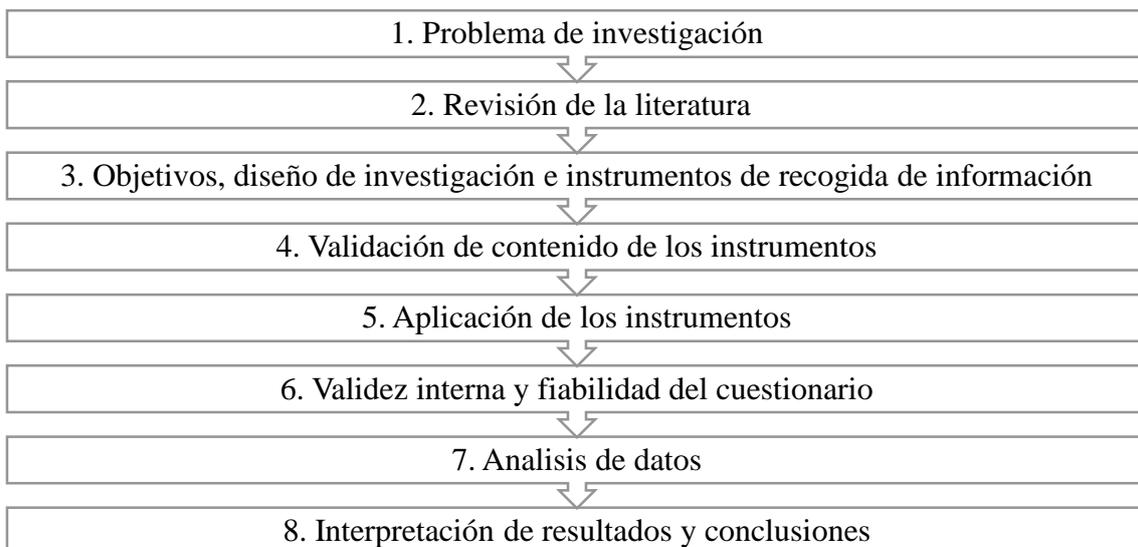
Siguiendo el diseño mixto, se emplearon dos instrumentos de recogida de información y datos. La herramienta para la recogida de datos cuantitativos fue la escala para valorar las actitudes del opositor docente (EAOD) y el guion de entrevista de creencias del opositor docente (ECOD) para conocer las creencias y su origen en torno a las pruebas recolectando los relatos del opositor docente. Dada la extensión de contenido, este punto se abordará por separado en el posterior Capítulo VI que contiene el procedimiento para el diseño y validación de los instrumentos.

### IV. Procedimiento

En la realización de esta investigación se siguió un procedimiento estructurado en las fases que se muestran en la Figura 24.

**Figura 24.**

*Fases de la investigación.*



Fuente: elaboración propia.

El origen de la investigación parte del planteamiento del problema, del cual deriva el método y los diferentes procedimientos. El problema punto de partida gira en torno a indagar sobre las pruebas de ingreso a la función pública docente y a la importancia de la actitud con la que los opositores se enfrentan a dicho proceso.

Se realizó una revisión de la literatura sacando a la luz la temática de las actitudes y el estado, poco cambiante a lo largo de los años, de los procesos de ingreso en la función docente. No obstante, la revisión no constituyó una fase lineal, sino que, de forma continua, fue necesario actualizar e incorporar nuevos estudios, convocatorias de procesos selectivos, así como ampliar o concretar ciertos aspectos del proceso de investigación. Una vez realizada la búsqueda inicial, se establecieron los objetivos recogidos en el Capítulo IV, así como el diseño de investigación, expuesto en el presente capítulo.

Se presenta el procedimiento de recogida de información, siguiendo la secuencia de acontecimientos propuesta por Hernández Pina et al. (2010) en el capítulo “Conceptualización del proceso de la investigación educativa”.

En base a los datos que se querían conocer sobre actitudes y opositores docentes, se planteó con qué instrumentos recoger la información. Dado que no se hallaron instrumentos para la obtención de estos datos y así dar respuesta a los objetivos, la primera decisión fue la elaboración de instrumentos. Siguiendo el diseño secuencial explicativo, la primera fase se centró en la recogida de datos cuantitativos, a partir de la escala de actitudes del opositor docente (EAOD). Si bien el proceso de construcción de los instrumentos se explica detalladamente en el Capítulo VI, el cronograma de la Tabla 15 muestra el plan de actuación y actividades que se llevaron a cabo. Se inició una fase documental exhaustiva donde se revisaron las principales publicaciones disponibles de Ajzen y Fishbein sobre la TCP, aplicaciones de la misma, cuestionarios de actitudes y lo relativo al opositor docente que fue más escaso. Siguiendo las propuestas de los autores, se optó por aplicar un Estudio piloto, a través de un procedimiento para la suscitación inicial de las creencias del opositor docente en torno a los constructos de la teoría y así diseñar los ítems de la EAOD. El cuestionario EAOD se administró inicialmente por email a contactos opositores en formato Word. Fue muy difícil el acceso a la muestra pues se trataba de búsqueda y contacto con docentes opositores que accedieran a participar en el estudio. Facilitó un mayor número de participantes la colaboración de preparadores de oposiciones que lo transmitieron a grupos de opositores y la difusión a través de Google Form. Los datos se extrajeron en plantillas con el programa Excel y se codificaron creando las matrices para su posterior análisis con el paquete estadístico SPSS versión 27.

Posterior al análisis de los resultados obtenidos con la EAOD, se inició la segunda fase del diseño secuencial explicativo. La realización de las entrevistas fue un proceso largo para el que se contactó con los participantes iniciales, a través del correo y/o teléfono proporcionado en la EAOD. Se concertaron encuentros presenciales, o virtuales, a través de la aplicación Google Meet- cuando la primera vía no era conveniente para la muestra. A partir de dicha técnica, se llevó a cabo el método cualitativo de historias de vida y los relatos fueron analizados a través del programa Atlas.ti 9.

**Tabla 15.**

*Cronograma del procedimiento de recogida de información.*

Cronograma del procedimiento de recogida de información	
A) Diseño secuencial explicativo: fase 1 (datos cuantitativos- EAOD)	
Enero- agosto 2021	Fase documental
Septiembre 2021	Preparación: planificar la elaboración y procedimiento a seguir
Octubre 2021	Elaboración del cuestionario para suscitar las creencias salientes (CSCA).
Noviembre- diciembre 2021	Estudio piloto: aplicación del CSCA, interpretador de datos y resultados y lista de factores.
Enero- marzo 2022	Elaboración de la escala de actitudes del opositor docente (EAOD).
Abril 2022	Validación de contenido por jueces expertos (W de Kendall), modificación y elaboración final.
5 mayo- 7 julio 2022	Aplicación de la EAOD
Julio- agosto 2022	Explotación: elaborar matriz de respuestas, analizar estadísticamente e interpretar los datos.
Septiembre 2022	Elaborar tablas de resumen de datos, análisis realizados y resultados
B) Diseño secuencial explicativo: fase 2 (datos cualitativos- ECOD)	
Octubre 2022	Fase documental, preparación y primera elaboración del guion de entrevista
Noviembre 2022	Validación de contenido por jueces expertos (W de Kendall), modificación y elaboración final de la ECOD
Diciembre 2022- enero 2023	Realización de las entrevistas a través del guion de entrevista ECOD.
Febrero 2023	Transcripción de las entrevistas
Marzo- Mayo 2023	Análisis de datos y categorización (Atlas.ti.9)

Fuente: elaboración propia.

En todo momento, se tuvo en consideración los aspectos éticos que toda investigación debe seguir garantizando el respeto a los participantes. En la recogida de datos mediante el cuestionario, se informó a los potenciales participantes del propósito de la investigación y se reiteró la garantía de plena confidencialidad de los datos y el riguroso cumplimiento del secreto profesional en el uso de los datos. De igual forma en la entrevista, en la que además se solicitó permiso previo para la grabación del audio. En ambas fases, los participantes fueron identificados con un código, sin requerir su nombre como identificador. En el análisis, tratamiento de los datos y la elaboración del informe de investigación, los datos y resultados presentados son fieles a la realidad y todas las fuentes citadas y referenciadas.



## ☞ CAPÍTULO VI- DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

- I. Diseño de los Instrumentos de Recogida de Información
- II. Validación de Contenido de los Instrumentos
- III. Validación de Constructo de la EAOD



---

## CAPÍTULO VI- DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

---

Este capítulo tiene como propósito exponer el diseño de la Escala de Actitudes del Opositor Docente (EAOD) y el guion de Entrevista para indagar en las Creencias del Opositor Docente (ECOD), el cual consta de varias fases y procesos que culminan con su validación. A ambos instrumentos se le realizó una validez de contenido por jueces expertos y, además, al cuestionario EAOD, se le aplicó una validez de constructo para determinar sus características técnicas. La validez de constructo también se demostró mediante un SEM (Modelo de Ecuaciones Estructurales) que permitió confirmar la estructura y dimensiones del cuestionario y el ajuste al modelo TCP.

La revisión de la literatura sobre métodos de investigación y la tutorización por parte de la dirección de la tesis, permite planificar las fases de investigación con una secuencia lógica para dar respuesta a los objetivos específicos 1 y 2.

- i. *Objetivo específico 1:* Diseñar y validar una escala de medición de actitudes del opositor docente hacia las pruebas de ingreso en la función pública, basada en las dimensiones de la TCP.
- ii. *Objetivo específico 2:* Diseñar y validar un guion de entrevista para determinar el origen de las creencias de los opositores en torno a las pruebas de ingreso en la función pública.

Con tal finalidad, se plantea el diseño de dos instrumentos de recogida de información y la valoración de características técnicas adecuadas que permitan su uso y aplicación, además de estudiar el ajuste del modelo TCP.

Con referencia a la medición de actitudes del opositor docente (*Objetivo específico 1*), entre los distintos métodos, se optó por un abordaje de metodología cuantitativa con el diseño de una escala de actitudes tipo Likert bipolar, consistente en una lista de enunciados que solicitan a los encuestados que respondan de acuerdo a siete puntos de grado, en función de sus creencias. La elección del método y diseño del instrumento partió de las interpretaciones de la TCP, así como de las recomendaciones de Fishbein & Ajzen (Ajzen, 2005; Fishbein & Ajzen, 2010) para la valoración de las actitudes. El proceso partió de la suscitación de creencias modales a través de un cuestionario de respuestas abiertas elaborado directamente a partir de las propuestas de dichos autores. La interpretación de resultados de los datos obtenidos fue el punto de partida para el diseño de la Escala de actitudes del opositor docente (EAOD), cuyo contenido fue validado por jueces expertos. Además, se le aplicó un análisis de consistencia interna y validez de constructo que permitió valorar el ajuste al modelo TCP.

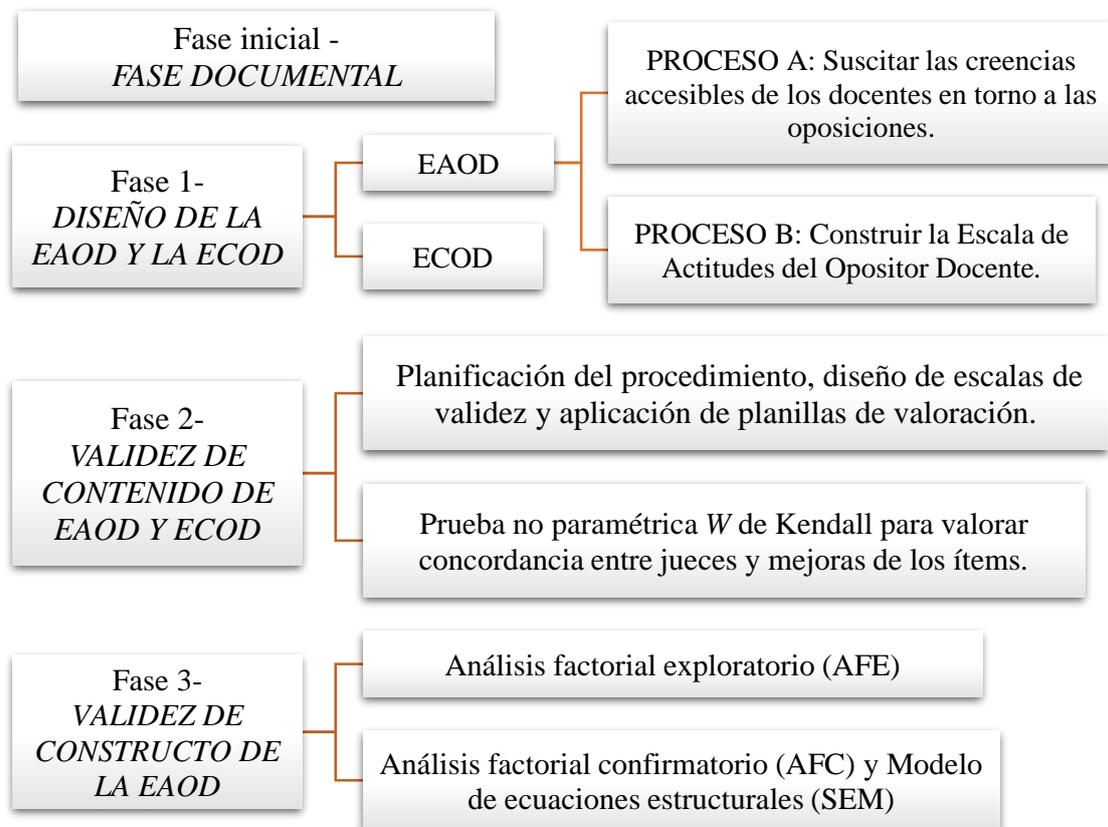
En cuanto a la determinación del origen de las creencias de los opositores (*objetivo específico 2*) se recurrió a un abordaje cualitativo aplicando el método de “historias de

vida”, con la entrevista como técnica de recogida de información. Para tal fin, se diseñó un guion de entrevista que, de la misma forma, fue sometido a un proceso de validación de contenido aprobando su aplicabilidad.

Tales procedimientos parten de una fase inicial, de tipo documental, que fundamenta tres procesos principales: el diseño de los instrumentos, su validez de contenido a través de jueces expertos y la validez de constructo de la EAOD y ajuste del modelo TCP (Figura 25).

**Figura 25.**

*Fases para la construcción y validación de los instrumentos.*

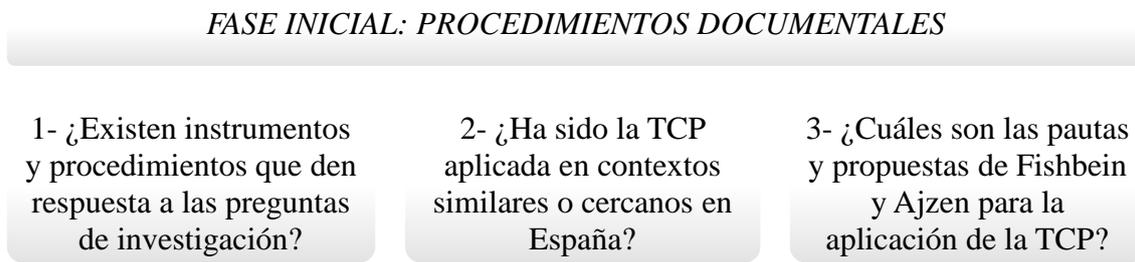


Fuente: elaboración propia.

Inicialmente, se llevó a cabo una fase documental para la identificación de instrumentos y procedimientos de medición de actitudes hacia pruebas de ingreso docente, con resultados negativos, por lo que se asumió el reto de elaborar el primer instrumento, tipo cuestionario. Para su diseño, se ampliaron búsquedas de nuevas referencias para la interpretación y puesta en práctica de la TCP. En un momento posterior, se indagó en torno a posibles entrevistas sobre creencias hacia las pruebas de ingreso, concluyendo de la misma forma, con la tarea de su elaboración (Figura 26).

**Figura 26.**

*Procedimientos en la fase inicial.*



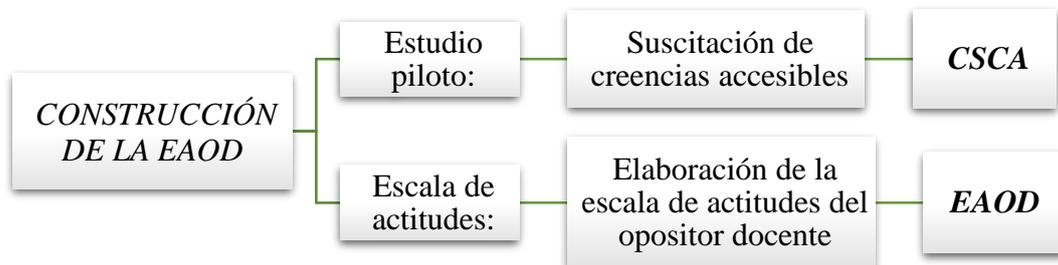
Fuente: elaboración propia.

### I. Diseño de los Instrumentos de Recogida de Información

Los autores, Fishbein y Ajzen (Ajzen, 2005; Fishbein & Ajzen, 2010), proponen pautas para conocer las actitudes de las personas hacia un objeto. En síntesis, la metodología pasaría por diseñar un instrumento inicial que suscite las creencias principales de una muestra de docentes en torno a las pruebas de acceso a modo de pilotaje y, posteriormente, en base al mismo, construir una escala de actitudes para su medición (Figura 27).

**Figura 27.**

*Procesos para la construcción de la EAOD.*



Fuente: elaboración propia.

#### 1. Estudio Piloto: Suscitación de Creencias Accesibles (CSCA)

La actitud se desarrolla a través de las creencias que se tienen sobre un objeto. Para conocer las actitudes en torno a las pruebas de ingreso, hay que identificar cuáles son las creencias accesibles en la memoria de los opositores sobre las mismas. Así, en primer lugar, la TCP propone que se realice una evaluación previa de las creencias salientes o principales. Por tanto, en un primer momento, se elaboró un cuestionario en formato de respuesta abierta, con una muestra de 8 opositores, para identificar las creencias salientes respecto a la preparación y afrontamiento de las oposiciones.

Aplicando el modelo TCP, las creencias de los opositores a evaluar se refieren a:

- i. Creencias conductuales.

Se trata de las creencias del opositor sobre las posibles consecuencias y experiencias asociadas al hecho de participar en las pruebas de ingreso. Determinan su “Actitud hacia la conducta”, esto es, la actitud frente al afrontamiento de las oposiciones. La actitud hacia una conducta- tal como opositar- refleja el grado en que ella está valorada positiva o negativamente.

ii. Creencias normativas.

Son las ideas que el opositor posee sobre las expectativas que mantienen sus referentes sociales. Esto es, qué cree que las personas esperan de él/ella en cuanto a su participación en las oposiciones. Determinan la “Norma subjetiva” que es un razonamiento normativo que pone de manifiesto la presión social percibida por la persona, en términos de la importancia y la valoración que la persona conceda a la influencia de otros referentes.

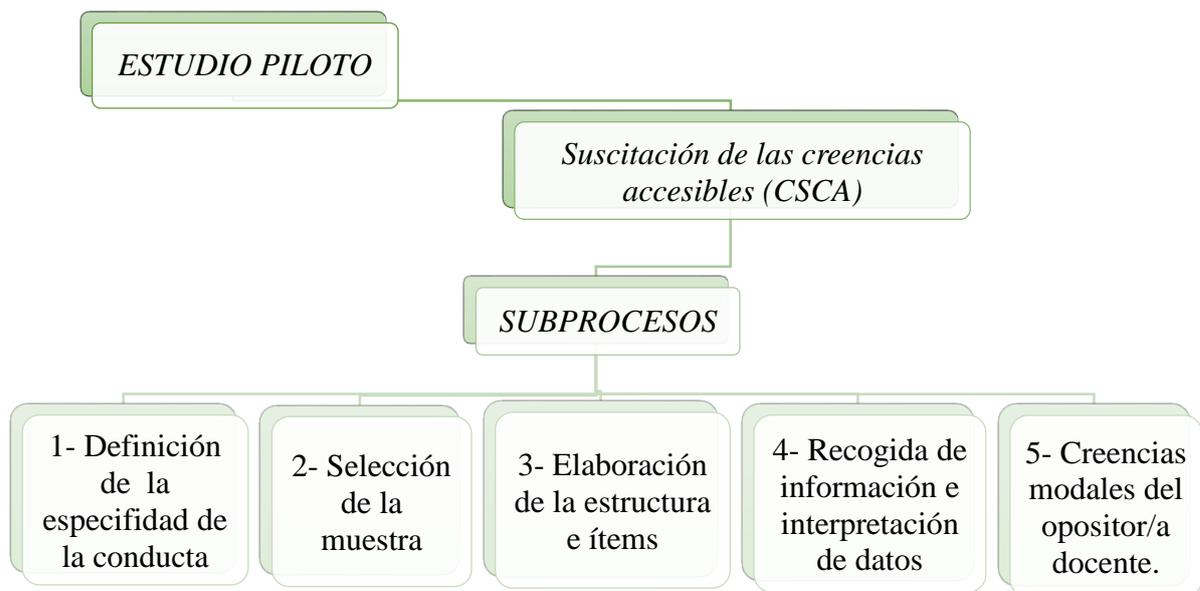
iii. Creencias de control.

Incluye las creencias del opositor sobre la presencia de factores que impiden o facilitan su proceso de participación en las pruebas de acceso. Determinan el “Control conductual percibido”, lo que equivale a plantear en qué medida siente el aspirante que tiene control sobre su participación en las oposiciones.

De esta manera, se obtiene un conjunto estándar de creencias salientes para la población de opositores del estudio y esa es la finalidad que se persigue con el diseño del primer Cuestionario de Suscitación de Creencias Accesibles (CSCA), que incluye los procesos que se presentan en la Figura 28.

**Figura 28.**

*Subprocesos del estudio piloto.*



Fuente: elaboración propia.

### **1.1. Especificidad de la Conducta**

Para la tarea de la construcción del CSCA, siguiendo las recomendaciones de los autores (Ajzen, 2005, 2019a; Fishbein & Ajzen, 2010), es fundamental definir la conducta en torno a 4 aspectos: la acción, el objetivo al que va dirigida, el contexto o lugar en el cual se realiza y el tiempo en el que transcurre. Por ello, se procedió a delimitar estos cuatro elementos respecto al objeto de estudio:

- i. Acción: opositar.
- ii. Objeto: las pruebas de ingreso a la función pública docente.
- iii. Contexto: oposiciones de la Región de Murcia para maestros/as de infantil, primaria y especialidades.
- iv. Tiempo: oposiciones de junio/julio de 2022. La concreción del tiempo corresponde al transcurso desde el momento de las mediciones hasta la celebración de las pruebas.

### **1.2. Selección de la Muestra**

Los participantes son 8 opositores (Tabla 16), seleccionados a través de una técnica de muestreo no probabilística e intencional. Para ello, se persigue contar con opositores de ambos sexos (7 mujeres y 1 hombre), de edades variadas (24-50 años) y con y sin responsabilidades familiares. Igualmente, la especialidad por la que se proponen opositar varía: 3 sujetos eligen infantil, 2 primaria y 3 son de la especialidad de francés. Por último, se consideran opositores nóveles (2); docentes con una oposición de experiencia de éxito (2) o sin aprobar (1); otros sujetos con dos oposiciones de experiencia anterior, habiendo aprobado alguna de ellas (1), o ninguna (1); y una opositora con 3 pruebas de experiencia, habiendo aprobado alguna de ellas (1).

**Tabla 16.**

*Participantes del CSCA.*

SUJETOS DE LA MUESTRA INICIAL							
N	Sexo	Edad	Responsabilidades familiares	Formación académica	Especialidad	Experiencias pasadas	
						Nº	¿Aprobó?
1	M	27	No	Grado, Máster	Infantil	1	Sí
2	M	30	Sí- Hijos/as	Grado	Infantil	1	No
3	M	42	Sí- Hijos/as	Diplomatura	Primaria	3	Sí, No, No
4	M	28	No	Grado	Infantil	1	Sí
5	H	25	No	Grado, Máster	Francés	-	-
6	M	42	Sí- Hijos/as	Licenciatura	Francés	2	No, No.
7	M	24	No	Grado	Francés	-	-

8	M	50	Sí- Hijos/as	Licenciatura, Master	Primaria	2	Sí, No.
---	---	----	--------------	-------------------------	----------	---	---------

Fuente: elaboración propia.

### 1.3. Estructura e Ítems del CSCA

Los autores recomiendan que la “suscitación” se haga individualmente en un formato de respuesta libre y, además, proporcionan una descripción detallada para la elaboración del cuestionario TCP, con ítems a modo de ejemplo (Ajzen, 2019a; Fishbein y Ajzen, 2010). Por tanto, el CSCA se elaboró siguiendo dicho modelo propuesto por los autores que no supuso más que la adaptación de la propuesta a la especificidad del presente estudio, en cuanto a objeto, acción, contexto y tiempo.

El CSCA contiene dos partes: en primer lugar, recoge algunos datos sociodemográficos (sexo, edad, especialidad y experiencia en oposiciones anteriores) y, en segundo lugar, los ítems. Se distribuye en tres dimensiones, con 4 ítems para las dos primeras y 2 ítems para la tercera, sumando un total de 10 ítems (Tabla 17).

**Tabla 17.**

*Estructura e ítems del CSCA.*

ESTRUCTURA E ÍTEMS DEL CSCA	
DIMENSIÓN	Ítems
CREENCIAS CONDUCTUALES	1 “¿Cuáles crees que pueden ser las ventajas o consecuencias positivas de prepararte y presentarte a las próximas oposiciones?”
	2 “¿Y cuáles pueden ser las desventajas?”
	3 “¿Qué sentimientos positivos asocias a la preparación de las oposiciones y al momento de presentarte?”
	4 “¿Y qué sentimientos negativos?”
CREENCIAS NORMATIVAS	“En relación a la decisión de prepararte y opositar en las próximas pruebas de acceso, puede haber personas que piensen que debes hacerlo o que no debes hacerlo”.
	1 “Enumera personas o grupos que crees que aprobarían que oposites o que piensan que debes hacerlo”.
	2 “Enumera personas o grupos que crees que no aprobarían que oposites o que piensan que no debes hacerlo”.
	“A veces, cuando no estamos seguros de qué hacer, observamos lo que hacen otras personas”.
	3 “Enumera personas o grupos de personas los cuales, tras haber terminado la carrera de magisterio, han decidido

		orientar su vida profesional en torno a la preparación de las oposiciones”.
	4	“Enumera personas o grupos de personas los cuales, tras haber terminado la carrera de magisterio, han decidido no opositar por el momento”.
CREENCIAS DE CONTROL	1	“Enumera factores y circunstancias que te facilitarían la preparación y afrontamiento de las oposiciones”.
	2	“Enumera factores y circunstancias que te dificultarían e incluso te alejarían de la idea de opositar”.

Fuente: adaptación a partir de Ajzen (2019a) y Fishbein & Ajzen (2010).

El posterior análisis de contenido de las respuestas proporciona una lista de factores de control, referentes y consecuencia de conducta, que es usado para construir los ítems del cuestionario final.

#### 1.4. Procedimiento de Recogida de Información e Interpretación de Datos del CSCA

El CSCA (véase Anexo A) se aplica en papel y los ítems se presentan en formato abierto, con un espacio de 5 líneas para recoger las respuestas proporcionadas por el encuestados. El formato de respuestas libre, siguiendo las recomendaciones de los autores, sirve para obtener una lista de factores. La Tabla 18 muestra los datos proporcionados por los ocho participantes.

**Tabla 18.**

*Creencias suscitadas a partir del CSCA.*

<i>DATOS SOBRE LA SUSCITACIÓN DE CREENCIAS ACCESIBLES</i>				
<i>Creencias conductuales</i>		<i>Creencias normativas-Referentes</i>		<i>Creencias de control</i>
VENTAJAS/ DESVENTAJAS	SENTIMIENTOS	APROBACIÓN	INFLUENCIA	FACILITADOR/ OBSTACULIZADOR
N1 Independencia	Satisfacción. Frustración	Familia. Amigos	Compañeros/ as de Univ.	Apoyo familiar. Salud.
N2 Estabilidad laboral. Salario estable. Sacrificar tiempo	Ilusión. Vocación.	Familia: pareja y padres. Amigos	Compañeros/ as de Univ.	Apoyo familiar. Tiempo. Responsabilidades familiares.
N3 Estabilidad laboral. Sacrificar tiempo.	Fracaso	Familia: hermana, pareja y padres.	Compañeros/ as de Univ.	Tiempo.

N4	Estabilidad laboral. Proceso estresante.	Ilusión, angustia, desesperación, incertidumbre.	Familia. Pareja.	Compañeros/as de Univ.	Tiempo. Distancia trabajo. Responsabilidades familiares.
N5	Estabilidad laboral. Sacrificar tiempo.	Estrés, ansiedad, irritabilidad.	Familia.	Mayoría de compañeros.	Estado mental. Responsabilidades.
N6	Estabilidad laboral. Renunciar a otras cosas.	Superación. Ansiedad. Miedo a decepcionar.	Familia. Amigos	Compañeros/as.	Responsabilidades laborales y familiares. Tiempo.
N7	Vocación. Superación.	Realización personal. Cansancio, inseguridad, frustración, presión.	Familia. Amigos	Compañeros/as de Univ. Amigos opositores de otras profesiones.	Apoyo social. Preparador. Bajas expectativas sociales.
N8	Aprendizaje	Estabilidad laboral. Negativos: fracaso	Familia. Amigos.	Amigos.	Motivación y esfuerzo.

Fuente: elaboración propia.

Un análisis del contenido de las respuestas, proporciona listas de los factores de control principales, de los referentes y de las experiencias de la conducta. Estas listas son usadas para construir ítems para el cuestionario final (Fishbein & Ajzen, 2010).

### 1.5. Creencias Modales

Las respuestas más frecuentes de los participantes al CSCA, se sintetizan y se elabora la lista de factores (Tabla 19) que permitirá incluir en el cuestionario final ítems concretos, basados en las creencias de la población de docentes opositores de la Región de Murcia: factores relacionados con las posibles consecuencias de opositar, con los referentes sociales importantes para los opositores y factores de control, que le facilitarían o no la conducta en cuestión de opositar.

**Tabla 19.**

*Factores representativos de las creencias.*

CONJUNTO DE CREENCIAS MODALES			
<i>Creencias conductuales</i>	<i>Creencias normativas</i>		<i>Creencias de control</i>
	Referentes de aprobación	Referentes de influencia	
Estabilidad laboral.	Familia.		Apoyo familiar.

Independencia económica.	Pareja.	Compañeros/as de profesión.	Tiempo.
Superación personal.	Amigos.		Responsabilidades familiares.
Satisfacción.			Motivación.
Fracaso.			
Estrés.			

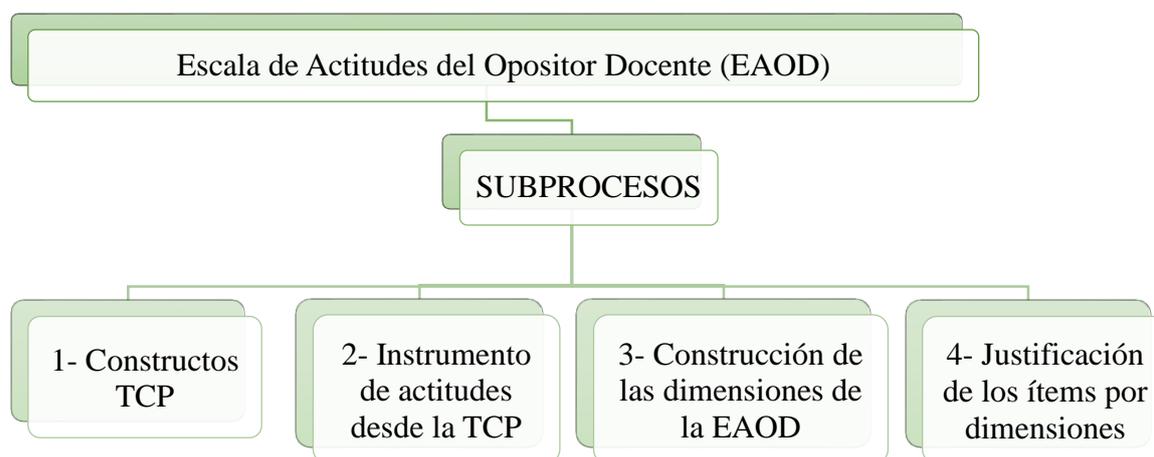
Fuente: elaboración propia.

## 2. Escala Actitudinal Del Opositor Docente (EAOD)

Una vez identificadas las principales creencias modales de los opositores, la escala de actitudes se construye siguiendo los siguientes procesos

### Figura 29.

Construcción de la EAOD.



Fuente: elaboración propia.

### 2.1. Constructos TCP

Determinados por las creencias, existen los siguientes tres constructos (Ajzen, 2005, 2019a):

- i. La Actitud hacia la conducta reflejará el grado en que la acción de opositar es positivamente o negativamente evaluada.
- ii. La Norma Subjetiva es la presión social percibida para comprometerse o no con la preparación de las pruebas de ingreso.
- iii. El Control conductual percibido se refiere a las percepciones de las personas de su habilidad para comprometerse o implicarse con la preparación de las oposiciones.

Basada en las 3 dimensiones anteriores, se añade la intención:

- iv. La intención es la representación cognitiva de la disposición de llevar a cabo la acción de opositar y supone el antecedente inmediato de su ejecución.

El fundamento es que el opositor considerará las consecuencias probables de presentarse a las oposiciones junto con lo que se espera socialmente que haga o no haga y los factores que le posibilitan o dificultan dicha acción.

## **2.2. Medición de Actitudes TCP**

El propósito del instrumento es medir cada uno de los cuatro componentes del modelo TCP, indicando mayores puntuaciones mayores niveles para ese constructo (Ajzen, 1985, 1991, 2005; Fishbein & Ajzen, 2010).

A pesar de que la mayor parte de la literatura revisada que aplica la TCP recurre a medidas directas, los autores del modelo indican que las dimensiones pueden ser medidas de manera directa e indirecta; y que, cualquiera de las dos fórmulas, son igualmente válidas (Fishbein y Ajzen, 1975; Ajzen, 1991, 2019a), a excepción de la intención, cuya valoración es directa. En la propuesta de 2010, Fishbein y Ajzen, proponen la inclusión de ítems de medidas directas y también indirectos derivados de los factores obtenidos a través de la suscitación de creencias (CSCA). En cuanto al número de ítems por dimensión, se recomienda un número de 4 a 6 ítems de medidas directas para evaluar cada uno de los constructos principales de la teoría: actitud, norma subjetiva, control conductual percibido e intención.

EL instrumento incluye medidas directas de las cuatro dimensiones, además de indirectas de las tres primeras, con la información obtenida tras la suscitación de creencias. Para la valoración indirecta de los elementos, las medidas se plantean de la siguiente manera:

- i. Creencias conductuales y la evaluación de su experiencia o resultado. Con relación a cada posible consecuencia, se formulan ítems para medir la fuerza de la creencia y la evaluación del resultado o experiencia.
- ii. Creencias normativas de dos tipos:
  - Creencias normativas “injunctive” y la motivación para cumplirlas. Con respecto a cada referente normativo saliente, se formulan ítems para evaluar la fuerza de dicho referente y la motivación para satisfacer al referente individual o grupal.
  - Creencias normativas “descriptive” y la identificación con el referente. Con respecto a cada referente saliente, se formulan ítems para evaluar la fuerza del referente y la identificación con el referente individual o grupal.
- iii. Creencias de control y poder del factor. Con relación a cada factor de control saliente, se formulan ítems para evaluar la probabilidad de que el factor esté presente y el poder del factor para facilitar o dificultar el desarrollo de la acción.

Siguiendo la propuesta de los autores (Fishbein y Ajzen, 2010), es conveniente valorar todas las características demográficas, variables y antecedentes que el investigador considere que puedan ser de importancia, así como la conducta pasada. Ésta última sobre la premisa de que puede ser más probable actuar de una cierta forma si en situaciones similares anteriores un sujeto se comporta de tal manera. Por este motivo, se encuentra relevante conocer las experiencias de los opositores en anteriores convocatorias, resultados de aprobado/suspense, experiencia laboral docente y tiempo de servicio acumulado.

### **2.3. Dimensiones de la EAOD**

En primer lugar, la EAOD se inicia recogiendo los datos sociodemográficos de los participantes (Tabla 20). Además, se solicita al participante un email o teléfono de contacto si accede a ser contactado en posteriores fases del estudio.

#### **Tabla 20.**

*Datos sociodemográficos de la EAOD.*

---

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS
Sexo
Edad
Responsabilidades familiares
Formación académica
Especialidad por la que oposita
Tiempo de dedicación al estudio de las oposiciones (horas por semana)
Oposiciones anteriores
¿Ha opositado anteriormente? (En caso afirmativo, responde las siguientes preguntas sobre sus anteriores experiencias)
Nº de veces que ha opositado
¿Ha aprobado la oposición sin plaza? (En caso afirmativo, responde el nº de oposiciones aprobadas)
¿Ha trabajado o trabaja como interino/a en la escuela pública? (En caso afirmativo, se le solicita el tiempo de servicio aproximado)
¿Ha trabajado o trabaja en un centro concertado o privado?

---

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, la segunda parte consiste en una escala actitudinal estructurada en las 4 dimensiones, con una breve explicación de lo que se solicita al encuestado y los ítems pertinentes. La Tabla 21 muestra la estructura por dimensiones e ítems de la EAOD, así como si se trata de valoraciones directas o indirectas.

**Tabla 21.***Estructura por dimensiones e ítems de la EAOD.*

<i>Dimensión 1- Actitud hacia la conducta</i> <b>10 ítems</b>	Ítems directos: 4	Ítems 1-4
	Ítems indirectos: 6	Ítems 5-10
<i>Dimensión 2- Norma subjetiva</i> <b>8 ítems</b>	Ítems directos- 2	Ítems 11-12
	Ítems indirectos- 6	Ítems 13- 18
<i>Dimensión 3- Control percibido</i> <b>8 ítems</b>	Ítems directos- 2	Ítems 19-20
	Ítems indirectos- 6	Ítems 21- 26
<i>Dimensión 4- Intención</i> <b>3 ítems</b>	Ítems directos- 3	Ítems 27- 29
<b>ÍTEMS TOTALES DE LA EAOD:</b> <b>29 ítems</b>	Ítems directos totales: 11	
		Ítems indirectos totales: 18

Fuente: Elaboración propia.

**2.4. Pertinencia de los ítems**

A continuación, se justifica la pertinencia de los ítems que conforman cada una de las dimensiones propuestas.

- i. Actitud hacia la conducta.** Para la medición de la actitud hacia la conducta se utilizan ítems de valoración directa e indirecta.

En primer lugar, para las medidas directas se utilizan cuatro pares de adjetivos. Se toman dos pares de adjetivos que cubren la dimensión instrumental de la actitud (muy negativo-muy positivo y nada importante-muy importante) y otros dos, que cubren la dimensión experiencial (muy fácil-muy difícil y muy perjudicial- muy beneficioso). A los participantes se les presenta una matriz con el siguiente enunciado en la parte superior: “Presentarme a las próximas oposiciones de maestros, me parece una experiencia...”.

La matriz presenta los pares de adjetivos y los participantes deben responder en una escala de siete puntos de modo que, en cada par, el adjetivo negativo representa el punto 1 de la escala (ejemplo: “Muy negativo”) y el adjetivo positivo es el punto 7 (ejemplo: “Muy positivo”). Los pares de adjetivos a seleccionar son: Muy negativo- Muy positivo (ítem 1); Nada importante- Muy importante (ítem 2); Muy fácil- Muy difícil (ítem 3); y, Muy perjudicial- Muy beneficioso (ítem 4).

En segundo lugar, la medida indirecta está basada en la suscitación de las creencias conductuales incluida en el CSCA y la lista de factores obtenida del mismo. Se obtiene a través de la suma de los productos de la probabilidad percibida de cada consecuencia conductual por la evaluación de esas consecuencias. Para evaluar las

creencias conductuales, se solicita a los participantes que indiquen la probabilidad de que ocurran 3 consecuencias positivas correspondientes de participar en las oposiciones de maestros: *la estabilidad laboral* (ítems 5 y 6), *la independencia económica* (ítems 7 y 8) y *satisfacción y superación personal* (ítems 9 y 10).

Para medir la evaluación de las consecuencias, los participantes indican el grado en que sienten que cada una de esas consecuencias son positivas o negativas. Tanto la probabilidad como la evaluación, se evalúa en escalas bipolares de 7 puntos, desde nada probable- muy probable o muy negativo- muy positivo. Esto es, planteamos la probabilidad de una mejora en la estabilidad laboral, como posible consecuencia de la participación en las oposiciones de maestros y en qué grado puede valorarse esa estabilidad laboral como un factor muy negativo o muy positivo. De manera que, para cada uno de tres factores, se redactan dos ítems; sumando un total de 6, los ítems de medidas indirectas.

Por tanto, la primera dimensión se compone de 10 ítems, 4 de medición directa y 6 de medición indirecta.

**ii. Norma Subjetiva.** La medición de esta variable también se realiza de forma directa e indirecta.

En primer lugar, la medida directa se obtiene a través de dos ítems, planteando a los encuestados en qué grado estarían dispuestos/as a tener en cuenta si las personas importantes para ellos aprueban y quieren que participen en las pruebas de acceso (ítems 11 y 12).

En segundo lugar, para las medidas indirectas de la norma subjetiva se aplican las creencias normativas identificadas en el cuestionario piloto. En este constructo, los autores (Ajzen y Fishbein, 2010), identifican la existencia de dos tipos de creencias normativas que se evalúan de forma diferente: las creencias normativas del tipo “injunctive” en las que valoramos, la motivación del opositor para cumplirlas; y las creencias normativas “descriptive”, donde se valora la identificación del opositor con el referente.

Como creencias normativas “Injunctive”, a través del CSCA, se identifican a los *amigos* y la *familia y/o pareja*. En este caso, se evalúa el grado en el que los opositores creen que cada uno de sus referentes importantes aprobarían o no que participen en las pruebas de acceso, junto con el grado en el cual estarían dispuestos a cumplir con tales expectativas (ítems 13, 14, 15 y 16).

Como creencias normativas “descriptive”, a través del CSCA, se identifican a los *compañeros de profesión*, como un referente normativo común en prácticamente toda la muestra inicial. En este momento, se evalúa la posible influencia social que pueda ejercer sobre el individuo que personas importantes para él (también docentes, habilitados para las pruebas de acceso), decidan o no opositar. Así, los ítems 17 y 18, presentan *compañeros de profesión*, que, con su ejemplo, puedan influir a los opositores. A diferencia de *amigos y familia y/o pareja*, lo que interesa valorar sobre los compañeros de profesión es, estando en una situación y contexto similar a la muestra, si han decidido

o no opositar y, además, si en algún grado, el individuo decide opositar siguiendo estos ejemplos. Esto es, ¿los docentes con mi habilitación que conozco, tienen la intención de presentarse a las próximas oposiciones? Y, ¿en qué grado tengo yo la intención de opositar debido a que estos referentes lo estén o no haciendo o sean ya funcionarios docentes?

En cualquier caso, a través de la suma de los productos de cada expectativa por cada motivación a cumplir o la identificación con el referente, se obtiene un índice de la presión normativa basado en las creencias.

Por consiguiente, las creencias normativas se valoran a través de 2 ítems directos y 6 indirectos, sumando un total de 8.

**iii. Control Percibido.** El control comportamental se evalúa de forma directa e indirecta.

En cuanto a la valoración directa, se incluyen 2 ítems. Según sugieren los autores, el control percibido debe ser contemplado en términos de capacidad y valorando la existencia de otros aspectos que puedan escapar del control del individuo. El ítem 19, valora la medida en el que el opositor se siente capaz de participar en las pruebas y el ítem 20, el grado en que el opositor considera que participar en la oposición depende exclusivamente de su voluntad.

De forma indirecta, se valora el control comportamental percibido partiendo de las principales creencias de control identificadas. De forma indirecta, se valora en qué medida los opositores perciben la existencia de cada uno de los factores; junto con el grado en el cual consideran el poder que esos factores tienen para facilitar (en positivo) su participación en las pruebas. Se mide la presencia y fuerza de 3 factores: el *tiempo disponible*, el *apoyo familiar* y la *motivación y la estabilidad emocional*; sumando 6 ítems. Los ítems 21 y 22, evalúan si el opositor siente que dispone de tiempo y en qué medida éste es un importante facilitador en su afrontamiento de las pruebas. Igualmente, los ítems 23 y 24, valoran la percepción de apoyo familiar por parte del opositor y su fuerza positiva en este proceso. Mientras que los ítems 25 y 26, contemplan la percepción de motivación y autocontrol emocional por parte del opositor y su valoración.

De esta manera, la dimensión de control percibido comprende otros 8 ítems: 2 de medición directa y 6 indirecta.

**iv. Intención.** La intención es el cuarto constructo de la teoría a medir y se valora de forma directa a través de 3 ítems seleccionados a partir de la revisión de la literatura.

Al igual que los anteriores, se mide en una escala de 1 a 7, donde 1 es “Totalmente en desacuerdo” y sería “Totalmente de acuerdo”. Los ítems 27, 28 y 29, respectivamente, enuncian “Intentaré prepararme...”, “Estoy dispuesto a esforzarme y prepararme...” y “Tengo la intención de...”.

Llegados a este punto, concluye la primera fase, que recoge los procesos que conllevan el diseño de la EAOD (véase Anexo B). Por su parte, la segunda fase de

recogida de información cualitativa se sirve de la entrevista como técnica. Para tal fin, se elabora recoge el proceso el guion de entrevista sobre el origen de las creencias del opositor docente (ECOD).

### **3. Guion de Entrevista sobre las Creencias del Opositor Docente (ECOD)**

Una vez se decidió realizar entrevistas cualitativas, se consideró el formato que mejor ayudara a entender el fenómeno central y responder las preguntas de este estudio (Creswell, 2012). Se optó por las entrevistas individuales, preferentemente presenciales o, por videoconferencia cuando no fuera posible concretar con el entrevistado un encuentro presencial. Se diseñó un protocolo o guion de entrevista (véase anexo C).

## **II. Validación de Contenido de los Instrumentos**

Para la validación de contenido de los instrumentos, se recurre al juicio de expertos, el cual constituye, en la actualidad, una práctica de uso generalizado que requiere rigurosidad metodológica (Pedro et al., 2013). A través de este método de validación, los jueces proporcionan una serie de opiniones argumentadas que permiten identificar debilidades y fortalezas de la EAOD y la ECOD, y, en consecuencia, tomar decisiones respecto a qué modificar, integrar o eliminar. De esta forma, resulta fundamental la elección de los jueces siendo importante considerar personas conocedoras de la temática.

El referente metodológico para el proceso de validez parte de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008), quienes elaboraron una plantilla de cuatro categorías: claridad, coherencia, relevancia y suficiencia. El juicio de expertos se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p.29).

Partiendo de dicha propuesta, se ejecutan una serie de pasos para llevar a cabo el procedimiento de forma eficiente que consisten en definir el objetivo del juicio de expertos, seleccionar a los jueces, explicarles las dimensiones e indicadores de los ítems de la prueba, así como el objetivo de la prueba, diseñar planillas, calcular la concordancia entre jueces y elaborar las conclusiones del juicio.

### **1. Escala de Validación de Jueces**

Se parte del objetivo de validar el contenido de la escala AEOD y el guion ECOD, a través de un método individual de obtención de información de cada uno de los expertos. En cuanto a la selección se jueces expertos, siguiendo a Escobar y Cuervo (2008, p.30), se considera “la formación académica de los expertos, su experiencia y reconocimiento en la comunidad”, y en cuanto al número, “se propone un mínimo de cinco jueces, dos de los cuales deben ser expertos en medición y evaluación”.

#### **1.1. Grupo de Jueces Expertos**

El grupo de jueces expertos para la EAOD lo conforman un total de ocho miembros. Dos jueces son expertos en metodología de investigación y los seis restantes tienen una formación y diferentes perfiles y experiencia profesional que les reconoce su valoración como expertos en docentes opositores. En la Tabla 22, se recogen los criterios valorados para la selección de los jueces expertos.

**Tabla 22.**

*Perfil de los jueces expertos de la EAOD.*

	FORMACIÓN Y EXPERIENCIA EN: (Puntuación mínima: “4= <i>buena</i> ” y “5= <i>muy buena</i> ”)	CUERPO DOCENTE Y CARGO	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE
n=1	Opositores y oposiciones docentes	Docente- dirección en centro público	Más de 20
n=2	Opositores y oposiciones docentes	Docente- Equipo directivo	Más de 20
n=3	Opositores y oposiciones docentes	Docente- Preparador	Entre 5 y 10
n=4	Diseño y validez de instrumentos, Opositores y oposiciones docentes	Orientador/a educativo	Más de 20
n=5	Diseño y validez de instrumentos, Opositores y oposiciones docentes	Orientador/a educativo	Entre 10 y 19
n=6	Diseño y validez de instrumentos, Opositores y oposiciones docentes	Orientador/a educativo	Entre 10 y 19
n=7	Diseño y validez de instrumentos, opositores y oposiciones docentes.	Docente- Equipo directivo Preparador Profesor Universidad- Métodos de investigación	Entre 10 y 19
n=8	Diseño y validez de instrumentos, opositores y oposiciones docentes.	Inspector educativo Profesor Universidad- Métodos de investigación	Más de 20

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al guion de entrevista ECOD, el criterio de selección prioritario para la selección de los jueces se redujo a formación y experiencia en diseño y validez de instrumentos de cara a una validación del formato del instrumento.

Respecto al perfil de los metodólogos expertos, todos afirmaron tener un conocimiento muy bueno sobre oposiciones docentes (puntuación 5= “muy bueno”). En cuanto a formación y experiencia en diseño y validez de instrumentos las puntuaciones fueron: “4=*buena*”, “3=*media*” y “5=*muy buena*”. Finalmente, en cuanto a los años de experiencia en métodos de investigación educativa, dos los jueces contaban con más de 20 años y el tercero, entre 6 y 10.

En ambos casos, a los jueces expertos se les solicita la valoración de los instrumentos en base a planillas diseñadas para tal finalidad, además de proporcionarle

instrucciones clarificando el objetivo y dimensiones de la prueba e indicadores para que puedan evaluar en base a la relevancia, suficiencia, pertinencia y claridad.

### **1.2. Planillas de Valoración**

La planilla de valoración es el instrumento que utilizan los jueces para la valoración de los instrumentos. La escala de valoración se diseña en base a la planilla de juicio de expertos de Escobar y Cuervo (2008), que les permitirá emitir sus valoraciones sobre los distintos ítems y dimensiones de la EAOD y ECOD (véase Anexo C). Para emitir sus juicios de valor, los jueces tienen en cuenta los siguientes criterios, escalas e indicadores (Tabla 23). La suficiencia de ítems se valora a escala global, en cada dimensión.

**Tabla 23.**

*Criterios, escalas e indicadores para la valoración.*

<i>CRITERIOS</i>	<i>ESCALA</i>	<i>INDICADOR</i>
<b>SUFICIENCIA</b> Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión total.
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes.
<b>CLARIDAD</b> El ítem se comprende fácilmente. Su sintáctica y semántica son adecuadas de acuerdo a las características del contexto.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro
	2. Bajo nivel	El ítem requiere una gran modificación en el uso de palabras, con relación a su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación leve y concreta de algún término del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro. Su sintáctica y semántica son adecuadas
<b>COHERENCIA</b> El ítem tiene relación lógica con la dimensión que está midiendo	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Bajo nivel	La relación del ítem con la dimensión es sólo parcial o poco significativa.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión.
	4. Alto nivel	La relación del ítem con la dimensión es completa.

<b>RELEVANCIA</b> El ítem es esencial o importante y, por tanto, debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la dimensión
	2. Bajo nivel	El ítem tiene cierta relevancia pero otro ítem podría estar incluyendo su contenido.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Fuente: Escobar y Cuervo (2008).

Junto con los anteriores indicadores, las escalas incluyen la descripción del trabajo de investigación, una síntesis de la TCP y las instrucciones que los jueces debían tener en cuenta para las valoraciones en las escalas de análisis. En segundo lugar, la escala recoge información sobre los panelistas y tercero, la planilla para valorar cada ítem y dimensión de la EAOD y ECOD. Para ambos instrumentos, la escala de validación para el análisis de contenido se estructuró en las dimensiones en que está dividido el instrumento (Tabla 24). En cada dimensión, los jueces valoran los ítems del 1 al 4, sugiriendo observaciones o propuestas de mejora si las puntuaciones son inferiores a 4.

**Tabla 24.**

*Categorías e ítems por evaluar en la EAOD y ECOD.*

CATEGORÍAS/DIMENSIONES POR EVALUAR		Nº ITEMS	
<i>EAOD</i>	<i>PARTE 1:</i> Información sociodemográfica	10 ítems	
	Dimensión I: Actitud hacia la conducta	10 ítems	
	<i>PARTE 2:</i> ESCALA ACTITUDINAL	Dimensión II: Norma subjetiva	8 ítems
		Dimensión III: Control percibido	8 ítems
		Dimensión IV: Intención	3 ítems
<i>ECOD</i>	<i>PARTE 1:</i> Información previa	6 ítems	
	Profesión docente	5 ítems	
	<i>PARTE 2:</i> CREENCIAS	Pruebas de ingreso a la función pública	5 ítems
		Intenciones futuras/reflexiones pasadas	3/4 ítems

Fuente: elaboración propia.

## 2. Tratamiento y Análisis de la Información

Una vez recibidas las evaluaciones, y antes de comenzar a estudiar la validez de contenido de los instrumentos, se tuvieron en cuenta las recomendaciones del grupo de expertos analizadas a partir del procedimiento de análisis cualitativo. El proceso de validez de contenido identifica debilidades y fortalezas del instrumento y permite un análisis profundo que da lugar a la toma de decisiones respecto a qué modificar, integrar o eliminar. De manera que los ítems a modificar de la EAOD y del guion de la EOOD, se muestran en la Tabla 25, por dimensiones.

**Tabla 25.**

*Principales resultados de la revisión cualitativa realizada por los jueces expertos.*

Dimensión	Resultados de la revisión cualitativa	
<i>MODIFICACIONES DE LA EAOD</i>		
<i>Información sociodemográfica</i>	Se añade un nuevo Ítem	“En este momento, ¿cuántas horas a la semana suele dedicar al estudio de las oposiciones?”
<i>Dimensión I: Actitud hacia la conducta</i>	Se modifica el enunciado introductorio de los Ítems 1-4. Se modifica la redacción de los Ítems 6 y 8.	“Presentarme a las próximas oposiciones de maestro/a, me parece una experiencia...” Ítem 6: “Mejorar mi estabilidad laboral, para mí sería...” Ítem 8: “Tener una mayor independencia económica, para mí sería...”
<i>Dimensión II: Norma subjetiva</i>	Se modifica la redacción de los Ítems 12 y 14	Ítem 12: “Voy a participar en las próximas oposiciones porque es lo que espera la mayoría de las personas que son importantes para mí” Ítem 14: “He decidido opositar porque es lo que mis amigos esperan de mí”.
<i>Dimensión III: Control percibido</i>	Se modifica la redacción de los Ítems 21 y 25.	Ítem 21: “Dispongo de tiempo para prepararme las próximas oposiciones de maestros/as”. Ítem 25: “En realidad, me siento motivado y estable emocionalmente para participar en las oposiciones”.
<i>MODIFICACIONES DEL GUIÓN DE LA EOOD</i>		
Presentación y estructura del guion	Se estructura el guion de entrevista en tres partes: acogida, desarrollo y cierre.	
<i>Parte inicial: acogida</i>	Se mejoró la introducción en la parte de acogida.	
<i>Información previa</i>	Se ha añadido un ítem	Ítem 6: “¿Le parece justa la calificación obtenida y los criterios de evaluación y baremos conforme a los que se le ha evaluado? “

<i>Profesión docente</i>	Se añade un ítem (ítem 11) al final de la dimensión	Ítem 11: “Pregunta espejo (se hace un resumen verbal de la información aportada en el Bloque 1 con el objetivo de que confirme y complemente la información aportada).
<i>Pruebas de ingreso a la función docente</i>	Se modifica la redacción del ítem 14. Se añade un ítem (ítem 16) al final de la dimensión.	Ítem 14: “¿Cuándo y por qué decidió opositar a la escuela pública?” Ítem 16: “Pregunta espejo (se hace un resumen verbal de la información aportada en el Bloque 2 con el objetivo de que confirme y complemente la información aportada)”.
<i>Intenciones futuras/reflexiones pasadas</i>	Se reestructuran los ítems 17-22, creando dos bloques paralelos de ítems: - Si respondió “sí” al Ítem 4 (“¿obtuvo plaza?”) se plantea el Bloque 1. - Si respondió “no” al Ítem 4 se plantea el Bloque 2. El Bloque II contiene ítems paralelos: el ítem 20 o los ítems 21 y 22.  Se añade el ítem 23, común a ambos bloques sobre las nuevas vías de estabilización	( <i>BLOQUE I</i> ) Ítem 17- “Tras su experiencia, ¿qué les diría a los opositores que están preparando las pruebas?” Ítem 18- “Si tuviera que volver a opositar, ¿qué mejoraría sobre su afrontamiento de las pruebas?” ( <i>BLOQUE II</i> ) Ítem 19- “¿Tiene la intención de participar en próximas pruebas?” ( <i>si la respuesta es “no” se plantea el ítem 20; si la respuesta es “sí”, se formulan los ítems 21 y 22</i> ) Ítem 20- “¿Cómo se plantea su futuro profesional?” Ítem 21- “Ante futuras oposiciones, ¿qué mejoraría sobre su afrontamiento de las pruebas?” Ítem 22- “Tras su experiencia, destaque los elementos que considere fundamentales para preparar la oposición” Ítem 23- “Recientemente, se han aprobado tres vías de acceso para las próximas oposiciones; dos de las cuales son nuevas vías de estabilización: una de ellas consiste en un Concurso de méritos excepcional para interinos en el que puede obtenerse una plaza a través de la valoración solo de méritos; y la segunda, reduce las pruebas de oposición al tema escrito y a la UUDD, siendo no eliminatorias. ¿Qué opina sobre estas dos vías?”
<i>Cierre y despedida</i>	Se crear dos nuevos ítems.	Ítem 24: “¿Quiere añadir algo más?” Ítem 25: “¿Cómo se ha sentido durante la entrevista?”

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, con la información recogida mediante las escalas de validación cumplimentadas por los jueces, se elaboraron las correspondientes matrices de datos mediante el programa estadístico IBM SPSS para Windows, versión 27.

En tercer lugar, se procedió a la realización de distintas pruebas estadísticas. Por un lado, estadísticos descriptivos, frecuencias y porcentajes, medias y desviaciones típicas. Por otro lado, se calculó la concordancia que existía entre las valoraciones de los jueces a través del cálculo del índice *W* de Kendall. La hipótesis nula del coeficiente de concordancia *W* de Kendall establece que los rangos son independientes y no concuerdan

( $W = 0$ ), mientras que la hipótesis alternativa indica que hay concordancia significativa entre los rangos ( $W > 0$ ). Por lo tanto, si se obtiene un *p-valor* inferior a .05 la hipótesis nula se rechaza y se concluye que la concordancia entre los rangos asignados por los jueces es significativa (Escobar-Pérez y Cuervo, 2008).

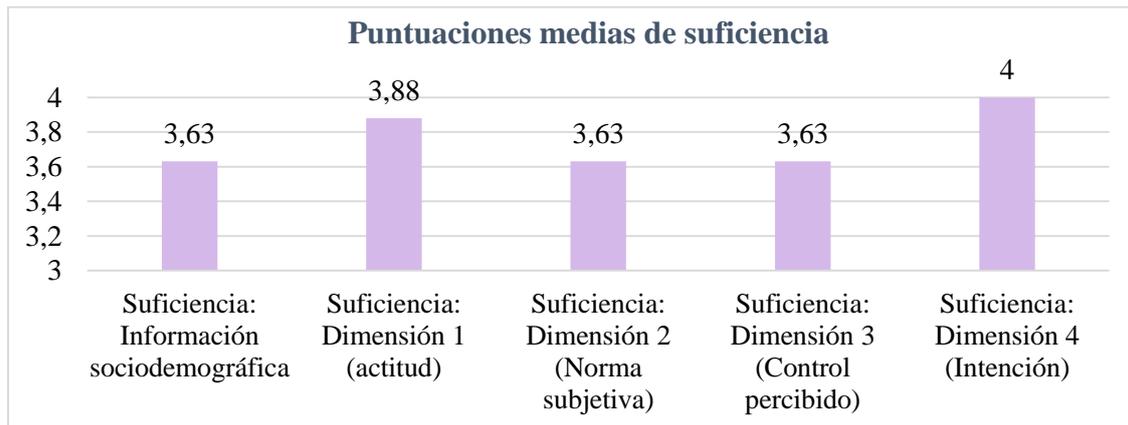
### 2.1. Análisis Descriptivo Comparativo de la EAOD

El análisis descriptivo-comparativo de las valoraciones de los jueces expertos, ha revelado una validez de contenido muy adecuada de la EAOD y sus dimensiones.

En cuanto al grado de suficiencia, la Figura 30 refleja las puntuaciones medias de los expertos en cada una de las dimensiones de la EAOD y pone de manifiesto valores superiores a 3.5, siendo bastante adecuadas. La media más alta se concentra en la dimensión 4, en la que el 100% de los evaluadores valoran un alto nivel de suficiencia de los ítems ( $\bar{x} = 4.00$ ;  $\sigma = .0000$ ); mientras que las medias más bajas se sitúa en la primera, tercera y cuarta dimensión de la escala ( $\bar{x} = 3.625$ ;  $\sigma = .518$ ).

**Figura 30.**

*Suficiencia de las dimensiones de la EAOD.*

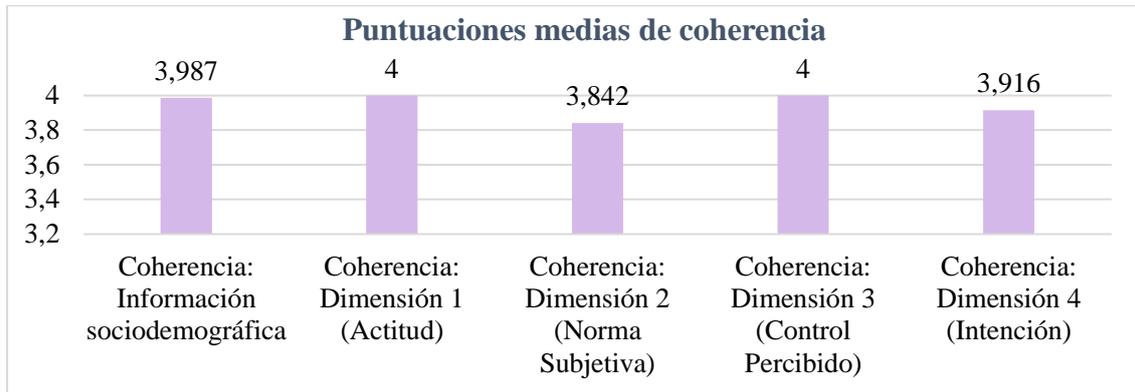


Fuente: elaboración propia.

La Figura 31 muestra las puntuaciones medias de las valoraciones sobre el grado de coherencia de los ítems de las dimensiones de la escala EAOD. Se observan valores medio muy altos en todas las dimensiones. Para las dimensiones de Actitud y Control Percibido, el 100% de los jueces valoran la coherencia de los ítems con puntuaciones de 4 ( $\bar{x} = 4.00$ ;  $\sigma = .0000$ ).

**Figura 31.**

*Coherencia de las dimensiones de la EAOD.*

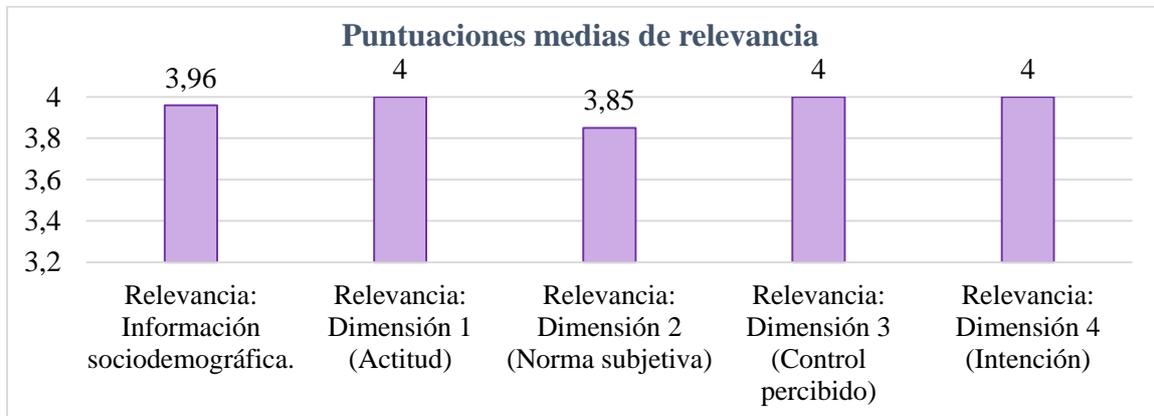


Fuente: elaboración propia.

Las puntuaciones medias de las valoraciones sobre el grado de relevancia de los ítems son muy altas (Figura 32). La relevancia de la dimensión Norma Subjetiva obtiene puntuaciones medias relativamente inferiores a las otras dimensiones, con 3.85 puntos de media ( $\sigma = .2796$ ), seguida por la Información sociodemográfica de la escala ( $\bar{x} = 3.962$ ,  $\sigma = .0744$ ). Las otras tres dimensiones restantes- actitud, control percibido e intención- son valoradas por todos los jueces como muy adecuadas.

**Figura 32.**

*Relevancia de las dimensiones.*

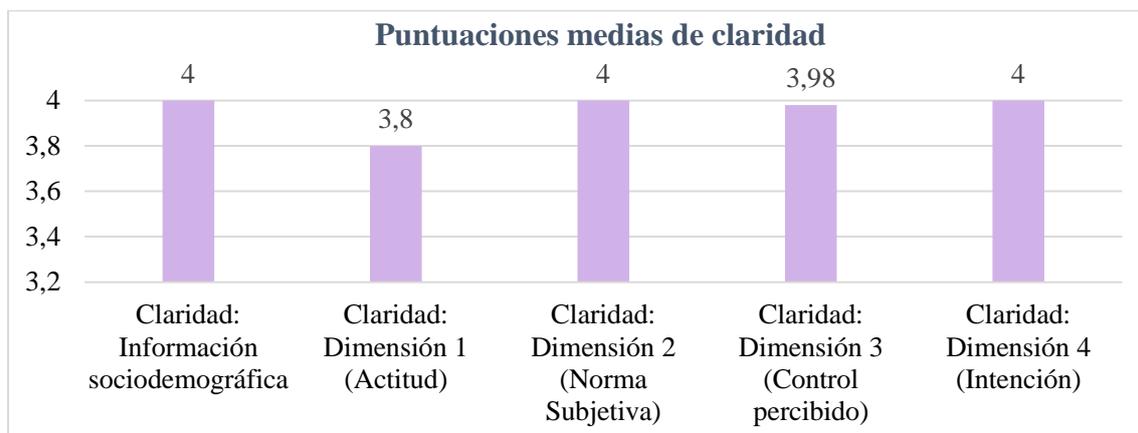


Fuente: elaboración propia.

Las puntuaciones medias del grado de claridad lingüística son muy adecuadas (Figura 33). Todos los ítems sobre información sociodemográfica, junto con las dimensiones de Norma subjetiva e Intención, son valoradas por los ocho jueces con un nivel alto de adecuación para el criterio claridad lingüística ( $\bar{x} = 4.00$ ;  $\sigma = .0000$ ). La dimensión Actitud obtiene una valoración media de 3.8 ( $\sigma = .2138$ ) y el Control Percibido de 3.98 ( $\sigma = .0459$ ).

**Figura 33.**

Claridad lingüística de las dimensiones de la EAOD.



Fuente: elaboración propia.

## 2.2. Validez de Contenido de la EAOD

Se procedió a calcular qué concordancia existía entre las valoraciones de los ocho jueces expertos por medio de la prueba no paramétrica  $W$  de Kendall. Se parte de las siguientes hipótesis estadísticas:

H1: La EAOD goza de validez de contenido, es decir, hay concordancia significativa entre los rangos.

H0: La EAOD no goza de validez de contenido, es decir, los rangos son independientes y no concuerdan.

Si se obtiene un  $p$ -valor inferior a .05 la hipótesis nula se rechaza y se concluye que la concordancia entre los rangos asignados por los jueces es significativa.

La Tabla 26 contiene los resultados de la prueba  $W$  de Kendall que arroja una probabilidad asociada inferior a .05 ( $p$ -valor= .000) en los cinco bloques evaluados. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, confirmándose la concordancia significativa entre expertos. Además, los altos valores cercanos a 1 del coeficiente  $W$  de Kendall, evidencian la fuerza de la concordancia. En cuanto a las valoraciones del conjunto de la EAOD ( $W= .98$ ;  $\chi^2=149.03$ ;  $gl= 19$ ), existe un consenso fuerte entre los jueces o casi perfecto. En cuanto a los bloques de la EAOD, la concordancia entre los jueces es fuerte para la dimensión Actitud ( $W= .83$ ;  $\chi^2=20.143$ ) y la dimensión Intención ( $W= .89$ ;  $\chi^2=21.50$ ;  $gl=3$ ) y extraordinariamente fuerte para los Datos sociodemográficos ( $W= .94$ ;  $\chi^2=22.76$ ;  $gl=3$ ), la Norma subjetiva ( $W= .902$ ;  $\chi^2=21.65$ ;  $gl=3$ ) y el control percibido ( $W= .94$ ;  $\chi^2=22.76$ ;  $gl= 3$ ).

**Tabla 26.**

Índices de concordancia entre los jueces expertos por bloques de la EAOD.

Bloques	W KENDALL	$p$ - valor
Datos sociodemográficos	.949	.000

Dimensión 1- Actitud	.839	.000
Dimensión 2- Norma subjetiva	.902	.000
Dimensión 3- Control percibido	.949	.000
Dimensión 4- Intención	.896	.000
Valoración general de la EAOD	.980	.000

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, si se analiza la concordancia entre las valoraciones de los jueces en función de los criterios por bloques, se rechaza la hipótesis nula y se confirma una concordancia significativa entre los rangos con  $p\text{-valor} = .000$  para los criterios coherencia, relevancia y claridad (Tabla 27). La fuerza de la concordancia es extremadamente fuerte para estos criterios con puntuaciones  $W$  de Kendall superiores de .95. Sin embargo, para el criterio suficiencia se confirma la hipótesis nula que concluye que los rangos son independientes y no concuerdan ( $p\text{-valor} = .255$ ).

**Tabla 27.**

*Índices de concordancia entre los expertos por criterios de la EAOD.*

<b>Criterios</b>	<b>W KENDALL</b>	<b>p- valor</b>
Suficiencia	.167	.255
Coherencia	.984	.000
Relevancia	.967	.000
Claridad	.974	.000
Valoración general de la EAOD	.980	.000

Fuente: elaboración propia.

### **2.3. Validez de Contenido del Guion ECOD**

Partiendo de las mismas hipótesis anteriores, la prueba  $W$  de Kendall permite rechazar la hipótesis nula y concluir que existe concordancia significativa entre los rangos, con una probabilidad asociada inferior a .05.

Existe un fuerte consenso en las valoraciones generales de los jueces del ECOD ( $W = .991$ ;  $\chi^2 = 44.60$ ;  $gl = 15$ ), con  $p\text{-valor} = .000$ . La concordancia es total para las dimensiones sobre creencias sobre la “Profesión docente” y sobre las “Pruebas de ingreso a la función pública docente” ( $W = 1.0$ ;  $\chi^2 = 9.00$ ;  $gl = 3$ ). En cuanto a la Información previa, existe una fuerte concordancia entre los jueces ( $W = .879$ ;  $\chi^2 = 7.90$ ;  $gl = 3$ ). Sin embargo, para la tercera dimensión que contiene ítems sobre intenciones futuras y valoraciones pasadas, los rangos no concuerdan, confirmándose la hipótesis nula ( $p\text{-valor} = .068$ ), como muestra la Tabla 28.

**Tabla 28.**

*Índices de concordancia entre los jueces expertos por bloques de la ECOD.*

Bloques	W KENDALL	p- valor
Información previa	.879	.048
Dimensión 1- Profesión docente	1	.029
Dimensión 2- Pruebas de ingreso a la función pública	1	.029
Dimensión 3- Intención futura/reflexiones pasadas	.792	.068
Valoración general del ECOD	.991	.000

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, la Tabla 29, muestra los valores en función de los criterios. Se confirma concordancia significativa entre los rangos  $p$ -valor= .029 en términos de coherencia, relevancia y claridad. En cuanto a la suficiencia, se rechaza la hipótesis nula, concluyendo que los rangos son independientes y no concuerdan ( $p$ -valor= .187).

**Tabla 29.**

*Índices de concordancia entre los expertos por criterios de la EAOD.*

Criterios	W KENDALL	p- valor
Suficiencia	.533	.187
Coherencia	1	.029
Relevancia	1	.029
Claridad	1	.029

Fuente: elaboración propia.

### III. Validación de Constructo de la EAOD

Inicialmente, con los resultados obtenidos tras la aplicación del cuestionario EAOD, se procedió a aplicar prueba la *Alfa de Cronbach* para medir la fiabilidad y consistencia interna del instrumento, esto es, el grado en que los ítems covarían entre sí. Se obtuvo un coeficiente de  $\alpha = .801$  que indica una alta consistencia interna, o lo que es lo mismo, que el instrumento es confiable.

#### 1. Análisis Factorial Exploratorio

Se realizó una validez de constructo mediante un análisis factorial, usando Principal Component Analysis (PCA) con rotación Varimax (Tabla 30). Se obtuvo un KMO de adecuación de muestreo de .821 que indica una correlación fuerte entre las variables. La prueba de esfericidad de Bartlett arrojó un resultado de  $p$ -valor= .000 que permite rechazar la hipótesis nula de esfericidad en la que existe una matriz de identidad

para la que las variables no están correlacionadas. Lo cual justifica la realización del análisis factorial.

**Tabla 30.**

*Prueba de KMO y Bartlett.*

<i>PRUEBA DE KMO Y BARTLETT</i>		
Medida KMO de adecuación de muestreo		.821
Prueba de esfericidad de Bartlett	<i>Chi-cuadrado</i>	4585.652
	<i>gl</i>	406
	<i>Sig.</i>	.000

Fuente: elaboración propia.

El análisis factorial exploratorio pretendió identificar el número y composición de los factores comunes necesarios para explicar la varianza común del conjunto de ítems. A continuación, se determinaron las comunalidades o proporción de varianza que es explicada por los factores comunes (Tabla 31). En general, al no existir valores próximos a cero, se puede afirmar que los 29 ítems son explicados por los componentes.

**Tabla 31.**

*Comunalidades de los ítems de la EAOD.*

<i>COMUNALIDADES</i>	
	Extracción
1. Presentarme a las próximas oposiciones me parece una experiencia: Muy negativa- Muy positiva	.668
2. Presentarme a las próximas oposiciones me parece una experiencia: Nada importante- Muy importante	.619
3. Presentarme a las próximas oposiciones me parece una experiencia: Muy fácil- Muy difícil	.619
4. Presentarme a las próximas oposiciones me parece una experiencia: Muy perjudicial- Muy beneficiosa	.666
5. Participar en las próximas oposiciones mejorará mi estabilidad laboral: Nada probable- Muy probable	.663
6. Mejorar mi estabilidad laboral para mí sería: Muy negativo- muy positivo	.488
7. Participar en las próximas oposiciones me proporcionará una mayor independencia económica: Nada probable- Muy probable	.712
8. Tener una mayor independencia económica para mí sería: Muy negativo- muy positivo	.492
9. Participar en las próximas oposiciones para mi puede significar una gran satisfacción y superación personal: Nada probable- Muy probable	.710
10. La satisfacción y superación personal que podrían proporcionarme las próximas oposiciones para mí sería : Muy negativo- Muy positivo	.612
11. La mayoría de personas que son importantes para mi aprueban que participe en las próximas oposiciones	.629
12. Voy a presentarme a las próximas oposiciones porque es lo que esperan la mayoría de personas que son importantes para mí: Totalmente en desacuerdo- Totalmente de acuerdo	.701

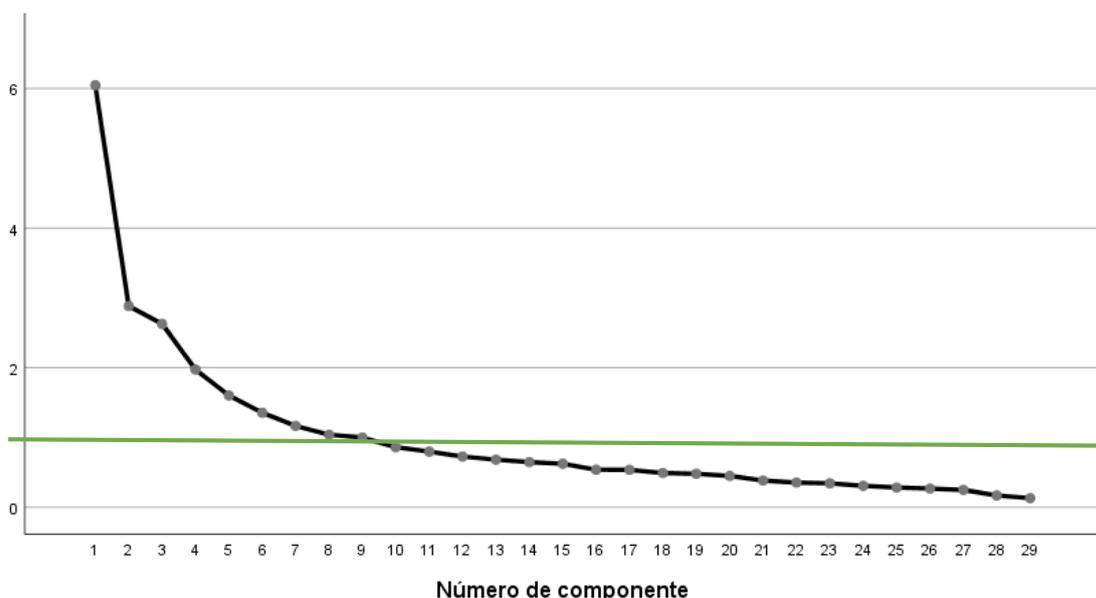
13. La mayoría de mis amigos aprueban que yo participe en las próximas oposiciones	.492
14. He decidido opositar porque es lo que mis amigos esperan de mi	.712
15. Mi familia y/o pareja aprueban que yo participe en las próximas oposiciones	.765
16. He decidido opositar porque es lo que mi familia y/o pareja espera de mi	.768
17. La mayoría de personas con mi titulación que conozco, se están preparando para las próximas oposiciones	.534
18. He decidido prepararme para las próximas oposiciones porque algunas personas de mi entorno son funcionarios docentes o están opositando	.609
19. Confío en que soy capaz de prepararme y presentarme a las próximas oposiciones	.598
20. Prepararme para las pruebas de acceso y participar en ellas depende exclusivamente de mi	.446
21. Dispongo de tiempo para prepararme para las próximas oposiciones	.539
22. Tener tiempo disponible sería positivo para prepararme mejor las pruebas	.542
23. Cuento con el apoyo de mi familia y entorno para prepararme y participar en las próximas oposiciones	.640
24. El apoyo de mi familia y entorno sería importante en este proceso de opositar	.558
25. En realidad me siento motivado y estable emocionalmente para participar en las pruebas	.617
26. Sentirme motivado y estable emocionalmente es importante y me beneficiaría	.679
27. Intentaré prepararme estos meses y opositar en las próximas pruebas	.883
28. Estoy dispuesto/a a esforzarme para prepararme y presentarme a las oposiciones de maestro/a	.853
29. Tengo la intención de prepararme y presentarme a las próximas oposiciones de maestro/a	.871

Fuente: elaboración propia.

El análisis de componentes principales mostró una clasificación de los ítems en 8 dimensiones, tomando los *eigenvalues* por encima de 1 (Figura 34).

**Figura 34.**

*Gráfico de sedimentación.*



Fuente: elaboración propia.

El análisis de componentes principales y rotación ortogonal Varimax puso de manifiesto la convergencia en 8 factores, explicando un 64.440% de la varianza total. De forma decreciente, estos son porcentajes de varianza explicados por los componentes (en adelante, CP): el C1 explica un 10.676% de la varianza, el C2 un 9.993%, el C3 un 9.921%, el C4 un 8.073%, el C5 un 7.910%, el C6 un 7.088%, el C7 un 6.118% y el C8 un 4.660% de la varianza.

La Tabla 32 muestra la matriz de componentes rotados obtenida con los coeficientes ordenados por tamaño tomando como punto de corte mínimo el valor de saturación de .35, una vez rotada la matriz factorial.

**Tabla 32.**

*Matriz de componentes rotados.*

MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS								
Ítems	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
I7	.782							
I9	.754							
I5	.722							
I10	.686							
I29		.903						
I27		.899						
I28		.875						
I16			.870					
I14			.832					
I12			.822					
I18			.753					
I26				.790				
I24				.705				
I22				.672				
I23				.594	.403			
I15					.828			
I11					.774			
I13					.648			
I6					.441			
I21						.673		

I19						.596		
I20						.554		
I25	.412					.494		-.350
I4							.725	
I1							.637	
I2	.444						.541	
I3								.673
I17								.608
I18		.366						.395

Fuente: elaboración propia.

Se observó que algunos de los ítems compartían su peso entre varios factores. En el caso de que una variable saturara en más de un componente se atribuyó a aquel en el que su carga fue mayor. En todos los factores, a mayor puntuación, mayor valoración de la escala. Los 29 ítems mostraron valores  $>.35$ , y quedaron asignados entre los ocho factores. Atendiendo al contenido de las variables que saturaron en los ocho componentes, pueden etiquetarse tal y como se recoge en la Tabla 33.

**Tabla 33.**

*Componentes principales resultado del modelo factorial.*

<i>FACTORES</i>	<i>ETIQUETAS</i>
FACTOR 1 <i>I: 5, 7, 9 y 10.</i>	ACTITUD EN BASE A CONSECUENCIAS ¿En qué medida cree el opositor que las pruebas de ingreso pueden proporcionarle consecuencias positivas?
FACTOR 2 <i>I: 27, 28 y 29.</i>	INTENCIÓN ¿En qué medida cree el opositor que las pruebas de ingreso pueden proporcionarle consecuencias positivas?
FACTOR 3 <i>I: 12, 14, 16 y 18.</i>	MOTIVACIÓN POR SATISFACER ¿En qué medida el opositor fundamenta su intención de participar en las pruebas en base a la motivación de satisfacer a sus referentes sociales?
FACTOR 4 <i>I: 22, 23, 24 y 26.</i>	VALORACIÓN DE FACTORES DE CONTROL ¿En qué grado es importante para el opositor contar con los factores de control (tiempo, apoyo familiar y estabilidad emocional) para su preparación de las pruebas de ingreso?
FACTOR 5 <i>I: 6, 11, 13 y 15.</i>	PERCEPCIÓN DE APROBACIÓN ¿En qué medida el opositor percibe que sus referentes sociales aprueban y apoyan su participación en las pruebas de ingreso?
FACTOR 6	PERCEPCIÓN SOBRE FACTORES DE CONTROL

<b>I: 19, 20, 21 y 25.</b>	¿En qué medida percibe el opositor que cuenta con tiempo, apoyo familiar y estabilidad emocional en su afrontamiento de las pruebas de ingreso?
<b>FACTOR 7</b>	<b>ACTITUD DIRECTA</b>
<b>I: 1, 2 y 4.</b>	¿En qué grado valora el opositor su participación en las pruebas de ingreso como una experiencia positiva, importante y beneficiosa?
<b>FACTOR 8</b>	<b>VALORACIÓN DE CONSECUENCIAS E INFLUENCIAS</b>
<b>Ítems: 3, 8 y 17.</b>	¿En qué grado valora el opositor la dificultad de las pruebas y la posible mejora de su situación económica? ¿cuenta, en su entorno cercano, con docentes preparando las pruebas?

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 34 muestra los ítems del Factor 1 con su respectivo peso. Los ítems 5, 7 y 9 se refieren a los tres factores de la dimensión 1 del cuestionario “actitud”, que fueron identificados en la suscitación inicial de creencias previas: independencia económica, satisfacción y superación personal y estabilidad laboral. Hacen referencia a tres posibles consecuencias de participar en las pruebas de ingreso y que fundamentarían la motivación de tener la intención y realizar la acción de opositar, junto con otros constructos de la teoría TCP. Además, el ítem 10 incorpora la valoración sobre el factor “satisfacción personal”.

**Tabla 34.**

*Ítems asignados al Factor 1.*

FACTOR 1. Actitud en base a consecuencias		
<i>Ítems</i>		<i>Peso</i>
I7	Mayor independencia económica	.782
I9	Satisfacción y superación personal ( <i>Creencia de probabilidad</i> )	.754
I5	Estabilidad laboral	.722
I10	Satisfacción y superación personal ( <i>Creencia de valoración</i> )	.686

Fuente: elaboración propia.

Los ítems del Factor 2 (Tabla 35) corresponden exactamente a la cuarta dimensión del cuestionario referida al constructo “intención”. Dicha dimensión consta de estos tres ítems y valoran el grado de intención de los candidatos de prepararse y participar en las pruebas de ingreso docente.

**Tabla 35.**

*Ítems asignados al Factor 2.*

FACTOR 2. Intención		
<i>Ítems</i>		<i>Peso</i>
I27	Intentaré prepararme estos meses y opositar	.903
I28	Estoy dispuesto a esforzarme para prepararme y presentarme a las oposiciones de maestros/as	.899

---

I29	Tengo la intención de prepararme y presentarme a las próximas oposiciones	.875
-----	---	------

---

Fuente: elaboración propia.

Los ítems del Factor 3 (Tabla 36) corresponden a la dimensión 3 del cuestionario “Norma subjetiva” y se refieren al grado de motivación en el que el opositor se prepara y participa en las pruebas con la finalidad de satisfacer a sus referentes sociales importantes. El I18 añade el matiz de posible influencia de otros funcionarios o docentes cercanos.

**Tabla 36.**

*Ítems asociados al Factor 3.*

---

FACTOR 3. Motivación por satisfacer		
<i>Ítems</i>	<i>He decidido prepararme para las próximas oposiciones porque...</i>	<i>Peso</i>
I12	... es lo que espera la mayoría de personas que son importantes para mí	.822
I14	...es lo que mis amigos esperan de mí.	.833
I16	... es lo que mi familia y/o pareja esperan de mi	.870
I18	...algunas personas de mi entorno son funcionarios docentes o están opositando	.753

---

Fuente: elaboración propia.

Los ítems del Factor 4 (Tabla 37), coinciden con la dimensión 3 “Control percibido” del cuestionario EAOD y se refieren a factores que posibilitan un mayor autocontrol del proceso de preparación de oposición. En concreto, los ítems identificados por el análisis factorial se refieren a la valoración de factores externos beneficiosos para el opositor: la motivación y estabilidad emocional, el apoyo familiar y el tiempo disponible. Nuevamente, coinciden exactamente con los tres factores que fueron identificados en la suscitación de creencias inicial. Además, el ítem 23 incorpora el grado de presencia del “apoyo familiar y del entorno” en los procesos de oposición.

**Tabla 37.**

*Ítems asociados al Factor 4*

---

FACTOR 4. Valoración de factores de control		
<i>Ítems</i>		<i>Peso</i>
I22	Tener tiempo disponible sería positivo para prepararme mejor las pruebas	.672
I23	Cuento con el apoyo de mi familia y entorno para prepararme y participar en las próximas pruebas	.594
I24	El apoyo de mi familia y entorno es importante	.705
I26	Me beneficiaría sentirme motivado y estable emocionalmente	.790

---

Fuente: elaboración propia

Los ítems del Factor 5 (Tabla 38) corresponden a la dimensión 3 del cuestionario “Norma subjetiva”. Las normas subjetivas o creencias normativas tienen dos caras: por un lado, la motivación del opositor para satisfacer a sus referentes sociales (Factor 3); y por otro, la efectiva existencia de que dichos referentes acepten la acción del sujeto, que

es opositar. Los ítems 11, 13 y 15 identificados por el Factor 5, se refieren a esta segunda vertiente del constructo “norma subjetiva”. Por su parte, el I6, con menos peso, añade el valor otorgado a la posibilidad de mejorar la estabilidad laboral a través de las pruebas.

**Tabla 38**

*Ítems asociados al Factor 5.*

FACTOR 5. Percepción de aprobación		
<i>Ítems</i>	<i>Aprueban que yo participe en las pruebas de ingreso....</i>	<i>Peso</i>
I11	...la mayoría de personas que son importantes para mi	.774
I13	...la mayoría de mis amigos	.648
I15	...mi familia y mi pareja.	.828
I6	Valoración negativa- positiva de estabilidad laboral	.441

Fuente: elaboración propia.

Los ítems del Factor 6 pertenecen a la dimensión 3 “Creencias de control” del cuestionario. Los ítems 19, 20, 21 y 25 (Tabla 39) se refiere a la percepción por parte del opositor de factores externos ajenos a su control o, por el control, a la atribución interna que realizan de los procesos que afectan al afrontamiento de las pruebas de acceso. Por su parte, el Factor 4, identificó la valoración que el candidato hizo de la importancia de dichos factores.

**Tabla 39.**

*Ítems asociados al Factor 6.*

FACTOR 6. Percepción sobre factores de control		
<i>Ítems</i>		<i>Peso</i>
I19	Confío en que soy capaz de prepararme y presentarme a las próximas oposiciones	.596
I20	Prepararme para las pruebas de acceso y participar en ellas depende exclusivamente de mí.	.554
I21	Dispongo de tiempo para prepararme	.673
I25	Me siento motivado y estable emocionalmente	.494

Fuente: elaboración propia.

El Factor 7 (Tabla 40), incluye ítems que pertenecen a la Dimensión 1 “Actitud” del cuestionario que plantean valoraciones directas de la experiencia de participar en las pruebas. Completan a los obtenidos en el Factor 1, conformando ambos la actitud hacia la conducta de opositar.

**Tabla 40.**

*Ítems asociados al Factor 7.*

FACTOR 7. Actitud directa		
<i>Ítems</i>	<i>Presentarme a las oposiciones, me parece una experiencia:</i>	<i>Peso</i>

I1	Muy negativa- Muy positiva	.637
I2	Nada importante- muy importante	.541
I4	Muy perjudicial- muy beneficioso	.725

Fuente: elaboración propia.

Los ítems 3 y 8 del Factor 8 (Tabla 41) comparten la primera dimensión del cuestionario actitud, a través de una valoración directa de la experiencia (ítem 3) y otra valoración sobre la posibilidad de que las pruebas de ingreso mejoren la situación económica de los opositores (ítem 8). Sin embargo, el I17, se refiere los referentes sociales que, con su ejemplo, pueden influir al opositor en su decisión de participar en las pruebas.

**Tabla 41.**

*Ítems asociados al Factor 8.*

FACTOR 8. Valoración de consecuencias e influencias		
Ítems		Peso
I3	Presentarme a las próximas oposiciones me parece: Muy fácil- Muy difícil	.673
I17	La mayoría de personas con mi titulación se están preparando las oposiciones	.608
I8	Mayor independencia económica: muy negativo- muy positivo	.395

Fuente: Elaboración propia.

Los factores identificados corresponden con las dimensiones construidas del cuestionario TCP que coinciden con los constructos propuestos por el modelo de conducta planificada. Dichas relaciones y coincidencias se recogen en la Tabla 42.

**Tabla 42.**

*Equivalencias entre las dimensiones del cuestionario EAOD y la estructura factorial revelada por el AFE.*

DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO EAOD		FACTORES E ITEMS (AFE)
DIMENSIÓN 1: ACTITUD HACIA LA CONDUCTA	Actitud directa	FACTOR 7 (I 1, 2 y 4)
	Actitud en base a consecuencias	FACTOR 1 (I 5, 7, 9 y 10)
	Valoración de consecuencias	FACTOR 8 (I 3 y 8)
		<i>I17 no coincidente</i>
DIMENSIÓN 2: NORMA SUBJETIVA	Percepción de aprobación	FACTOR 5 (I 11, 13 y 15)
	Motivación por satisfacer	FACTOR 3 (I12, 14, 16 y 18)
DIMENSIÓN 3: CONTROL PERCIBIDO	Percepción sobre factores de control	FACTOR 6 (I 19, 20, 21 y 25)
	Valoración de factores de control.	FACTOR 4 (I 22, 24 y 26)
		<i>I23 no coincidente</i>

---

DIMENSIÓN 4: Intención  
INTENCIÓN

---

FACTOR 2 (I27, 28 y 29)

---

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los tres ítems que el AFE categoriza en dimensiones no coincidentes con la EAOD, el ítem 23, efectivamente, hace referencia al factor de control “apoyo familiar”; si bien, no mide tanto el valor que el opositor otorga a este elemento sino más bien, la percepción de su presencia. Por su parte, el ítem 6 obtuvo un peso bajo de .441; mientras que el ítem 17 coincide pues se refiere a la percepción de acción de otros compañeros de profesión y no a la dimensión 1. Cabe recabar información a través del análisis factorial confirmatorio.

## 2. Análisis Factorial Confirmatorio

Se ejecutó un análisis factorial confirmatorio (CFA, Confirmatory Factor Analysis) con el programa FACTOR ANALYSIS, confirmándose una medida KMO de adecuación de muestreo de .821.

El análisis factorial confirmatorio confirma la estructura de 8 factores para las 4 dimensiones TCP, explicando 64% de la varianza total.

En cuanto a la fase de evaluación del ajuste del modelo del AFC, para conocer en qué grado hay una mayor o menor aproximación del modelo teórico a la realidad empírica se realizó una estimación robusta del estadístico  $\chi^2$  mediante el estimador DWLS (*Diagonal Weighted Least Squares*). Se obtuvo un *p-valor* significativo lo cual se traduciría en que el modelo no se ajusta bien a los datos. No obstante, debido al tamaño de la muestra (superior a 200 sujetos) el valor del estadístico Chi-Cuadrado y su nivel de significatividad no se tienen en consideración por el alto nivel de influencia que tiene la muestra en dicho estadístico. Dadas las limitaciones del índice de razón de verosimilitud por su sensibilidad al tamaño muestral y por fundamentarse en la distribución central de  $\chi^2$  se recomienda complementar sus resultados con otros índices de bondad de ajuste (Morata- Ramírez, et al., 2015, p.81).

En este contexto, el índice RMSEA (Error cuadrático medio de aproximación) está reconocido como uno de los más informativos de los modelos en ecuaciones estructurales. A la hora de determinar la bondad de ajuste tiene en cuenta los grados de libertad, por lo que este índice es sensible al número de parámetros que estima el modelo. Se obtiene RMSEA= .034 que indica buen ajuste dado que un valor igual o inferior a .05 se considera que el modelo se ajusta de forma adecuada a la muestra (Schumacker y Lomax, 2004, en Martínez, P. et al., 2019).

Con respecto al grado de ajuste a los datos, Thurstone (1947) consideraba que la esencia del AF consistía en determinar el mínimo número de factores comunes compatibles con residuales aceptablemente bajos. En base a esta idea, el índice más directamente relacionado es la raíz media cuadrática residual (Root Mean Square of Residuals, RMSR), que Fernando et al. (2022) recomiendan ofrecer siempre con un valor

de referencia aproximado de .05 como referencia inicial para considerar el ajuste como aceptable y se obtiene valor RMSR= .0226, que indica buen ajuste.

Siguiendo con la propuesta de Fernando et al. (2022, p.13), se han seleccionado índices que evalúan aspectos distintos en base a “tres aspectos generales: (a) ajuste de la solución per se; (b) ajuste comparativo de la solución propuesta con respecto al modelo nulo de independencia; y (c) ajuste relativo del modelo con respecto a su complejidad”. Respecto al primero, se ofrece el Goodness of Fit Index (GFI), que no depende del método de estimación utilizado. En el segundo grupo, se reportan los índices de Tucker Lewis Index (TLI; también conocido como Non-Normed Fit Index, NNFI) y el Comparative Fit Index (CFI). Para el tercer grupo, se propone como índice más popular el Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA=.034)

En los índices de ajuste incrementales (CFI, GFI y TLI) generalmente se considera que un valor de superior o igual a .90 es adecuado, y si es mayor o igual a .95 se lo considera óptimo, siendo el puntaje ideal es de 1 (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011; Brown, 2015; Escobedo Portillo et. al., 2016; en Jordan, 2021). Se muestran los valores obtenidos en la Tabla 43.

**Tabla 43.**

*Medidas de ajuste.*

Valores obtenidos	Ajuste
RMSEA= .034	RMSEA ≤ .05: Buen ajuste
RMSR= .0226	RMSR ≤ .05: Buen ajuste
CFI= .988	CFI ≥ .95: Ajuste óptimo
GFI= .994	GFI ≥ .95: Ajuste óptimo
TLI= .975	TLI ≥ .95: Ajuste óptimo

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, para el modelo analizado, estos índices se muestran próximos a la unidad y, por tanto, revelan la adecuación del modelo a la realidad observada.

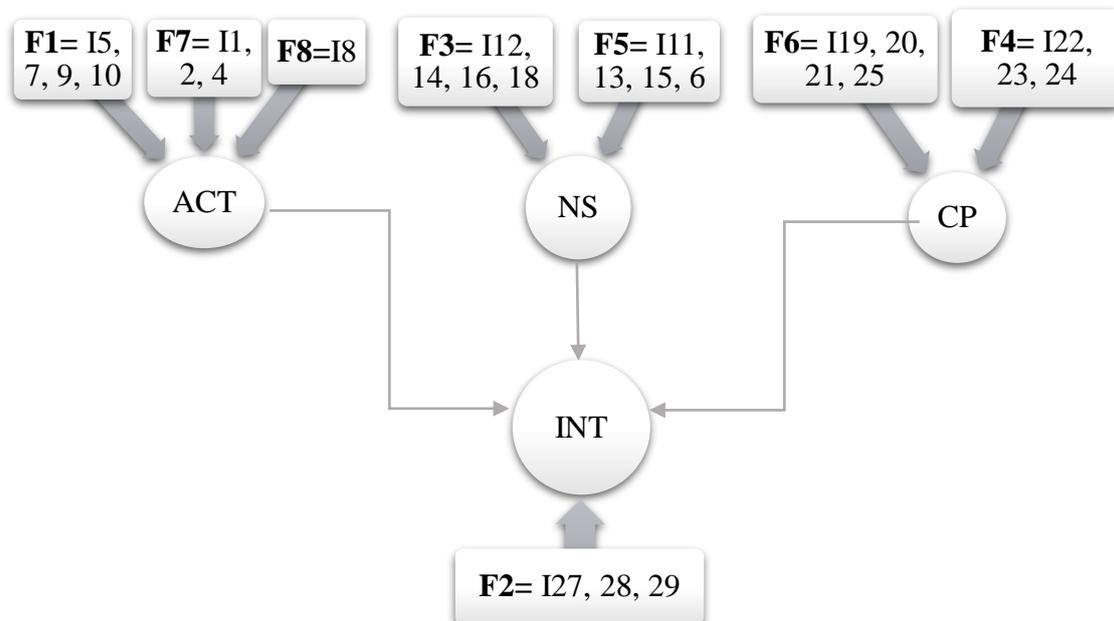
Valores de MSA inferiores a .50 sugirieron que dos ítems no medían el mismo dominio que los ítems restantes de la dimensión y, por tanto, debían ser suprimidos (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2021). El AFC propuso eliminar 2 ítems: ítem 17 y 3. Por un lado, el ítem 3 valoraba la dificultad de las pruebas que, ciertamente, no tendría por qué asociarse con las consecuencias y recompensas de opositar y repercutir en la actitud, como se había planteado inicialmente. Por otro lado, el ítem 17 medía la percepción que tenía el opositor de acción por parte de personas similares, como son los compañeros de profesión. Es fundamental valorar la influencia de los compañeros de profesión a través de su ejemplo; si bien, podría omitirse el ítem 17 y se perdería el dato de maestros conocidos- muchos o pocos- que deciden opositar.

Como consecuencia de prescindir de los ítems 3 y 17, el Factor 8 sólo contendría al ítem 8. Se optó por mantener el Factor 8 con un solo ítem pues se asocia con la Dimensión 1. Actitud y, en conjunto, los tres factores que la componen abarcan de forma completa las mediciones propuestas por la TCP: medición de actitud directa hacia las pruebas (Factor 7), la actitud en base a las consecuencias de opositar (Factor 1) y valoración de consecuencias (Factor 8).

Como muestra la Figura 35, a través de los 8 factores, se confirmarían las 4 dimensiones del EAOD (Actitud, norma subjetiva, control percibido e intención) a través de 26 ítems; las tres primeras de medición directa e indirecta y la última- la intención- sólo a valorar de forma directa, coincidiendo con las propuestas de Ajzen & Fishbein (Fishbein y Ajzen, 1975; Ajzen, 1991).

**Figura 35.**

Estructura factorial, dimensiones e ítems del EAOD.



Fuente: elaboración propia.

### 3. Modelo De Ecuaciones Estructurales

Para investigar los efectos de la Actitud, Norma Subjetiva y Control Percibido en la Intención se utilizó un modelo de ecuaciones estructurales (SEM). El ajuste del modelo se evaluó como óptimo mediante el cálculo estandarizado del RMSEA y los índices de bondad de ajuste.

Por tanto, se recurre al SEM como modelo estadístico multivariante para estimar el efecto y las relaciones entre las múltiples variables. También denominado modelo confirmatorio ya que “el interés fundamental es confirmar mediante el análisis de la muestra, las relaciones propuestas a partir de la teoría explicativa de referencia” (Ruiz, et. al, 2010. p.35), en este caso la TCP.

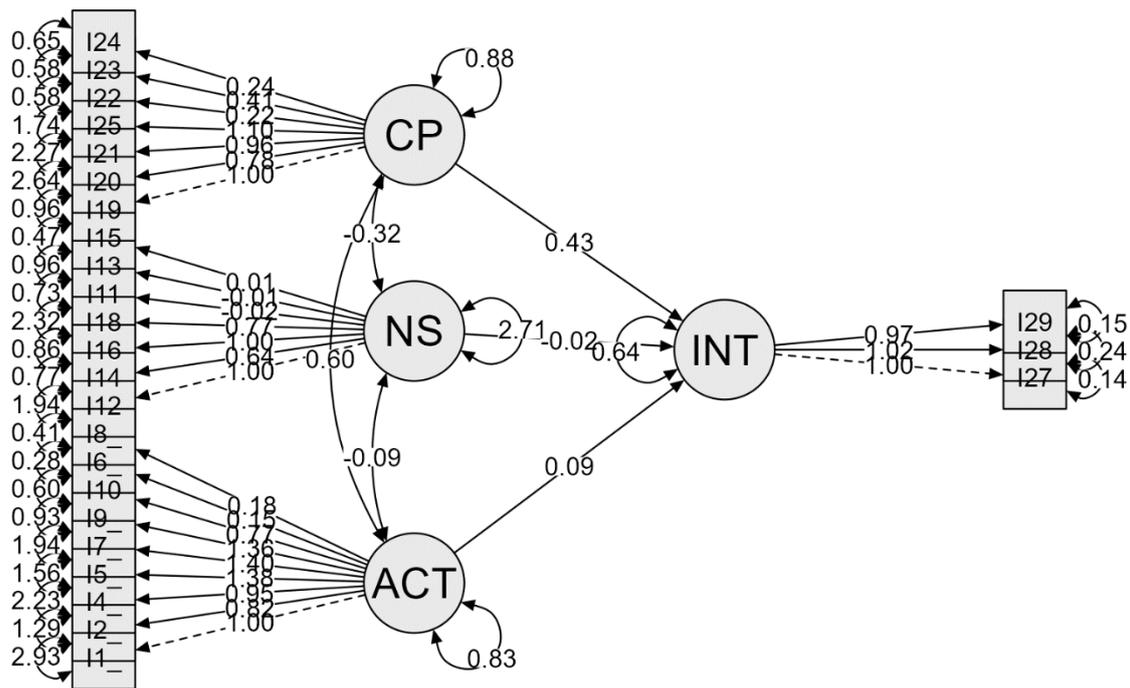
La Figura 36 (“Path diagram”) muestra el Modelo de Ecuaciones Estructurales resultante, realizado a través del programa JASP. Esta figura, representa las variables latentes: Actitud (ACT), Norma subjetiva (NS), Control percibido (CP) e Intención (INT). Las flechas bidireccionales representan las covarianzas entre las variables latentes (elipses), y las flechas unidireccionales simbolizan la influencia que ejerce cada variable latente (constructo) sobre sus respectivas variables observadas (ítems).

Las variables latentes se conforman de variables observadas enmarcadas en cuadros (26 ítems en total). Además del I3 e I17, se elimina del modelo el I26 pues su supresión aumenta considerablemente la capacidad predictiva del constructo CP sobre la intención. Las flechas bidireccionales que aparecen al lado de estos ítems muestran el error asociado a sus respectivas varianzas residuales (valor que aparece junto a los ítems).

Las relaciones entre las variables latentes y observadas se pueden interpretar como coeficientes de una regresión múltiple, y muestran la influencia de cada constructo sobre sus ítems. De forma que, si aumenta el factor latente, los ítems aumentarían según el peso de sus coeficientes.

**Figura 36.**

*Modelo de ecuaciones estructurales.*



Fuente: elaboración propia, a partir del programa JASP.

Interpretando la magnitud y el signo de los parámetros estimados, el Control Percibido es el único constructo con capacidad predictiva de la intención ( $p < .001^*$ ) Mayor control percibido, predice una mayor intención de participar en las pruebas. Si bien no significativa, la influencia que ejerce la Actitud en la intención es positiva, mientras que la Norma Subjetiva afecta a la intención de forma negativa. Los valores de significancia se muestran en la Tabla 44.

**Tabla 44.***Coefficientes de regresión: constructos predictores de la Intención.*

Predictor sobre INT		Parámetro Estimado	Std. Error	z-valor	p
ACT	INT	0.085	0.098	0.869	0.385
NS	INT	- 0.016	0.034	-0.485	0.627
CP	INT	0.431	0.123	3.517	< .001*

Fuente: elaboración propia.

Volviendo a las covarianzas entre las variables latentes (flechas elipses), dos fenómenos covarían o están correlacionados cuando al observar una mayor cantidad en uno de ellos, también se observa una mayor cantidad del otro (o menor si la relación es negativa). Observando los valores de significancia e interpretando los signos de los parámetros estimados (Tabla 45), el Control Percibido correlaciona tanto con la Actitud como con la Norma subjetiva, tal que:

- Opositores con mayor Control Percibido manifiestan mayor Actitud hacia las pruebas de ingreso (.60\*)
- Opositores con mayor Control Percibido manifiestan menor valoración de la Norma Subjetiva (-.32\*)

Sin embargo, “una alta relación entre dos variables (covariación) no debemos interpretarla como una relación causar entre ambas” (Ruiz, et. Al, 2010. p.39).

**Tabla 45.***Covarianzas entre los constructos Actitud, Norma subjetiva y Control Percibido.*

Variables	Parámetro Estimado	Std. Error	z-valor	p
ACTITUD - NS	-0.088	0.092	-0.949	0.343
ACTITUD - CP	0.596	0.091	6.544	< .001*
NS - CP	-0.324	0.109	-2.969	0.003*

Fuente: elaboración propia.

Para concluir, las variables del modelo explicaron conjuntamente el 64% de la varianza de la intención de participar en las pruebas. El Control Percibido (.431\*) es el predictor con mayor efecto en la intención de opositar. Además, se relaciona con los otros constructos: covaría de forma positiva con la Actitud y de forma negativa con la Norma Subjetiva. Esto es, la actitud (.09) ejerce un efecto positivo sobre la Intención y la Norma Subjetiva (-.02) un efecto negativo sobre la Intención. Si bien, estos dos constructos- Actitud y Norma Subjetiva- no muestran capacidad predictora de la Intención de los opositores. Además, las covarianzas muestran que una mayor percepción de control se asocia con una mayor Actitud (.60\*) y con menor fuerza de la Norma Subjetiva (-.032\*). Se finaliza resaltando la importancia que estos resultados arrojan confirmando el ajuste de un cuestionario TCP para el opositor docente frente a las pruebas de ingreso.

## ☞ CAPÍTULO VII- ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

- I. Objetivo específico 3: Actitudes de los Opositores Docentes
- II. Objetivo específico 4: Creencias Normativas y referentes sociales de influencia
- III. Objetivo específico 5: Control Conductual Percibido por los opositores docentes
- IV. Objetivo específico 6: Origen de las Actitudes del Opositor Docente



---

## CAPÍTULO VII- ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

---

Para examinar las Actitudes, la Norma Subjetiva y la Percepción de Control en los opositores frente a las pruebas de ingreso (*Objetivos específicos 3, 4 y 5*) se procedió al análisis de los datos procedentes del cuestionario EAOD (Escala de Actitudes del opositor docente).

Siguiendo las fases del diseño secuencial explicativo, una vez recogida información a través del cuestionario EAOD, se procedió a la elaboración de las matrices de datos con el paquete estadístico SPSS (*versión 27*). Se exploraron los datos, sistematizando la información operativizada en variables, según su naturaleza, escala de medida y la función metodológica de los objetivos de la presente investigación. Siguiendo a Hernández et al. (2014), se desarrollaron dos tipos de análisis de datos cuantitativos: análisis descriptivos e inferenciales.

Se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y se detectó que la muestra no seguía una distribución normal. Esto es un procedimiento de "bondad de ajuste", que permite medir el grado de concordancia existente entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica. Todos los contrastes arrojaron  $p$ -valor= .000 y, por tanto, llevaron a rechazar la hipótesis de normalidad ( $p$ -valor= <.05), lo que permitió decidir el tipo de técnicas analíticas a utilizar, llevándose a cabo pruebas de contraste de hipótesis no paramétricas.

Para el contraste de hipótesis se aplicaron las pruebas estadísticas *U de Mann-Whitney* (dos muestras independientes) y *Kruskal-Wallis* (más de dos muestras independientes) para comparar los rangos promedios. En el caso de hallar diferencias significativas entre los rangos promedios mediante la prueba *H* de *Kruskal-Wallis* se han realizado comparaciones *post-hoc* entre dos grupos mediante la prueba *U de Mann-Whitney*. Para todas estas, se han utilizado pruebas de significación estadística bilateral, asumiendo como nivel de significancia .05. Las hipótesis estadísticas asociadas, son las siguientes:

H<sub>1</sub>: Existen diferencias estadísticamente significativas en la valoración que tienen los opositores docentes de la experiencia de opositar en función de las variables sociodemográficas estudiadas.

H<sub>0</sub>: No existen diferencias estadísticamente significativas en la valoración que tienen los opositores docentes de la experiencia de opositar en función de las variables sociodemográficas estudiadas.

Con respecto al origen de las creencias de los opositores para comprender su actitud y afrontamiento ante las pruebas (*Objetivo específico 6*) se procedió al análisis de

los relatos obtenidos a través del guion de entrevista ECOD (Entrevista sobre las creencias del opositor docente).

El procedimiento de análisis cualitativo se llevó a cabo a través del programa Atlas.ti. (versión 9, con licencia para la Universidad de Murcia). La secuencia de análisis (Figura 37) partió de las citas de los discursos y su codificación, destacando palabras o grupos de palabras significativas. Fue un proceso exhaustivo de lectura y codificación. Una vez identificados todos los códigos presentes en los relatos de los opositores se procedió a agruparlos según sus asociaciones y relaciones lo cual permitió crear siete redes semánticas.

**Figura 37.**

*Secuencia de análisis de datos cualitativos.*



Fuente: elaboración propia.

Inicialmente, una vez revisados los relatos y codificados, se relacionaron los códigos creando asociaciones. Las categorías resultaron ser un proceso que fue surgiendo, no en el pensamiento del autor investigador, sino con base a los datos. Las categorías emergieron a partir de los códigos de densidades altas. Siguiendo un proceso inductivo en la elaboración de las categorías, el sistema de categorías aspira a constituir una “representación de la realidad que interesa observar y que dependerá de la buena definición que de las categorías se haga, en mayor o menor correspondencia con esa realidad” (Hernández Pina, Buendía y Colás, 2010, p.185). Estas categorías inductivas se muestran a través de las redes.

Para cada una de las categorías, se crearon memos que ayudaron al proceso de reflexión. Insertando fecha y hora, se escribió inicialmente una descripción de categoría y las primeras reflexiones. A los memos se les asignó algunas citas y se fueron relacionando entre sí. Los memos sirvieron para reforzar y comenzar a escribir reflexiones sobre el sistema de codificación.

Por tanto, se siguió un enfoque inductivo en el que, partiendo de los relatos, se trabajó hacia generalizaciones más amplias. Este razonamiento inductivo comenzó con observaciones específicas, aplicando etiquetas hasta detectar patrones y regularidades que permitieron formular hipótesis tentativas y finalmente desarrollar conclusiones generales.

Cabe resaltar, que el método de investigación biográfico-narrativo partió de la recogida de relatos en una situación de diálogo interactivo, que implicó una auténtica interacción que implicó al investigador a “realizar la búsqueda más que un simple reporte inventarial” (Ferrarotti, 2007, p.17). Los datos fueron reduciéndose hasta, en última instancia, desarrollar una descripción de las experiencias acerca de las pruebas de ingreso que todos los opositores tienen en común y representa la esencia de la experiencia (Creswell, 2013). Para ello, se utilizaron tantas categorías como fue necesario, obteniéndose un total de 7 categorías que son fieles a las que los participantes utilizaron en su propio lenguaje, siguiendo a Hernández et al. (2010).

Dado que se trata con relatos singulares, metodológicamente, Bolivar et al. (2001) plantea que no se trata de buscar la representatividad, sino el grado de comprensión que proporciona el relato de lo que queremos conocer; y cómo logra articular lo individual y lo colectivo. Ferrarotti (2007) propone buscar lo universal en lo individual, lo objetivo en lo subjetivo y lo general en lo particular, comprendiendo que cada relato contiene de forma subjetiva toda la objetividad del colectivo social de opositores.



### I. Objetivo Específico 3: Actitudes de los Opositores Docentes

Para dar respuesta al objetivo específico 3 *Examinar las actitudes que adoptan los opositores docentes frente a las pruebas de ingreso* se procedió al análisis de los datos procedentes de los ítems de la Dimensión 1 de la Escala de Actitudes del Opositor Docente (EAOD).

Se realizó un análisis descriptivo de los ítems indicados en esta dimensión con los principales estadísticos (media, mediana y desviación típica), así como los porcentajes obtenidos. La Tabla 46 muestra los datos de los ítems 1-4 que plantean una valoración directa por parte de los opositores sobre las pruebas de acceso. Esto es, el porcentaje de opositores que considera que la experiencia de participar en las pruebas de ingreso es negativa o positiva en distinto grado (ítem 1), nada o muy importante (ítem 2), fácil o difícil (ítem 3) y perjudicial o beneficiosa (ítem 4).

**Tabla 46.**

*Estadísticos descriptivos y porcentajes de los ítems 1-4.*

	$\bar{x}$	$M_e$	SD	Porcentajes de valoración						
<i>“Participar en las oposiciones me parece una experiencia...”</i>										
<i>Totalmente negativa (1)- Totalmente positiva (7)</i>										
I1	4.00	4.00	1.942	15.2%	11.9%	11.1%	18.9%	16.2%	14.6%	11.6%
<i>Nada importante (1)- Muy importante (7)</i>										
I2	6.10	7.00	1.362	1.5%	1.3%	3.8%	6.3%	10.4%	19.2%	56.8%
<i>Muy fácil (1)- Muy difícil (7)</i>										
I3	5.98	6.00	1.192	.8%	.3%	3.0%	8.1%	14.0%	29.0%	43.2%
<i>Totalmente perjudicial (1)- Totalmente beneficiosa (7)</i>										
I4	4.81	5.00	1.727	5.1%	4.5%	12.6%	20.2%	18.7%	15.4%	22.7%

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, los ítems 5-10 proyectan los porcentajes de valoración de tres posibles consecuencias de participar en las pruebas y la evaluación que los participantes hacen de ellas. Se trata de la mejora de la estabilidad laboral (ítems 5 y 6), una mayor independencia económica (ítems 7 y 8) y la sensación de satisfacción y superación personal (ítems 9 y 10), como muestra la Tabla 47.

**Tabla 47.**

*Estadísticos descriptivos y porcentajes de los ítems 5-10.*

	$\bar{x}$	$M_e$	SD	Porcentajes de valoración						
<i>“Mejorar mi estabilidad laboral, a través de las pruebas...”</i>										
<i>Totalmente improbable (1)- Totalmente probable (7)</i>										
I5	5.14	5.50	1.774	6.3%	4.0%	5.8%	16.7%	17.2%	20.5%	29.5%

I6	6.86	7.00	.548	<i>Totalmente negativo (1)- Totalmente positivo (7)</i>								
				.3%	-	-	1.0%	2.3%	4.5%	91.4%		
“Mayor independencia económica, a través de las pruebas...”												
I7	5.34	6.00	1.888	<i>Totalmente improbable (1)- Totalmente probable (7)</i>								
				6.3%	5.3%	5.1%	13.9%	13.4%	13.4%	42.7%		
I8	6.77	7.00	.663	<i>Totalmente negativo (1)- Totalmente positivo (7)</i>								
				-	-	.3%	2.8%	3.3%	6.8%	86.9%		
“Satisfacción y superación personal, a través de las pruebas...”												
I9	5.90	7.00	1.572	<i>Totalmente improbable (1)- Totalmente probable (7)</i>								
				3.0%	3.3%	2.3%	8.1%	12.6%	16.9%	53.8%		
I10	6.40	7.00	1.043	<i>Totalmente negativo (1)- Totalmente positivo (7)</i>								
				.5%	.5%	1.0%	4.5%	9.8%	16.7%	66.9%		

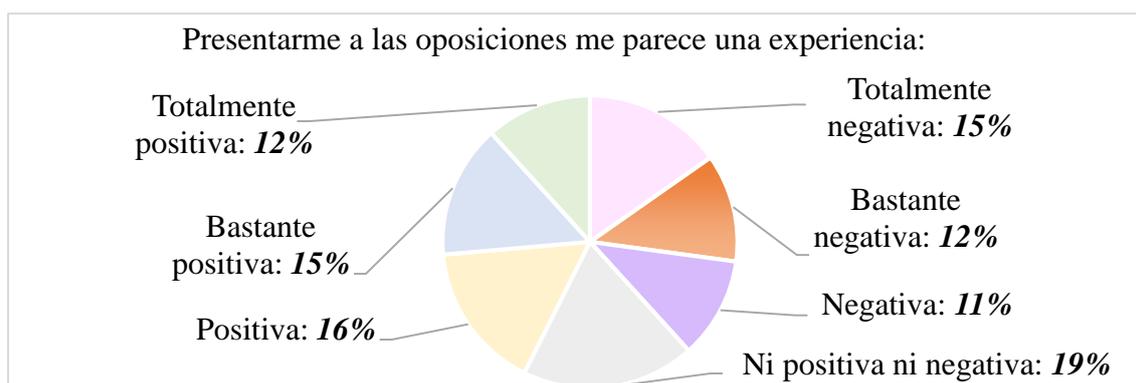
Fuente: elaboración propia.

### 1. Experiencia Negativa-Positiva

La valoración negativa o positiva que los opositores realizaron sobre la experiencia de opositar fue muy dispar, con puntuaciones medias centrales ( $\bar{x}=4.00$ ;  $\sigma=1.942$ ). El 19% de los candidatos describieron la experiencia de forma neutra, como ni positiva ni negativa, siendo ésta la opción predominante con diferencias mínimas (Figura 42).

**Figura 38.**

*Valoración Negativa-Positiva.*



Fuente: elaboración propia.

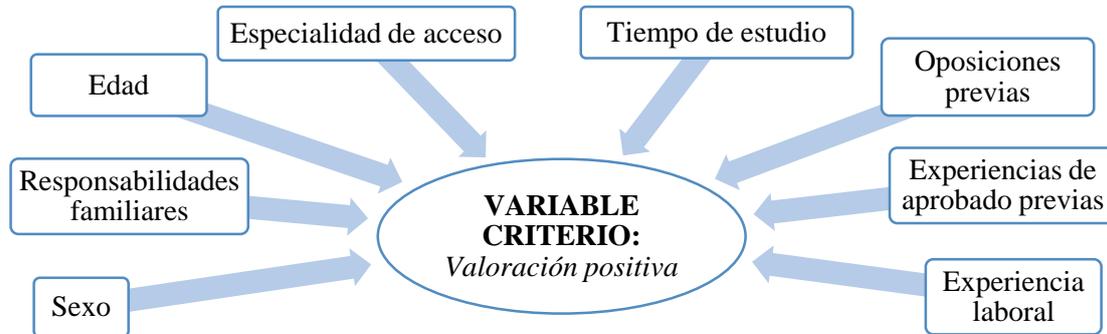
Ahora bien, ¿qué variables sociodemográficas se asociaron con una valoración más positiva de la experiencia de participar en las pruebas de ingreso?

La Figura 39 muestra las variables que influyeron significativamente en la variable criterio. El sexo, responsabilidades familiares, edad, especialidad de acceso, el tiempo dedicación al estudio (horas semanales de media), las experiencias previas de participación en las pruebas de ingreso, la experiencia laboral y no haber aprobado las

pruebas, influyeron significativamente ( $p\text{-valor} < .05$ ) en una valoración más positiva de los procesos de preparación e ingreso en la docencia en centros de educación infantil y primaria públicos.

**Figura 39.**

*Variables predictoras de valoración positiva.*



Fuente: elaboración propia.

En el contraste de hipótesis, aplicando la prueba *U de Mann Whitney*, se determinó que no hay diferencias significativas entre aquellos opositores que contaban o no con experiencia laboral en la escuela privada ( $p\text{-valor} = .246$ ). A través de la prueba *Kruskal-Wallis*, se determinó que tampoco hay diferencias entre opositores con diferente formación académica ( $p\text{-valor} = .621$ ), aquellos que acumulaban diferente número de experiencias en la oposición ( $p\text{-valor} = .054$ ) o en función del tiempo de servicio trabajado ( $p\text{-valor} = .621$ ). Por tanto, para dichas variables, se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ : No existen diferencias estadísticamente significativas) y se concluye que entre los rangos promedio no hay diferencias estadísticamente significativas ( $p\text{-valor} > .05$ ).

Por el contrario, existen diferencias significativas ( $p\text{-valor} < .05$ ) en el grado de valoración negativo-positivo que los candidatos asocian a las pruebas de ingreso en función de las siguientes situaciones y realidades sociodemográficas.

Los opositores de sexo masculino percibieron las pruebas de ingreso a la función pública docente como una experiencia más positiva que las opositoras femeninas ( $p\text{-valor} = .049$ ). La media para los candidatos varones ( $\bar{x}=4.40$ ;  $\sigma=1.780$ ) es superior a las puntuaciones medias de las candidatas de sexo femenino ( $\bar{x}=3.90$ ;  $\sigma=1.972$ ); al igual que los rangos promedios, respectivamente,  $RP_{masculino}=219.41$  y  $RP_{femenino}=191.83$  (Tabla 48 y Figura 40).

**Tabla 48.**

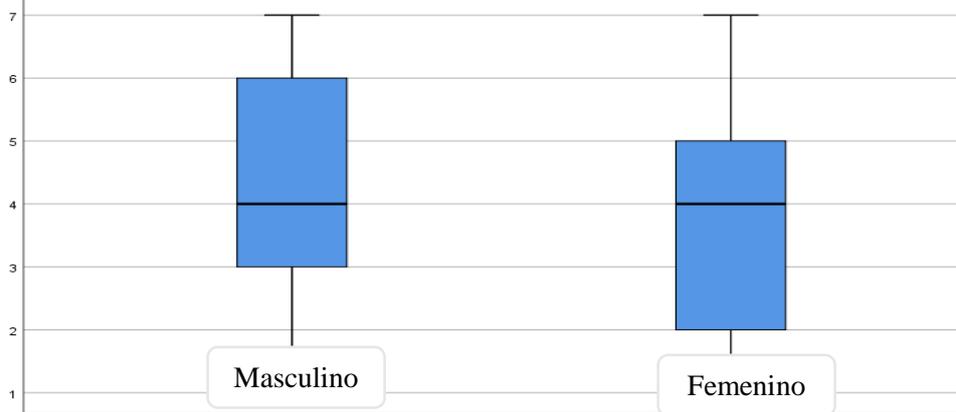
*Valores U de Mann-Whitney según sexo.*

	U de Mann-Whitney			
	U	Z	p-valor	RP
“Masculino” y “Femenino”	10902.000	-1.965	.049*	$RP_{masculino}=219.41 >$ $RP_{femenino}=191.83$

Fuente: elaboración propia. Nota: RP (Rango promedio).

**Figura 40.**

*Distribución de la variable criterio según sexo.*



Fuente: elaboración propia.

Los opositores sin responsabilidades familiares concibieron la oposición como una experiencia más positiva. La Tabla 49 y la Figura 41, muestran diferencias estadísticamente significativas a favor de los opositores sin responsabilidades familiares ( $RP_{CONresponsabilidades}=176.42 < RP_{SINresponsabilidades}=209.64$ ). Las puntuaciones medias del grupo de opositores que sí tiene responsabilidades familiares fueron de 3.63 ( $\sigma=2.010$ ), mientras que aquellos que carecen de ellas, alcanzaron la media de 4.21 ( $\sigma=1.873$ ).

**Tabla 49.**

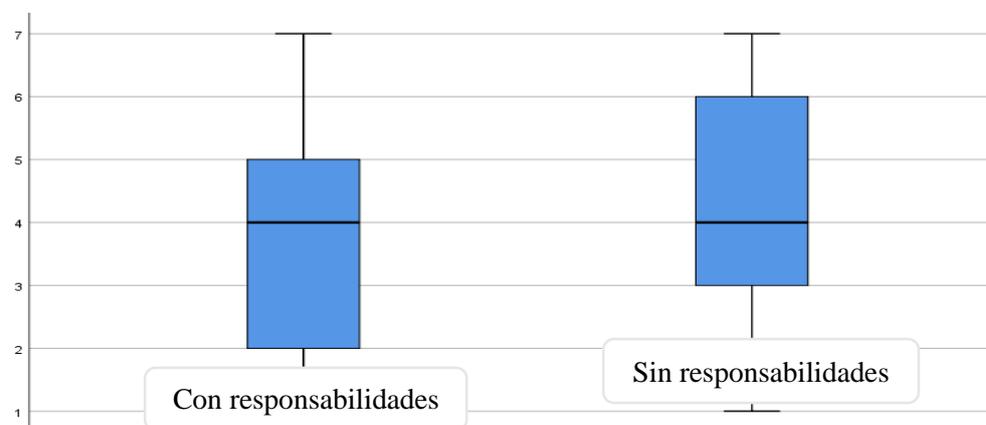
*Valores U de Mann-Whitney en función de responsabilidades familiares.*

Grupos	U de Mann-Whitney			RP
	U	Z	p-valor	
“Con responsabilidades”	14964.500	-2.821	.005	$RP_{CONresponsabilidades}=176.42$
“Sin responsabilidades”				$RP_{SINresponsabilidades}=209.64$

Fuente: elaboración propia.

**Figura 41.**

*Distribución de la variable criterio en función de responsabilidades familiares.*



Fuente: elaboración propia.

La Tabla 50 muestra las puntuaciones medias por intervalos de edad, con valores superiores para los opositores menores de 30 años ( $\bar{x}= 4.44$ ,  $\sigma=1.775$ ).

**Tabla 50.**

*Estadísticos descriptivos por intervalos de edad.*

Intervalo de edad	$\bar{x}$	$\sigma$
<30 años	4.44	1.775
31-45 años	3.61	2.011
>46 años	3.67	1.988

Fuente: elaboración propia.

Efectivamente, la *H* de *Kruskal-Wallis* ( $p$ -valor= .000) reveló diferencias estadísticamente significativas entre la edad y la valoración negativa o positiva de la experiencia de participar en las pruebas. Las pruebas de comparación *post hoc* (Tabla 51), determinaron que la significatividad se produce en el grupo de edad compuesto por los candidatos menores de 30 que concibieron la experiencia de opositar de forma más positiva que los opositores de mayor edad (Figura 42).

**Tabla 51.**

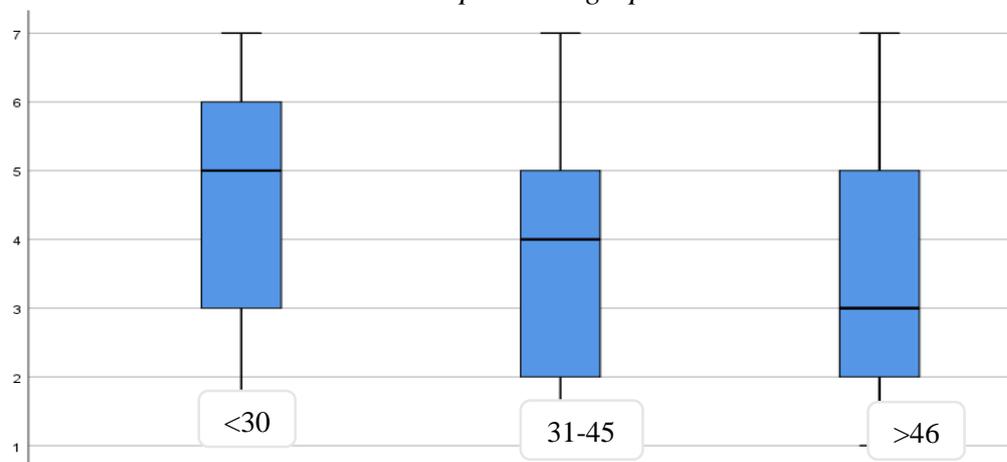
*Comparaciones post hoc entre grupos de edad.*

	Comparaciones <i>post hoc</i>					
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i> -valor	<i>RP</i>		
Grupo 1. “<30 años” y Grupo 2. “31-45 años”	13560.500	-4.161	.000***	<i>RP</i> <sub>&lt;30 años</sub>	213.70	
				<i>RP</i> <sub>31-45 años</sub>	167.40	
Grupo 1. “<30 años” y Grupo 3. “>46 años”	10054.000	-1.569	.117	<i>RP</i> <sub>&lt;30 años</sub>	102.30	
				<i>RP</i> <sub>&gt;46 años</sub>	78.27	
Grupo 2. “31-45 años” y Grupo 3. “>46 años”	1425.000	-.135	.893	<i>RP</i> <sub>31-45 años</sub>	104.85	
				<i>RP</i> <sub>&gt;46 años</sub>	107.00	

Fuente: elaboración propia.

**Figura 42.**

*Distribución de la variable criterio para tres grupos de edad*



Fuente: elaboración propia.

Respecto a la especialidad de acceso, a través de la prueba  $H$  de *Kruskal-Wallis* se corroboraron diferencias relevantes a nivel estadístico ( $p$ -valor= .019). Los datos de las pruebas de comparación *post hoc* determinaron que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos que se muestran en la Tabla 52.

**Tabla 52.**

*Comparaciones post hoc estadísticamente significativas.*

Comparaciones <i>post hoc</i> estadísticamente significativas					
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i> -valor	<i>RP</i>	
Grupo 1. “Infantil” y Grupo 5. “Música”	42.000	-1.989	.047*	<i>RP</i> <sub>Infantil</sub>	111.31
				<i>RP</i> <sub>Música</sub>	22.50
Grupo 1. “Infantil” y Grupo 6. “PT”	10054.000	-1.569	.032*	<i>RP</i> <sub>Infantil</sub>	114.65
				<i>RP</i> <sub>PT</sub>	61.64
Grupo 2. “Primaria” y Grupo 5. “Música”	5.000	-2.230	.026*	<i>RP</i> <sub>Primaria</sub>	33.92
				<i>RP</i> <sub>Música</sub>	4.00
Grupo 2. “Primaria” y Grupo 6. “PT”	85.500	-2.677	.007*	<i>RP</i> <sub>Primaria</sub>	37.64
				<i>RP</i> <sub>PT</sub>	16.21
Grupo 3. “Francés” y Grupo 5. “Música”	.000	-2.024	.043*	<i>RP</i> <sub>Francés</sub>	5.50
				<i>RP</i> <sub>Música</sub>	1.50
Grupo 3. “Francés” y Grupo 6. “PT”	3.000	-2.626	.009*	<i>RP</i> <sub>Francés</sub>	10.00
				<i>RP</i> <sub>PT</sub>	4.43
Grupo 4. “Inglés” y Grupo 5. “Música”	2.000	-2.110	.032*	<i>RP</i> <sub>Inglés</sub>	12.90
				<i>RP</i> <sub>Música</sub>	2.50
Grupo 4. “Inglés” y Grupo 6. “PT”	23.000	-2.714	.007*	<i>RP</i> <sub>Inglés</sub>	16.90
				<i>RP</i> <sub>PT</sub>	7.29
Grupo 5. “Música” y Grupo 7. “Educación física”	6.000	-2.236	.025*	<i>RP</i> <sub>Música</sub>	4.50
				<i>RP</i> <sub>Ed_física</sub>	39.42
Grupo 6. “PT” y Grupo 7. “Educación física”	94.000	-2.811	.005*	<i>RP</i> <sub>PT</sub>	17.43
				<i>RP</i> <sub>Ed_física</sub>	43.23

Fuente: Elaboración propia.

Los grupos 5 y 6, correspondientes a las especialidades de “Música” y “PT” respectivamente, se hallan en un rango medio de puntuaciones significativamente inferior que los grupos 1 (“infantil”), 2 (“primaria”), 3 (“francés), 4 (“inglés) y 7 (“educación física).

Respecto al tiempo dedicado a la preparación, un  $p$ -valor= .001 determinado por la prueba *Kruskal-Wallis* proporciona evidencia para rechazar la hipótesis nula y concluir que las medias de los rangos para los tres grupos de tiempo de dedicación no son similares. Las pruebas de comparación *post hoc* (Tabla 53), muestran las comparaciones entre los tres grupos concluyendo que los opositores que dedicaron 36 horas semanales o

más de estudio de medio presentaban rangos promedios significativamente superiores a los otros dos grupos.

**Tabla 53.**

*Comparaciones post hoc según tiempo de dedicación.*

	Comparaciones <i>post hoc</i>			<i>RP</i>	
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p-valor</i>		
Grupo 1. "1-14 horas" y Grupo 2. "15-35 horas"	9370.500	-1.051	.293	<i>RP</i> <sub>1-14 horas</sub>	151.71
				<i>RP</i> <sub>15-35 horas</sub>	163.78
Grupo 1. "1-14 horas" y Grupo 3. "36 horas o más"	2245.000	-3.341	.001*	<i>RP</i> <sub>1-14 horas</sub>	69.80
				<i>RP</i> <sub>36 horas o más</sub>	94.16
Grupo 2. "15-35 horas" y Grupo 3. "36 horas o más"	6474.500	-3.265	.001*	<i>RP</i> <sub>15-35 horas</sub>	144.79
				<i>RP</i> <sub>36 horas o más</sub>	183.01

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las experiencias pasadas, la prueba *U* de *Mann-Whitney*, determinó diferencias significativas (*p-valor*= .000) entre grupos de opositores noveles en las pruebas frente a docentes que habían participado en anteriores convocatorias. La Tabla 54, muestra valores superiores a favor de participantes noveles ( $RP_{Sí} = 173.53 < RP_{No} = 266.11$ ), que concebían las pruebas de ingreso de forma más positiva.

**Tabla 54.**

*Valores U de Mann-Whitney según la experiencia previa.*

Grupos	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p-valor</i>	<i>RP</i>	
Grupo 1. "Sí"	7894.000	-7.149	.000	<i>RP</i> <sub>Sí</sub>	173.53
Grupo 2. "No"				<i>RP</i> <sub>No</sub>	266.11

Fuente: elaboración propia.

Para aquellos opositores no noveles, la prueba *H* de *Kruskal Wallis* determinó diferencias significativas (*p-valor*= .001) entre los grupos que habían aprobado una vez, dos o más veces o nunca. Se recurre a pruebas de comparación *post hoc* para determinar qué grupos tenían una valoración más positiva de las pruebas fruto de su experiencia pasada (Tabla 55). Las diferencias significativas se produjeron a favor del grupo 1. "Sin aprobados", respecto a los otros dos grupos. Por tanto, los opositores que en sus experiencias previas no consiguieron un aprobado presentaron rangos promedios significativamente superiores a los otros dos grupos.

**Tabla 55.**

*Comparaciones según las experiencias de aprobado.*

	Comparaciones <i>post hoc</i>			<i>RP</i>	
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p-valor</i>		

Grupo 1. “Sin aprobados” y Grupo 2. “1 aprobado”	3303.500	-2.930	.003*	$RP_{SinAprobados}$	107.14
				$RP_{1aprobado}$	84.07
Grupo 1. “Sin aprobados” y Grupo 3. “2 o + aprobados”	3184.500	-3.346	.001*	$RP_{SinAprobados}$	109.54
				$RP_{2/+aprobados}$	83.12
Grupo 2. “1 aprobado” y Grupo 3. “2 o + aprobados”	4958.500	-.937	.349	$RP_{1aprobado}$	107.86
				$RP_{2/+aprobados}$	100.18

Fuente: elaboración propia.

La valoración de la experiencia en grado de negativa-positiva, muestra diferencias significativas ( $p$ -valor= .000) entre opositores con y sin experiencia laboral en centros públicos. Si se observa el descriptivo de medias, las puntuaciones medias del grupo de opositores que sí contaban con experiencia laboral en centros públicos docentes es de 3.31 ( $\sigma$ =1.870), mientras que el grupo que carecía de ella, alcanza la media de 4.80 ( $\sigma$ =1.701).

La Tabla 56, muestra diferencias estadísticamente significativas ( $p$ -valor= .000) a favor de los opositores que nunca habían ejercido la docencia en centros públicos ( $RP_{Sí}$ = 157.01 <  $RP_{No}$ = 242.49), siendo éstos el grupo que concibió la experiencia de participar en las pruebas de ingreso docente de forma más positiva (Figura 43).

**Tabla 56.**

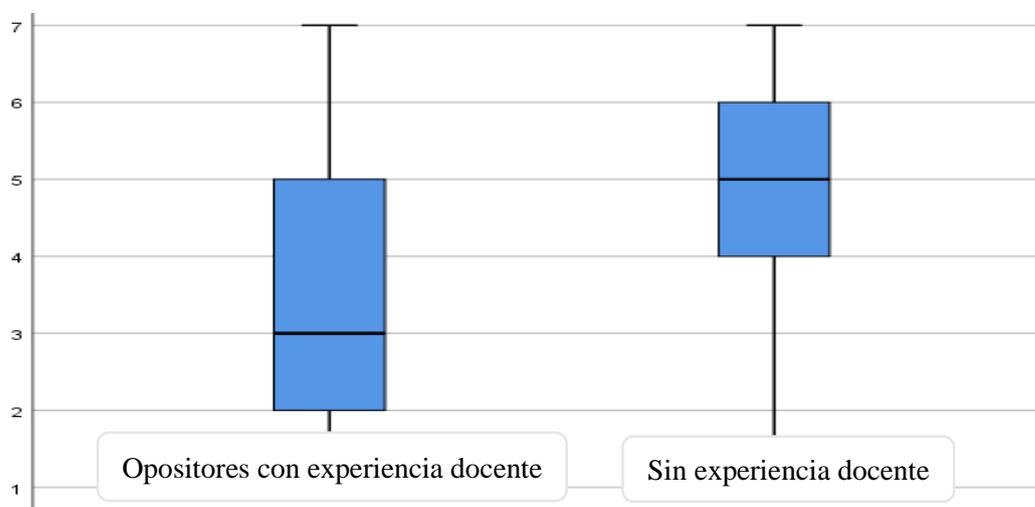
Valores  $U$  de Mann-Whitney según experiencia docente.

Grupos	$U$	$Z$	$p$ -valor	$RP$
Grupo 1. “Sí”	10652.500	-7.614	.000*	$RP_{Sí}$ 157.01
Grupo 2. “No”				$RP_{No}$ 242.49

Fuente: elaboración propia.

**Figura 43.**

Distribución de la variable criterio según experiencia docente.



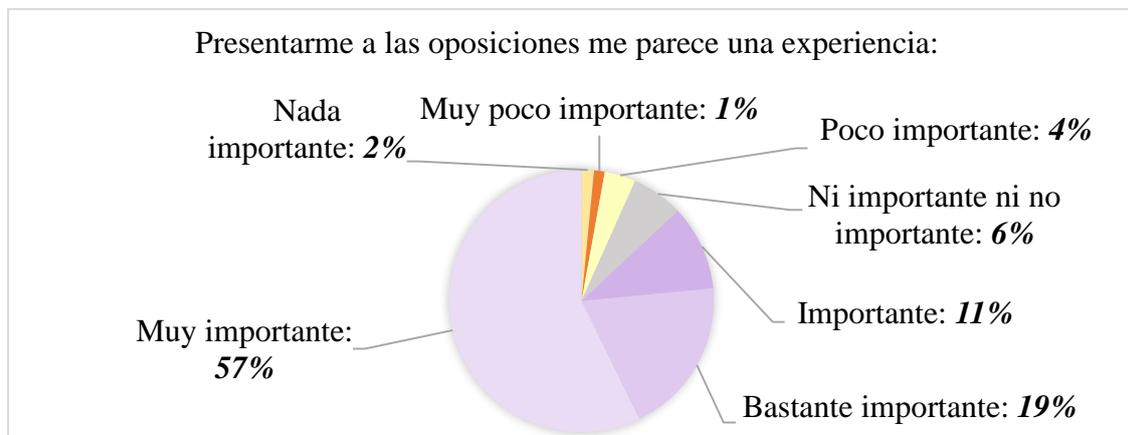
Fuente: elaboración propia.

## 2. Importancia Otorgada

El grado de importancia con el que los participantes valoraron las pruebas de acceso a la función docente alcanza valores muy altos, con puntuaciones medias de 6.10 ( $\sigma=1.362$ ). La Figura 43 muestra que el 56.8% de la muestra (225 opositores) consideró que la oposición es una experiencia “muy importante”, seguido este valor por un 19.2% (76 candidatos) que la definió como “bastante importante” y un 10.4%, como “importante”. Sólo un 6.6% se inclinó por las valoraciones de “poco”, “muy poco” o “nada importante”.

**Figura 44.**

Valoración sobre el grado de importancia.

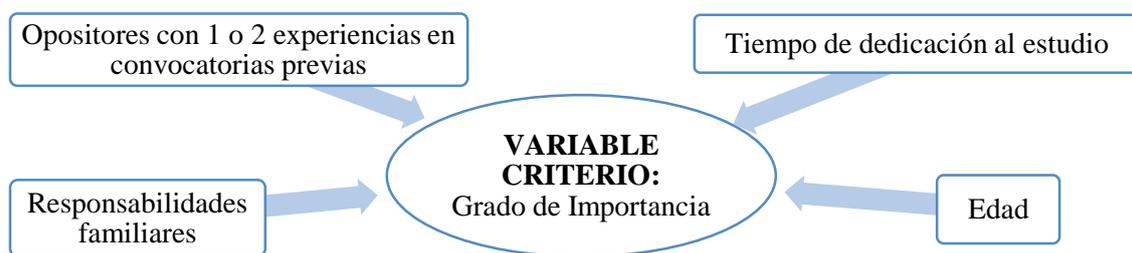


Fuente: elaboración propia.

La Figura 45 muestra las variables predictoras que afectan a la variable criterio “Grado de importancia” ( $p\text{-valor} < .5$ ): responsabilidades familiares, edad, el tiempo dedicación al estudio y número de experiencias en convocatorias previas.

**Figura 45.**

Variables predictoras sobre el grado de importancia otorgado a las pruebas.



Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, los opositores sin responsabilidades familiares otorgaron mayor importancia a su experiencia de participar en las pruebas de ingreso ( $p\text{-valor} = .000$ ). La Tabla 57 muestra diferencias estadísticamente significativas a favor de los opositores sin responsabilidades familiares ( $RP_{CONresponsabilidades}=169.51 < RP_{SINresponsabilidades}=212.72$ ).

**Tabla 57.**Valores *U* de Mann-Whitney según responsabilidades familiares.

Grupos	U de Mann-Whitney			RP
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p-valor</i>	
“Con responsabilidades” “Sin responsabilidades”	13944.500	-4.047	.000	$RP_{CONresponsabilidades}=169.51$ $RP_{SINresponsabilidades}=212.72$

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, la edad se reveló como variable predictora sobre la importancia concedida a las pruebas. La puntuación media de los opositores menores de 30 años ( $\bar{x}=6.636$ ,  $\sigma=1.064$ ) fue muy alta y superior a las de los grupos de mayor edad (Tabla 58). Además, resultó que las medias descienden medida que se incrementa la edad.

**Tabla 58.**

Estadísticos descriptivos por intervalos de edad.

Intervalo de edad	$\bar{x}$	$\sigma$
<30 años	6.36	1.064
31-45 años	5.98	1.436
>46 años	4.36	2.205

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 59 muestra los resultados de las pruebas de comparación *post hoc*, que confirmaron diferencias significativas con mayores rangos para los opositores de menor edad que otorgan mayor importancia a la experiencia de opositar.

**Tabla 59.**Comparaciones *post hoc* según edad.

	Comparaciones <i>post hoc</i>			
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p-valor</i>	<i>RP</i>
Grupo 1. “<30 años” y Grupo 2. “31-45 años”	15490.500	-2.590	.010*	$RP_{<30\text{ años}}$ 203.27 $RP_{31-45\text{ años}}$ 177.35
Grupo 1. “<30 años” y Grupo 3. “>46 años”	565.500	-4.024	.000*	$RP_{<30\text{ años}}$ 103.94 $RP_{>46\text{ años}}$ 47.89
Grupo 2. “31-45 años” y Grupo 3. “>46 años”	748.000	-3.028	.002*	$RP_{31-45\text{ años}}$ 107.64 $RP_{>46\text{ años}}$ 60.93

Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, la prueba *Kruskal-Wallis* proporcionó evidencia ( $p\text{-valor}= .000$ ) respecto a la variable predictora “tiempo de dedicación al estudio” sobre el grado de importancia concedido a las pruebas. A través de pruebas de comparación *post hoc* (Tabla

60), se determinaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, con rangos promedios más altos a favor de los grupos con mayor dedicación al estudio.

Entre el grupo 1. “1-14 horas” y el grupo 2. “15-35 horas” ( $p$ -valor= .004) se hallaron diferencias significativas a favor de los candidatos que dedicaban mayor tiempo semanal a su preparación ( $RP_{1-14 \text{ horas}} = 137.70 < RP_{15-35 \text{ horas}} = 168.23$ ). El grupo 1. “1-14 horas” presentó diferencias respecto al grupo 3. “36 horas o más” ( $p$ -valor= .000) a favor de los candidatos que estudiaban 36 horas o más ( $RP_{1-14 \text{ horas}} = 68.41 < RP_{36 \text{ horas o más}} = 94.55$ ). Existieron diferencias significativas entre el grupo 2. “15-35 horas” y el grupo 3. “36 horas o más” ( $p$ -valor= .019), a favor del grupo 3 ( $RP_{15-35 \text{ horas}} = 148.16 < RP_{36 \text{ horas o más}} = 172.39$ ).

**Tabla 60.**

*Comparaciones post hoc según tiempo de dedicación.*

	Comparaciones <i>post hoc</i>				RP	
	U	Z	p-valor			
Grupo 1. “1-14 horas” y Grupo 2. “15-35 horas”	8102.500	-2.870	.004*	$RP_{1-14 \text{ horas}}$	137.70	
				$RP_{15-35 \text{ horas}}$	168.23	
Grupo 1. “1-14 horas” y Grupo 3. “36 horas o más”	2142.000	-3.968	.000*	$RP_{1-14 \text{ horas}}$	68.41	
				$RP_{36 \text{ horas o más}}$	94.55	
Grupo 2. “15-35 horas” y Grupo 3. “36 horas o más”	6474.500	-3.265	.019*	$RP_{15-35 \text{ horas}}$	148.16	
				$RP_{36 \text{ horas o más}}$	172.39	

Fuente: elaboración propia.

Por último, respecto a las experiencias previas, la prueba  $H$  de *Kruskal- Wallis* ( $p$ -valor= .008) determinó diferencias estadísticamente significativas entre los opositores que habían participado en pruebas anteriores, en diferentes ocasiones (“1-2 veces”, “3-4 veces” y “5 o más veces”).

Se realizaron pruebas de comparación *post hoc* entre los grupos (Tabla 61). Entre el grupo 1. “1-2 veces” y el grupo 2. “3-4 veces” ( $p$ -valor= .004) se hallaron diferencias significativas a favor de los candidatos que habían opositado menor cantidad de veces ( $RP_{1-2 \text{ veces}} = 145.03 < RP_{3-4 \text{ veces}} = 116.17$ ). El grupo de opositores que participó en una o dos convocatorias previas presentó rangos promedios más altos, esto implica que otorgaron mayor importancia a la experiencia de participar en las pruebas de ingreso.

**Tabla 61.**

*Comparaciones post hoc entre grupos con experiencia en convocatorias anteriores.*

	Comparaciones <i>post hoc</i>				RP	
	U	Z	p-valor			
Grupo 1. “1-2 veces” y Grupo 2. “3-4 veces”	5505.500	-2.878	.004*	$RP_{1-2 \text{ veces}}$	145.03	
				$RP_{3-4 \text{ veces}}$	116.17	

Grupo 1. "1-2 veces" y Grupo 3. "5 o más veces"	1591.500	-1.600	.110	$RP_{1-2 \text{ veces}}$	115.85
				$RP_{5 \text{ o más veces}}$	93.76
Grupo 2. "3-4 veces" y Grupo 3. "5 o más veces"	629.000	-0.82	.935	$RP_{3-4 \text{ veces}}$	43.61
				$RP_{5 \text{ o más veces}}$	43.11

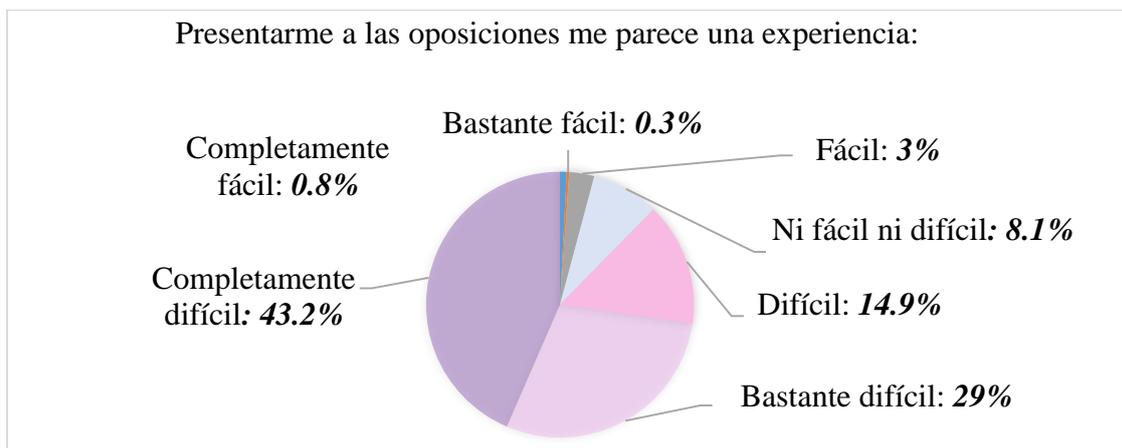
Fuente: elaboración propia.

### 3. Dificultad Percibida

La oposición fue valorada como difícil por la mayoría de los participantes, con puntuaciones medias muy altas ( $\bar{x}= 5.98, \sigma=1.192$ ). Como muestra la Figura 46, el 43.2% de los participantes valoraba la oposición como un proceso "muy difícil", seguido este dato por un 29% que la definió como "bastante difícil" y un 14.9% como "difícil". Un 8.1% la consideró "ni fácil ni difícil". Mientras que sólo el 4.1%, valoró la oposición como fácil, en distinto grado.

**Figura 46.**

*Percepción de dificultad asociada a las pruebas.*

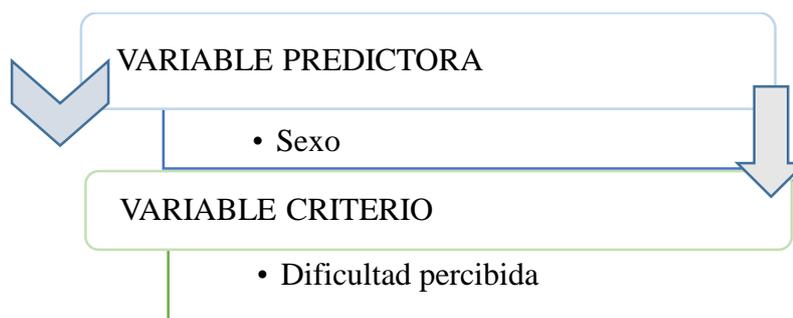


Fuente: elaboración propia.

La Figura 47 muestra que la variable sexo afectó significativamente ( $p\text{-valor} < .05$ ) en la dificultad percibida de los procesos de preparación e ingreso en la docencia en centros de educación infantil y primaria públicos.

**Figura 47.**

*Variable predictora y criterio.*



Fuente: elaboración propia.

Las opositoras de sexo femenino valoraron el proceso de oposición como una experiencia más difícil que los candidatos masculinos. La Tabla 62 muestra los rangos promedios, que son superiores en el grupo femenino ( $RP_{Masculino}=174.19 < RP_{Femenino}=202.92$ ).

**Tabla 62.**

Valores U de Mann-Whitney según sexo.

Percepción de dificultad	U de Mann-Whitney			
	U	Z	p-valor	RP
“Masculino” y “Femenino”	10788.000	-2.152	.031*	$RP_{masculino}=174.19$ $RP_{femenino}=202.92$

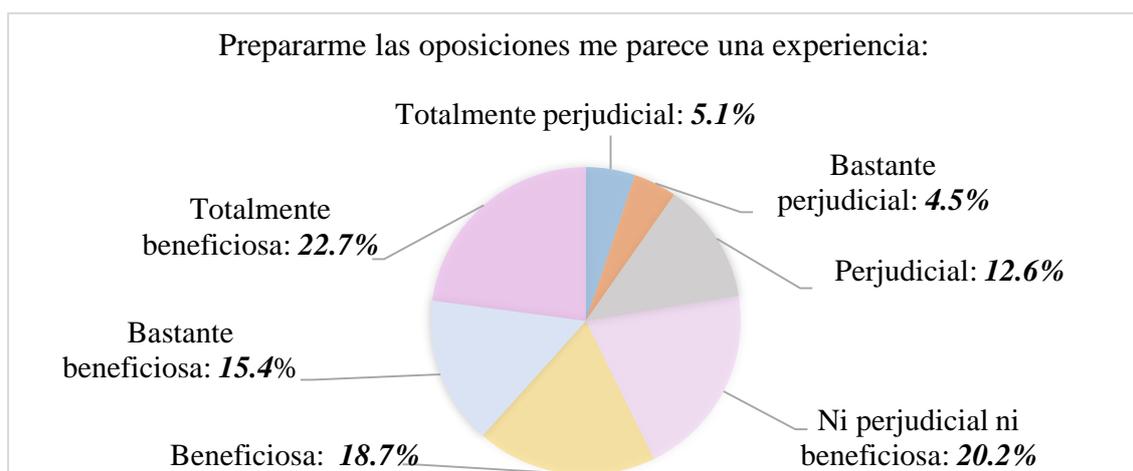
Fuente: elaboración propia.

#### 4. Beneficios Asociados

La Figura 48 muestra que la mayoría de los participantes (54.3%) valoraron la experiencia de participar en las pruebas como beneficiosa, en distinto grado, resultando puntuaciones medias de 4.81 ( $\sigma=1.727$ ). En concreto, el 22.7% de los candidatos consideró el proceso como “totalmente beneficioso”. Seguidamente, el 20.2% de los docentes, se decantó por la opción neutra definiéndolo como “ni perjudicial ni beneficioso”. El 18.4% y el 15.4% definió la oposición como “beneficiosa” o “bastante beneficiosa”, respectivamente. Por el contrario, el restante 22.2% valoró la experiencia de participar en las pruebas de ingreso con las connotaciones negativas de “perjudicial”, “bastante perjudicial” o “totalmente perjudicial”.

**Figura 48.**

Valoración de beneficios asociados a las pruebas.

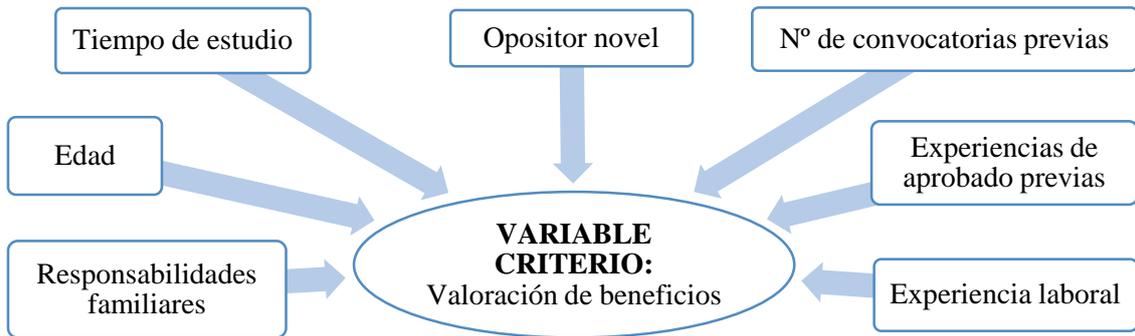


Fuente: elaboración propia.

La Figura 49 muestra las variables predictoras que influyeron significativamente ( $p\text{-valor} < .05$ ) en la variable criterio “Valoración de beneficios”.

**Figura 49.**

*Variables predictoras y variable criterio.*



Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, los opositores que no tenían responsabilidades familiares concibieron la oposición como una experiencia más beneficiosa. La Tabla 63 muestra que existen diferencias estadísticamente significativas a favor de los opositores sin responsabilidades familiares ( $RP_{CONresponsabilidades}=170.09 < RP_{SINresponsabilidades}=212.39$ ) y la Figura 50 la distribución de la variable criterio “Valoración de Beneficios” para los dos grupos con y sin responsabilidades familiares.

**Tabla 63.**

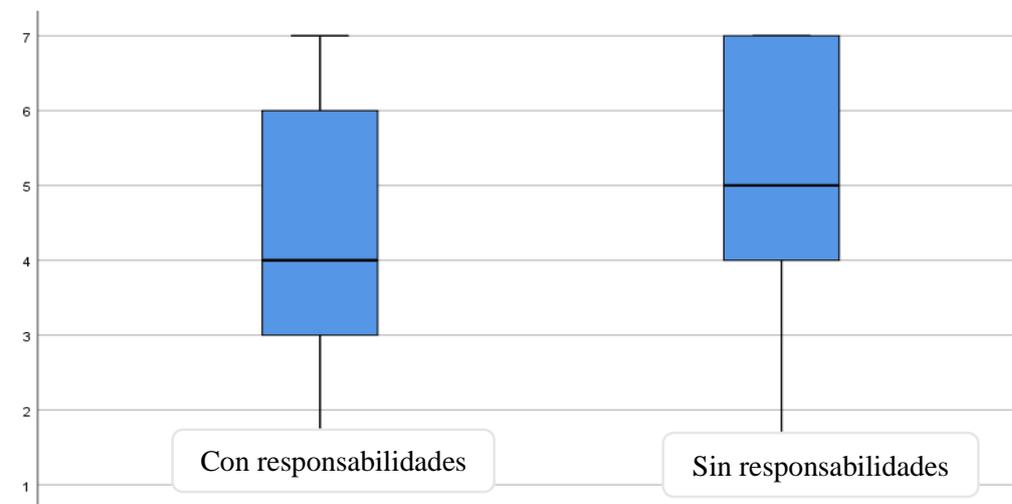
*Valores U de Mann-Whitney según responsabilidades familiares.*

Grupos	U de Mann-Whitney			RP
	U	Z	p-valor	
“Con responsabilidades”	14026.500	-3.613	.000*	$RP_{CONresponsabilidades}=170.09$
“Sin responsabilidades”				$RP_{SINresponsabilidades}=212.39$

Fuente: elaboración propia.

**Figura 50.**

*Distribución de la variable criterio según responsabilidades familiares.*



Fuente: elaboración propia.

Si, además, se comparan las medias de ambos grupos aplicando la prueba T para muestras independientes, la puntuación media del grupo de participantes con responsabilidades familiares es de 4.41 ( $\sigma=1.729$ ), mientras que aquellos que carecían de ellas, alcanzan la media de 5.05 ( $\sigma=1.686$ ).

En segundo lugar, considerando intervalos de edad, las puntuaciones medias de los opositores menores de 30 son superiores ( $\bar{x}= 5.33$ ,  $\sigma=1.530$ ) a los valores medios asignados por los candidatos de mayor edad, respecto a la variable criterio “Valoración de Beneficios” (Tabla 64).

**Tabla 64.**

*Estadísticos descriptivos por intervalos de edad.*

<i>Intervalo de edad</i>	$\bar{x}$	$\sigma$
<30 años	5.33	1.530
31-45 años	4.37	1.750
>46 años	4.21	2.045

Fuente: elaboración propia.

La prueba no paramétrica *H* de *Kruskal-Wallis* detectó diferencias estadísticamente significativas (*p-valor*= .000) entre la edad y el grado de beneficio asociado a la experiencia de participar en las pruebas de ingreso. Las pruebas de comparación *post hoc*, determinaron que la significatividad se produjo a favor del grupo compuesto por participantes menores de 30. La Tabla 65, muestra diferencias significativas entre el grupo de edad 1. “<30 años” y el grupo 2. “31-45 años”, a favor del primero ( $RP_{<30 \text{ años}} = 220.85 > RP_{31-45 \text{ años}} = 160.58$ ); y, entre el grupo de edad 1. “<30 años” y el grupo 3. “>46 años”, también a favor de participantes menores de 30 ( $RP_{<30 \text{ años}} = 102.26 > RP_{>46 \text{ años}} = 70.14$ ). La Figura 51, refleja la distribución de la variable criterio “Valoración de Beneficios” para los tres grupos edad.

**Tabla 65.**

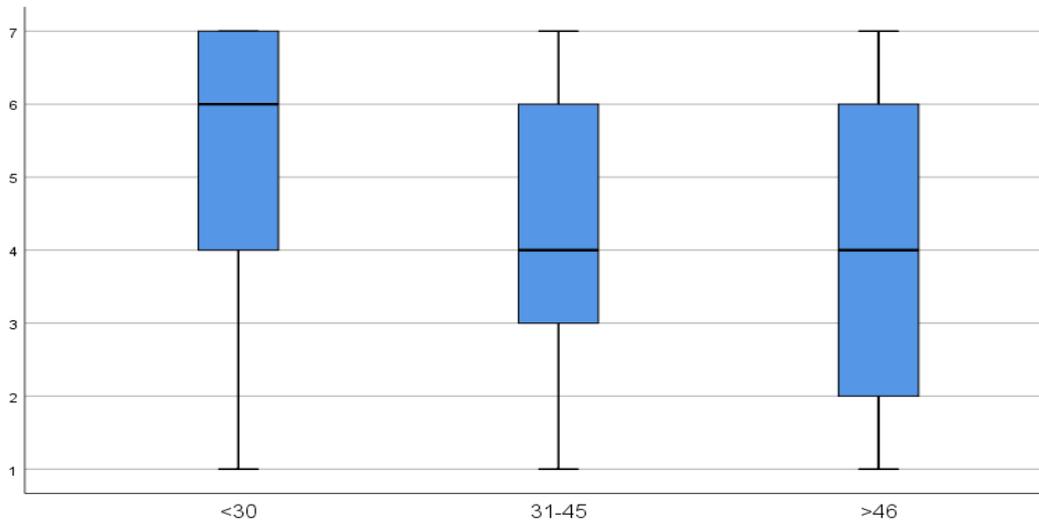
*Comparaciones post hoc según edad.*

	Comparaciones <i>post hoc</i>					
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p-valor</i>	<i>RP</i>		
Grupo 1. “<30 años” y Grupo 2. “31-45 años”	12237.500	-5.446	.000*	$RP_{<30 \text{ años}}$	220.85	
				$RP_{31-45 \text{ años}}$	160.58	
Grupo 1. “<30 años” y Grupo 3. “>46 años”	877.000	-2.062	.039*	$RP_{<30 \text{ años}}$	102.26	
				$RP_{>46 \text{ años}}$	70.14	
Grupo 2. “31-45 años” y Grupo 3. “>46 años”	1295.500	-.292	.771	$RP_{31-45 \text{ años}}$	104.82	
				$RP_{>46 \text{ años}}$	100.04	

Fuente: elaboración propia.

**Figura 51.**

Distribución de la variable criterio según edad.



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, respecto al tiempo de dedicación a la preparación de las oposiciones, la prueba *Kruskal-Wallis* ( $p$ -valor= .004), detectó que las medias de los rangos para los grupos según tiempo de estudio no eran similares respecto a la percepción de beneficios asociados a las pruebas. La Tabla 66, muestra las comparaciones *post hoc* entre los tres grupos, de las que dos asociaciones resultaron estadísticamente significativas con mayores rangos a favor del grupo de mayor dedicación al estudio.

**Tabla 66.**

Comparaciones *post hoc* según tiempo de dedicación.

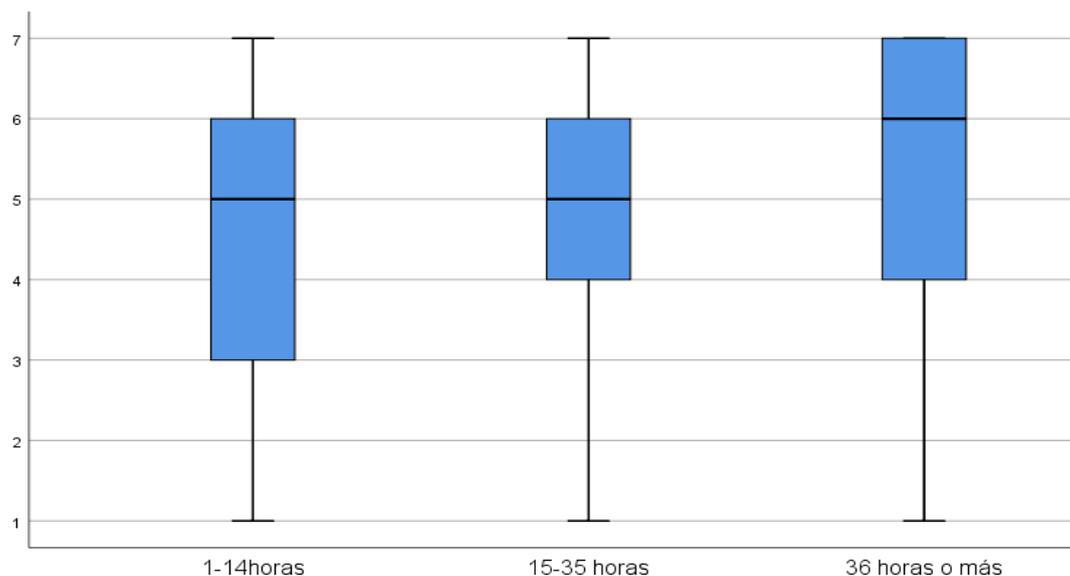
	Comparaciones <i>post hoc</i>			RP	
	U	Z	p-valor		
Grupo 1. "1-14 horas" y Grupo 2. "15-35 horas"	9946.000	-.101	.919	RP <sub>1-14 horas</sub>	160.85
				RP <sub>15-35 horas</sub>	159.69
Grupo 1. "1-14 horas" y Grupo 3. "36 horas o más"	2425.000	-2.641	.008*	RP <sub>1-14 horas</sub>	71.70
				RP <sub>36 horas o más</sub>	90.73
Grupo 2. "15-35 horas" y Grupo 3. "36 horas o más"	6486.500	-3.267	.001*	RP <sub>15-35 horas</sub>	144.85
				RP <sub>36 horas o más</sub>	182.84

Fuente: elaboración propia.

La Figura 52, muestra la distribución de la variable criterio "Valoración de Beneficios" en función del tiempo empleado en la preparación. Se concluye que los participantes que estudiaban 36 horas semanales o más consideraban que su participación en las pruebas les aportaría mayores beneficios; mientras que los grupos con menor tiempo de dedicación también presentaban menor creencia de beneficios asociados.

**Figura 52.**

Distribución de la variable criterio según el tiempo de dedicación.



Fuente: elaboración propia.

Respecto a las experiencias en convocatorias anteriores, se detectaron tres variables predictoras sobre la variable criterio:

- i. Los opositores noveles concibieron su participación en las pruebas como un proceso más beneficioso que aquellos participantes con experiencias previas (Tabla 67).

**Tabla 67.**

Valores *U* de Mann-Whitney según experiencia previa.

Grupos	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p-valor</i>	<i>RP</i>
Grupo 1. "Sí"	9822.000	-5.170	.000	<i>RP</i> <sub>Sí</sub> 179.75
Grupo 2. "No"				<i>RP</i> <sub>No</sub> 246.21

Fuente: elaboración propia.

- ii. Entre los participantes con distintas convocatorias de experiencia previa, se determinaron diferencias significativas entre el grupo 1. "1-2 veces" y el grupo 2. "3-4 veces" (*p-valor*= .026) a favor del grupo 1 (*RP*<sub>1-2 veces</sub>= 143.98 > *RP*<sub>3-4 veces</sub>= 119.43), como muestra la Tabla 68.

**Tabla 68.**

Comparaciones *post hoc* según convocatorias previas.

Comparaciones <i>post hoc</i>				
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p-valor</i>	<i>RP</i>
	5724.000			<i>RP</i> <sub>1-2 veces</sub> 143.98

Grupo 1. "1-2 veces" y Grupo 2. "3-4 veces"		-2.231	.026*	$RP_{3-4 \text{ veces}}$	119.43
Grupo 1. "1-2 veces" y Grupo 3. "5 veces o más"	1556.000	-1.556	.120	$RP_{1-2 \text{ veces}}$	116.02
				$RP_{5 \text{ veces o más}}$	91.89
Grupo 2. "3-4 veces" y Grupo 3. "5 veces o más"	616.000	-.217	.828	$RP_{3-4 \text{ veces}}$	43.81
				$RP_{5 \text{ veces o más}}$	42.42

Fuente: elaboración propia.

- iii. Los opositores que, en sus experiencias previas no consiguieron un aprobado, presentaron rangos promedios significativamente superiores a los que ya habían aprobado dos veces o más. La Tabla 69 muestra diferencias significativas ( $p\text{-valor} = .004$ ) entre el grupo 1. "Sin aprobados" y el grupo 3. "2 o + aprobados" a favor del primero ( $RP_{\text{Sin aprobados}} = 107.57 > RP_{2/+aprobados} = 84.73$ ).

**Tabla 69.**

Comparaciones post hoc según aprobados previos.

	Comparaciones post hoc				RP
	U	Z	p-valor		
Grupo 1. "Sin aprobados" y Grupo 2. "1 aprobado"	3928.000	-1.122	.262	$RP_{\text{SinAprobados}}$	98.79
				$RP_{1\text{aprobado}}$	90.01
Grupo 1. "Sin aprobados" y Grupo 3. "2 o + aprobados"	3351.500	-2.898	.004*	$RP_{\text{SinAprobados}}$	107.57
				$RP_{2/+aprobados}$	84.73
Grupo 2. "1 aprobado" y Grupo 3. "2 o + aprobados"	4540.000	-1.815	.070	$RP_{\text{SinAprobados}}$	110.99
				$RP_{2/+aprobados}$	96.15

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, la experiencia laboral docente también influyó en los beneficios asociados a las pruebas. La Tabla 70, muestra diferencias estadísticamente significativas ( $p\text{-valor} = .000$ ) a favor de los opositores que nunca habían ejercido la docencia en centros públicos ( $RP_{\text{Sí}} = 168.47 < RP_{\text{No}} = 228.60$ ), siendo éstos el grupo que concebía la experiencia de participar en las pruebas como más beneficiosa.

**Tabla 70.**

Valores U de Mann-Whitney según experiencia docente.

Grupos	U	Z	p-valor	RP
Grupo 1. "Sí"	13138.500	-5.330	.000	$RP_{\text{Sí}}$
Grupo 2. "No"				$RP_{\text{No}}$

Fuente: elaboración propia.

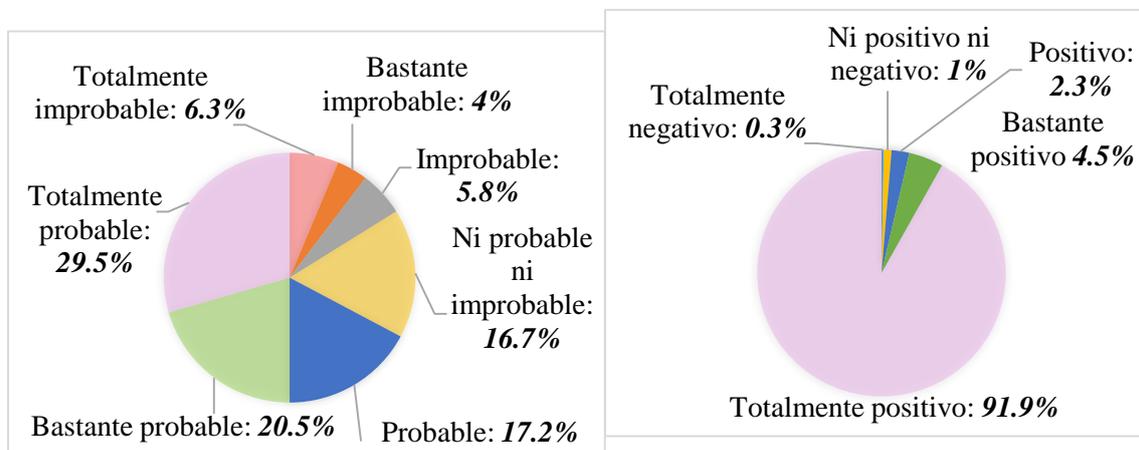
## 5. Estabilidad Laboral

Los opositores percibieron que su participación en las pruebas mejoraría su estabilidad laboral ( $\bar{x}= 5.14$ ,  $\sigma=1.774$ ). Dicho incremento fue valorado como “totalmente positivo” por la gran mayoría ( $\bar{x}= 6.86$ ,  $\sigma= .548$ ).

La Figura 53, muestra los porcentajes con los que los opositores valoraron la probabilidad de que las oposiciones mejoran su estabilidad laboral, así como la valoración de dicha consecuencia. Por un lado, el 29.5% de la muestra consideró que es “totalmente probable” que esto suceda. De forma escalada, la frecuencia fue descendiendo: “bastante probable” para el 20,5%, “probable” para el 17.2% y “ni probable ni improbable” para el 16.7%. Por otro lado, el 91.9% valoró como totalmente positivo una mejora de su estabilidad laboral como consecuencia de participar en las pruebas.

**Figura 53.**

*Valoración de la mejora de la estabilidad laboral.*

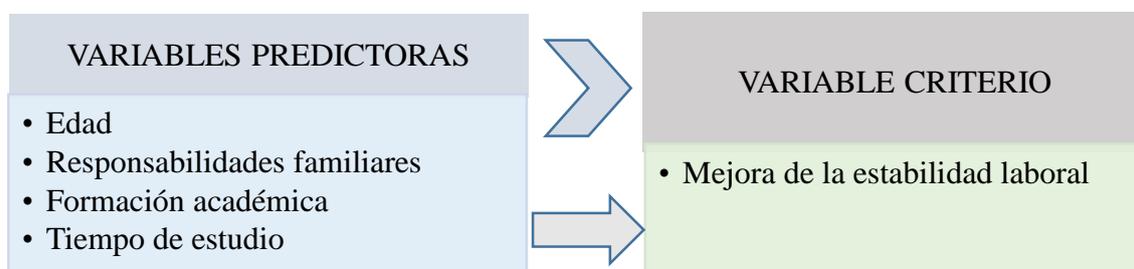


Fuente: elaboración propia.

La Figura 54 muestra las variables predictoras que influyeron significativamente ( $p\text{-valor} < .05$ ) en la variable criterio “Mejora de la estabilidad laboral”.

**Figura 54.**

*Variables predictoras sobre la variable criterio.*



Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, la edad de la muestra influyó en la fuerza de la creencia de que las pruebas tendrían como consecuencia una mejora en la estabilidad laboral. La Tabla

71 muestra puntuaciones medias mayores ( $\bar{x}= 5.41$ ,  $\sigma= 1.672$ ) para la muestra menor de 30 años, que fueron descendiendo a medida que se incrementa el intervalo de edad.

**Tabla 71.**

*Estadísticos descriptivos por intervalos de edad.*

<i>Intervalo de edad</i>	$\bar{x}$	$\sigma$
<30	5.41	1.672
31-45	4.96	1.806
>46	4.13	1.996

Fuente: elaboración propia.

La prueba no paramétrica  $H$  de *Kruskal-Wallis* detectó diferencias estadísticamente significativas ( $p$ -valor= .003) y las pruebas de comparación *post hoc* determinaron que la significatividad se producía en el grupo de edad compuesto por los candidatos menores de 30 que atribuían al proceso de oposición mayores posibilidades de mejora laboral, frente a candidatos de mayor edad.

La Tabla 72, muestra diferencias significativas entre el grupo de edad 1. “<30 años” y el grupo 2. “31-45 años”, a favor de los candidatos con edades inferiores de 30 años ( $RP_{<30 \text{ años}}= 205.06 > RP_{31-45 \text{ años}}= 176.54$ ); al igual que, entre el grupo de edad 1. “<30 años” y el grupo 3. “>46 años” ( $RP_{<30 \text{ años}}= 104.53 > RP_{>46 \text{ años}}= 66.25$ ).

**Tabla 72.**

*Comparaciones post hoc entre grupos de edad.*

	<i>Comparaciones post hoc</i>			
	$U$	$Z$	$p$ -valor	$RP$
Grupo 1. “<30 años” y Grupo 2. “31-45 años”	15333.000	-2.592	.010*	$RP_{<30 \text{ años}}$ 205.06 $RP_{31-45 \text{ años}}$ 176.54
Grupo 1. “<30 años” y Grupo 3. “>46 años”	924.000	-2.588	.010*	$RP_{<30 \text{ años}}$ 104.53 $RP_{>46 \text{ años}}$ 66.25
Grupo 2. “31-45 años” y Grupo 3. “>46 años”	1161.500	-1.701	.089	$RP_{31-45 \text{ años}}$ 107.51 $RP_{>46 \text{ años}}$ 81.09

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, las responsabilidades familiares resultaron ser variable predictora, tras hallarse diferencias estadísticamente significativas (Tabla 73) a favor de los opositores sin responsabilidades familiares ( $RP_{CONresponsabilidades}=180.38 < RP_{SINresponsabilidades}=208.97$ ), que mostraron una visión más optimista sobre sus propias posibilidades de mejorar su estabilidad laboral.

**Tabla 73.**

*Valores U de Mann-Whitney según responsabilidades familiares.*

U de Mann-Whitney
-------------------

Grupos	U	Z	p-valor	RP
“Con responsabilidades”	15570.000	-2.450	.014*	$RP_{CONresponsabilidades}=180.38$
“Sin responsabilidades”				$RP_{SINresponsabilidades}=208.97$

Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, la Tabla 74 muestra las diferencias significativas resultantes de considerar la formación académica como variable predictora. Resultó que los participantes con titulación de máster, frente a aquellos con nivel de titulación inferior, se mostraron más optimistas en cuanto a la creencia de mejorar la estabilidad laboral tras participar en las pruebas. Entre el Grupo 1. “<Diplomado/ Maestro” y el grupo 3. “Máster”, existieron diferencias que se resuelven a favor de los candidatos con titulación de máster ( $RP_{Dipl./Mtro.} = 98.78 < RP_{Máster} = 119.54$ ); al igual que, entre el grupo 2. “<Graduado/licenciado” y el grupo 3, nuevamente con mayores rangos promedios para el grupo con máster ( $RP_{Gdo. /Lcdo.} = 143.42 < RP_{Máster} = 170.97$ ).

**Tabla 74.**

Comparaciones post hoc según formación académica.

Comparaciones post hoc significativas					
	U	Z	p-valor	RP	
Grupo 1. “<Dipl. /Mtro.” y Grupo 3. “Máster”	4680.000	-2.371	.018*	$RP_{Dipl./Mtro.}$	98.78
				$RP_{Máster}$	119.54
Grupo 2. “<Gdo. /Lcdo.” y Grupo 3. “Máster”	9873.500	-2.758	.006*	$RP_{Gdo. /Lcdo.}$	143.42
				$RP_{>46 años}$	170.97

Fuente: elaboración propia.

Por último, respecto al tiempo de dedicación al estudio, la Tabla 75 muestra dos asociaciones estadísticamente significativas con mayores rangos a favor del grupo con mayor dedicación de estudio. Las diferencias entre el grupo 1. “1-14 horas” y el grupo 3. “36 horas o más”, muestran mayores rangos promedios para el grupo 3 ( $RP_{1-14 horas} = 66.59 < RP_{36 horas o más} = 99.24$ ); al igual que entre el grupo 2. “15-35 horas” y el grupo 3. “36 horas o más” ( $RP_{15-35 horas} = 142.97 < RP_{36 horas o más} = 190.95$ ). Esto es, los opositores que más estudiaban se mostraron más optimistas en cuanto a que las pruebas mejorarían su situación laboral.

**Tabla 75.**

Comparaciones post hoc según tiempo de estudio.

Comparaciones post hoc					
	U	Z	p-valor	RP	
Grupo 1. “1-14 horas” y Grupo 2. “15-35 horas”	9067.500	-1.681	.093	$RP_{1-14 horas}$	147.54
				$RP_{15-35 horas}$	166.75
	1943.500			$RP_{1-14 horas}$	66.59

Grupo 1. "1-14 horas" y Grupo 3. "36 horas o más"	-4.541	.000*	$RP_{36 \text{ horas o más}}$	99.24
Grupo 2. "15-35 horas" y Grupo 3. "36 horas o más"	5961.000	-4.146	$RP_{15-35 \text{ horas}}$	142.97
			$RP_{36 \text{ horas o más}}$	190.95

Fuente: elaboración propia.

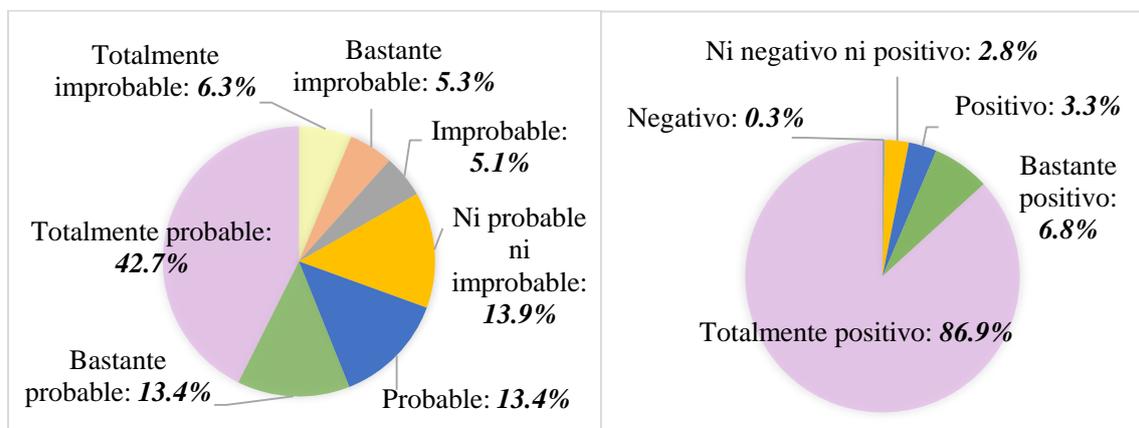
## 6. Independencia Económica

Los opositores sostenían la creencia de que las pruebas mejorarían su independencia económica ( $\bar{x}= 5.34, \sigma=1.888$ ) lo cual fue, además, considerado como totalmente positivo por la gran mayoría de los participantes ( $\bar{x}= 6.77, \sigma= .663$ ).

La Figura 55, muestra los porcentajes con los que los opositores valoraron la probabilidad de que las oposiciones mejoren su situación económica junto con la evaluación negativa o positiva de dicha consecuencia. La mayoría de los participantes consideró la mejora económica como un resultado probable, en distinto grado: "totalmente probable", para el 42.7%; y, "bastante probable" o "probable", para el 13.4%. En cuanto a la valoración del factor independencia económica, el 86.9% de la muestra coincide en que se trata de una consecuencia "totalmente positiva".

**Figura 55.**

*Valoración de la mejora de la situación económica.*

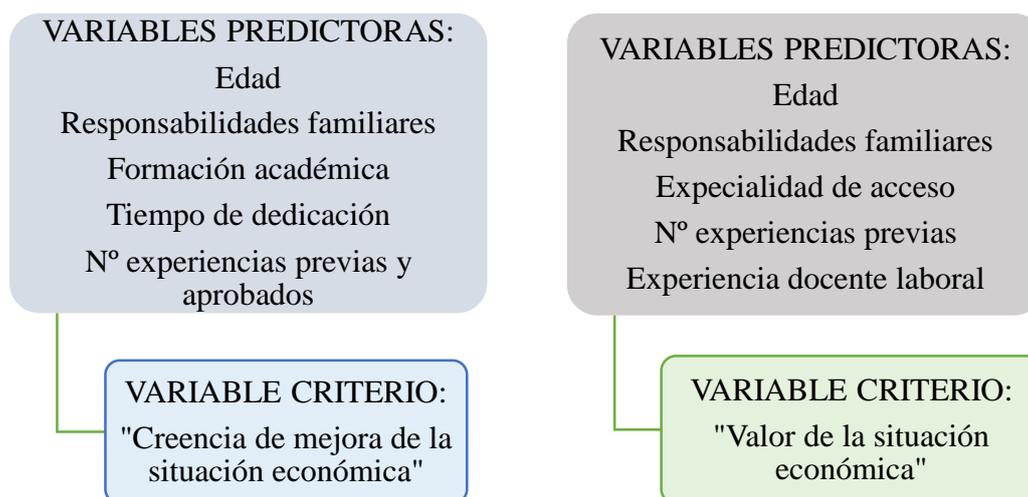


Fuente: elaboración propia.

La Figura 56 muestra las variables predictoras que influyeron significativamente ( $p\text{-valor} < .05$ ) en las variables criterio asociadas al factor "independencia económica".

**Figura 56.**

*Variables predictoras y criterio (factor "independencia económica").*



Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, la edad de la muestra influyó tanto en la fuerza de la creencia ( $p$ -valor= .000), como en el valor otorgado por los diferentes grupos de edad a la independencia económica ( $p$ -valor= .000).

- i. Los opositores de menor edad tenían una creencia más fuerte de mejora de su situación económica gracias a la oposición.

La Tabla 76 muestra comparaciones estadísticamente significativas entre: el grupo de edad 1. “<30 años” y el grupo 2. “31-45 años”, a favor del grupo 1 ( $RP_{<30 \text{ años}} = 206.23 > RP_{31-45 \text{ años}} = 175.42$ ); el grupo de edad 1. “<30 años” y el grupo 3. “>46 años” ( $RP_{<30 \text{ años}} = 105.68 > RP_{>46 \text{ años}} = 52.88$ ), a favor del grupo 1; y, entre el grupo 2. “31-45 años” y el grupo 3. “>46 años”, a favor del grupo 2 ( $RP_{31-45 \text{ años}} = 108.89 > RP_{>46 \text{ años}} = 65.44$ ).

**Tabla 76.**

*Comparaciones post hoc según edad.*

	Comparaciones <i>post hoc</i>					
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i> -valor	<i>RP</i>		
Grupo 1. “<30 años” y Grupo 2. “31-45 años”	15116.000	-2.866	.004*	$RP_{<30 \text{ años}}$	206.23	
				$RP_{31-45 \text{ años}}$	175.42	
Grupo 1. “<30 años” y Grupo 3. “>46 años”	710.000	-3.671	.000*	$RP_{<30 \text{ años}}$	105.68	
				$RP_{>46 \text{ años}}$	52.88	
Grupo 2. “31-45 años” y Grupo 3. “>46 años”	911.000	-2.835	.005*	$RP_{31-45 \text{ años}}$	108.89	
				$RP_{>46 \text{ años}}$	65.44	

Fuente: elaboración propia.

- ii. Los opositores menores de 30 años valoraron de forma más positiva una posible mejora de su situación económica.

La Tabla 77 muestra las comparaciones *post hoc* entre grupos, que determinaron mayores rangos a favor de los grupos de menor edad. Entre el grupo de edad 1. “<30 años” y el grupo 2. “31-45 años”, los mayores rangos promedio los alcanzó el grupo 1

( $RP_{<30 \text{ años}} = 204.55 > RP_{31-45 \text{ años}} = 177.03$ ). Nuevamente, a favor del grupo compuesto por menores de 30 años, en la comparativa frente al grupo 3. “>46 años” ( $RP_{<30 \text{ años}} = 103.09 > RP_{>46 \text{ años}} = 83.06$ ).

**Tabla 77.**

*Comparaciones post hoc entre grupos de edad.*

	Comparaciones <i>post hoc</i>				RP	
	U	Z	p-valor			
Grupo 1. “<30 años” y Grupo 2. “31-45 años”	15428.000	-4.234	.000*	$RP_{<30 \text{ años}}$	204.55	
				$RP_{31-45 \text{ años}}$	177.03	
Grupo 1. “<30 años” y Grupo 3. “>46 años”	1193.000	-2.987	.003*	$RP_{<30 \text{ años}}$	103.09	
				$RP_{>46 \text{ años}}$	83.06	
Grupo 2. “31-45 años” y Grupo 3. “>46 años”	1481.000	-.436	.663	$RP_{31-45 \text{ años}}$	105.87	
				$RP_{>46 \text{ años}}$	101.06	

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, las responsabilidades familiares resultaron ser una variable predictora tanto en la percepción de mejora de la situación económica a través de las oposiciones ( $p\text{-valor} = .000$ ), como en la valoración de dicho factor ( $p\text{-valor} = .000$ ).

- i. Los opositores sin responsabilidades familiares tenían una visión más optimista sobre sus propias posibilidades de lograr una mayor independencia económica a través de las pruebas de ingreso.

La Tabla 78 muestra diferencias estadísticamente significativas ( $p\text{-valor} = .000$ ) a favor de los opositores sin responsabilidades familiares ( $RP_{CONresponsabilidades} = 168.88 < RP_{SINresponsabilidades} = 215.61$ ).

**Tabla 78.**

*Valores U de Mann-Whitney según responsabilidades familiares.*

Grupos	U de Mann-Whitney			RP
	U	Z	p-valor	
“Con responsabilidades”	13902.500	-4.094	.000*	$RP_{CONresponsabilidades} = 168.88$
“Sin responsabilidades”				$RP_{SINresponsabilidades} = 215.61$

Fuente: elaboración propia.

- ii. Los opositores sin responsabilidades familiares valoraron de forma más positiva una posible mejora de su situación económica.

La Tabla 79 muestra diferencias significativas entre la valoración que los participantes con y sin responsabilidades hicieron de la importancia del factor independencia económica, con mayores rangos promedio a favor del grupo sin dichas cargas ( $RP_{CONresponsabilidades} = 182.91 < RP_{SINresponsabilidades} = 207.51$ ).

**Tabla 79.**

Valores *U* de Mann-Whitney según responsabilidades familiares.

Grupos	U de Mann-Whitney			RP
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i> -valor	
“Con responsabilidades” “Sin responsabilidades”	15936.500	-3.513	.000*	RP <sub>CONresponsabilidades</sub> =182.91 RP <sub>SINresponsabilidades</sub> =207.51

Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, el nivel de formación académica de los participantes influyó en la fuerza de la creencia de que las pruebas mejorarían su situación económica (*p*-valor=.037). La Tabla 80 muestra los resultados de las pruebas de comparación *post hoc* entre los grupos. Los candidatos con titulación de máster se mostraron más optimistas en cuanto a la creencia de mejorar su situación económica.

**Tabla 80.**

Comparaciones *post hoc* según formación académica.

	Comparaciones <i>post hoc</i>			RP	
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i> -valor		
Grupo 1. “<Dipl. /Mtro.” y Grupo 3. “Máster”	4557.000	-2.706	.007*	RP <sub>Dipl./Mtro.</sub>	97.26
				RP <sub>Máster</sub>	120.41
Grupo 2. “<Gdo. /Lcdo.” y Grupo 3. “Máster”	9873.500	-2.758	.044*	RP <sub>Gdo. /Lcdo.</sub>	147.05
				RP <sub>&gt;46 años</sub>	166.65

Fuente: elaboración propia.

En cuarto lugar, el tiempo que los opositores dedicaron a su preparación semanal influyó en la creencia de lograr una mayor independencia económica (*p*-valor=.000). La Tabla 81 muestra los datos de las pruebas de comparación *post hoc*, que resultaron estadísticamente significativos con mayores rangos a favor de los grupos de mayor dedicación al estudio.

**Tabla 81.**

Comparaciones *post hoc* según tiempo de preparación.

	Comparaciones <i>post hoc</i>			RP	
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i> -valor		
Grupo 1. “1-14 horas” y Grupo 2. “15-35 horas”	8846.500	-2.016	.044*	RP <sub>1-14 horas</sub>	145.03
				RP <sub>15-35 horas</sub>	167.69
Grupo 1. “1-14 horas” y Grupo 3. “36 horas o más”	2091.500	-4.131	.000*	RP <sub>1-14 horas</sub>	68.27
				RP <sub>36 horas o más</sub>	97.24
Grupo 2. “15-35 horas” y Grupo 3. “36 horas o más”	6549.500	-3.329	.001*	RP <sub>15-35 horas</sub>	145.49
				RP <sub>36 horas o más</sub>	182.99

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, las experiencias pasadas mostraron influencias significativas en el factor Independencia Económica de la siguiente forma:

- i. Opositores con mayor percepción de mejorar su situación económica.

Primero, el grupo de opositores que había participado en una o dos convocatorias previas presentaba rangos promedios más altos frente a los candidatos que habían participado tres o cuatro veces que se mostraron menos optimistas en cuanto a la posibilidad de mejorar su situación económica a través de las pruebas (Tabla 82).

**Tabla 82.**

*Comparaciones post hoc según experiencias anteriores.*

Comparaciones post hoc significativas					
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p-valor</i>	<i>RP</i>	
Grupo 1. "1-2 veces" y	5701.500	-2.507	.012*	<i>RP</i> <sub>1-2 veces</sub>	145.09
Grupo 2. "3-4 veces"				<i>RP</i> <sub>3-4 veces</sub>	118.35

Fuente: elaboración propia.

Segundo, la Tabla 83 muestra que las pruebas de comparación *post hoc* detectaron diferencias significativas entre el grupo 1. "Sin aprobados" y el grupo 3 "2 o + aprobados" (*p-valor*= .006) a favor del primero (*RP*<sub>Sin aprobados</sub>= 107.73 > *RP*<sub>2/+aprobados</sub>=86.40). Por tanto, los opositores que, en sus experiencias previas, contaron con dos o más aprobado, mostraban una creencia menos optimista en cuanto a la mejora de su economía a través de las oposiciones.

**Tabla 83.**

*Comparaciones post hoc según aprobados previos.*

Comparaciones post hoc					
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p-valor</i>	<i>RP</i>	
Grupo 1. "Sin aprobados" y	3506.500	-2.765	.006*	<i>RP</i> <sub>SinAprobados</sub>	107.73
Grupo 3. "2 o + aprobados"				<i>RP</i> <sub>2/+aprobados</sub>	86.40

Fuente: elaboración propia.

- ii. Opositores con mayor valoración de la independencia económica.

Primero, los opositores con el menor número de experiencias acumuladas (grupo 1. "1-2 veces"), valoraban más la posibilidad de poder mejorar su situación económica presentándose a las pruebas de ingreso, como muestra la Tabla 84.

**Tabla 84.**

*Comparaciones post hoc según experiencias anteriores.*

Comparaciones post hoc					
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p-valor</i>	<i>RP</i>	
	5622.000			<i>RP</i> <sub>1-2 veces</sub>	145.47

Grupo 1. "1-2 veces" y Grupo 2. "3-4 veces"	-4.239	.000*	$RP_{3-4 \text{ veces}}$	117.18
Grupo 1. "1-2 veces" y Grupo 3. "5 o más veces"	1736.500	-2.333	$RP_{1-2 \text{ veces}}$ $RP_{3-4 \text{ veces}}$	116.15 97.33

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, cabe referir la variable Experiencia Laboral. La Tabla 85 muestra que existen diferencias estadísticamente significativas ( $p\text{-valor} = .007$ ) a favor de los opositores que nunca habían ejercido la docencia en centros públicos ( $RP_{Sí} = 189.25 < RP_{No} = 207.41$ ) siendo éstos el grupo que más valoraba incrementar su independencia económica.

**Tabla 85.**

Valores  $U$  de Mann-Whitney según experiencia laboral.

Grupos	$U$	$Z$	$p\text{-valor}$	$RP$
Grupo 1. "Sí"	17568.000	-2.682	.007*	$RP_{Sí}$ 189.25
Grupo 2. "No"				$RP_{No}$ 207.41

Fuente: elaboración propia.

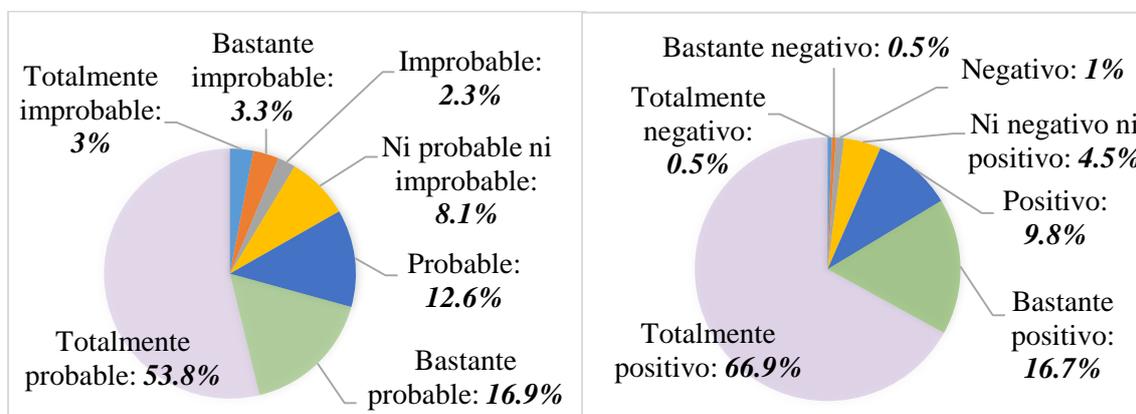
## 7. Satisfacción y Superación Personal

Los opositores manifestaron que su participación en las pruebas les podría suponer satisfacción y superación personal ( $\bar{x} = 5.90$ ,  $\sigma = 1.572$ ). Dicha recompensa personal fue valorada como "totalmente positiva" por la gran mayoría ( $\bar{x} = 6.40$ ,  $\sigma = 1.043$ ).

La Figura 57 muestra los porcentajes que reflejan la fuerza de la creencia referida a la satisfacción personal que los opositores esperaban sentir y la valoración de dicho efecto. Resultó que el 83.3% de la muestra se mostró optimista respecto a resultados de satisfacción y superación propia, y el 93.4% valoró de forma positiva dicha consecuencia.

**Figura 57.**

Valoración de Satisfacción y superación personal.

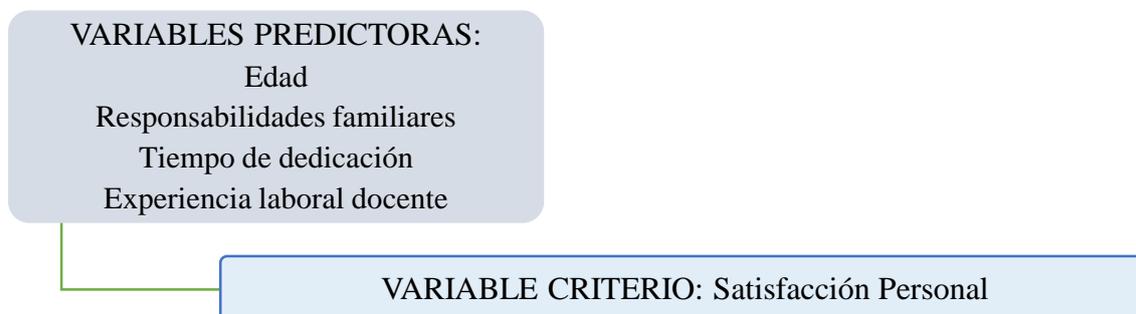


Fuente: elaboración propia.

La Figura 58 muestra las variables predictoras que influyeron significativamente ( $p$ -valor  $< .05$ ) en la variable criterio “Satisfacción y Superación personal”.

**Figura 58.**

*Variables predictoras sobre “satisfacción personal”.*



Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, la edad influyó la fuerza de la creencia de que las pruebas generarían sentimientos de satisfacción y superación personal. Las pruebas de comparación *post hoc* (Tabla 86) revelaron diferencias significativas entre el grupo de edad 1. “<30 años” y el grupo 3. “>46 años”, a favor del grupo 1 ( $RP_{<30 \text{ años}} = 105.23 > RP_{>46 \text{ años}} = 58.09$ ). Entre el grupo de edad 2. “31-45 años” y el grupo 3. “>46 años”, los rangos promedios son mayores para los candidatos de menor edad ( $RP_{31-45 \text{ años}} = 108.63 > RP_{>46 \text{ años}} = 67.50$ ). Por tanto, son los opositores mayores de 46 años aquellos que tienen una creencia más débil de poder sentirse satisfechos tras la oposición.

**Tabla 86.**

*Comparaciones post hoc entre grupos de edad.*

	Comparaciones <i>post hoc</i>				RP	
	U	Z	p-valor			
Grupo 1. “<30 años” y Grupo 3. “>46 años”	793.500	-3.432	.001*	$RP_{<30 \text{ años}}$	105.23	
				$RP_{>46 \text{ años}}$	58.09	
Grupo 2. “31-45 años” y Grupo 3. “>46 años”	944.000	-2.789	.005*	$RP_{31-45 \text{ años}}$	108.63	
				$RP_{>46 \text{ años}}$	67.50	

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, a través de la prueba de contraste  $U$ , se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre los participantes según las responsabilidades familiares ( $RP_{CONresponsabilidades} = 180.68 < RP_{SINresponsabilidades} = 208.79$ ) a favor de los candidatos sin responsabilidades que creían con mayor fuerza en la posibilidad de sentirse satisfechos tras las pruebas de ingreso.

**Tabla 87.**

*Valores U de Mann-Whitney según responsabilidades familiares.*

U de Mann-Whitney
-------------------

Grupos	U	Z	p-valor	RP
“Con responsabilidades”	15614.000	-2.574	.010*	$RP_{CONresponsabilidades}=180.68$
“Sin responsabilidades”				$RP_{SINresponsabilidades}=208.79$

Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, el tiempo que los opositores dedican a su preparación semanal influye significativamente en la creencia de que las pruebas proporcionen sentimientos de satisfacción y superación personal ( $p$ -valor= .000).

La Tabla 88 muestra los resultados de las pruebas de comparación *post hoc*. Las diferencias entre el grupo 1. “1-14 horas” y el grupo 2. “15-35 horas” mostraron mayores rangos para el último ( $RP_{1-14\text{ horas}}= 141.57 < RP_{15-35\text{ horas}}= 168.99$ ). Entre el grupo 1. “1-14 horas” y el grupo 3. “36 horas o más”, existen diferencias a favor del grupo 3 ( $RP_{1-14\text{ horas}}= 65.60 < RP_{36\text{ horas o más}}= 100.41$ ); al igual que entre el grupo 2. “15-35 horas” y el grupo 3. “36 horas o más” ( $RP_{15-35\text{ horas}}= 144.02 < RP_{36\text{ horas o más}}= 187.65$ ). Esto es, los opositores que más estudian creen que tienen mayores posibilidades de sentirse satisfechos tras las pruebas

**Tabla 88.**

*Comparaciones post hoc según tiempo de dedicación.*

	Comparaciones <i>post hoc</i>				RP	
	U	Z	p-valor			
Grupo 1. “1-14 horas” y Grupo 2. “15-35 horas”	8542.500	-2.515	.012*	$RP_{1-14\text{ horas}}$	141.57	
				$RP_{15-35\text{ horas}}$	168.99	
Grupo 1. “1-14 horas” y Grupo 3. “36 horas o más”	1856.500	-5.223	.000*	$RP_{1-14\text{ horas}}$	65.60	
				$RP_{36\text{ horas o más}}$	100.41	
Grupo 2. “15-35 horas” y Grupo 3. “36 horas o más”	6205.000	-4.107	.000*	$RP_{15-35\text{ horas}}$	144.02	
				$RP_{36\text{ horas o más}}$	187.65	

Fuente: elaboración propia.

Por último, los opositores noveles ( $p$ -valor=.35) o sin experiencia laboral ( $p$ -valor= .008) se mostraron más optimistas en cuanto a la creencia de sentirse personalmente satisfechos por participar en las pruebas de ingreso.

- i. Como muestra la Tabla 89, los rangos promedios de los opositores noveles son significativamente superiores respecto a participantes con experiencias previas ( $RP_{NOVEL}= 217.35 > RP_{SÍ}= 191.96$ ).

**Tabla 89.**

*Valores U de Mann-Whitney según experiencias pasadas.*

Grupos	U	Z	p-valor	RP
Grupo 1. “Sí”				$RP_{SÍ}$ 191.96

Grupo 2. "Novel"	13071.500	-2.110	.035*	$RP_{Novel}$	217.35
------------------	-----------	--------	-------	--------------	--------

Fuente: elaboración propia.

- ii. La Tabla 90 contiene los datos que reflejan diferencias estadísticamente significativas a favor de los participantes que nunca han ejercido la docencia en centros públicos ( $RP_{Si} = 189.25 < RP_{No} = 207.41$ ) mostrándose éstos más optimistas respecto a la creencia de obtención de satisfacción por las pruebas.

**Tabla 90.**

Valores *U* de Mann-Whitney según experiencia laboral.

Grupos	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i> -valor	<i>RP</i>
Grupo 1. "Sí"	16497.500	-2.666	.008*	$RP_{Si}$ 184.73
Grupo 2. "No"				$RP_{No}$ 212.84

Fuente: elaboración propia.

## II. Objetivo Específico 4: Creencias Normativas y Referentes Sociales

Para dar respuesta al objetivo específico 4 *Indagar acerca de las creencias normativas y referentes sociales de influencia para los opositores* se procedió al análisis de los datos procedentes de los ítems de la Dimensión 2 (Norma Subjetiva) de la Escala de Actitudes del Opositor Docente (EAOD).

Se realizó un análisis con los principales estadísticos y porcentajes de los ítems indicados en esta dimensión. La Tabla 91 muestra los datos de los ítems 11 y 12 que plantean al opositor una valoración general sobre las creencias normativas. Por un lado, la percepción de que sus referentes sociales aprueban su acción de opositar (I11) y, por otro, la motivación del opositor por satisfacer a dichos referentes (I12). Resultó que el 79% de los candidatos manifestó que su entorno aprobaba totalmente su participación en las pruebas. No obstante, a pesar de percibir aprobación, no fue el deseo de satisfacer a su entorno el motivo que justificaba la intención de participar en las pruebas. El 35.9% de la muestra, declaró estar totalmente en desacuerdo con la idea de participar en las pruebas con el deseo de satisfacer; seguido de un 18.4% y un 8.8%, que también se mostró, bastante en desacuerdo y en desacuerdo, respectivamente.

**Tabla 91.**

*Estadísticos de los ítems 11 y 12.*

	$\bar{x}$	$M_e$	SD	Porcentajes de valoración						
				“La mayoría de personas que son importantes para mi...”						
I11	6.64	7.00	.855	“...aprueban que participen en las oposiciones” (1-7)						
				.3%	.5%	.8%	2.3%	4.8%	12.4%	79%
I12	3.06	7.00	2.161	“Voy a participar en las oposiciones porque es lo que espera...” (1-7)						
				35.9%	18.4%	8.8%	10.1%	8.1%	5.2%	13.4%

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, los ítems 13-18 (Tabla 92) proyectan los porcentajes de valoración en relación a los tres referentes sociales identificados en la suscitación de creencias previas: amigos (ítems 13 y 14), familia y/o pareja (ítems 15 y 16) y compañeros/as de profesión (ítems 17 y 18). En líneas generales, la muestra de opositores manifestó percibir la aprobación total por parte de sus amigos (75.5%) y de su familia y/o pareja (86.1%). Sin embargo, se mostraron en desacuerdo con la idea de que el motivo que sostenía su intención para participar en las pruebas fuera satisfacer a sus amigos (68.2%) o familia/pareja (49.7%). Respecto a los compañeros de profesión, la mayor parte de los participantes (en distinto grado de acuerdo, el 78.3%) contaba con conocidos docente en activo o en preparación. Si bien, también la mayor parte (66.4%, en distinto grado de acuerdo) manifestó no sentirse influido por dicho elemento.

**Tabla 92.**

*Estadísticos de los ítems 13-18.*

	$\bar{x}$	$M_e$	SD	Porcentajes de valoración						
AMIGOS										
I13	6.54	7.00	.981	<i>“La mayoría de mis amigos aprueban que participe en las oposiciones” (1-7)</i>						
				.5%	-	1%	5.6%	5.3%	12.1%	75.5%
I14	1.73	2.00	1.372	<i>“Voy a participar en las oposiciones porque es lo que espera la mayoría de mis amigos” (1-7)</i>						
				68.2%	13.9%	5.6%	7.1%	1.8 %	1.3%	2.3%
FAMILIA Y/O PAREJA										
I15	6.77	7.00	.687	<i>“Mi familia y/o pareja aprueba que participe en las oposiciones” (1-7)</i>						
				-	.3%	.5%	2.3%	2.3%	8.6%	86.1%
I16	2.44	1.00	1.899	<i>“Voy a participar en las oposiciones porque es lo que espera mi familia y/o pareja” (1-7)</i>						
				49.7%	16.7%	5.8%	12.4%	4.8 %	1.3%	2.3%
COMPAÑEROS/AS DE PROFESIÓN										
I17	5.62	6.00	1.431	<i>“La mayoría de personas con mi titulación se están preparando para las próximas oposiciones” (1-7)</i>						
				.5%	3.5%	5.3%	12.4%	16.4%	26%	35.9%
I18	2.72	2.00	1.989	<i>“He decidido prepararme porque algunas personas de mi entorno son funcionarios o están opositando” (1-7)</i>						
				45.7%	11.4%	9.3%	11.1%	9.8%	6.3%	6.3%

Fuente: elaboración propia.

### 1. Creencias Normativas

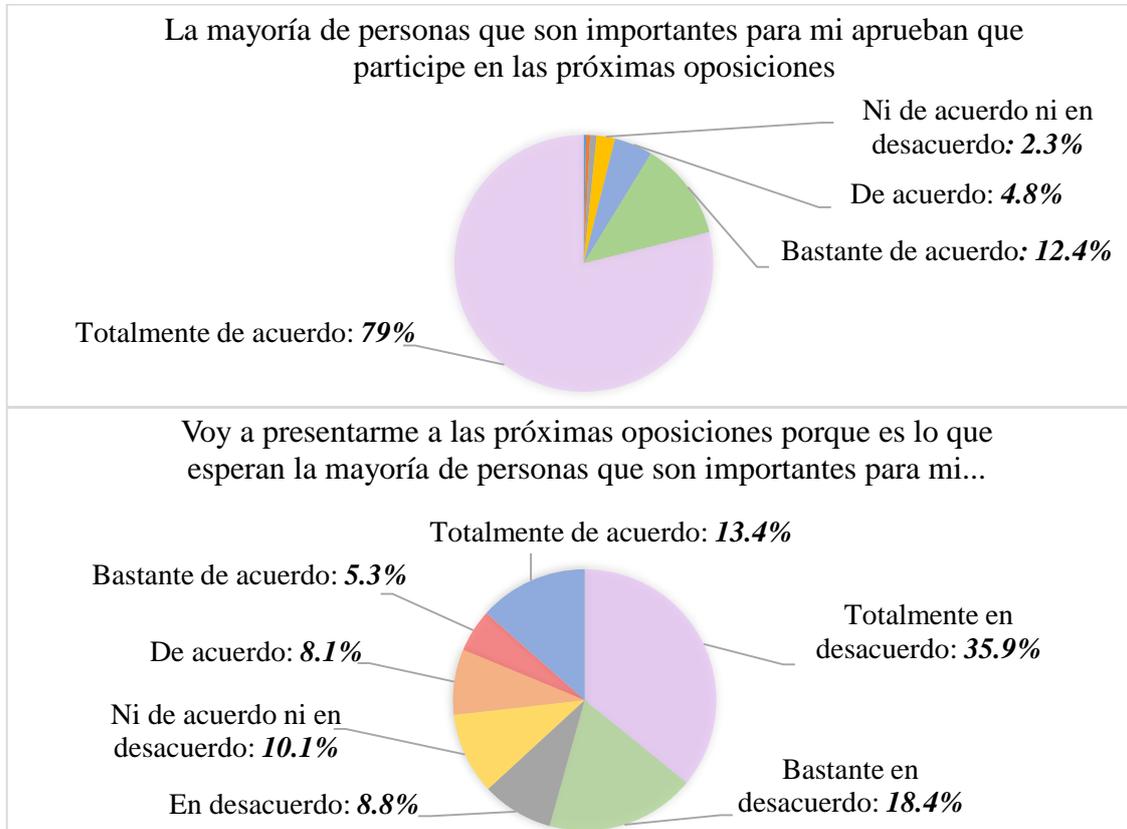
La gran mayoría de los opositores manifestaron percibir la aprobación por parte de sus referentes sociales importantes en su acción de opositar ( $\bar{x}= 6.64$ ,  $\sigma=.855$ ). No obstante, el deseo por complacer a dichos referentes no motiva su intención u intención de participar en las pruebas ( $\bar{x}= 3.06$ ,  $\sigma= 2.161$ ).

La Figura 59 muestra los porcentajes que reflejan la fuerza de ambas creencias. Para el 79% de los participantes, la mayoría de sus referentes sociales los apoyaban totalmente en su intención de opositar; seguido de un 12.4% y un 4.8%, que se mostraron bastante de acuerdo y de acuerdo, respectivamente. No obstante, para el 63.1% de los candidatos, satisfacer a los demás no fue el motivo por el cual decidían opositar: el 35.9% se mostró totalmente en desacuerdo, el 18.4% bastante en desacuerdo y 8.8%, en

desacuerdo. Si bien, el 31.6% sí tenía la intención de participar en las pruebas para cumplir las expectativas de sus referentes sociales, en algún grado.

**Figura 59.**

*Valoración de Creencias Normativas.*

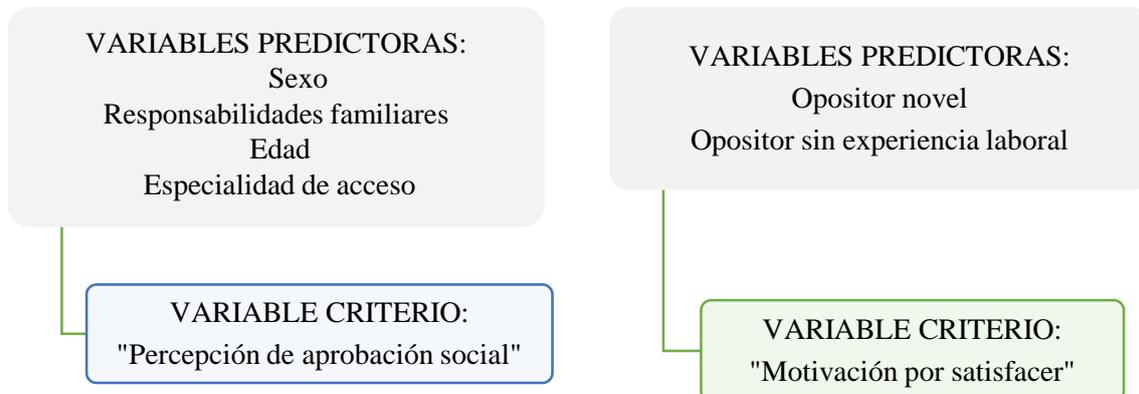


Fuente: elaboración propia.

La Figura 60 muestra las variables predictoras que influyeron significativamente ( $p$ -valor < .05) en las creencias normativas.

**Figura 60.**

*Variables predictoras de creencias normativas.*



Fuente: elaboración propia.

Por un lado, respecto a la variable criterio “Percepción de aprobación social”, se detectaron cuatro variables predictoras con asociaciones estadísticamente significativas:

- i. Las creencias de percepción de aprobación social presentaron diferencias estadísticas significativas en función del sexo ( $p$ -valor= .000).

La media para las candidatas femeninas ( $\bar{x}$ =6.69;  $\sigma$ =.859) es superior a las puntuaciones medias de los candidatos varones ( $\bar{x}$ =6.47;  $\sigma$ =.823); al igual que los rangos promedios, respectivamente,  $RP_{femenino}$ =206.22 y  $RP_{masculino}$ = 168.49 (Tabla 93). Por tanto, las mujeres perciben una mayor aprobación social por parte de sus referentes importantes en cuanto a su intención de participar en las pruebas.

**Tabla 93.**

Valores  $U$  de Mann-Whitney según sexo.

Grado de acuerdo: Percepción de aprobación social	U de Mann-Whitney			
	$U$	$Z$	$p$ -valor	$RP$
“Masculino” y “Femenino”	10327.000	-3.726	.000*	$RP_{masculino}$ =168.49 $RP_{femenino}$ =206.22

Fuente: elaboración propia.

- ii. La edad de la muestra influyó en las creencias de percepción de aprobación social en cuanto a su participación en las pruebas de ingreso.

La prueba no paramétrica  $H$  de *Kruskal-Wallis* detectó diferencias estadísticamente significativas ( $p$ -valor= .014). Se recurrió a pruebas de comparación *post hoc* cuya significancia se recoge en la Tabla 94. Sólo se detectaron diferencias significativas entre el grupo de edad 1. “<30 años” y el grupo 2. “31-45 años”, a favor de los candidatos de menor edad ( $RP_{<30 \text{ años}}$ = 202.24 >  $RP_{31-45 \text{ años}}$ = 179.24). Por tanto, los opositores menores de 30 años perciben más aprobación por parte de su entorno respecto a los candidatos de entre 31 y 45 años.

**Tabla 94.**

Comparaciones *post hoc* entre grupos de edad.

	Comparaciones <i>post hoc</i>			
	$U$	$Z$	$p$ -valor	$RP$
Grupo 1. “<30 años” y Grupo 2. “31-45 años”	15858.000	-2.883	.004*	$RP_{<30 \text{ años}}$ 202.24 $RP_{31-45 \text{ años}}$ 179.24

Fuente: elaboración propia.

- iii. Los participantes sin responsabilidades familiares mostraron una mayor percepción de aprobación social en cuanto a su intención de participar en las pruebas ( $RP_{CONresponsabilidades}$ =184.17 <  $RP_{SINresponsabilidades}$ =206.78) como muestra la Tabla 95.

**Tabla 95.**

Valores *U* de Mann-Whitney según responsabilidades familiares.

Grupos	U de Mann-Whitney			RP
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i> -valor	
“Con responsabilidades”	16120.000	-2.666	.008*	<i>RP</i> <sub>CONresponsabilidades</sub> =184.17
“Sin responsabilidades”				<i>RP</i> <sub>SINresponsabilidades</sub> =206.78

Fuente: elaboración propia.

- iv. Los opositores de la especialidad de infantil mostraron mayor percepción de aprobación social.

A partir de la prueba *H* de *Kruskal-Wallis* se detectaron diferencias relevantes a nivel estadístico (*p*-valor= .004) entre la especialidad de acceso y las percepciones de aprobación social. Las pruebas de comparación *post hoc* determinaron diferencias estadísticamente significativas entre varios grupos, todas ellas a favor de la especialidad de infantil (Tabla 96). Resultaron diferencias entre el grupo 1. “Infantil” y el grupo 2. “Primaria” (*p*-valor= .002) a favor de los candidatos de infantil (*RP*<sub>infantil</sub>= 147.39 > *RP*<sub>primaria</sub>= 123.18). De igual forma, con mayores rangos para infantil, en el contraste con el grupo 3. “Francés” (*p*-valor= .029), con el grupo 4. “Inglés” (*p*-valor= .037), con el grupo 5. “Música” (*p*-valor= .002) y con el grupo 7. “Educación física” (*p*-valor= .040).

**Tabla 96.**

Comparaciones *post hoc* según especialidad de acceso.

Comparaciones <i>post hoc</i> estadísticamente significativas					
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i> -valor	<i>RP</i>	
Grupo 1. “Infantil” y Grupo 2. “Primaria”	5744.500	-3.093	.002*	<i>RP</i> <sub>Infantil</sub>	147.39
				<i>RP</i> <sub>Primaria</sub>	123.18
Grupo 1. “Infantil” y Grupo 3. “Francés”	445.500	-2.184	.029*	<i>RP</i> <sub>Infantil</sub>	114.48
				<i>RP</i> <sub>Francés</sub>	77.75
Grupo 1. “Infantil” y Grupo 4. “Inglés”	1906.000	-2.089	.037*	<i>RP</i> <sub>Infantil</sub>	122.84
				<i>RP</i> <sub>Inglés</sub>	101.76
Grupo 1. “Infantil” y Grupo 5. “Música”	46.000	-3.112	.002*	<i>RP</i> <sub>Infantil</sub>	112.29
				<i>RP</i> <sub>Música</sub>	24.50
Grupo 1. “Infantil” y Grupo 7. “Educación física”	7298.000	-2.052	.040*	<i>RP</i> <sub>Infantil</sub>	151.33
				<i>RP</i> <sub>Ed_física</sub>	136.12

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, los opositores de educación infantil percibían mayor aprobación social en su acción de participar en las pruebas, respecto a los candidatos de las especialidades de primaria, francés, inglés, música y educación física.

Por otro lado, respecto a la variable criterio “Motivación por satisfacer”, se detectaron dos variables predictoras con asociaciones estadísticamente significativas:

- i. Opositores noveles relevaron mayores deseos por cumplir las expectativas de las personas de su entorno.

Se aplicó la prueba no paramétrica *U* de *Mann-Whitney* detectándose diferencias estadísticamente significativas ( $p\text{-valor}=.011$ ) entre opositores con experiencias anteriores en las pruebas y opositores noveles. La Tabla 97 muestra que los rangos promedios de los opositores noveles fueron significativamente mayores que los rangos de los candidatos que habían participado en anteriores convocatorias ( $RP_{NOVEL}= 222.73 > RP_{SÍ}= 190.09$ ).

**Tabla 97.**

*Valores U de Mann-Whitney según experiencias pasadas.*

<i>Grupos</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p-valor</i>	<i>RP</i>	
Grupo 1. “Sí”	12522.500	-2.555	.011*	$RP_{SÍ}$	190.09
Grupo 2. “Novel”				$RP_{Novel}$	222.73

Fuente: elaboración propia.

- ii. Los participantes sin experiencia laboral docente previa mostraron mayor motivación por satisfacer a sus referentes sociales ( $RP_{SÍ}= 186.10 < RP_{No}= 211.19$ ), como muestra la Tabla 98.

**Tabla 98.**

*Valores U de Mann-Whitney según experiencia laboral.*

<i>Grupos</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p-valor</i>	<i>RP</i>	
Grupo 1. “Sí”	16791.500	-2.242	.025*	$RP_{SÍ}$	186.10
Grupo 2. “No”				$RP_{No}$	211.19

Fuente: elaboración propia.

## 2. Referentes Sociales

Concretando las creencias normativas en función del referente social, los participantes percibieron gran aprobación por parte de sus amigos ( $\bar{x}= 6.54$ ,  $\sigma=.981$ ) y familiares ( $\bar{x}= 6.77$ ,  $\sigma=.687$ ). Sin embargo, los opositores no sostienen su intención de opositar en el deseo de complacer a amigos ( $\bar{x}= 1.73$ ,  $\sigma= 1.372$ ) ni tampoco a la familia o pareja ( $\bar{x}= 2.44$ ,  $\sigma= 1.899$ ), siendo este último valor ligeramente superior (Tabla 99).

**Tabla 99.**

*Puntuaciones medias en función del referente.*

<i>Referentes</i>	<i>Percepción</i>		<i>Motivación</i>	
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$

Amigos	6.54	.981	1.73	1.372
Familia y/o Pareja	6.77	.687	2.44	1.899
Compañeros de Profesión	5.62	.1.431	2.72	1.989

Fuente: elaboración propia.

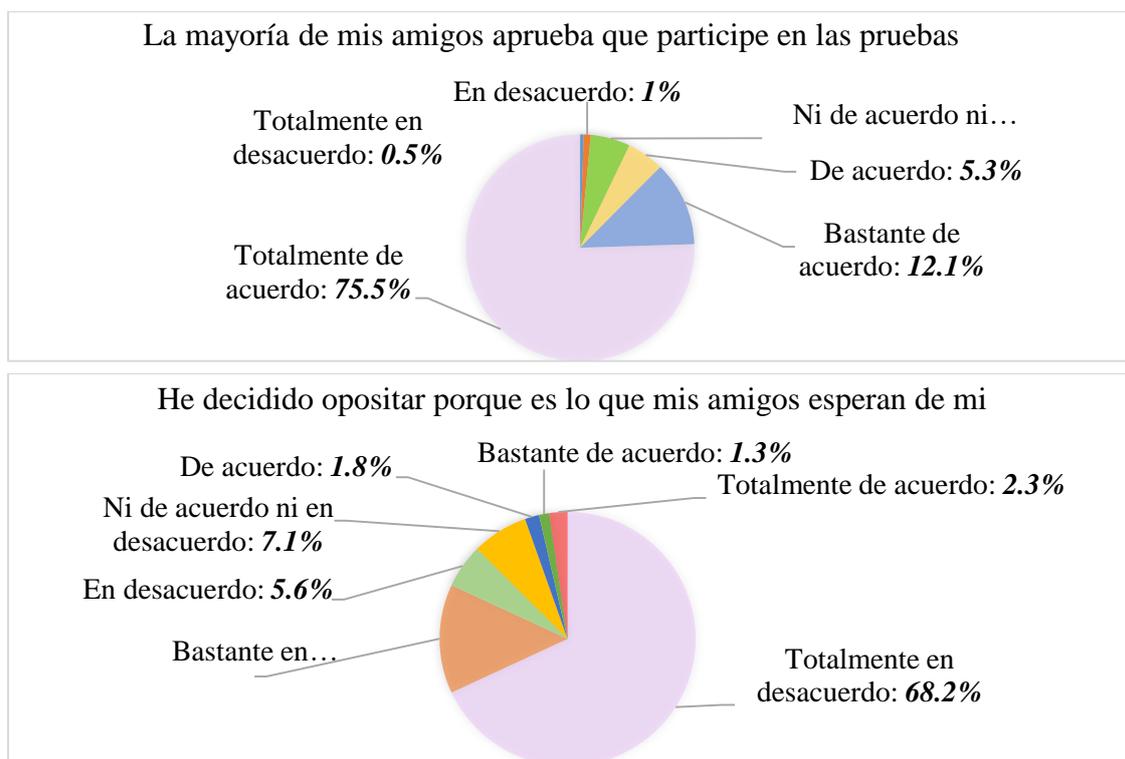
Con el fin de evitar redundancias, en los siguientes tres apartados, se presentan comparativas de las correlaciones significativas respecto de los referentes sociales generales destacando las particularidades en función del referente concreto ya que los datos revelaron grandes similitudes.

### 2.1. Amigos

El 75.5% de los opositores (Figura 61) manifestó estar totalmente de acuerdo en cuanto a la percepción de aprobación por parte de la mayoría de sus amigos. Sin embargo, la gran mayoría expresó su desacuerdo con que su intención de opositar tuviera la finalidad de satisfacer las expectativas de amigos: el 68.2% se mostró totalmente en desacuerdo, el 13.9%, bastante en desacuerdo, y el 5.6% en desacuerdo.

**Figura 61.**

Valoraciones según el referente “amigos”.



Fuente: elaboración propia.

¿Qué particularidades mostraron los amigos como referente social respecto a las asociaciones con las variables criterio? Cabe indagar si existen variaciones en el colectivo de amigos respecto a los referentes sociales generales que se planteó en el epígrafe anterior.

Respecto a la variable criterio “Percepción de aprobación”, la Tabla 100 contiene las asociaciones estadísticamente significativas obtenidas. Comparando entre referentes sociales relevantes y concretando al referente de los amigos, se hallaron resultados muy similares en cuanto a las variables sexo, edad, responsabilidades familiares y especialidad de ingreso. Para ésta última, se detectaron mayores rangos promedios para la especialidad de infantil, solo que excluyendo algunas relaciones y manteniendo la especialidad de primaria y de educación física. Esto es, los opositores de infantil percibieron mayor aprobación de sus amigos que los dos grupos mencionados. Se obtuvo una nueva relación significativa en la variable “N° de experiencias en las pruebas” ( $p$ -valor= .002), con mayores rangos promedio para el grupo 1. “1-2 veces” ( $RP_{1-2veces}= 145.04 > RP_{3-4veces}= 118.49$ ). Por tanto, los candidatos que habían opositado una o dos veces mostraron una mayor percepción de aprobación por parte de sus amigos, frente a los que tenían tres o cuatro experiencias de oposición previas.

**Tabla 100.**

*Percepción de aprobación por referentes: generales y amigos.*

<i>VARIABLE CRITERIO: PERCEPCIÓN DE APROBACIÓN</i>				
<i>VARIABLES PREDICTORAS</i>	<i>REFERENTE SOCIAL: PERSONAS IMPORTANTES</i>		<i>REFERENTE SOCIAL: AMIGOS</i>	
	<i>P-valor</i>	<i>RP</i>	<i>P-valor</i>	<i>RP</i>
SEXO	.000*	$RP_{masculino}=168.49$ $RP_{femenino}=206.22$	.000*	$RP_{masculino}=168.11$ $RP_{femenino}=206.31$
EDAD	.004*	$RP_{<30 años}= 202.24$ $RP_{31-45 años}= 179.24$	.003*	$RP_{<30 años}= 203.45$ $RP_{31-45 años}= 178.09$
RESPONSABILIDADES FAMILIARES	.008*	$RP_{Sí\_RESPONS.}=184.17$ $RP_{NO\_RESPONS.}=206.78$	.009*	$RP_{Sí\_RESPONS.}=184.17$ $RP_{NO\_RESPONS.}=206.78$
ESPECIALIDAD DE ACCESO	.002*	$RP_{Infantil}= 147.39$ $RP_{Primaria}= 123.18$	.040*	$RP_{Infantil}= 145.86$ $RP_{Primaria}= 128.51$
	.029*	$RP_{Infantil}= 114.48$ $RP_{Francés}= 77.75$	$P$ -valor > .05	
	.037*	$RP_{Infantil}= 122.84$ $RP_{Inglés}= 101.76$	$P$ -valor > .05	
	.002*	$RP_{Infantil}= 112.29$ $RP_{Música}= 24.50$	$P$ -valor > .05	
	.040*	$RP_{Infantil}= 151.33$ $RP_{Ed\_física}= 136.12$	.016*	$RP_{Infantil}= 152.53$ $RP_{Ed\_física}= 132.35$
N° EXPERIENCIAS EN LAS PRUEBAS	$P$ -valor > .05		.002*	$RP_{1-2veces}= 145.04$ $RP_{3-4veces}= 118.49$

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la variable criterio “Motivación por Satisfacer”, la motivación por satisfacer al grupo de amigos, además de ser muy baja ( $\bar{x}= 1.73$ ), sólo mostró relación estadísticamente significativa con una variable (Tabla 101). Los opositores noveles expresaron un mayor deseo por satisfacer a sus amigos con su intención de participar en las pruebas respecto a los candidatos con experiencias anteriores, de forma similar a lo obtenido respecto a los referentes sociales generales.

**Tabla 101.**

*Motivación por satisfacer por referentes generales y por amigos.*

<i>VARIABLE CRITERIO: MOTIVACIÓN POR SATISFACER</i>				
<i>VARIABLES PREDICTORAS</i>	<i>REFERENTE SOCIAL: PERSONAS IMPORTANTES</i>		<i>REFERENTES SOCIAL: AMIGOS</i>	
	<i>P-valor</i>	<i>RP</i>	<i>P-valor</i>	<i>RP</i>
Experiencia en Pruebas	.011*	<i>RP</i> <sub>Experiencia</sub> =190.09 <i>RP</i> <sub>Novel</sub> = 222.73	.05*	<i>RP</i> <sub>Experiencia</sub> =193.01 <i>RP</i> <sub>Novel</sub> = 214.31
Experiencia Laboral	.004*	<i>RP</i> <sub>Exp_laboral</sub> = 186.10 <i>RP</i> <sub>NO_ExpLaboral</sub> = 211.19	<i>P-valor</i> > .05	

Fuente: elaboración propia.

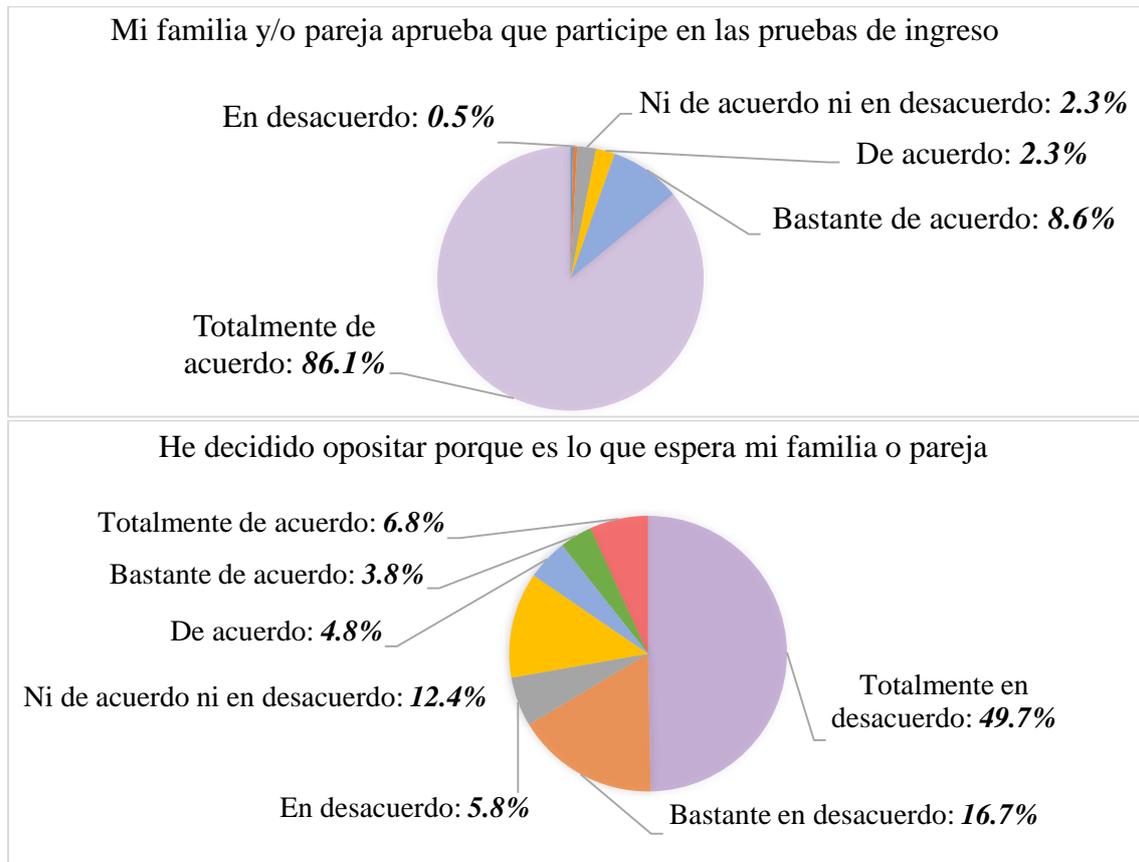
## **2.2. Familia y/o Pareja**

La Figura 62 muestra los porcentajes de valoración obtenidos para las dos variables criterio: percepción de aprobación por la familia y/o pareja y motivación por satisfacer sus expectativas. El 86.1% de los opositores manifestó estar totalmente de acuerdo en cuanto a la creencia de aprobación por parte de su familia o pareja; seguido de un 8.6% que estuvo bastante de acuerdo, y un 2.3%, de acuerdo. Sólo 3 candidatos- el 0.8%- no manifestó sentirse respaldado por sus seres queridos en cuanto a la participación en las pruebas.

Por el contrario, la mayoría de opositores no perseguía satisfacer a sus referentes: el 49.7% se mostró totalmente en desacuerdo con esta motivación; el 16.7%, bastante en desacuerdo; y el 5.8% en desacuerdo. Un 12.4% optó por la opción neutra y un 15.4% expresó estar de acuerdo, en algún grado, con la creencia de opositar porque es lo que su familia y/o pareja esperan de él.

**Figura 62.**

Valoraciones según el referente familia y pareja.



Fuente: elaboración propia.

¿Qué particularidades presentó la familia o pareja como referente social? Cabe indagar si existen variaciones en el grupo de seres queridos que constituye la familia o pareja respecto a los referentes sociales generales.

Respecto a la variable criterio “Percepción de aprobación”, la Tabla 102 contiene las asociaciones estadísticamente significativas obtenidas, con resultados muy similares en cuanto a las variables sexo, edad, responsabilidades familiares y especialidad de ingreso. Las especialidades de ingreso también mostraron diferencias significativas, confirmándose dos de las cinco asociaciones halladas para los referentes sociales generales. Esto es, los opositores de infantil perciben mayor aprobación de sus familiares que los grupos de primaria y música.

Por último, de forma similar a lo sucedido para el referente “amigos”, destacó la variable “Nº de experiencias en las pruebas” ( $p\text{-valor} = .000$ ), con mayores rangos promedio para el grupo 1. “1-2 veces” ( $RP_{1-2\text{veces}} = 145.04 > RP_{3-4\text{veces}} = 118.49$ ). Por tanto, los candidatos que habían opositado una o dos veces expresaron una mayor percepción de aprobación por parte de su familia o pareja.

**Tabla 102.**

Percepción de aprobación por referentes generales y por familiares.

VARIABLES PREDICTORAS	VARIABLE CRITERIO: PERCEPCIÓN DE APROBACIÓN			
	REFERENTE SOCIAL: PERSONAS IMPORTANTES		REFERENTES SOCIAL: FAMILIARES	
	<i>P-valor</i>	<i>RP</i>	<i>P-valor</i>	<i>RP</i>
SEXO	.000*	<i>RP</i> <sub>masculino</sub> =168.49 <i>RP</i> <sub>femenino</sub> =206.22	.041*	<i>RP</i> <sub>masculino</sub> =184.54 <i>RP</i> <sub>femenino</sub> =202.09
EDAD	.004*	<i>RP</i> <sub>&lt;30 años</sub> = 202.24 <i>RP</i> <sub>31-45 años</sub> = 179.24	.000*	<i>RP</i> <sub>&lt;30 años</sub> = 202.83 <i>RP</i> <sub>31-45 años</sub> = 178.68
	<i>P-valor</i> > .05		.009*	<i>RP</i> <sub>&lt;30 años</sub> = 103.02 <i>RP</i> <sub>&gt;46 años</sub> = 83.84
RESPONSABILIDADES FAMILIARES	.008*	<i>RP</i> <sub>SÍ_RESPONS.</sub> =184.17 <i>RP</i> <sub>NO_RESPONS.</sub> =206.78	.047*	<i>RP</i> <sub>SÍ_RESPONS.</sub> =189.47 <i>RP</i> <sub>NO_RESPONS.</sub> =203.72
	.002*	<i>RP</i> <sub>Infantil</sub> = 147.39 <i>RP</i> <sub>Primaria</sub> = 123.18	.029*	<i>RP</i> <sub>Infantil</sub> = 145.25 <i>RP</i> <sub>Primaria</sub> = 130.67
ESPECIALIDAD DE ACCESO	.029*	<i>RP</i> <sub>Infantil</sub> = 114.48 <i>RP</i> <sub>Francés</sub> = 77.75	<i>P-valor</i> > .05	
	.037*	<i>RP</i> <sub>Infantil</sub> = 122.84 <i>RP</i> <sub>Inglés</sub> = 101.76	<i>P-valor</i> > .05	
	.002*	<i>RP</i> <sub>Infantil</sub> = 112.29 <i>RP</i> <sub>Música</sub> = 24.50	.000*	<i>RP</i> <sub>Infantil</sub> = 112.15 <i>RP</i> <sub>Música</sub> = 17.50
	.040*	<i>RP</i> <sub>Infantil</sub> = 151.33 <i>RP</i> <sub>Ed_física</sub> = 136.12	<i>P-valor</i> > .05	
Nº EXPERIENCIAS EN LAS PRUEBAS	<i>P-valor</i> > .05		.000*	<i>RP</i> <sub>1-2 veces</sub> = 144.53 <i>RP</i> <sub>3-4 veces</sub> = 120.07

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la variable criterio “Motivación por satisfacer”, la Tabla 103 muestra similitudes con referentes generales en cuanto a identificar mayores rangos promedios en el grupo de opositores noveles. Además, tener o no experiencia laboral docente, no mostró influir en una mayor motivación por satisfacer a la familia/pareja. Sí lo hizo el sexo de los participantes: los opositores masculinos se vieron motivados a opositar en mayor grado por el deseo de satisfacer a su familia o pareja (*p-valor*= .012; *RP*<sub>masculino</sub>=225.07 > *RP*<sub>femenino</sub>=191.67).

**Tabla 103.**

*Motivación por satisfacer por referentes generales y por familiares.*

VARIABLES PREDICTORAS	VARIABLE CRITERIO: MOTIVACIÓN POR SATISFACER			
	REFERENTE SOCIAL: PERSONAS IMPORTANTES		REFERENTES SOCIAL: FAMILIARES/PAREJA	
	P-valor	RP	P-valor	RP
SEXO	P-valor > .05		.012*	RP <sub>masculino</sub> =225.07 RP <sub>femenino</sub> =191.67
EXPERIENCIA EN PRUEBAS	.011*	RP <sub>Experiencia</sub> =190.09 RP <sub>Novel</sub> = 222.73	.044*	RP <sub>Experiencia</sub> =192.13 RP <sub>Novel</sub> = 216.86
EXPERIENCIA LABORAL	.004*	RP <sub>Exp_laboral</sub> = 186.10 RP <sub>NO_ExpLaboral</sub> = 211.19	P-valor > .05	

Fuente: elaboración propia.

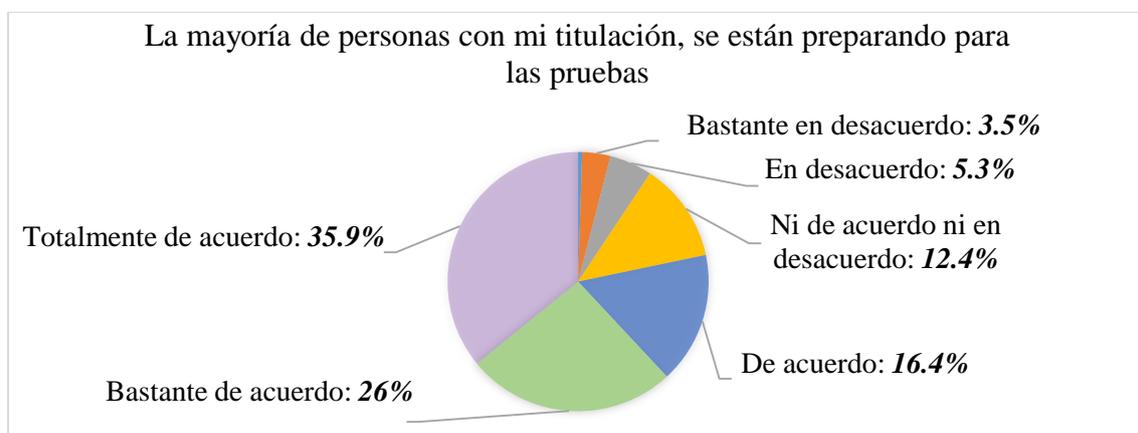
### 2.3. Compañeros de Profesión

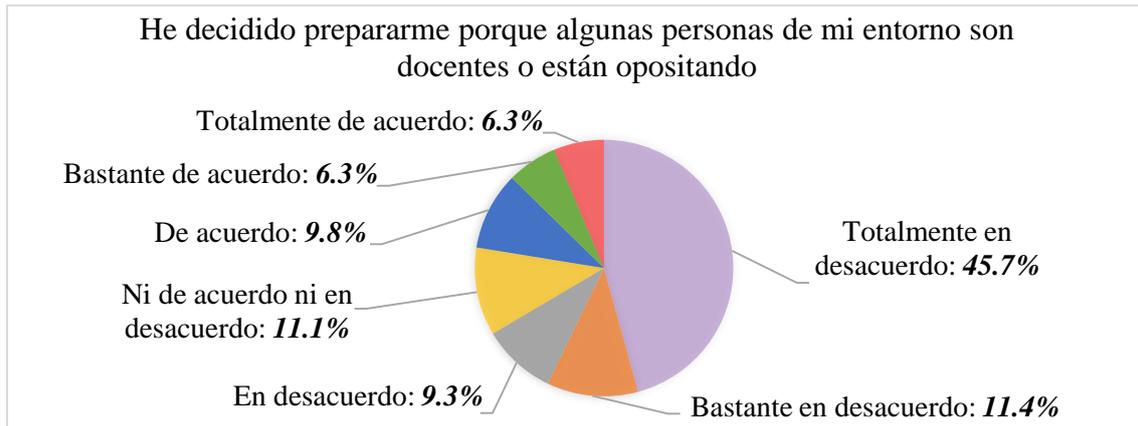
Los participantes indicaron que muchos de sus compañeros de profesión se estaban preparando para las próximas oposiciones ( $\bar{x}$ = 5.62,  $\sigma$ =1.431). El hecho de contar con funcionarios docentes en su entorno, no motivó la intención de los candidatos para participar en las pruebas ( $\bar{x}$ = 2.72,  $\sigma$ = 1.989).

La Figura 63 muestra los porcentajes de valoración obtenidos para las dos variables criterio: percepción de compañeros de profesión en proceso de oposición y motivación para seguir su ejemplo. El 78.3% de los opositores expresó, en distinto grado de acuerdo, que la mayoría de personas conocidas con su titulación estaba en proceso de opositar. Por el contrario, el 66.4% rechazó la idea de que su intención de opositar se viera influida por dichos ejemplos. El 22.4% estuvo de acuerdo en que su intención de opositar se veía influida por la influencia de otros funcionarios u opositores docentes.

**Figura 63.**

*Valoración de influencia compañeros de profesión.*





Fuente: elaboración propia.

Cabe indagar en las variables que pudieron influir en una mayor influencia de compañeros de profesión. A través del contraste de hipótesis, la Figura 64 muestra las variables predictoras que produjeron valores  $p < 0.5$  respecto a la motivación por seguir el ejemplo de compañeros de profesión.

**Figura 64.**

*Variables predictoras y criterio.*



Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, la prueba  $H$  de *Kruskal-Wallis* detectó diferencias ( $p$ -valor = .001) entre la especialidad de acceso y la influencia de compañeros de profesión. Las pruebas de comparación *post hoc* encontraron diferencias estadísticamente significativas (Tabla 104) entre varios grupos:

- A favor del grupo 2. “*Primaria*”:
  - o Entre el grupo 1. “*Infantil*” y el grupo 2. “*Primaria*” ( $p$ -valor = .002;  $RP_{infantil} = 134.38 < RP_{primaria} = 168.60$ ).
  - o Entre el grupo 2. “*Primaria*” y el grupo 7. “*Educación física*” ( $p$ -valor = .012;  $RP_{primaria} = 77.92 > RP_{Ed\_física} = 61.41$ ).
- A favor del grupo 3. “*Francés*”:
  - o Respecto al grupo 1. “*Infantil*” ( $p$ -valor = .001;  $RP_{infantil} = 111.30 < RP_{Francés} = 194.17$ ).
  - o Respecto al grupo 2. “*Primaria*” ( $p$ -valor = .009;  $RP_{Primaria} = 33.07 < RP_{Francés} = 55.25$ ).

- Respecto al grupo 4. “Inglés” ( $p$ -valor= .040;  $RP_{Francés}$ = 21.83 >  $RP_{Inglés}$ = 11.76)
- Respecto al grupo 7. “Educación física” ( $p$ -valor= .001;  $RP_{Francés}$ = 68.83 >  $RP_{Ed\_física}$ = 38.20).

**Tabla 104.**

Comparaciones post hoc según especialidad de acceso.

Comparaciones post hoc estadísticamente significativas					
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i> -valor	<i>RP</i>	
Grupo 1. “Infantil” y Grupo 2. “Primaria”	5254.500	-3.115	.002*	$RP_{Infantil}$	134.38
				$RP_{Primaria}$	168.60
Grupo 1. “Infantil” y Grupo 3. “Francés”	176.000	-3.321	.001*	$RP_{Infantil}$	111.30
				$RP_{Francés}$	194.17
Grupo 2. “Primaria” y Grupo 3. “Francés”	67.500	-2.631	.009*	$RP_{Primaria}$	33.07
				$RP_{Francés}$	55.25
Grupo 2. “Primaria” y Grupo 7. “Educación física”	1769.000	-2.513	.012*	$RP_{Primaria}$	77.92
				$RP_{Ed\_física}$	61.41
Grupo 3. “Francés” y Grupo 4. “Inglés”	7298.000	-2.052	.040*	$RP_{Francés}$	21.83
				$RP_{Inglés}$	11.76
Grupo 3. “Francés” y Grupo 7. “Educación física”	52.000	-3.264	.001*	$RP_{Francés}$	68.83
				$RP_{Ed\_física}$	38.20

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, en dichas comparaciones, las especialidades de educación primaria y francés revelaron mayores rangos promedios lo que se interpreta como una mayor influencia de compañeros de profesión en el entorno que, a través de su ejemplo, favorecieron la intención de los candidatos de participar en las pruebas de ingreso.

En segundo lugar, algunas variables relacionadas con las experiencias pasadas se revelaron como predictores respecto a la variable criterio.

i. Opositores noveles en las pruebas

La prueba *U* de *Mann-Whitney* determinó diferencias ( $p$ -valor= .000) entre los participantes noveles frente a docentes que sí habían formado parte en anteriores convocatorias. La Tabla 105 muestra los valores, con mayores rangos a favor de los opositores que no han opositado con anterioridad ( $RP_{Si}$ = 186.44 <  $RP_{No}$ = 233.27) y la Figura 65 la distribución de la variable criterio según estas experiencias pasadas.

**Tabla 105.**

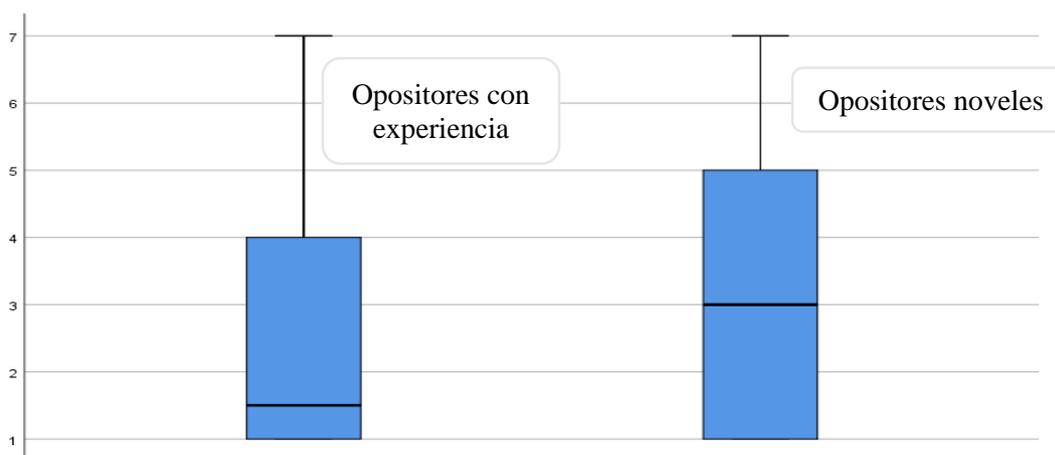
Valores *U* de Mann-Whitney según experiencias pasadas.

Grupos	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i> -valor	<i>RP</i>	
Grupo 1. "Sí"	11447.500	-3.754	.000	<i>RP</i> <sub>Sí</sub>	186.44
Grupo 2. "No"				<i>RP</i> <sub>No</sub>	233.27

Fuente: elaboración propia.

**Figura 65.**

Distribución de la variable criterio según experiencias pasadas.



Fuente: Elaboración propia.

ii. Opositores con menos experiencias de aprobado

Las pruebas de comparación post hoc determinaron diferencias significativas (Tabla 106) con menores rangos promedio para el grupo que contaba con 2 o más aprobados en las pruebas.

**Tabla 106.**

Comparaciones post hoc según aprobados.

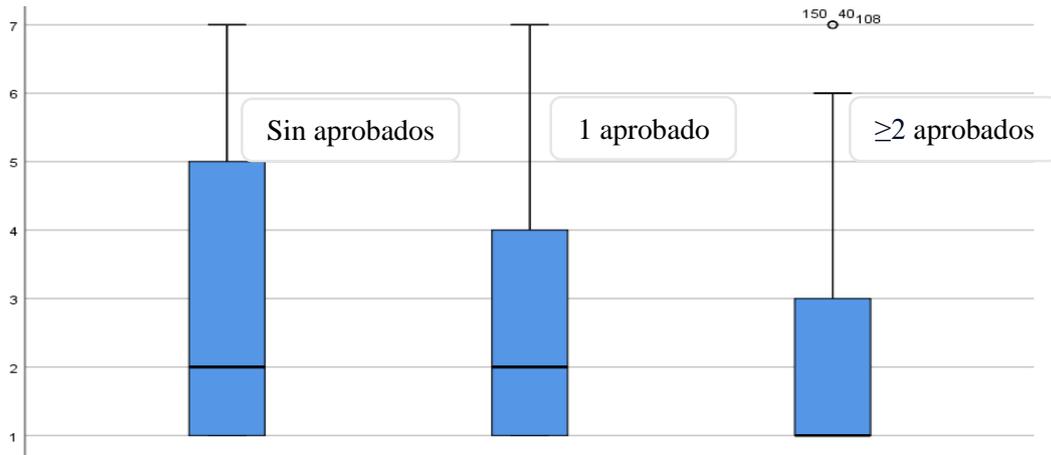
	Comparaciones post hoc			<i>RP</i>	
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i> -valor		
Grupo 1. "Sin aprobados" y Grupo 3. "2 o + aprobados"	3090.000	-4.032	.000*	<i>RP</i> <sub>SinAprobados</sub>	112.57
				<i>RP</i> <sub>2/+aprobados</sub>	82.43
Grupo 2. "1 aprobado" y Grupo 3. "2 o + aprobados"	4537.000	-2.217	.027	<i>RP</i> <sub>1aprobado</sub>	112.05
				<i>RP</i> <sub>2/+aprobados</sub>	96.21

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, los opositores que en sus experiencias previas ya contaban con dos o más aprobados presentaron rangos promedios significativamente inferiores respecto a los otros grupos (Figura 66), lo que se traduce en una menor influencia de otros compañeros de profesión

**Figura 66.**

*Distribución de la variable criterio según aprobados.*



Fuente: elaboración propia.

iii. Opositores sin experiencia laboral.

La Tabla 107 muestra que existen diferencias a favor de los opositores que nunca han ejercido la docencia en centros públicos ( $RP_{Sí} = 177.98 < RP_{No} = 220.95$ ), siendo éstos el grupo que se vio más influenciado por compañeros de profesión funcionarios u opositores docentes (Figura 67).

**Tabla 107.**

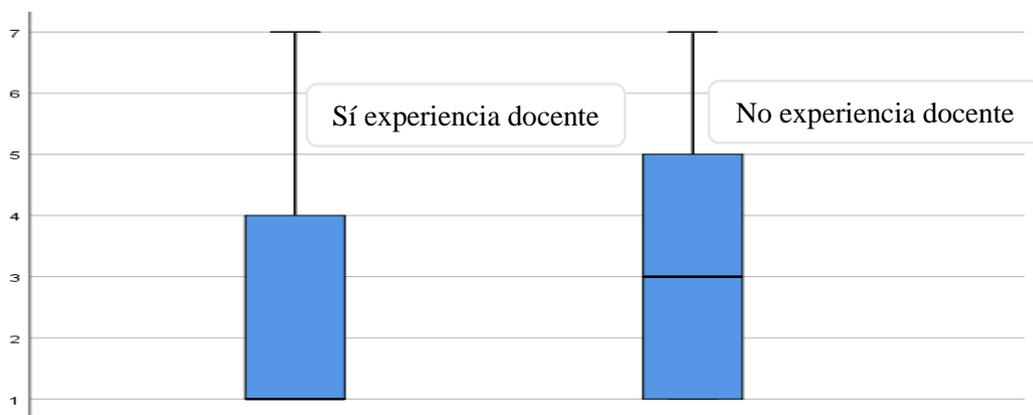
*Valores U de Mann-Whitney para la variable criterio.*

Grupos	U	Z	p-valor	RP
Grupo 1. "Sí"	15045.000	-3.932	.000	$RP_{Sí}$ 177.98
Grupo 2. "No"				$RP_{No}$ 220.95

Fuente: elaboración propia.

**Figura 67.**

*Distribución de la variable criterio según experiencia docente.*



Fuente: elaboración propia.

Para finalizar este capítulo, los resultados muestran que los participantes perciben aprobación social en su decisión de opositar, pero no motivan dicha intención en el deseo de satisfacer a otros ni en la influencia de otros compañeros de profesión.

Por un lado, los amigos se mostraron como importantes referentes de aprobación ya que el 93% de los candidatos manifestaron esta percepción. Al igual que los familiares y/o la pareja de los que casi la totalidad de la muestra (97%) percibió su aprobación, y, además, porque el 27.8% de los candidatos se vio, en algún grado, motivado a participar en las pruebas con la intención de no defraudar sus expectativas, siendo este dato superior a los obtenidos en relación a otros referentes sociales.

Por otro lado, un gran número de opositores (78.3%) expresó percibir que otros compañeros de profesión estaban en proceso de oposición. Tampoco resultó que seguir su ejemplo sostuviera su intención de prepararse las pruebas; si bien, el 33.5% no descartó que su acción de opositar pudiera verse influida por el ejemplo de otros funcionarios u opositores docentes.



### III. Objetivo Específico 5: Control Conductual Percibido

Para dar respuesta al objetivo específico 5 *Identificar la percepción de control de los opositores docentes en el afrontamiento de las pruebas de ingreso* se procedió al análisis de los datos procedentes de los ítems de la Dimensión 3 de la Escala de Actitudes del Opositor Docente (EAOD).

Se realizó un análisis descriptivo de los ítems indicados en esta dimensión (Ítems 19-26) con los principales estadísticos (media, mediana y desviación típica), así como los porcentajes obtenidos. La Tabla 108 muestra los datos de los ítems 19 y 20 que plantean al opositor una valoración directa sobre las creencias de control en torno a su participación en las pruebas de ingreso. A este respecto, el 82.3% de los participantes confiaba en sus propias capacidades para hacer frente a la oposición y el 72.5% consideraba que su preparación y participación dependía exclusivamente de sí mismo.

**Tabla 108.**

*Estadísticos de los ítems 19 y 20.*

	$\bar{x}$	$M_e$	SD	Porcentajes de valoración						
<b>I19</b>	5.69	6.00	1.356	<i>“Confío en que soy capaz...” (1-7)</i>						
				.5%	1.8%	6.6%	8.8%	20.7%	24.7%	36.9%
<b>I20</b>	5.34	6.00	1.789	<i>“Depende exclusivamente de mi” (1-7)</i>						
				6.3%	2.5%	7.1%	11.6%	15.9%	20.2%	36.4%

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la Tabla 109 contiene los estadísticos referidos a los tres factores de control incluidos en la EAOD. Los datos obtenidos a través de los ítems impares muestran la fuerza de los factores y los pares, la valoración que el opositor hace de ellos. En distinto grado, el 96% de los participantes manifestó contar con apoyo familiar, el 78.3% sentirse motivado y estable emocionalmente y el 43.2% disponer de tiempo para la preparación. Con gran consenso, los factores de control fueron altamente valorados como totalmente positivos y beneficiosos para el afrontamiento de las pruebas (apoyo familiar y del entorno, 75.3%; los estados emocionales, 76.8% y tiempo, 77.5%;).

**Tabla 109.**

*Estadísticos de los ítems 21-26.*

	$\bar{x}$	$M_e$	SD	Porcentajes de valoración						
<b>I21</b>	4.15	4.00	1.756	<i>“Dispongo de tiempo disponible” (1-7)</i>						
				6.1%	14.9%	16.2%	19.4%	20.2%	9.6%	13.4%
				<i>“Tener tiempo sería positivo” (1-7)</i>						

I22	6.65	7.00	.792	.3%	.3%	.5%	2.3%	3.8%	15.4%	77.5%
APOYO FAMILIA/ENTORNO										
I23	6.58	7.00	.851	<i>“Cuento con el apoyo de mi familia/entorno” (1-7)</i>						
				.3%	.3%	.8%	2.3%	6.3%	16.4%	73.7%
I24	6.63	7.00	.837	<i>“El apoyo de mi familia/entorno sería importante” (1-7)</i>						
				.5%	.3%	1.3%	.5%	4%	18.2%	75.3%
MOTIVACIÓN Y ESTABILIDAD EMOCIONAL										
I25	4.44	5.00	1.676	<i>“Me siento motivado y estable emocionalmente” (1-7)</i>						
				.5%	3.5%	5.3%	12.4%	16.4%	26%	35.9%
I26	6.67	7.00	.729	<i>“La motivación y estabilidad emocional sería importante y me beneficiaría” (1-7)</i>						
				.3%	—	.3%	2%	4%	16.7%	76.8%

Fuente: elaboración propia.

## 1. Creencias de Control

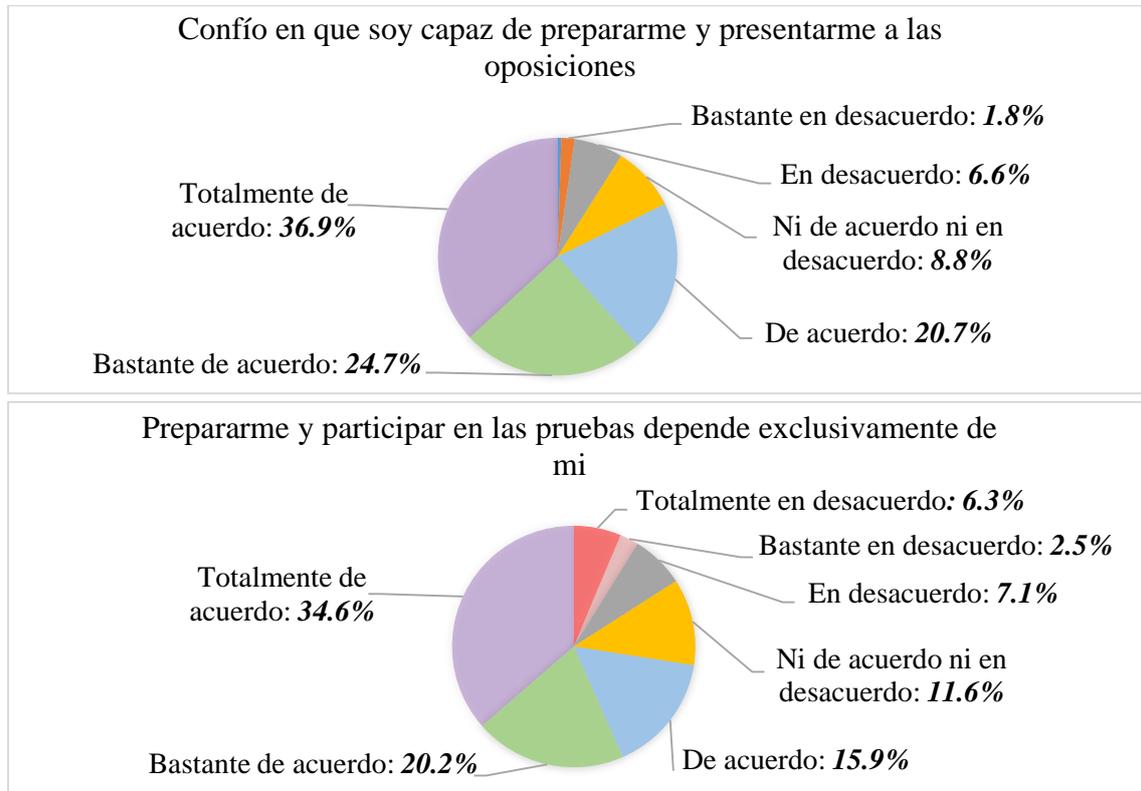
La Figura 68 muestra los porcentajes que los opositores otorgaron a la medición de su propia confianza en cuanto a su capacidad de afrontar las pruebas (variable criterio “Autoconfianza”) y a la creencia de no influencia de factores externos (variable criterio “Atribuciones internas”).

En cuanto a la primera variable, las valoraciones resultaron bastante altas lo que se traduce en confianza por parte de los candidatos en sus propias capacidades: el 36.9% de los candidatos manifestó sentirse totalmente capaz de afrontar el proceso de las oposiciones, el 24.7% bastante capaz y el 20.7% capaz. Sólo un 8.9% de la muestra, en distinto grado, no confiaba en sus propias capacidades para afrontar la oposición.

Por otro lado, planteando la existencia de factores externos frente al control propio, nuevamente se obtuvieron datos bastante altos: el 36.4% consideró que la preparación de las pruebas dependía total y exclusivamente de sí mismo; el 20.2% se mostró bastante de acuerdo con esta afirmación; y, el 15.9%, de acuerdo. El 15.9%, en distinto grado, manifestó estar en desacuerdo y, por tanto, reconoció la existencia de factores externos que pudieran influir en el proceso de preparación y participación en las pruebas.

**Figura 68.**

Valoraciones de las creencias de control.



Fuente: elaboración propia.

### 1.1. Autoconfianza y Variables Predictoras

Respecto a la variable criterio “Autoconfianza”, se encontraron cuatro variables predictoras con asociaciones estadísticamente significativas que se muestran en la Figura 69. En el contraste de hipótesis, aplicando la prueba *U* de *Mann Whitney*, se encontraron variaciones según las responsabilidades familiares. De forma similar, a través de la prueba *H* de *Kruskal-Wallis*, en función de la edad, la formación académica y el tiempo de dedicación.

**Figura 69.**

Variables predictoras de Autoconfianza.



Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, la Tabla 110 muestra las diferencias estadísticamente significativas ( $p$ -valor= .022) detectadas entre los grupos de opositores con y sin responsabilidades familiares ( $RP_{CONresponsabilidades}=181.86 < RP_{SINresponsabilidades}=208.11$ ), a favor de éstos últimos. Los opositores que carecen de responsabilidades familiares mostraron mayor confianza en sus propias capacidades para afrontar el proceso de oposición.

**Tabla 110.**

Valores  $U$  de Mann-Whitney según responsabilidades familiares.

Grupos	U de Mann-Whitney			
	$U$	$Z$	$p$ -valor	$RP$
“Con responsabilidades”	15784.500	-2.287	.022*	$RP_{CONresponsabilidades}=181.86$
“Sin responsabilidades”				$RP_{SINresponsabilidades}=208.11$

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, la edad de los participantes influyó en su autoconfianza. La Tabla 111 muestra los resultados estadísticamente significativos de la prueba de comparación *post hoc*. Se hallaron diferencias entre los rangos del grupo de edad 1. “<30 años” y el grupo 2. “31-45 años” ( $p$ -valor= .012;  $RP_{<30 años}= 204.33 > RP_{31-45 años}= 177.24$ ) a favor del grupo de menor edad. Por tanto, los candidatos menores de 30 mostraron mayor confianza en sus propias capacidades para hacer frente a la oposición, respecto de los candidatos de entre 31 y 45 años.

**Tabla 111.**

Comparaciones *post hoc* según edad.

	Comparaciones <i>post hoc</i>			
	$U$	$Z$	$p$ -valor	$RP$
Grupo 1. “<30 años” y	15470.500	-2.500	.012*	$RP_{<30 años}$ 204.33
Grupo 2. “31-45 años”				$RP_{31-45 años}$ 177.24

Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, la formación académica también influyó en el grado de autoconfianza. La Tabla 112 refleja diferencias significativas: entre el Grupo 1. “<Diplomado/ Maestro” y el grupo 3. “Máster”, que se resuelven a favor del grupo 3 ( $RP_{Dipl./Mtro.}= 93.86 < RP_{Máster}= 122.35$ ); al igual que, entre el grupo 2. “<Graduado/licenciado” y el grupo 3, nuevamente con mayores rangos promedios para los últimos ( $RP_{Gdo./Lcdo.}= 143.68 < RP_{Máster}= 170.66$ ). Por tanto, fueron los participantes con titulación de máster quienes se mostraron más confiados en sus propias capacidades para preparar las pruebas.

**Tabla 112.**

Comparaciones *post hoc* significativas según formación académica.

Comparaciones <i>post hoc</i> significativas					
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p-valor</i>	<i>RP</i>	
Grupo 1. “<Dipl. /Mtro.” y	4381.500	-3.313	.001*	<i>RP</i> <sub>Dipl./Mtro.</sub>	93.86
Grupo 3. “Máster”				<i>RP</i> <sub>Máster</sub>	122.35
Grupo 2. “<Gdo. /Lcdo.” y	9917.500	-2.757	.006*	<i>RP</i> <sub>Gdo. /Lcdo.</sub>	143.68
Grupo 3. “Máster”				<i>RP</i> <sub>&gt;46 años</sub>	170.66

Fuente: elaboración propia.

En cuarto lugar, el tiempo que los opositores dedicaban a su preparación semanal se relacionó con la variable Autoconfianza (*p-valor*= .000). Las pruebas de comparación *post hoc* entre los tres grupos de estudio (Tabla 113) resultaron estadísticamente significativas con mayores rangos a favor de los grupos de mayor dedicación al estudio. Se hallaron diferencias significativas entre:

- El grupo 1. “1-14 horas” y el grupo 2. “15-35 horas” (*p-valor*= .000) con mayores rangos promedios para el grupo 2 ( $RP_{1-14 \text{ horas}} = 145.03 < RP_{15-35 \text{ horas}} = 167.69$ ).
- El grupo 1. “1-14 horas” y el grupo 3. “≥36 horas” (*p-valor*= .000) a favor del grupo 3 ( $RP_{1-14 \text{ horas}} = 65.05 < RP_{\geq 36 \text{ horas}} = 101.06$ ).
- El grupo 2. “15-35 horas” y el grupo 3. “≥36 horas” (*p-valor*= .000) a favor del grupo 3 ( $RP_{15-35 \text{ horas}} = 145.63 < RP_{\geq 36 \text{ horas}} = 182.53$ ).

**Tabla 113.**

Comparaciones *Post Hoc* según tiempo de dedicación.

Comparaciones <i>post hoc</i>					
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p-valor</i>	<i>RP</i>	
Grupo 1. “1-14 horas” y	7758.000	-3.521	.000*	<i>RP</i> <sub>1-14 horas</sub>	132.66
Grupo 2. “15-35 horas”				<i>RP</i> <sub>15-35 horas</sub>	172.35
Grupo 1. “1-14 horas” y	1808.500	-5.065	.000*	<i>RP</i> <sub>1-14 horas</sub>	65.05
Grupo 3. “≥36 horas”				<i>RP</i> <sub>≥36 horas</sub>	101.06
Grupo 2. “15-35 horas” y	6583.500	-3.262	.001*	<i>RP</i> <sub>15-35 horas</sub>	145.63
Grupo 3. “≥36 horas”				<i>RP</i> <sub>≥36 horas</sub>	182.53

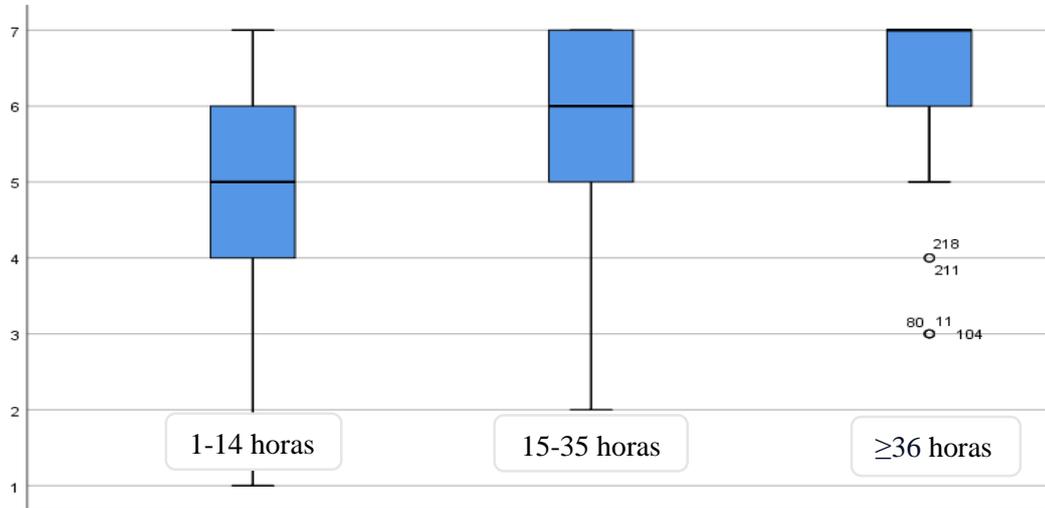
Fuente: elaboración propia.

Por tanto, en todas las comparativas, los opositores que más estudiaban también mostraban confiar más en sus propias capacidades (Figura 70), pudiéndose relacionar

mayor dedicación al estudio con mayor percepción de control y autoconfianza en las propias posibilidades.

**Figura 70.**

*Distribución de la variable criterio según tiempo de dedicación.*



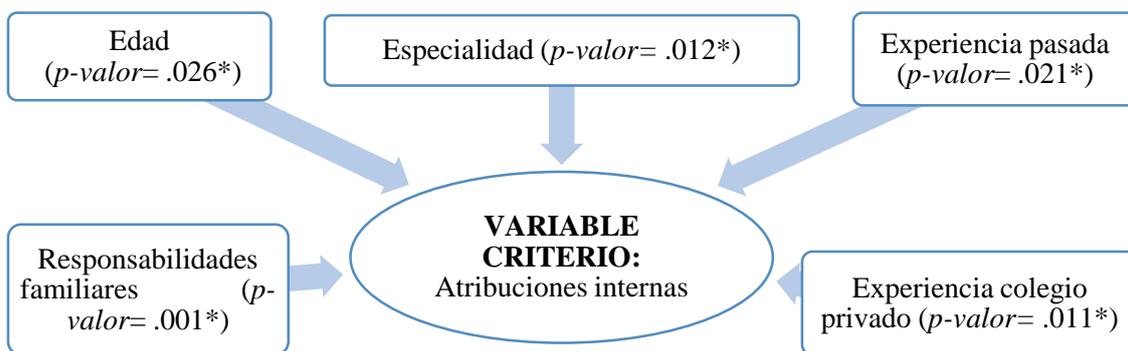
Fuente: elaboración propia.

**1.2. Atribuciones Internas y Variables Predictoras**

La Figura 71 muestra las variables predictoras que se relacionaron con la variable criterio “Atribuciones internas”: responsabilidades familiares (*p-valor*= .001), edad (*p-valor*= .026), especialidad de ingreso (*p-valor*= .012), experiencia pasada (*p-valor*= .021) y experiencia laboral en centros privados (*p-valor*=.011).

**Figura 71.**

*Variables predictoras de “Atribuciones internas”*



Fuente: elaboración propia.

Respecto a las responsabilidades familiares, existen diferencias estadísticamente significativas (*p-valor*= .001) a favor de los participantes que carecen de ellas ( $RP_{CONresponsabilidades}=174.22 < RP_{SINresponsabilidades}=212.53$ ), que mostraron mayor percepción de control respecto a su participación en las pruebas (Tabla 114). La Figura

72 muestra la distribución de la variable criterio en función de las responsabilidades familiares.

**Tabla 114.**

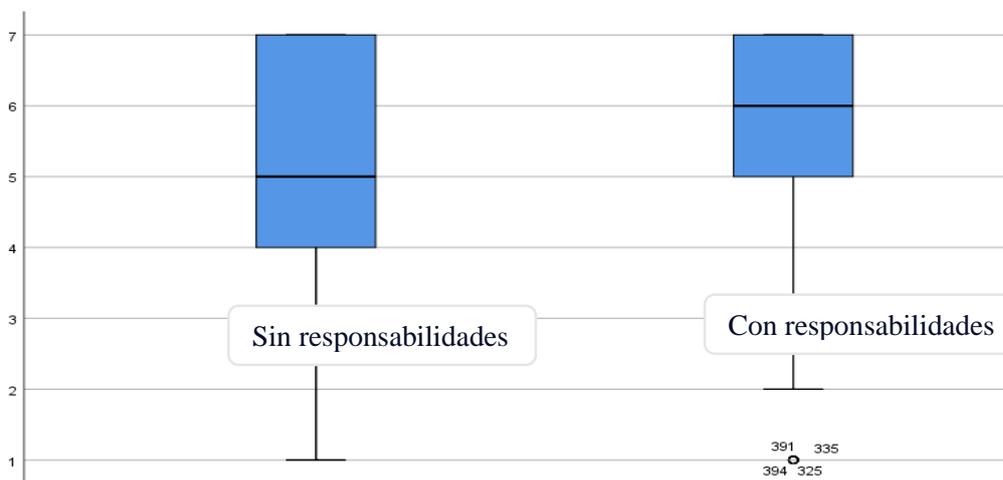
Valores *U* de Mann-Whitney según responsabilidades familiares.

Grupos	U de Mann-Whitney			RP
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i> -valor	
“Con responsabilidades”	14677.000	-3.314	.001*	$RP_{CONresponsabilidades}=174.22$
“Sin responsabilidades”				$RP_{SINresponsabilidades}=212.53$

Fuente: elaboración propia.

**Figura 72.**

Distribución de la variable criterio según responsabilidades familiares.



Fuente: elaboración propia.

Se considera la edad como variable predictora sobre “Atribuciones internas”, tras los resultados de la prueba *H* de *Kruskal-Wallis* ( $p$ -valor= .026). Entre el grupo de edad 1. “<30 años” y el grupo 2. “31-45 años” se encontraron diferencias significativas ( $p$ -valor= .007) a favor del grupo de menor edad ( $RP_{<30 años}= 205.33 > RP_{31-45 años}= 176.20$ ), como muestra la Tabla 115. Por tanto, los candidatos menores de 30 percibieron menos influencias externas y un mayor grado de control en sus procesos, respecto a los participantes de entre 31 y 45 años.

**Tabla 115.**

Comparaciones *post hoc* según edad.

	Comparaciones <i>post hoc</i>			RP	
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i> -valor		
Grupo 1. “<30 años” y	15267.500	-2.678	.007*	$RP_{<30 años}$	205.42
Grupo 2. “31-45 años”				$RP_{31-45 años}$	

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la especialidad de acceso de los participantes, también se descubrieron diferencias relevantes a nivel estadístico ( $p$ -valor= .012) con respecto a la variable criterio “Atribuciones internas” (Tabla 116), que se resuelven a favor de los grupos:

- Grupo 7. “Educación física”, respecto de los grupos “Primaria” ( $p$ -valor= .037;  $RP_{Primaria}$ = 61.61 <  $RP_{Ed\_física}$ = 75.29), “Francés” ( $p$ -valor= .022;  $RP_{Francés}$ = 20.58 <  $RP_{Ed\_física}$ = 42.11) e “Inglés” ( $p$ -valor= .004;  $RP_{Inglés}$ = 33.29 <  $RP_{Ed\_física}$ = 52.18)
- Grupo 1. “Infantil” respecto del grupo 4. “Inglés” ( $p$ -valor= .036;  $RP_{infantil}$ = 123.81 >  $RP_{Inglés}$ = 91.60).

**Tabla 116.**

*Comparaciones post hoc según especialidad de acceso.*

Comparaciones <i>post hoc</i> estadísticamente significativas					
	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i> -valor	<i>RP</i>	
Grupo 1. “Infantil” y Grupo 4. “Inglés”	1692.500	-2.094	.036*	$RP_{Infantil}$	123.81
				$RP_{Inglés}$	91.60
Grupo 2. “Primaria” y Grupo 7. “Educación física”	1865.500	-2.085	.037*	$RP_{Primaria}$	61.61
				$RP_{Ed\_física}$	75.29
Grupo 3. “Francés” y Grupo 7. “Educación física”	102.500	-2.285	.022*	$RP_{Francés}$	20.58
				$RP_{Ed\_física}$	42.11
Grupo 4. “Inglés” y Grupo 7. “Educación física”	468.000	-2.878	.004*	$RP_{Inglés}$	33.29
				$RP_{Ed\_física}$	52.18

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, las especialidades de infantil y de educación física, mostraron mayores percepciones de control en torno al afrontamiento de las pruebas, frente a los candidatos de inglés, primaria y francés.

Respecto a las experiencias pasadas, la prueba *U* de *Mann-Whitney* ( $p$ -valor= .021) permitió comprobar diferencias significativas entre participantes noveles en las pruebas frente a opositores que sí habían formado parte del proceso con anterioridad. La Tabla 117 muestra los valores, con mayores rangos promedio a favor de los candidatos que no habían opositado con anterioridad ( $RP_{Si}$ = 190.92 <  $RP_{No}$ = 220.36). Por tanto, fueron los opositores noveles los que mostraron mayor percepción de control en su proceso de afrontamiento de las pruebas. La Figura 73 muestra la distribución de la variable criterio para los dos grupos de opositores.

**Tabla 117.**

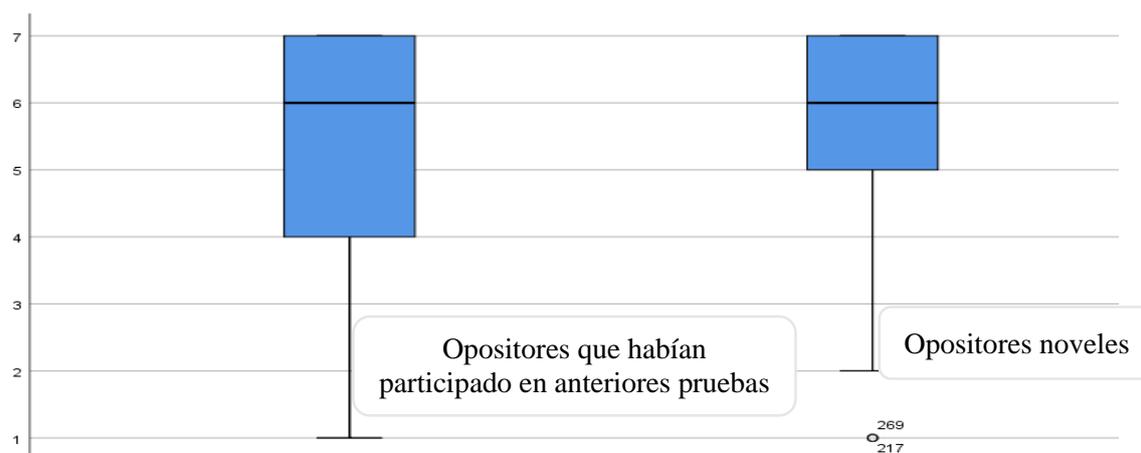
Valores *U* de Mann-Whitney según experiencias pasadas.

Grupos	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i> -valor	<i>RP</i>	
Grupo 1. "Sí"	12764.500	-2.312	.021*	<i>RP</i> <sub>Sí</sub>	190.92
Grupo 2. "No"				<i>RP</i> <sub>No</sub>	220.36

Fuente: elaboración propia.

**Figura 73.**

Distribución de la variable criterio según experiencias pasadas.



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney para dos muestras independientes (opositores con y sin experiencia laboral en centros privados) reveló un valor de significación *p*-valor= .011, que lleva a rechazar la hipótesis nula determinándose diferencias significativas. La Tabla 118, muestra mayores rangos a favor de los opositores que nunca han ejercido la docencia en centros privados ( $RP_{Sí} = 175.59 < RP_{No} = 207.31$ ).

**Tabla 118.**

Valores *U* de Mann-Whitney según experiencia en centros privados.

Grupos	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i> -valor	<i>RP</i>	
Grupo 1. "Sí"	13209.500	-2.552	.011*	<i>RP</i> <sub>Sí</sub>	175.59
Grupo 2. "No"				<i>RP</i> <sub>No</sub>	207.31

Fuente: elaboración propia.

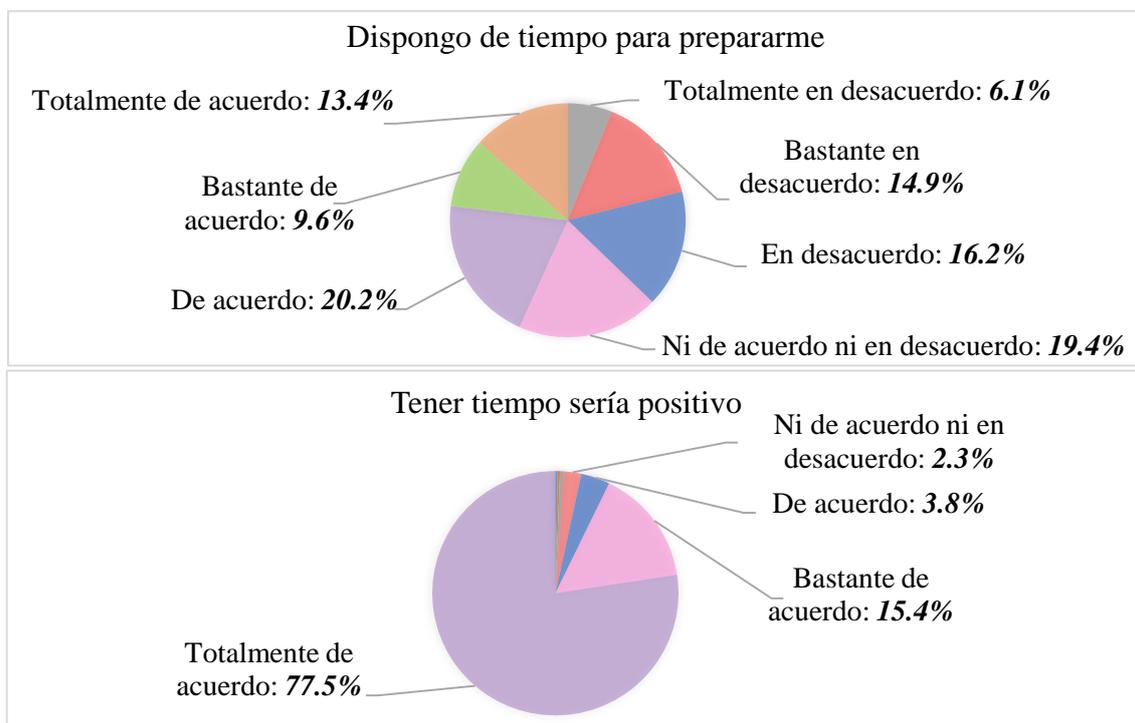
Por tanto, los docentes con experiencia laboral en centros privados percibieron, en mayor grado, la existencia de factores externos que no dependían exclusivamente de sí mismos; frente a aquellos participantes que no habían ejercido en dichos centros y mostraban mayor percepción de control sobre el proceso de oposición.

## 2. Factores de Control

La Figura 74 muestra los porcentajes que los opositores otorgaron al tiempo del que disponían (variable criterio “Tiempo disponible”) y al valor positivo del tiempo como factor facilitador para la preparación de las pruebas (variable criterio “Valor del tiempo”). En cuanto al tiempo disponible, las puntuaciones son dispares: el 43.2% de los participantes manifestaron disponer de tiempo; el 37.2% no tenerlo; y, el 19.4%, se decantó por la opción neutra intermedia. La valoración del tiempo como un factor positivo para la preparación, fue prácticamente unánime posicionándose el 96.7% de la muestra, en estados de acuerdo.

**Figura 74.**

*Valoraciones del factor Tiempo.*

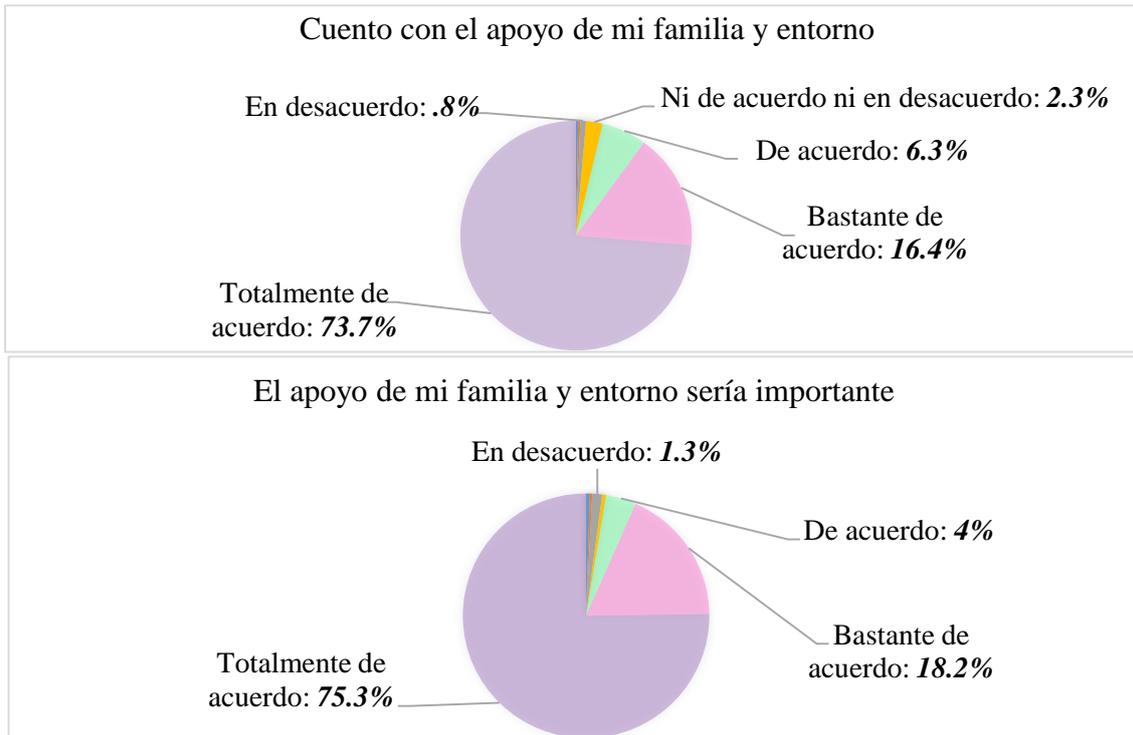


Fuente: elaboración propia.

La Figura 75 muestra los porcentajes que los opositores otorgaron al apoyo familiar y del entorno percibido (variable criterio “Apoyo percibido”) y al valor positivo de dicho factor como facilitador para su preparación (variable criterio “Valor del apoyo”). Para ambas variables, las puntuaciones fueron muy altas. Prácticamente la totalidad de la muestra manifestó contar con el apoyo de su familia y entorno (96.4%) y valorar este elemento como beneficioso para la preparación de las pruebas (97.5%); revelándose este factor como muy poderoso en el control percibido de los procesos de oposición.

**Figura 75.**

Valoraciones del factor *Apoyo familiar y social*.

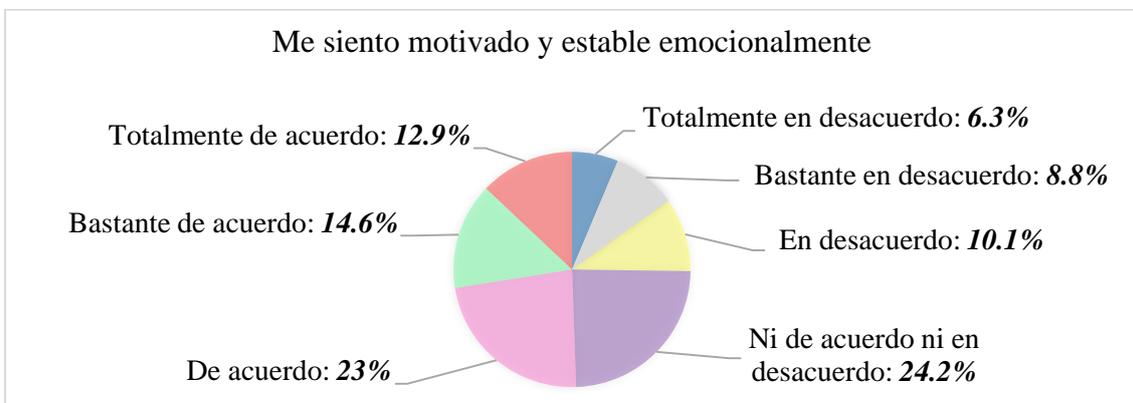


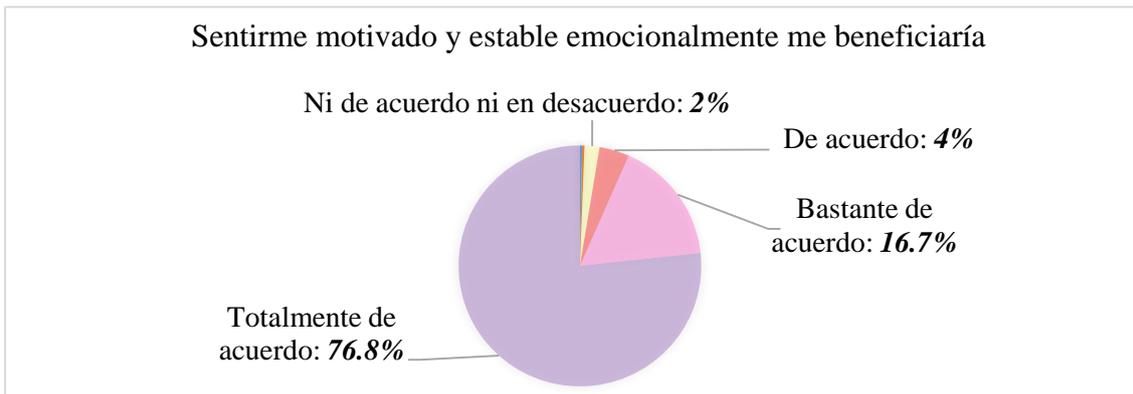
Fuente: elaboración propia.

La Figura 76 muestra las puntuaciones que los opositores otorgaron, por un lado, a su estado real de “motivación y estabilidad emocional” para la preparación de las pruebas y, por otro, a la valoración de este estado en cuanto a que facilitador. La mitad de los opositores (50.5%) manifestó sentirse motivado y estable, mientras que el 25.3% declaró lo opuesto. El valor asociado a la motivación y estabilidad emocional fue totalmente positivo para el conjunto de los participantes (97.5%).

**Figura 76.**

Valoraciones del factor *Motivación y estabilidad*.





Fuente: elaboración propia.

### 2.1. Estado y Variables Predictoras

Las pruebas no paramétricas *U* de *Mann-Whitney* y *H* de *Kruskal- Wallis*, fueron aplicadas para el contraste de hipótesis entre las variables predictoras y las variables criterio relativas a la percepción y estado de los tres factores de control. La Tabla 119 muestra aquellos contrastes que resultaron estadísticamente significativos (*p-valor* = <.05) con la interpretación que se expone a continuación respecto a los tres factores: tiempo disponible, apoyo familiar/social y motivación y estabilidad.

**Tabla 119.**

*Variables predictoras de factores de control.*

VARIABLES PREDICTORAS	VARIABLES CRITERIO					
	TIEMPO DISPONIBLE		APOYO FAMILIAR		MOTIVACIÓN/ ESTABILIDAD	
	<i>P-valor</i>	<i>RP</i>	<i>P-valor</i>	<i>RP</i>	<i>P-valor</i>	<i>RP</i>
SEXO	.042	<i>RP</i> <sub>masc</sub> =220.65 <i>RP</i> <sub>fem</sub> =192.16	<i>P-valor</i> > .05		.005	<i>RP</i> <sub>masc</sub> =229.48 <i>RP</i> <sub>fem</sub> =190.53
EDAD	.000	<i>RP</i> <sub>&lt;30</sub> = 228.49 <i>RP</i> <sub>31/45</sub> =152.91	.033	<i>RP</i> <sub>&lt;30</sub> = 199.83 <i>RP</i> <sub>31/45</sub> =181.56	<i>P-valor</i> > .05	
	.001	<i>RP</i> <sub>&lt;30</sub> = 105.27 <i>RP</i> <sub>&gt;46</sub> = 57.69	.001	<i>RP</i> <sub>&lt;30</sub> = 104.39 <i>RP</i> <sub>&gt;46</sub> = 67.94		
			.018	<i>RP</i> <sub>31/45</sub> =107.83 <i>RP</i> <sub>&gt;46</sub> = 77.25		
RESP. FAMILIARES	.000	<i>RP</i> <sub>Sí</sub> =132.06 <i>RP</i> <sub>No</sub> =235.83	.000	<i>RP</i> <sub>Sí</sub> = 172.47 <i>RP</i> <sub>No</sub> = 213.55		
FORMACIÓN ACADÉMICA	.023	<i>RP</i> <sub>Dipl</sub> =110.14 <i>RP</i> <sub>Lic</sub> =132.03	<i>P-valor</i> > .05		<i>P-valor</i> > .05	
	.001	<i>RP</i> <sub>Dipl</sub> =93.13 <i>RP</i> <sub>Mast.</sub> =121.85				
	.020	<i>RP</i> <sub>Dipl</sub> =40.83 <i>RP</i> <sub>Doct</sub> =73.17				

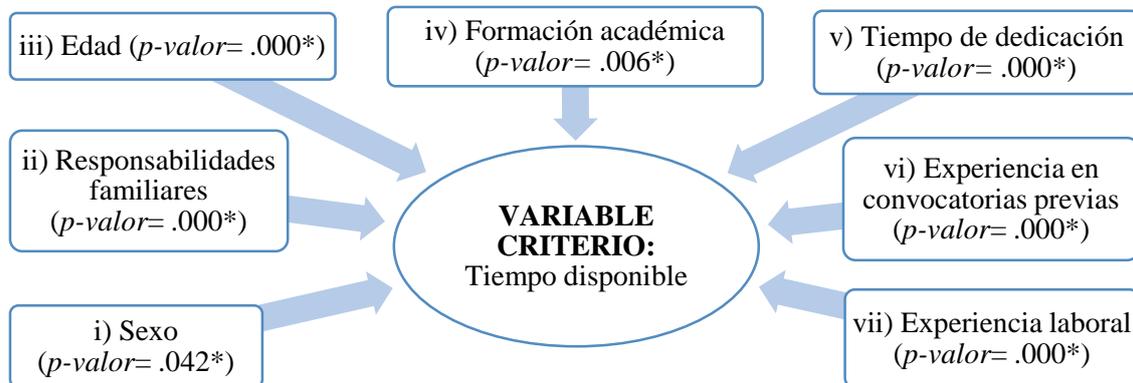
TIEMPO DEDICACIÓN	.000	$RP_{\leq 14h} = 112.55$ $RP_{15-35} = 179.30$	.000	$RP_{\leq 14h} = 132.67$ $RP_{15-35} = 172.34$	.000	$RP_{\leq 14h} = 128.67$ $RP_{15-35} = 173.85$
	.000	$RP_{\leq 14h} = 52.82$ $RP_{>35} = 108.47$	.000	$RP_{\leq 14h} = 71.63$ $RP_{>35} = 93.24$	.000	$RP_{\leq 14h} = 65.51$ $RP_{>35} = 100.52$
	.000	$RP_{15-35} = 140.7$ $RP_{>35} = 195.87$			.008	$RP_{15-35} = 147.04$ $RP_{>35} = 178.09$
<i>Experiencias pasadas</i>						
EXPERIENCIA ANTERIOR	.000	$RP_{Si} = 182.00$ $RP_{No} = 243.97$	$P\text{-valor} > .05$		$P\text{-valor} > .05$	
Nº EXPERIENCIAS		$P\text{-valor} > .05$	.008	$RP_{1-2} = 144.04$ $RP_{3-4} = 121.56$	$P\text{-valor} > .05$	
EXPERIENCIA LABORAL DOCENTE	.000	$RP_{Si} = 165.45$ $RP_{No} = 235.11$	$P\text{-valor} > .05$		.015	$RP_{Si} = 184.98$ $RP_{No} = 212.54$

Fuente: elaboración propia.

Respecto al primer factor, Tiempo disponible, la Figura 77 recoge las variables predictoras que se asociaron a una mayor disponibilidad de tiempo.

**Figura 77.**

*Variables predictoras de tiempo disponible.*



Fuente: elaboración propia

i. Opositores de sexo masculino

La prueba *U* detectó diferencias significativas a favor de los candidatos de sexo masculino que mostraron mayores rangos promedio ( $p\text{-valor} = .042$ ;  $RP_{masculino} = 220.65 > RP_{femenino} = 192.16$ ). Esto es, manifestaron disponer de más tiempo para la preparación de las pruebas frente a las opositoras.

ii. Opositores sin responsabilidades familiares

Se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedio ( $RP_{CONresponsabilidades} = 132.06 < RP_{SINresponsabilidades} = 235.83$ ) a favor de los participantes sin responsabilidades que manifestaron tener más tiempo disponible.

iii. Opositores menores de 30.

Se hallaron asociaciones significativas ( $p$ -valor= .000) a favor del grupo de candidatos menores de 30 años ( $RP_{<30 \text{ años}} = 228.49 > RP_{31-45 \text{ años}} = 152.91$ ;  $RP_{<30 \text{ años}} = 105.27 > RP_{>46 \text{ años}} = 57.69$ ). Presentaron mayores rangos promedio que los candidatos de mayor edad, revelando que los opositores con menos de 30 años de edad manifestaban disponer de más tiempo.

iv. Diplomados o maestros percibieron menos tiempo disponible

Los contrastes se producen entre:

- El grupo 1. “<Diplomado/ Maestro” y el grupo 2. “Grado/Licenciatura” y se resuelven a favor de los candidatos con titulación superior ( $p = .023$ ;  $RP_{Dipl./Mtro.} = 110.14 < RP_{Grado/Ldo.} = 132.02$ ).
- El Grupo 1. “<Diplomado/ Maestro” y el grupo 3. “Máster”, a favor de los candidatos con titulación de máster ( $p = .001$ ;  $RP_{Dipl./Mtro.} = 93.13 < RP_{Máster} = 121.85$ ).
- El Grupo 1. “<Diplomado/ Maestro” y el grupo 4. “Doctorado”, con mayores rangos para los candidatos con titulación de doctorado ( $p = .020$ ;  $RP_{Dipl./Mtro.} = 40.83 < RP_{Doctorado.} = 73.17$ ).

Por tanto, los opositores que solo cuentan con una diplomatura como titulación manifestaron disponer de menos tiempo respecto al resto de participantes con mayor formación académica.

v. Mayor tiempo de dedicación

Las pruebas de comparación *post hoc* entre los tres grupos resultaron estadísticamente significativas ( $p$ -valor= .000) con mayores rangos a favor de los grupos de mayor dedicación al estudio:

- El grupo 1. “1-14 horas” y el grupo 2. “15-35 horas” ( $p$ -valor= .000) con mayores rangos promedios para el grupo 2 ( $RP_{1-14 \text{ horas}} = 112.55 < RP_{15-35 \text{ horas}} = 179.30$ ).
- El grupo 1. “1-14 horas” y el grupo 3. “ $\geq 36$  horas” ( $p$ -valor= .000) a favor del grupo 3 ( $RP_{1-14 \text{ horas}} = 58.82 < RP_{\geq 36 \text{ horas}} = 108.47$ ).
- El grupo 2. “15-35 horas” y el grupo 3. “ $\geq 36$  horas” ( $p$ -valor= .000) a favor del grupo 3 ( $RP_{15-35 \text{ horas}} = 140.70 < RP_{\geq 36 \text{ horas}} = 195.87$ ).

Por tanto, en todas las comparativas, los opositores con mayor dedicación a su preparación también manifestaban tener más tiempo disponible para dedicar a las pruebas, quedando ambas variables interrelacionadas: mayor tiempo disponible se asoció a mayor tiempo de dedicación.

vi. Opositor novel en las pruebas

El opositor que nunca había participado en convocatorias anteriores mostró rangos promedios significativamente superiores respecto al grupo que sí contaba con experiencias previas ( $p$ -valor=.000;  $RP_{Experiencia} = 182.00 < RP_{Novel} = 243.97$ ), revelando, por tanto, el opositor novel disponer de más tiempo para su preparación.

vii. Opositor sin experiencia laboral docente

De forma muy similar a la variable anterior, el opositor que nunca había ejercido la docencia en centros públicos mostró rangos promedios significativamente superiores ( $p$ -valor=.000;  $RP_{Si}=165.45 < RP_{No}= 235.11$ ). Esto es, manifestó tener más tiempo disponible frente a los participantes que sí tenían experiencia laboral.

En cuanto al segundo factor, Apoyo familiar y del entorno percibido, la Figura 78 recoge las variables predictoras que mostraron asociaciones estadísticamente significativas respecto a la variable criterio.

**Figura 78.**

*Variables predictoras de apoyo familiar y del entorno.*



Fuente: elaboración propia.

i. Opositores de menor edad

Se hallaron asociaciones significativas ( $p$ -valor= .002) a favor de los grupos de opositores de menor edad ( $RP_{<30 \text{ años}}= 199.83 > RP_{31-45 \text{ años}}= 181.56$ ;  $RP_{<30 \text{ años}}= 104.39 > RP_{>46 \text{ años}}= 67.94$ ;  $RP_{31-45 \text{ años}}= 107.83 > RP_{>46 \text{ años}}= 77.25$ ). Todos los contrastes mostraron mayores rangos promedio para los participantes de menor edad que, por tanto, percibían contar con mayor apoyo familiar y de su entorno en su intención de opositar, frente a candidatos de mayor edad.

ii. Opositores sin responsabilidades familiares

Se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedio ( $RP_{CONresponsabilidades}=172.47 < RP_{SINresponsabilidades}=213.54$ ) a favor de los candidatos sin responsabilidades que manifestaron contar con más apoyo familiar y social frente a los docentes que sí tenían dichas cargas.

iii. Mayor tiempo de dedicación

Las pruebas de comparación *post hoc* hallaron datos estadísticamente significativos entre:

- El grupo 1. “1-14 horas” y el grupo 2. “15-35 horas” ( $p$ -valor= .000) con mayores rangos promedios para el grupo 2 ( $RP_{1-14 \text{ horas}}= 132.67 < RP_{15-35 \text{ horas}}= 172.34$ ).
- El grupo 1. “1-14 horas” y el grupo 3. “ $\geq 36$  horas” ( $p$ -valor= .000) a favor del grupo 3 ( $RP_{1-14 \text{ horas}}= 71.63 < RP_{\geq 36 \text{ horas}}= 93.24$ ).

Por tanto, los opositores que menos tiempo dedicaban a su preparación, también manifestaron percibir menor apoyo familiar y del entorno en su intención de participar en las pruebas, quedando ambas variables interrelacionadas.

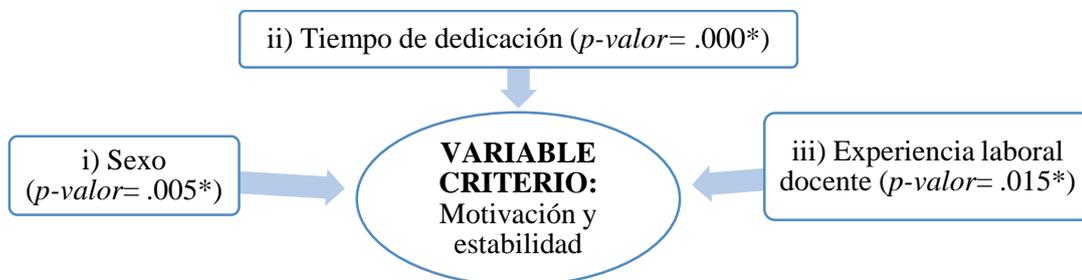
iv. Opositores con pocas experiencias en convocatorias previas

El opositor que sólo había participado una o dos veces en convocatorias anteriores mostró rangos promedios significativamente superiores respecto al grupo que contaba con tres o cuatro experiencias previas ( $p\text{-valor}=.008$ ;  $RP_{1-2}=144.04 > RP_{3-4}= 121.56$ ), revelando, por tanto, percepciones de mayor apoyo familiar y del entorno.

Finalmente, respecto al tercer factor, Motivación y estabilidad emocional, la Figura 79 recoge las tres variables que resultaron predictoras de la variable criterio.

**Figura 79.**

*Variables predictoras de Motivación y estabilidad.*



Fuente: elaboración propia

i. Opositores de sexo masculino

La prueba  $U$  detectó diferencias significativas a favor de los participantes de sexo masculino que mostraron mayores rangos promedio ( $p\text{-valor}= .005$ ;  $RP_{masculino}=229.48 > RP_{femenino}=190.53$ ), manifestando un estado mayor de motivación y estabilidad emocional respecto a las candidatas de sexo femenino.

ii. Mayor dedicación a la preparación

Las pruebas de comparación *post hoc* entre los tres grupos detectaron resultados estadísticamente significativos entre:

- El grupo 1. “1-14 horas” y el grupo 2. “15-35 horas” ( $p\text{-valor}= .000$ ) con mayores rangos promedios para el grupo 2 ( $RP_{1-14\text{ horas}}= 128.67 < RP_{15-35\text{ horas}}= 173.85$ ).
- El grupo 1. “1-14 horas” y el grupo 3. “ $\geq 36$  horas” ( $p\text{-valor}= .000$ ) a favor del grupo 3 ( $RP_{1-14\text{ horas}}= 65.51 < RP_{\geq 36\text{ horas}}= 100.52$ ).
- El grupo 2. “15-35 horas” y el grupo 3. “ $\geq 36$  horas” ( $p\text{-valor}= .008$ ) a favor del grupo 3 ( $RP_{15-35\text{ horas}}= 147.04 < RP_{\geq 36\text{ horas}}= 178.09$ ).

Por tanto, en todas las comparativas, los opositores con mayor dedicación al estudio también manifestaron sentirse más motivados hacia la preparación de las pruebas y con un mayor estado de estabilidad emocional.

iii. Opositores sin experiencia laboral docente

Se hallaron asociaciones significativas ( $p$ -valor= .015) a favor de los grupos de candidatos sin experiencia laboral docente ( $RP_{Si}= 184.98 < RP_{No}= 212.54$ ), que mostraron sentirse más motivados y estables emocionalmente de cara a su participación en las pruebas de ingreso.

2.2. Valor y Variables Predictoras

A través de las pruebas de contraste de hipótesis, las variables que se muestran en la Tabla 120 resultaron ser predictoras de dos de los factores de control analizados.

**Tabla 120.**

*Variables predictoras del valor de los factores de control.*

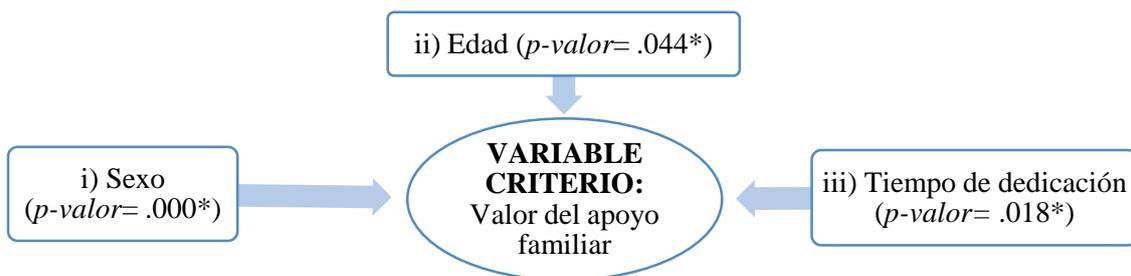
V.CRITERIO	APOYO FAMILIAR		MOTIVACIÓN/ ESTABILIDAD	
V.PREDICTORAS	<i>P</i> -valor	<i>RP</i>	<i>P</i> -valor	<i>RP</i>
SEXO	.000	$RP_{masc}=167.07$ $RP_{fem}=206.58$	.036	$RP_{masc}=180.98$ $RP_{fem}=203.00$
RESPONS. FAMILIARES			.009	$RP_{Si}=183.96$ $RP_{No}=206.90$
EDAD			.006	$RP_{<30 \text{ años}}= 202.01$ $RP_{31-45 \text{ años}}= 179.46$
	.022	$RP_{<30 \text{ años}}= 103.51$ $RP_{>46 \text{ años}}= 78.13$	.018	$RP_{<30 \text{ años}}= 103.44$ $RP_{>46 \text{ años}}= 79.00$
TIEMPO DE DEDICACIÓN	.015	$RP_{<15h}= 145.69$ $RP_{15-35h}= 167.44$	.013	$RP_{<15h}= 145.81$ $RP_{15-35h}= 167.47$
	.016	$RP_{<15h}= 75.13$ $RP_{\geq 36h}= 89.08$	.010	$RP_{<15h}= 74.86$ $RP_{\geq 36h}= 89.39$

Fuente: elaboración propia.

Respecto al primero, el valor atribuido al apoyo familiar y social, la Figura 80 recoge las tres variables que resultados predictoras de dicha variable criterio.

**Figura 80.**

*Variables predictoras del valor del apoyo familiar.*



Fuente: elaboración propia

i. Participantes de sexo femenino

La prueba *U* detectó diferencias significativas a favor de las candidatas de sexo femenino que mostraron mayores rangos promedio ( $p\text{-valor} = .000$ ;  $RP_{masculino} = 167.07 < RP_{femenino} = 206.58$ ). Esto es, manifestaron valorar en mayor grado el apoyo familiar y de su entorno en el proceso de oposición, frente a los candidatos de sexo masculino.

ii. Edad

Los candidatos menores de 30 frente a los mayores de 46 valoraron en mayor grado el apoyo familiar y de su entorno en su intención de participar en las pruebas ( $p\text{-valor} = .022$ ;  $RP_{<30 \text{ años}} = 103.51 > RP_{>46 \text{ años}} = 78.13$ )

iii. Mayor dedicación a la preparación

Las pruebas de comparación *post hoc* revelaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 1. “1-14 horas” y los grupos de mayor tiempo de dedicación a las pruebas, a favor de estos últimos. Respecto a:

- Grupo 2. “15-35 horas” ( $p\text{-valor} = .015$ ) con mayores rangos promedios para el grupo 2 ( $RP_{1-14 \text{ horas}} = 145.69 < RP_{15-35 \text{ horas}} = 167.44$ ).
- Grupo 3. “ $\geq 36$  horas” ( $p\text{-valor} = .016$ ) a favor del grupo 3 ( $RP_{1-14 \text{ horas}} = 75.13 < RP_{\geq 36 \text{ horas}} = 89.08$ ).

Por tanto, los opositores que menos tiempo dedicaban a la preparación de las pruebas, otorgaban menor valor al apoyo familiar y social en estos procesos.

Finalmente, respecto al primero, el valor asociado a la motivación y estabilidad emocional como factores facilitadores en la preparación de las pruebas, la Figura 81 recoge las cuatro variables que resultados asociadas.

**Figura 81.**

*Variables predictoras del valor de la motivación y estabilidad.*



Fuente: elaboración propia.

i. Candidatas de sexo femenino

La prueba *U* detectó diferencias significativas a favor de los participantes de sexo femenino que mostraron mayores rangos promedio ( $p\text{-valor} = .036$ ;  $RP_{masculino} = 180.98 < RP_{femenino} = 203.00$ ). Esto es, manifestaron valorar en mayor grado la motivación y estabilidad emocional como estados beneficiosos para la preparación de las pruebas, frente a los candidatos de sexo masculino.

ii. Opositores sin responsabilidad familiares

De igual forma, los opositores sin responsabilidades familiares mostraron un mayor valor atribuido a la motivación y estabilidad para la preparación de la oposición ( $p$ -valor= .009;  $RP_{Si}=183.96 < RP_{No}=206.90$ ).

iii. Opositores menores de 30 años

Los candidatos menores de 30 años otorgaban mayor valor a sentirse motivado y estable para un afrontamiento exitoso de las pruebas de ingreso, respecto a:

- Grupo 2. “31-45 años” ( $p$ -valor= .006;  $RP_{<30 \text{ años}}= 202.01$   $RP_{31-45 \text{ años}}= 179.46$ )
- Grupo 3. “>46 años” ( $p$ -valor= .018;  $RP_{<30 \text{ años}}= 103.44$   $RP_{>46 \text{ años}}= 79.00$ ).

iv. Opositores con mayor dedicación a su preparación

De forma muy similar a la valoración ante el apoyo familiar, los opositores con menor dedicación a su preparación eran los que menos valor otorgaban al estado de motivación y estabilidad emocional como factor beneficioso en el afrontamiento de las pruebas ( $RP_{1-14 \text{ horas}}= 145.81 < RP_{15-35 \text{ horas}}= 167.47$  y  $RP_{1-14 \text{ horas}}= 74.86 < RP_{\geq 36 \text{ horas}}= 89.39$ ).



#### IV. Objetivo Específico 6: Relatos de Vida del Opositor Docente

Para dar respuesta al objetivo específico 6 *Indagar en torno al origen de las creencias de los opositores docentes para comprender su actitud y afrontamiento de las pruebas de ingreso* se procedió al análisis de los datos procedentes del guion de Entrevista sobre Creencias del Opositor Docente (ECOD).

Partiendo de la consideración de las creencias como base para la formación de la actitud, se recurre relatos e historias de vida del opositor docente que revelen sus experiencias en torno a las oposiciones.

La recogida de datos (a partir del ECOD) partió de dos grandes dimensiones que estructuraron el guion de entrevista: la profesión docente y las pruebas de ingreso, como vía para ejercer la docencia en centros públicos. Los procesos selectivos se componen de cuatro categorías principales y la profesión docente de tres, recogidos en la Tabla 121 que, además, muestra los principales códigos (esencias) que emergieron de los relatos de los docentes, con su respectivo enraizamiento (valor ubicado entre paréntesis que indica su relevancia).

**Tabla 121.**

*Categorías y códigos para el análisis cualitativo e interpretación de resultados.*

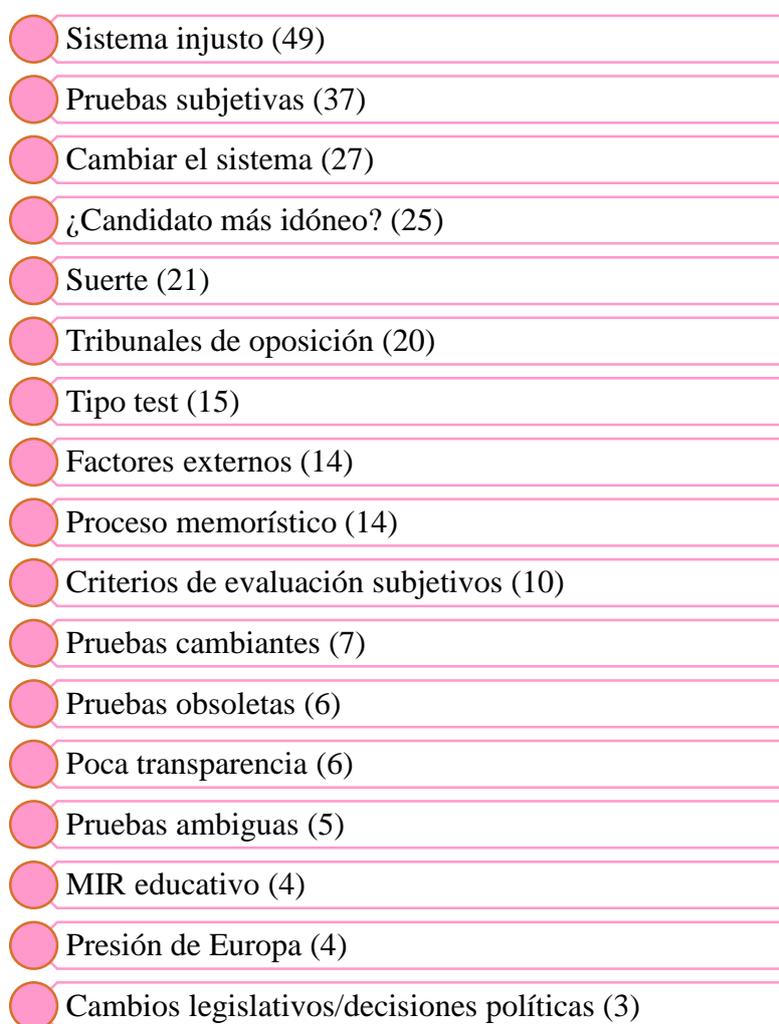
DIMENSIONES	CATEGORÍAS	CÓDIGOS (enraizamiento)
PRUEBAS DE INGRESO	◇ Sistema de acceso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema injusto (49)</li> <li>• Pruebas subjetivas (37)</li> <li>• Cambiar el sistema (27)</li> <li>• ¿Candidato más idóneo? (25)</li> </ul>
	◇ Preparación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempo de dedicación (31)</li> <li>• Sacrificar vida (31)</li> <li>• Malestar/altibajos emocionales (28)</li> <li>• Esfuerzo (23)</li> </ul>
	◇ Afrontamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plaza (27)</li> <li>• Experiencia dura (23)</li> <li>• Vía pública (23)</li> <li>• Decepción tras las pruebas (23)</li> </ul>
	◇ Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compañeros (24)</li> <li>• Tiempos de ocio y descanso (23)</li> <li>• No rendirse/persistencia (19)</li> <li>• Organización/planificación (17)</li> </ul>
PROFESIÓN DOCENTE	◇ Profesión docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocación (23)</li> <li>• Trabajar con niños (14)</li> <li>• Estabilidad laboral (11)</li> <li>• Condiciones laborales (11)</li> </ul>
	◇ Motivación docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocación (23)</li> <li>• Amar la profesión docente (22)</li> <li>• Gusto por los niños (17)</li> </ul>



Entre los factores más referidos en los relatos de experiencias de los opositores sobre el sistema de acceso, destaca su consideración como un sistema injusto (F= 49) por apoyarse de pruebas subjetivas (F=37). En base a su experiencia, los candidatos proponen reformular el sistema (F= 27) para seleccionar al candidato verdaderamente más idóneo para ejercer la labor docente (F=25) y eliminar la suerte (F=21) como factor externo (F=14) determinante, en pro de valoraciones más objetivas. Se identificó como un proceso en el priman las habilidades memorísticas (F=14) así como valoraciones de los tribunales de oposición (F=20) basadas en criterios de evaluación subjetivos (F=10). Destaca el tipo Test como alternativa (F=15) entre las sugerencias de los opositores para una fase inicial complementaria en una hipotética reformulación de las pruebas de los procesos selectivos. La Figura 83 muestra todos los códigos y su enraizamiento asociados a la categoría “Sistema de acceso”.

### Figura 83.

*Códigos y enraizamiento asociados a la categoría “Sistema de acceso”.*

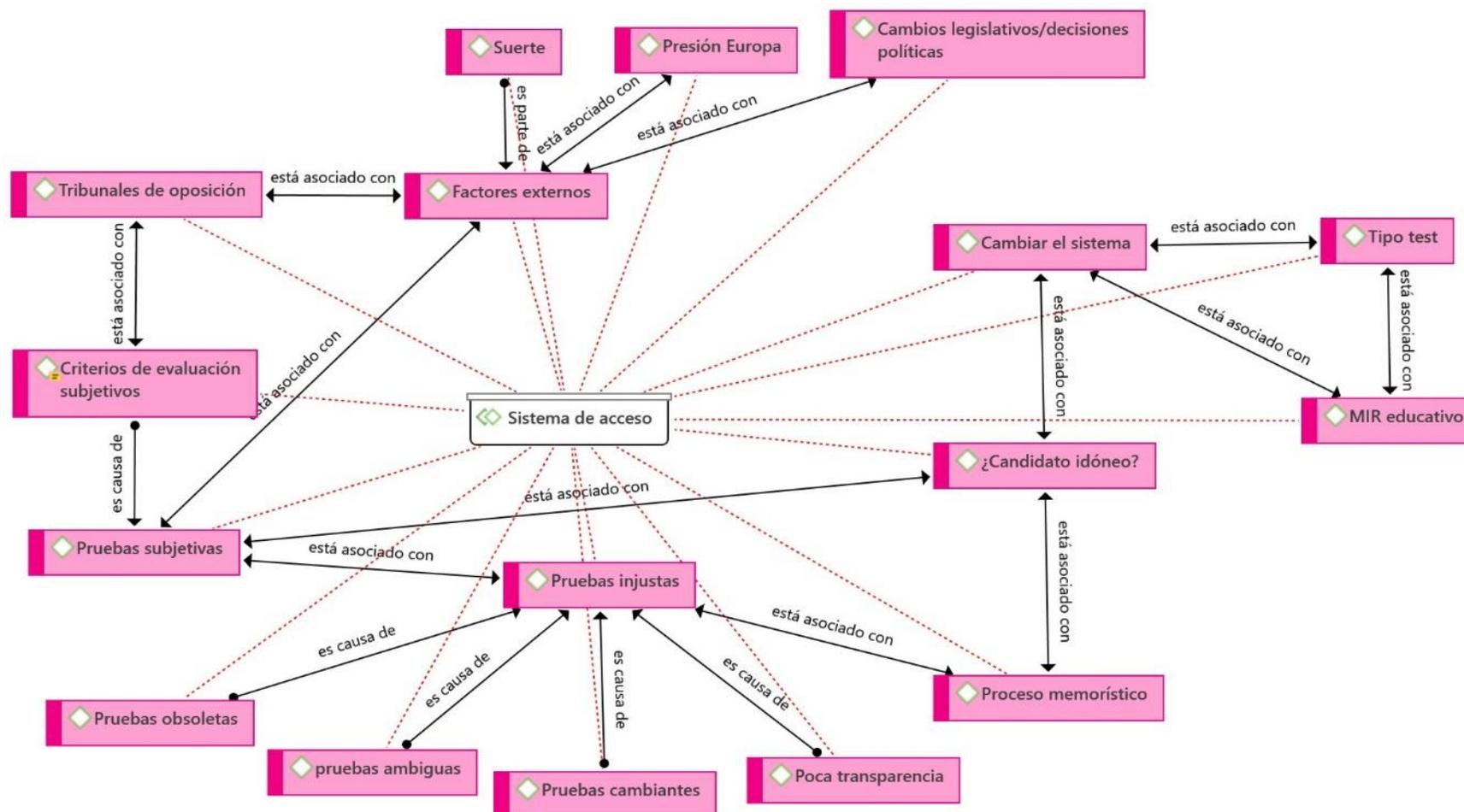


Fuente: elaboración propia.

La Figura 84 es la red de códigos asociados a la categoría “Sistema de acceso” que representa y explora las estructuras y relaciones en relación a esta categoría.

**Figura 84.**

Red de la categoría “Sistema de acceso”.



Fuente: elaboración propia, a través de Atlas.ti.9.

Las referencias más comunes en todos los relatos de los opositores se asocian a “Pruebas injustas” (F= 49). Son diversas las causas aportadas por el opositor, o situaciones asociadas a la valoración de las pruebas de ingreso como un proceso injusto. Principalmente, las pruebas se definieron como injustas en la medida en que se asocian con la subjetividad. Los criterios de evaluación se describen como subjetivos por el tipo de prueba y por la variabilidad que existe entre las evaluaciones entre los distintos tribunales de oposición (coincidiendo con el estudio de Bustos y Callejos, 2022). De igual forma, los candidatos percibieron que se trata de pruebas ambiguas, obsoletas, con poca transparencia, cambiantes en cuanto al peso del baremo y especialmente en cuanto a que plantean un procedimiento memorístico a través del que difícilmente se puede seleccionar al candidato más idóneo para ser docente. La cita del participante con identificador 28 (en adelante “S”, seguido del identificador) es tomada como ejemplo:

S28.: *Considero que no son justas en cuanto a que las evaluaciones de los tribunales no son objetivas. Puedes tener la suerte y haber caído en uno u otro tribunal. Muchos de los criterios son muy ambiguos, este año cambiaron algunos que eran muy subjetivos, por ejemplo “adecuación”, según lo que a ti te parezca. Desde el momento en el que el temario no existe, ya es subjetivo...y los tribunales no están preparados (1:866 ¶ 444).*

En este contexto, los candidatos relataron la presencia de factores externos ajenos a su esfuerzo que afectan en el afrontamiento de las pruebas y que pudieron influir en las evaluaciones, tales como la suerte.

S18: *La parte de suerte tiene un gran peso (...) es cierto que estudié, me esforcé, pero hubo una parte subjetiva de suerte: mi tribunal fue de los que más aprobó, a la hora de exponer mi parte oral, coincidió a medio día y dos miembros del tribunal se habían ido a comer y eso me hizo estar más tranquila porque eran menos personas las que te estaban valorando. Se dieron ciertas circunstancias favorables en mi caso (1:691 ¶ 285).*

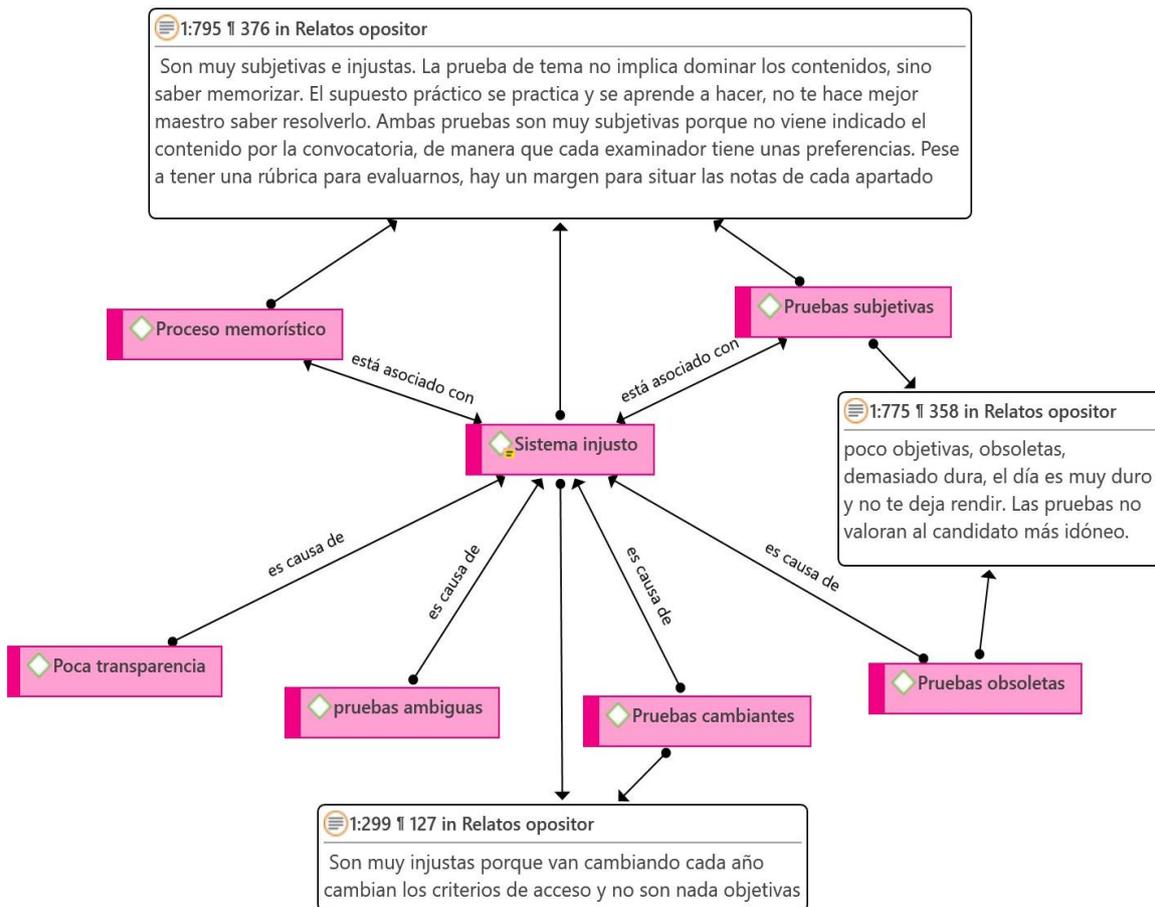
S13: *Opino que el sistema de oposiciones es muy subjetivo, injusto y el factor suerte es determinante. Hay muchas carencias, empezando por los exámenes que deberían ser objetivos, a través de una plantilla tipo test y un temario común. A la hora de dar las plazas, no se compite por igual en los distintos tribunales (1:476 ¶ 204).*

S3.: *Pediría transparencia, ver tu examen, ver los criterios con los que corrigen, no tendrían que tener nada que ocultar. Respecto a la parte oral, nadie te graba, ¿cómo reclamas algo que no consta en ningún sitio? (1:141 ¶ 51).*

La Figura 85 representa la densidad y profundidad del código “Sistema injusto”, mostrando los códigos asociadas al mismo, sus relaciones y algunas citas de las que se parte.

**Figura 85.**

*Red de códigos relacionados con “Sistema injusto”.*



Fuente: elaboración propia, a través de Atlas.ti.9.

Entre muchos factores externos, los opositores perciben cambios en las convocatorias de los procesos selectivos debido a modificaciones legislativos y/o decisiones políticas.

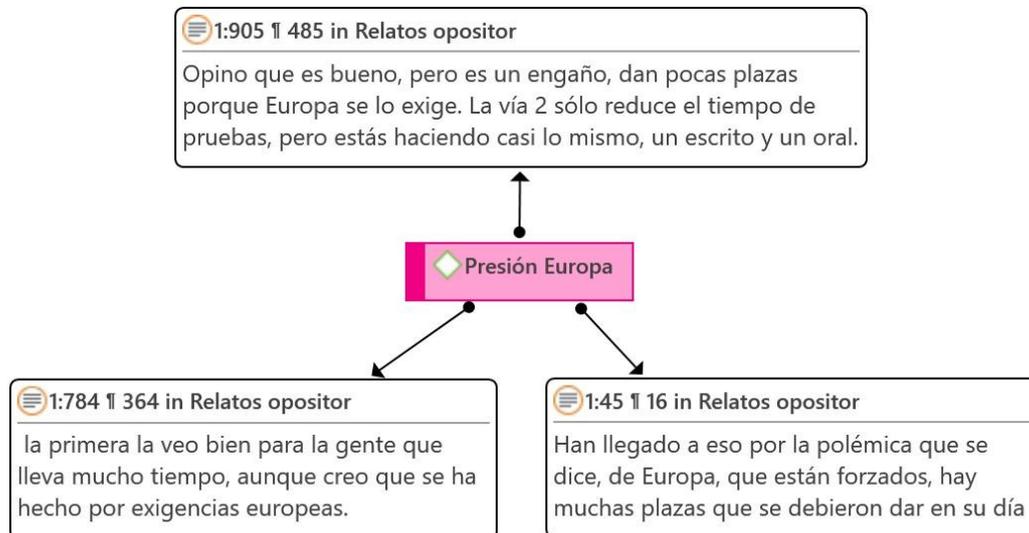
*S4: Depende del partido político las convocatorias pueden variar o puede haber cambios legislativos. Hipoteco mi presente en una oposición que no solo depende de mi estudio, sino que hay factores externos y falta de transparencia, y da rabia. Yo lo estoy dando todo y no todo depende de mí (1:176 ¶ 67).*

El Real Decreto 270/2022, de 12 de abril, modifica el Reglamento de ingreso y regula el régimen transitorio de ingreso, que posteriormente da lugar a la convocatoria en 2023 de dos nuevas vías de estabilización. Los participantes objeto de estudio de esta tesis doctoral formaron parte de los procesos selectivos convocados previos al RD 270/2022 y, por tanto, no se beneficiaron de los procesos de estabilización. No obstante, interesa conocer sus percepciones por la relevancia de este régimen transitorio que planteó el acceso directo a través de un concurso de mérito excepcional (“Vía 1”) y/o la reducción de las pruebas al tema escrito y la defensa de la Unidad didáctica, siendo no eliminatorias

(“Vía 2”). Sobre ellas, los entrevistados percibieron pocos beneficios y un origen que respondía a exigencias europeas, como se muestra en la Figura 86.

**Figura 86.**

Citas ligadas al código “Presión de Europa”.



Fuente: elaboración propia, a partir de Atlas.ti.9.

Puesto que se trataba de una convocatoria excepcional y diferente, los opositores mostraron dudas y también las valoraron de injustas en la medida en que, a priori, favorecerían a personal docente interino con tiempo de servicio, dejando sin oportunidades a los maestros recién titulados. En la práctica, manifestaron que una pequeña previsión de plazas no supondría aliviar el embotellamiento que sufren las largas listas de maestros interinos.

S16: *Me sigue sin parecer justo porque ahora haga lo que haga no tengo opción de conseguir una plaza. Voy a ir por la segunda vía, pero no sé si me beneficiaría, creo que no porque favorecen a las personas con más tiempo trabajado. Es mi opinión, pero no lo sé (1:955 ¶ 259).*

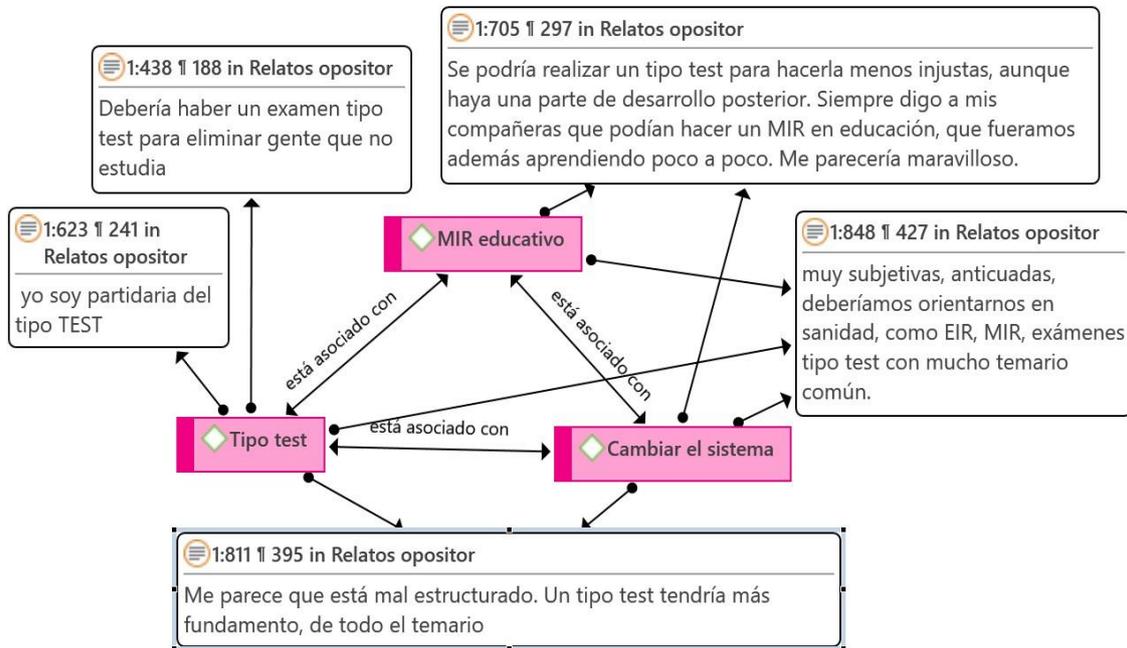
S13: *Tiene doble lectura. La vía uno es una manera de recompensar a aquellos docentes que llevan muchos años en la escuela pública, pero, por otro lado, si no han sido capaces de sacarse una plaza en esos 10 o 15 años, algo no habrán hecho bien del todo. Muchos de esos docentes con tantos años de experiencia no se reciclan. Y la vía número dos está dando muchas más facilidades al suprimir los supuestos prácticos, y mantienes las partes en las que prima memorizar, tampoco lo veo justo. Estás dando lugar a que el nivel baje considerablemente (1:952 ¶ 210).*

En consecuencia, los opositores plantearon la posibilidad de replantear la forma de los procesos selectivos. Una de las fórmulas referidas para favorecer la objetividad en las evaluaciones es optar por un formato tipo test sobre un temario completo común que posteriormente, podría incluir evaluaciones de otras actitudes o plantear un sistema

completo de formación y evaluación, inspirado en el MIR existente en sanidad. La Figura 87 muestra la red de categorías y citas asociadas con estas propuestas.

**Figura 87.**

*Red asociada a “Cambiar el sistema”.*



Fuente: elaboración propia, a partir de Atlas.ti.9.

## 1.2. Preparación

La categoría *Preparación* emergió de las vivencias que atravesaron los opositores durante la fase previa a las pruebas. Indagando sobre qué había supuesto para los docentes los meses previos de estudio y dedicación o recordando sus experiencias como opositores en convocatorias anteriores, refirieron una serie de factores que parecen haber sido comunes y característicos de la preparación de las pruebas. De esta forma, surgieron las categorías que se muestran en la Figura 88.

Como primer rasgo común destaca el tiempo dedicación y entrega (F=31) que demandó la preparación y que supuso que los docentes tuvieran que sacrificar diversos aspectos de su vida personal (F=31). El malestar y los altibajos emocionales (28) estuvieron muy presentes en las experiencias del opositor; así como, el gran esfuerzo (F=23) que supone y que, junto con otros elementos, acaba configurando la preparación como una experiencia muy dura (23). El proceso resultó de gran transcendencia en la vida de los entrevistados, generó nervios o ansiedad (19) y originó otros sacrificios, como disminuir las actividades y el tiempo de dedicación a la familia (F=18) y grandes limitaciones en la vida social y el ocio (F=15).

**Figura 88.**

*Códigos y enraizamiento asociados a la categoría “Preparación”.*

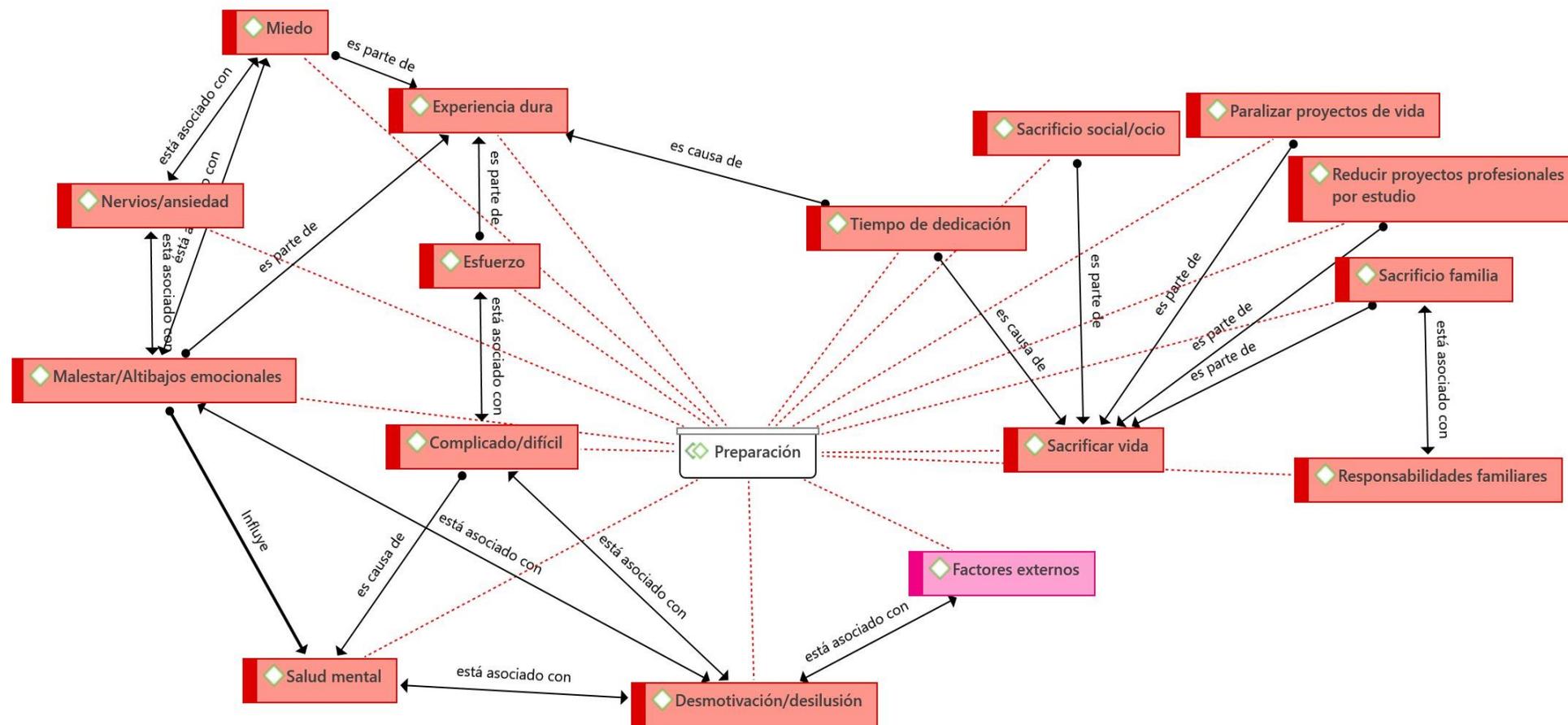


Fuente: elaboración propia.

La Figura 89 muestra la red de códigos asociados a la categoría “Preparación” que representa las relaciones en esta categoría. Parte de esta red, aparece en color rosado el código “Factores externos”, referido en la anterior categoría al sistema de acceso y, en este momento, referido a las situaciones ajenas a los participantes en la fase previa de preparación.

**Figura 89.**

Red de la categoría “Preparación”.

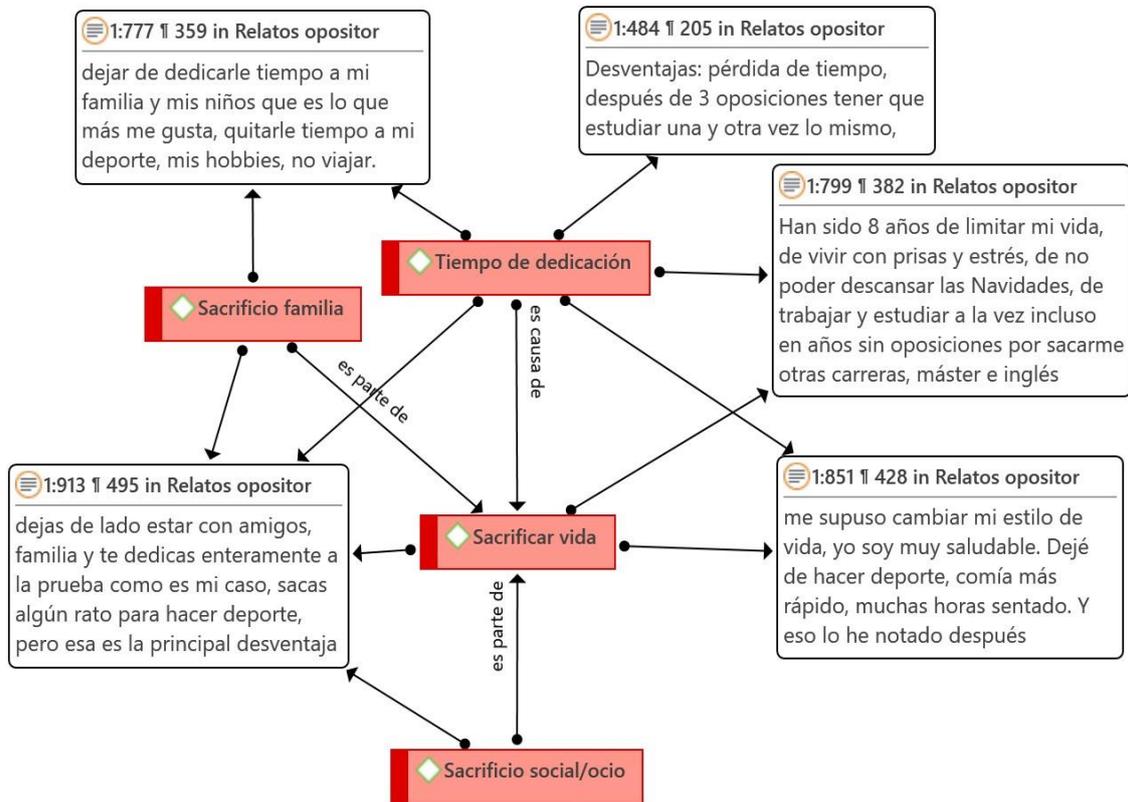


Fuente: elaboración propia, a través de Atlas.ti.9.

Una de las mayores desventajas que supuso a los opositores su decisión de participar en las pruebas fue el tiempo de dedicación que ello supuso y que les obligó a relegar a un segundo plano otros muchos aspectos importantes de sus vidas, como reflejan las citas de la Figura 90.

**Figura 90.**

Red asociada al “Tiempo de dedicación”.



Fuente: elaboración propia, a partir de Atlas.ti.9

El hecho de priorizar la dedicación al estudio de las pruebas también supuso dejar de lado otros proyectos profesionales o reducir jornadas laborales, con las consecuencias que ello ocasiona:

S20: *Renunciar a muchísimas cosas, cogí un curso parcial pensando en estudiar y atender a mi hijo y ser ama de casa y tener una vida (1:729 ¶ 313).*

S15: *A mi casi me cuesta el matrimonio y ahora las consecuencias económicas, vamos justos, por yo dedicar ese tiempo a no trabajar en otra cosa. Me jugaba mucho en las oposiciones (1:612 ¶ 235).*

Entre los sacrificios personales que los opositores se vieron obligados a realizar para dedicarse por completo a preparar las pruebas, se incluye posponer proyectos cruciales de vida, de pareja y familia.

S3: *No he paralizado mi vida por completo, pero sí he ido posponiendo cosas muy importantes de la vida hasta no tener una estabilidad como irme a vivir con mi*

*pareja, como casarme y tener hijos. Todas esas cosas no las quiero ir posponiendo por una oposición (1:129 ¶ 48).*

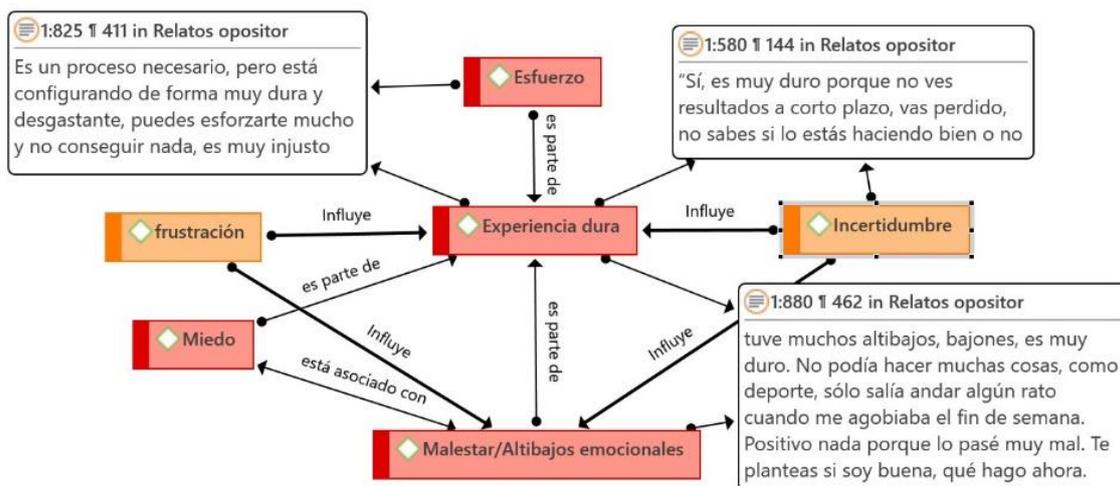
Las oposiciones se configuraron como momentos cruciales en la vida del opositor e independientemente de los resultados, como experiencias duras. La dureza del proceso se evidencia en los relatos con expresiones tales como “me quita vida” o “me hace envejecer”, como expresa el siguiente participante:

S20: “¿Qué desventajas te supuso prepararte las últimas pruebas? *¿Desventajas? Renunciar a muchísimas cosas (...) Me iba a la biblioteca o estaba encerrada todo el día. Había decidido que era mi última oposición porque es un proceso que me quita vida, me hace envejecer 7-8 años de golpe, me supone un estrés profundo*” (1:730 ¶ 313).

La Figura 91 muestra una parte de la red, incluyendo los códigos más directamente relacionados con “Experiencia dura”. Por un lado, cuando la dureza de la preparación se asocia con el esfuerzo que ello supone al opositor y a la posible consecuencia de no lograr el objetivo pretendido de conseguir una plaza o trabajar, hay alusiones a lo injusto que resulta esa situación. Por otra, la dureza se asocia con la incertidumbre que acompaña al estudiante durante el proceso. Además, la experiencia es dura porque, con frecuencia, los opositores la vivenciaron asociada a habituales sentimientos de malestar emocional, altibajos o cierta inestabilidad. Producto de lo anterior, los opositores coinciden en sentir miedo durante muchos momentos, como expresa S1: *Yo los últimos dos meses lo pasé muy mal, iba muy preparada y sabía que podía obtener la plaza, pero me daba miedo cualquier cosa inesperada, sabía que había factores que no podía controlar* (1:35 ¶ 10).

**Figura 91.**

*Red asociada a “Experiencia dura”.*



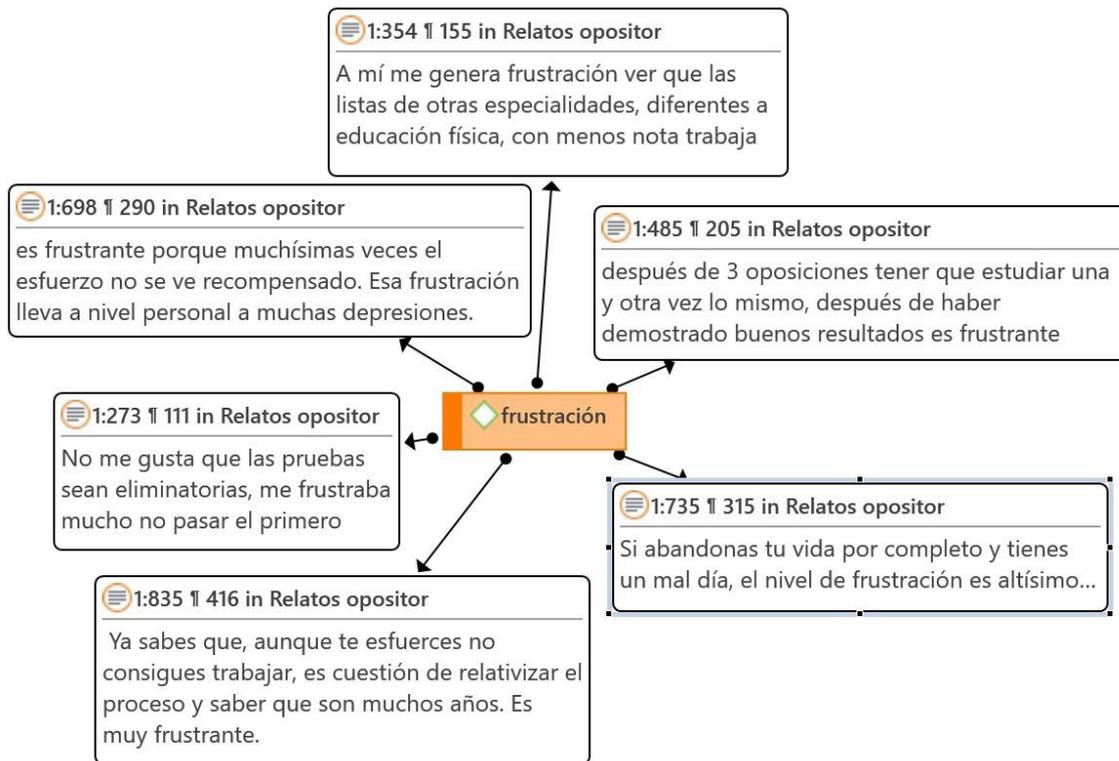
Fuente: elaboración propia.

Tanto asociado a la dureza de la experiencia como al malestar emocional, los opositores relatan haber sentido frustración por varias causas, tales como la condición eliminatória de las fases de las pruebas o las diferencias entre especialidades. Destacan

las asociaciones de la frustración con el hecho de que el esfuerzo realizado pueda no verse recompensado ni implicar buenos resultados y no tener opción de cumplir con el objetivo de conseguir una plaza. Estas condiciones se apoyan con las citas de la Figura 92.

### Figura 92.

Citas asociadas a “Frustración”.



Fuente: elaboración propia.

Por todo lo anterior, resulta comprensible que los opositores se refieran al proceso como una prueba complicada y difícil, que temporalmente conduce a momentos de desmotivación y desilusión e incluso, daños en la salud mental.

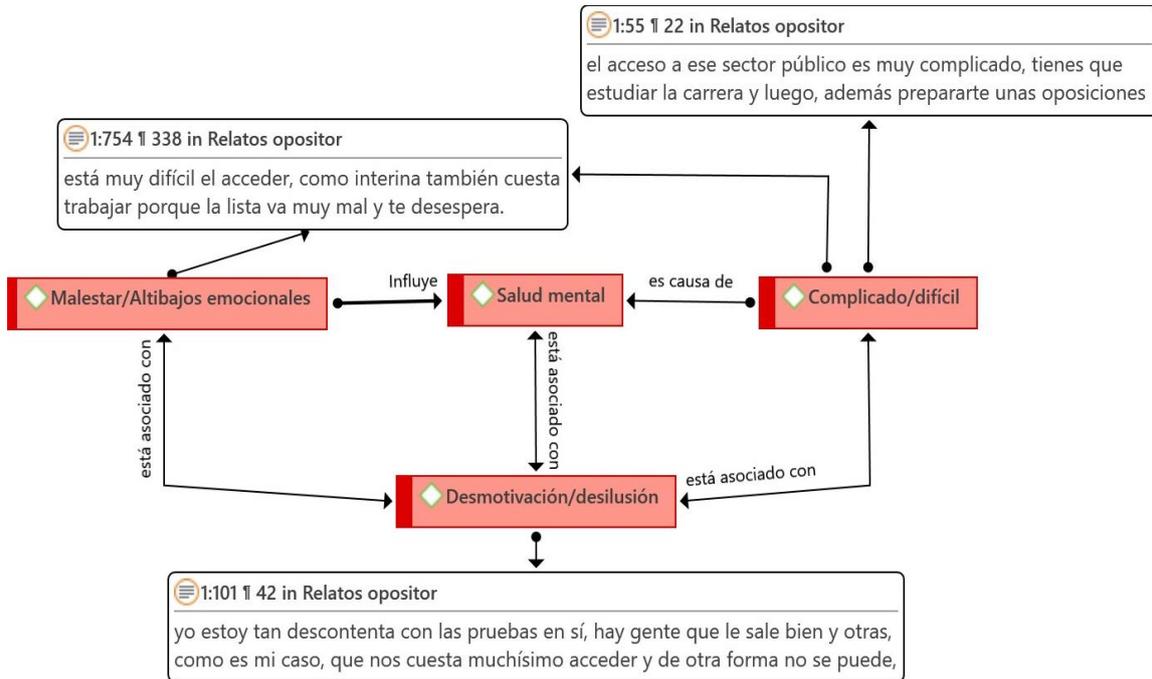
*E5: Cada vez me levantaba más temprano, incluso perjudicando mi salud, me acostaba antes, seleccionaba quitando tiempo a mi pareja, hijos y muchas otras cosas (1:208 ¶ 78).*

*S27: Me supuso cambiar mi estilo de vida, yo soy muy saludable. Dejé de hacer deporte, comía más rápido, pasaba muchas horas sentado. Y eso lo he notado después (1:851 ¶ 428).*

La Figura 93 ejemplifica con citas los códigos asociados al malestar emocional, la salud mental, la dificultad de la preparación y la desmotivación, explorando sus relaciones.

**Figura 93.**

Red de “Salud Mental”.



Fuente: elaboración propia, a partir de Atlas.ti.9.

### 1.3. Afrontamiento

La Figura 94 muestra los códigos de esta categoría, siendo la Plaza (F= 27) el más referido ya que se reveló como el fin último de participar en las pruebas, cuyo afrontamiento se constituyó como una dura experiencia dura (F=23) para los opositores que eligieron la vía pública (23) para ejercer la función docente. La decepción tras participar en las últimas pruebas u otras convocatorias anteriores (F=23) fue un estado comúnmente referido en los relatos; así como, el sufrimiento (F=19) que puede acarrear dicha experiencia y que, en conjunto, puede ser considerada como un aprendizaje de vida (F=16). Las experiencias de participación en los procesos selectivos se vieron definidas por la incertidumbre (F=15) y la frustración (F=13). Algunas experiencias derivan en intenciones o pensamientos de abandono (F=11) y desilusión (F=10).

La Figura 94 muestra los códigos que forman parte de la categoría “Afrontamiento” junto con su frecuencia, que da cuenta de la relevancia de los mismos.

**Figura 94.**

*Códigos de la categoría “Afrontamiento”*

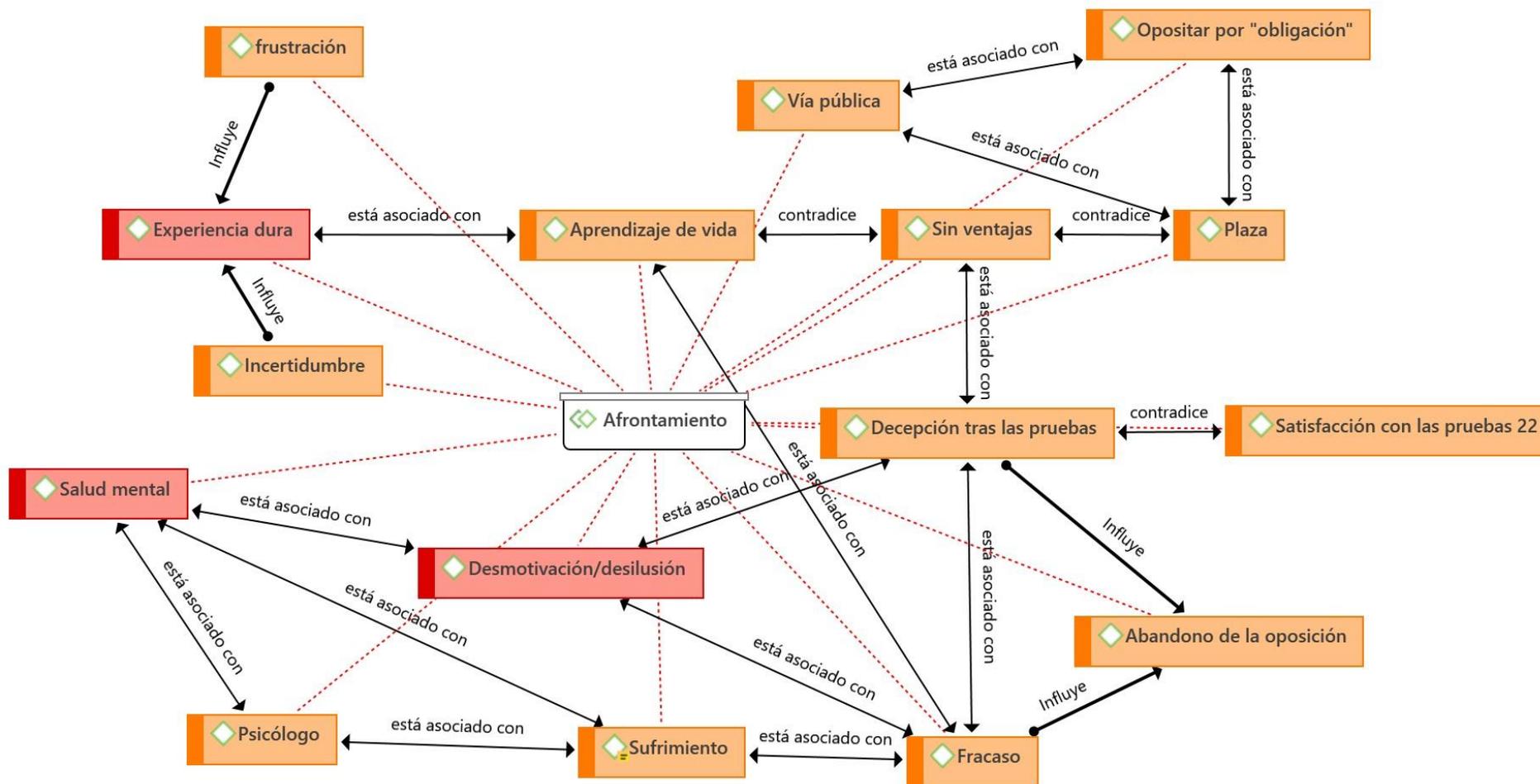
Plaza (27)	Experiencia dura (23)	Vía pública (23)	Decepción tras las pruebas (23)
Sufrimiento (19)	Aprendizaje de vida (16)	Incertidumbre (15)	Frustración (13)
Abandono (11)	Satisfacción con las pruebas (10)	Desmotivación/ desilusión (10)	Obligación (9)
Salud mental (9)	Fracaso (8)	Sin ventajas (8)	Psicólogo (6)

Fuente: elaboración propia.

La Figura 95 representa la red completa de la categoría “Afrontamiento” que contiene las relaciones y significados asociados a la experiencia de los opositores de afrontamiento de las pruebas. Aparecen tres códigos en color rojo, previamente asociados con la preparación de las pruebas y que también guardan relación con la experiencia de hacer frente a las pruebas.

**Figura 95.**

*Red de la categoría "Afrontamiento".*



Fuente: elaboración propia, a partir de Atlas.ti.9

Conseguir la plaza a través de la oposición parece ser el fin último de los candidatos que participaron en las pruebas. Si bien, no depende únicamente de obtener buenos resultados en las pruebas, ya que se aplica un posterior baremo y, a partir de ambas fases, se obtiene la calificación definitiva. Por ello, en palabras de dos de las entrevistadas:

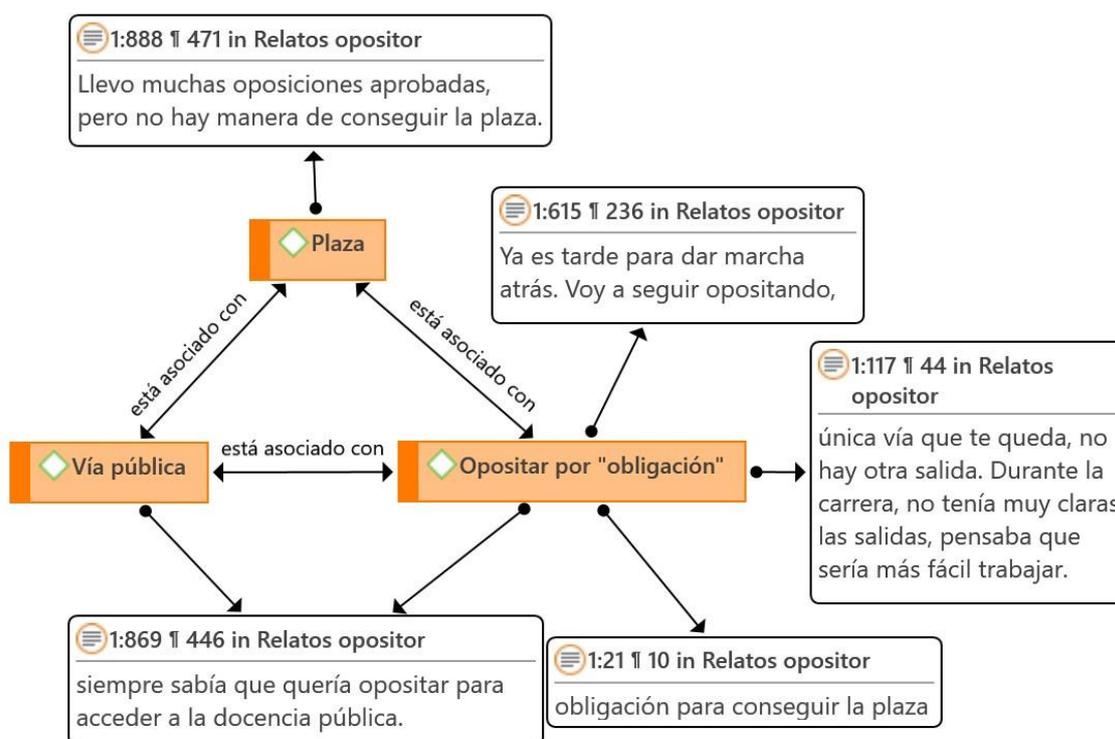
*S12: Debes marcarte un objetivo real, por ejemplo, si te presentas por primera vez debe ser entrar bolsa, no la plaza, sino el choque es frontal y mortal. Una vez que has entrado, tu objetivo es la plaza pero debes ser consciente de que es una prueba subjetiva y puede que no lo consigas (1:453 ¶ 194).*

*S15: Con la edad que yo tengo, 45 años, yo no iba buscando la plaza porque soy realista, pero sí aprobarlas (1:610 ¶ 235).*

Los opositores manifestaron ser conscientes desde la elección de la profesión docente o desde su formación en la universidad de la existencia de las vías de acceso a la función pública. Sin embargo, el afrontamiento real de las pruebas no resultó ser como el aspirante había esperado en la mayoría de los casos. Opositar se convierte en prácticamente la única opción, por ello los maestros relataron que su intención no fue parte de un elaborado proceso de toma de decisiones como tal, sino una fase asumida que debían realizar tras la carrera universitaria. Más aún, tras participar en alguna convocatoria y formar parte de listas de interinos. La Figura 96 muestra las citas y relaciones entre estos códigos.

**Figura 96.**

Red asociada a "Plaza".



Fuente: elaboración propia, a partir de Atlas.ti.9.

Previo a la elección a la carrera docente, los estudiantes conocen la existencia de la vía de acceso a la docencia pública, a partir de referencias de otras personas cercanas. No obstante, parece ser la etapa universitaria cuando el estudiante de magisterio comienza a formar creencias en torno a las pruebas. Por tanto, en los relatos, son comunes la referencias a la etapa universitaria, tal como expresa S22: “¿Siempre tuviste claro que querías opositar? *Desde la universidad lo tenía claro, pero yo pensaba que las oposiciones iban a ser un poco más justas*” (1:766 ¶ 344).

La experiencia de afrontamiento de las pruebas marca momentos cruciales en la vida de los opositores, de gran relevancia para los candidatos que consiguieron cumplir el sueño de obtener una plaza y consolidar el puesto de funcionario. Analizando la categoría “Preparación”, se destacó el sacrificio de vida que durante el proceso de preparación realizaron los maestros para dedicar tiempo a las pruebas, los momentos de malestar emocional y la frustración de no ver el esfuerzo recompensado. Una vez obtenida la plaza, así lo expresa una opositora con citas como “pausar mi vida” o “empiezo a vivir”:

*S24: Sabía que aprobaría. Aprobé todas las oposiciones desde 2015, incluso casi consigo plaza en 2019 porque me quedé a tres puestos de la plaza. Ha sido una carrera de fondo, dolorosa y mal recompensada a veces, pero con final feliz. Aunque he pausado mi vida hasta este momento. Ahora siento que empiezo a vivir* (1:801 ¶ 382).

Por su trascendencia, participar en los procesos selectivos va mucho más allá de hacer frente a unos exámenes. Si bien la principal ventaja de presentarse a la oposición no deja de ser aproximarse a la meta de conseguir la plaza, de los relatos emergió el concepto de Aprendizaje de vida, incluyendo aquellos significados que respondían a experiencias de crecimiento, desarrollo y superación personal, tales como las que esconden las siguientes citas:

*S16: Al final es un proceso de superación constante contigo mismo, es una lucha día a día, ver si eres capaz, hay semanas que te cuestan más y otras menos, te lleva a implicarte más y eso luego se nota en otros ámbitos, ese aprendizaje que te estás llevando* (1:638 ¶ 252).

*S19: Suspender te sirve para aprender* (1:713 ¶ 300).

*S32: Es una experiencia, una prueba de vida, otra más y realmente es positivo (...)* *Tengo muy poca experiencia, pero lo que yo podría aportar es que lo que mejor que un opositor puede hacer es tomarlo como un reto personal y puede ser positivo* (1:927 ¶ 512).

Si bien, hubo maestros para los que la experiencia se configuró de forma más negativa. El hecho de haber estudiado el mismo temario varias veces, hacer frente a distintas convocatorias y otras situaciones de desgaste, les llevó a declarar no haber obtenido absolutamente ningún aprendizaje, ni profesional, ni a nivel personal tras dichas experiencias.

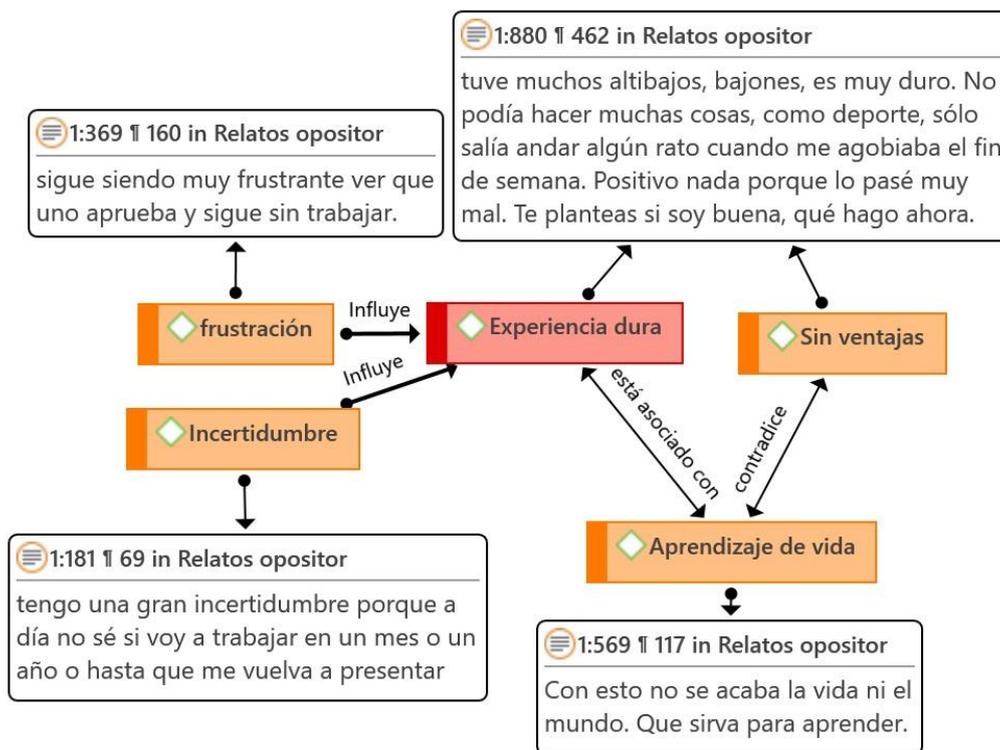
S30: *¿Ventajas? Ninguna, porque siempre me estoy estudiando los mismos temas. A mí la oposición no me enseña nada, solo me hace pasarlo mal (1:897 ¶ 478).*

S8: *Ventajas no veo ninguna, es una obligación para conseguir la plaza. Realmente no aprendes nada que te sirva para ser maestra, es una pérdida de tiempo. Pierdes un año de tu vida y, además, te deja secuelas psicológicas (1:574 ¶ 10).*

La Figura 97 muestra la red asociada a Experiencia dura y sus relaciones con la frustración e incertidumbre o, dependiendo del relato, la valoración de aprendizaje de vida o proceso sin ventajas.

**Figura 97.**

Red asociada “Experiencia dura”.



Fuente: elaboración propia, a partir de Atlas.ti.9.

Dependiendo de las historias, existen balances posteriores más positivos cuando se extraen algunos aprendizajes de la experiencia de opositar y otros balances más negativos. En cualquier caso, hacer frente a las pruebas, se configuró como una experiencia dura. Además de otros significados, tras participar en las pruebas son comunes las referencias a la incertidumbre respecto a qué sucederá y la frustración que ello conlleva, especialmente asociada al esfuerzo, los sacrificios y el empeño dedicado durante la preparación.

En consecuencia, muchos opositores relatan haber sentido decepción, desmotivación o desilusión tras opositar, que en algún momento genera ideas de abandono y de rechazo hacia la oposición. El candidato S11, a pesar de haber obtenido

plaza, confesó que “*todos los opositores hemos tenido sentimientos en algún momento de pensar que no puedes más y quererlo dejar y tienes que ser fuerte para poder seguir* (1:409 ¶ 177).

Situación contraria es la que de aquellos opositores que se mostraron satisfechos con el resultado de las pruebas de 2022. Habiendo obtenido plaza (S1), manifestó que “*Respecto al nivel de estudio y calificaciones yo suelo estar satisfecha. Ya no hablo de mí, sino de compañeros, tú sabes quién estudia y luego las notas suelen afinar bastante*” (1:5 ¶ 3).

La decepción que algunos opositores manifestaron sentir tras el proceso selectivo al no cumplirse las expectativas que se habían marcado, les hizo reseñar el fracaso y el sufrimiento asociado.

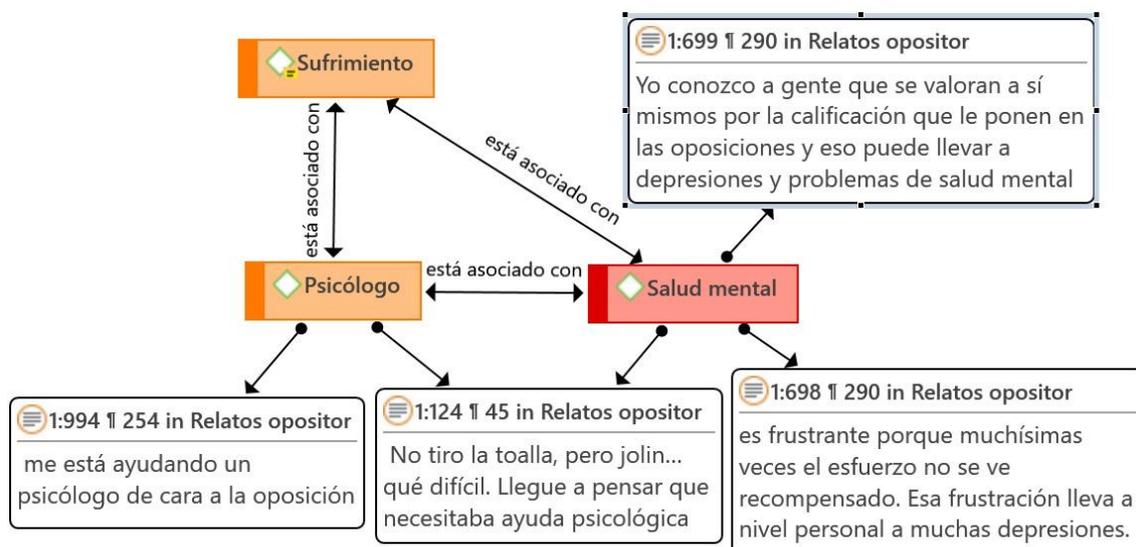
S7: *Tengo compañeros que lo han pasado fatal, aún con buenas notas, y se sienten fracasados. Yo nunca he tenido la sensación de fracaso. Con esto no se acaba la vida* (1:285 ¶ 117).

S19: “*¿Estabas preparada para suspender? Fue muy fuerte para mí, no me lo esperaba, te preguntas: ¿qué ha pasado?, le he dedicado tiempo, dinero, tengo que dar explicaciones a mucha gente de que he suspendido. Yo pasé un verano muy duro y me costaba levantarme de la cama, estaba totalmente destruida. Me planteé todo, si quería ser maestro o no, e incluso, si yo valía para ser maestra* (1:712 ¶ 299).

Además, emergieron alusiones a ayuda psicológica profesional y alteraciones emocionales posteriores, resultado de la dura experiencia de preparar y hacer frente a las pruebas selectivas (Figura 98).

**Figura 98.**

*Red asociada a “Salud mental”.*



Fuente: elaboración propia, a partir de Atlas.ti.9.

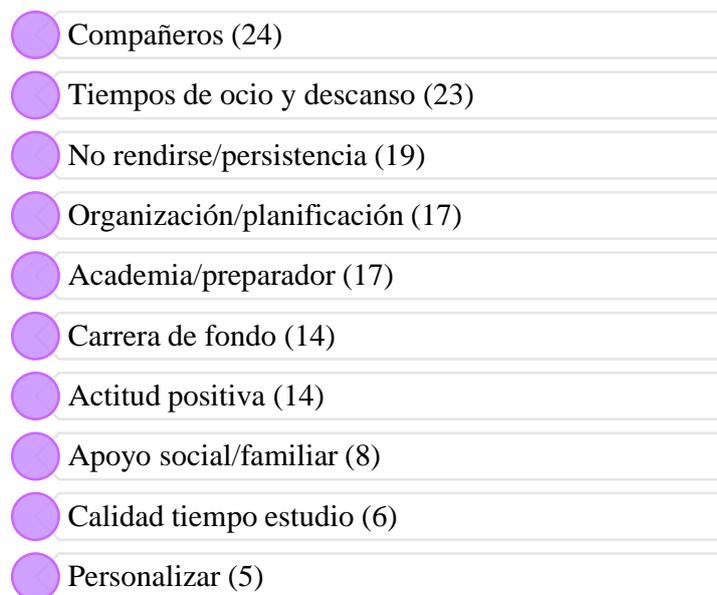
#### 1.4. Estrategias

Las categorías anteriores aglutinan las experiencias del opositor relatadas en los últimos procesos selectivos. Dichas vivencias, formaron nuevas creencias, modificaron algunas de las que ya existían y, en definitiva, contribuyeron a crear un conjunto de nuevas creencias sobre las pruebas de ingreso. Por tanto, las historias de vida, recolectadas posterior a las pruebas, contienen también las reflexiones y aprendizaje de los participantes, así como las nuevas intenciones. Un rasgo común en todos los relatos fue que todos los candidatos que no obtuvieron plaza mantuvieron su intención de participar en la próxima convocatoria. Independientemente del balance positivo o negativo de la experiencia, no varió ni cesó su intención de seguir intentándolo hasta conseguirlo.

De dichos discursos surge la presente categoría que se nutre de las citas que reflejan las posteriores reflexiones más referidas en los relatos para un exitoso afrontamiento de las pruebas. Destaca la importancia de reservar pequeños tiempos de descanso y ocio (F=23) entre una ajustada organización y planificación de estudio (F=17), así como no rendirse (F=19). La mejor forma para persistir es prepararse mentalmente, con una actitud positiva y realista que permita ver la plaza como una carrera de fondo (F=14). Los docentes valoraron muy positivamente los apoyos sociales y familiares (F=8), así como dar calidad al tiempo de estudio (F=6) y ser creativo, personalizando y diferenciando (F=5) los materiales del resto de opositores. Las alusiones a distintas experiencias en las pruebas por parte de otros compañeros de profesión (F=24) son una fuente de creencias para el opositor y muestran la fuerza de este referente social.

#### Figura 99.

*Códigos y enraizamiento asociados a la categoría “Estrategias”.*

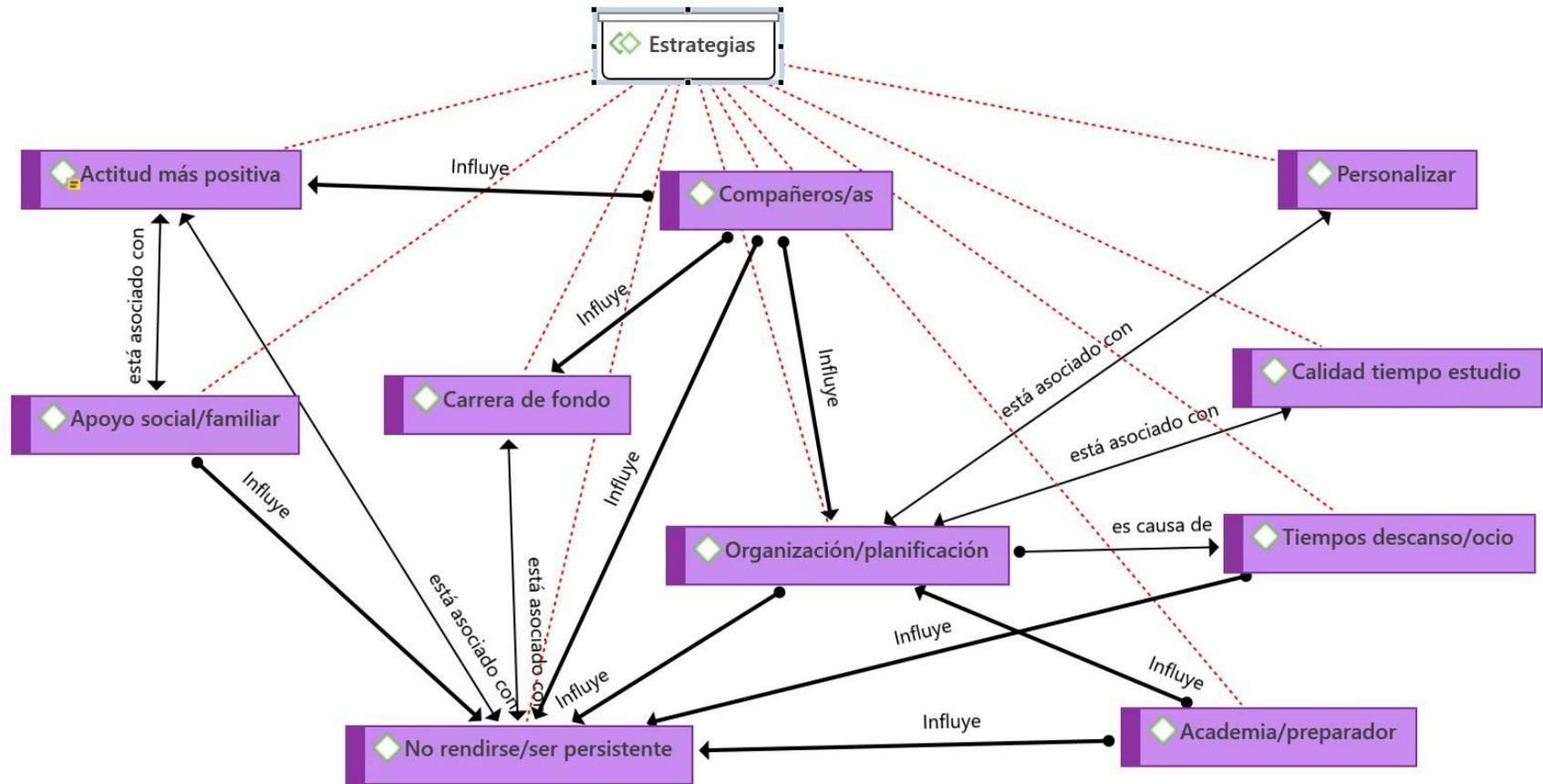


Fuente: elaboración propia.

Como categoría final asociada a la dimensión de los procesos de ingreso, la Figura 100 muestra la red completa de la categoría “Estrategias”.

Figura 100.

Red de la categoría “Estrategias”.



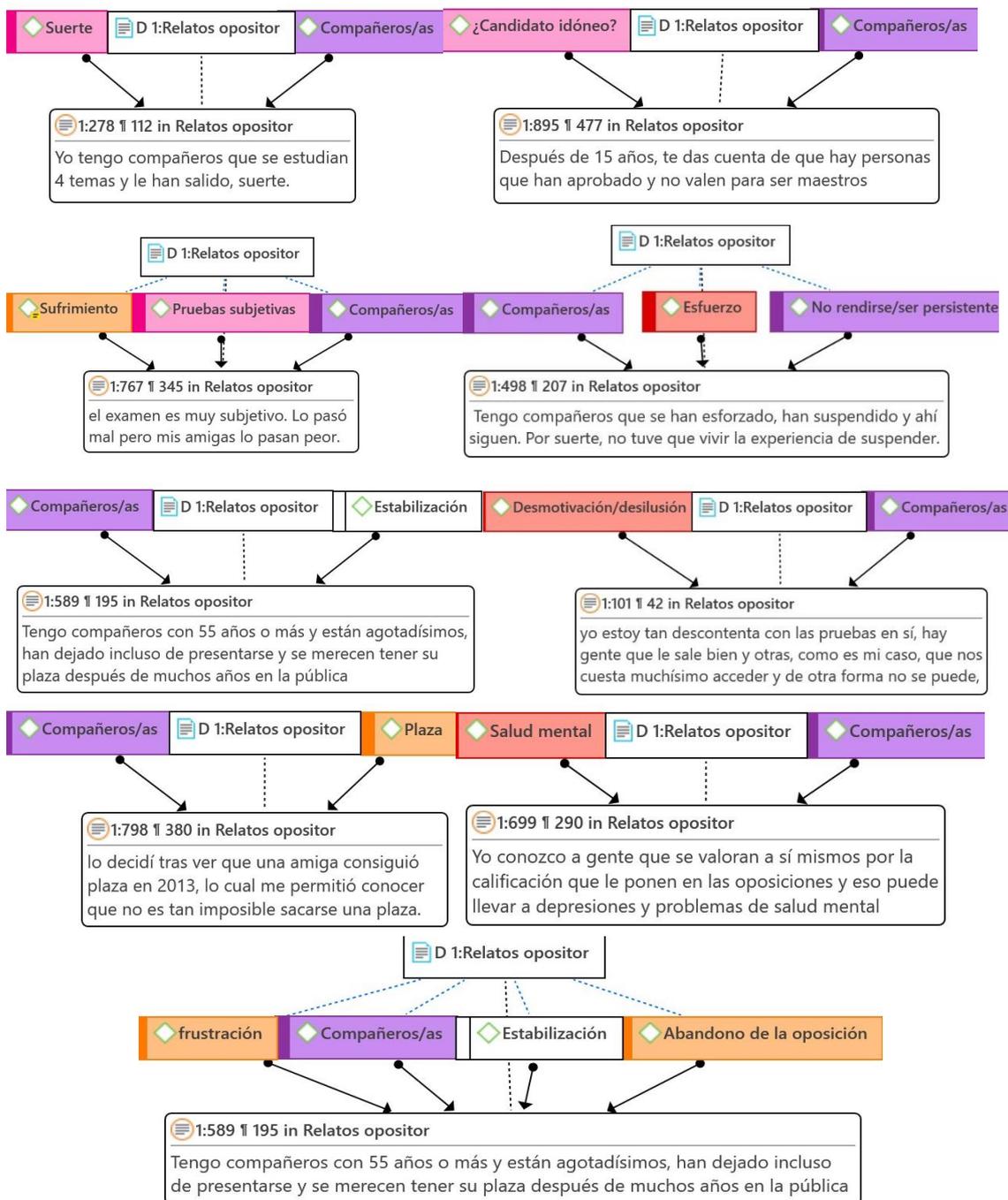
Fuente: elaboración propia, a través de Atlas.ti.9.

En primer lugar, cabe destacar las referencias a compañeros de profesión en los relatos mostrándose como un referente importante. Desde el modelo expectativa-valor de la TCP, los opositores forman creencias en torno a las pruebas en base a las propias experiencias y a la información de las vivencias de otros compañeros.

En el análisis cualitativo de las co-ocurrencias del código “Compañeros”, respecto a los otros 79 códigos destacan las alusiones que se presentan en la Figura 101, acompañadas de algunas citas que justifican y apoyan la relación.

**Figura 101.**

*Principales co-ocurrencias entre “Compañeros” y otros códigos.*



Fuente: elaboración propia a partir de Atlas.ti.9.

Entre las estrategias que los opositores consideran más efectivas para hacer frente a los procesos selectivos destacó una buena organización y planificación. En palabras de una participante que consiguió plaza (S11): “*Ser organizada es lo que creo que me ha dado la plaza, tenerlo todo esquematizado y bien organizado y aprovechar los tiempos de estudio*” (1:413 ¶ 178).

*S32: Siempre me han gustado mucho las agendas, programármelo todo, marcarme los tiempos, soy muy escrupulosa en ese sentido y muy planificada. Intentaba cumplir con los objetivos de estudio y las horas que me proponía y, si no lo conseguía, dedicaba unas horas extras de noche para compensar* (1:935 ¶ 518).

La organización del tiempo y planificar es fundamental para estructurar el día a día y la rutina de estudio. Los opositores coinciden en que buena organización debería programar las jornadas de estudio e incluir momentos de descanso que son necesarios para el bienestar personal y beneficiosos para un mayor rendimiento. Sacrificar por completo todas las actividades personales para dedicar el máximo tiempo de dedicación a las pruebas no parece ser la mejor estrategia de afrontamiento.

*S.23: Es un completo: necesito mi deporte, mi tiempo de ocio y de estudio, dormir bien y una buena alimentación. Necesito una buena organización para poder hacerlo todo* (1:783 ¶ 363).

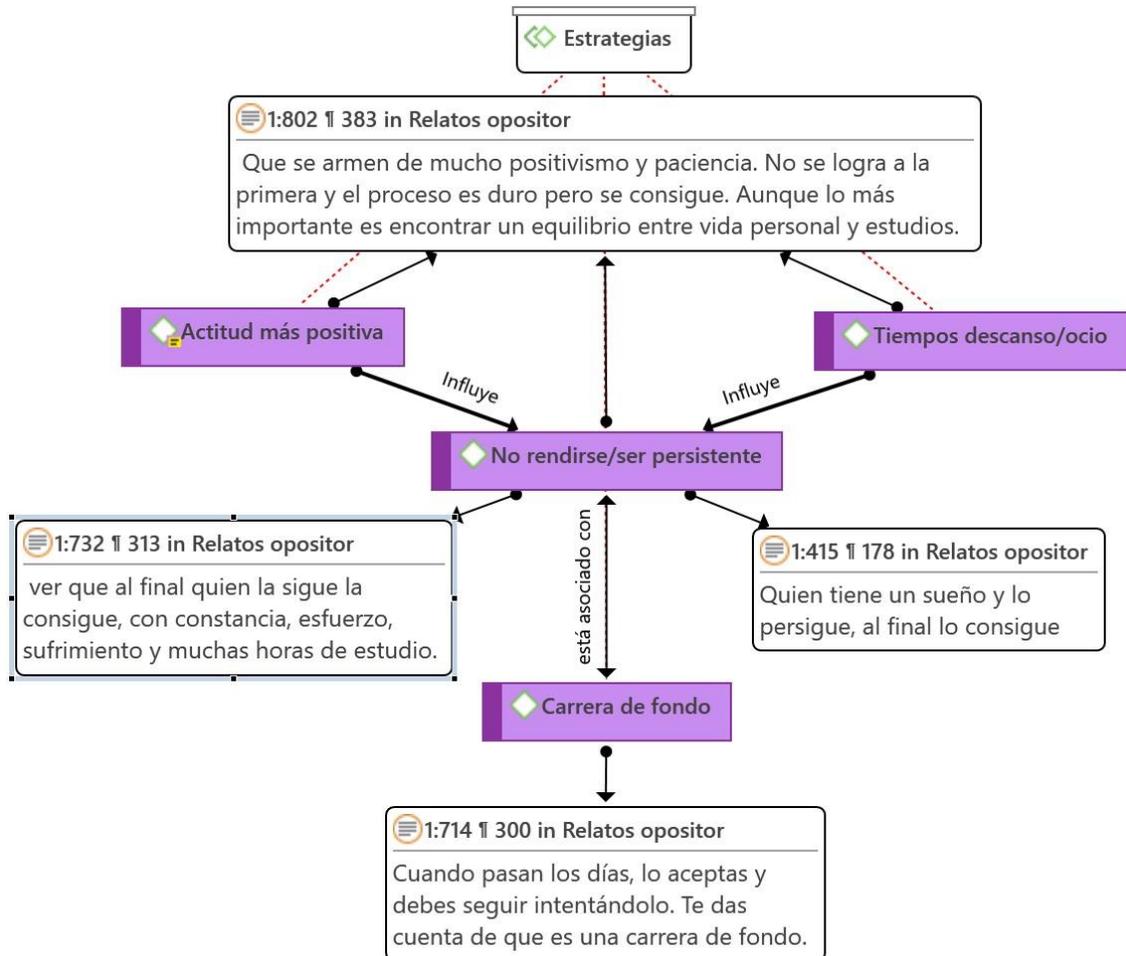
*S19: Me lo tomaría diferente, me organizaría mejor. Yo le dedicaba todo el tiempo: mi vida era la oposición. Pero para las siguientes estudiaré lo que tenga que estudiar, pero no toda mi vida.* (1:716 ¶ 302).

Algunos opositores manifestaron la necesidad de una guía externa que les oriente y tutele la organización del estudio, por ello, volverían a acudir a una academia o preparador ante futuras convocatorias de procesos selectivos. En palabras del participante S4: “*La academia es fundamental. Seguiré el mismo sistema porque me ha ido bien, personalizar todo para diferenciarme de los demás*” (1:562 ¶ 65).

Por último, además de una buena organización, los participantes relatan la importancia de enfrentarse al reto de opositar con una actitud positiva, constancia y sobretodo persistencia, para no rendirse y abandonar tras decepciones, como se puede observar en la Figura 102.

**Figura 102.**

Red asociada a “No rendirse”.



Fuente: elaboración propia, a través del Atlas.ti.9.

## 2. Función Docente

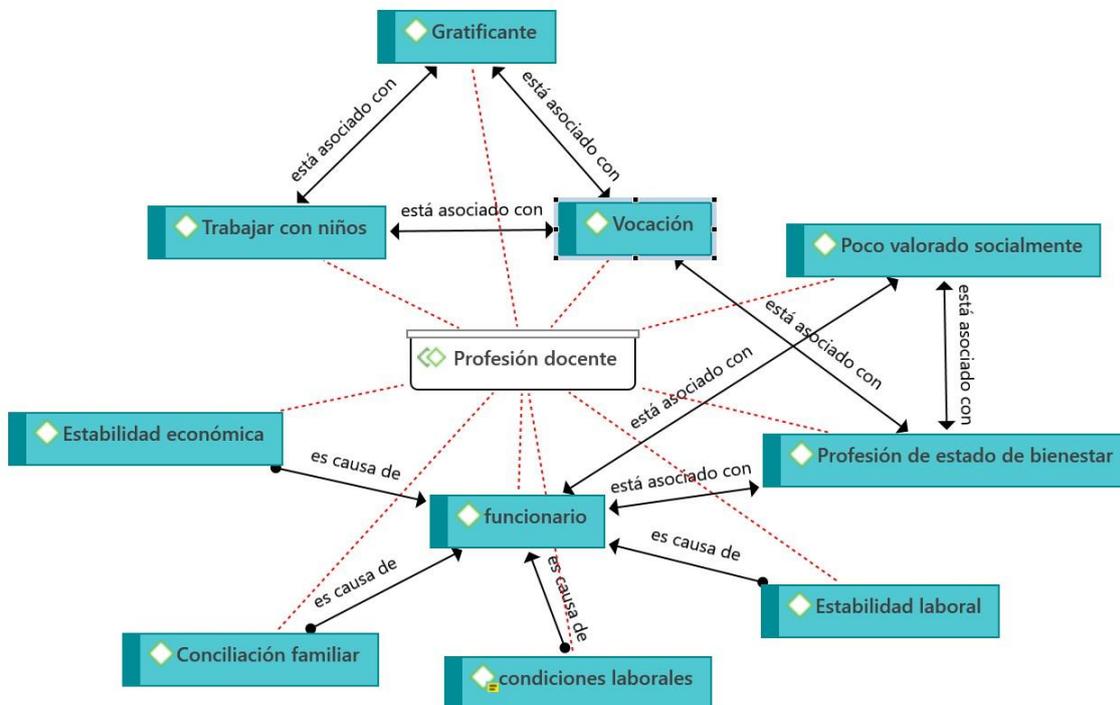
Respecto a la dimensión “Función docente”, la Figura 103 muestra la nube de palabras realizada a partir de todas las citas y códigos relativos a dicha dimensión. La esencia de la función docente se basa en los niños, en la pasión y vocación por la educación y en la aspiración de hacer del mundo un lugar mejor.



La Figura 105 muestra la red que permite visualizar las relaciones respecto a la categoría Profesión docente.

**Figura 105.**

*Red de la categoría “Profesión docente”.*



Fuente: elaboración propia, a través de Atlas.ti.9.

La vocación es para los candidatos la esencia de la profesión docente. El trabajo con niños es vocacional y ello convierte a la docencia en una profesión muy gratificante. En palabras de S.19: *“Es vocación cien por cien. Me encantan los niños, me encanta la educación, me encanta enseñar. Hay que ser paciente, creativo, conlleva un duro trabajo diario, hay que dedicarle muchas horas en casa y mucha pasión”* (1:701 ¶ 294).

El docente que ama su profesión, percibe que en ocasiones está valorada para la sociedad, a pesar de que constituirse como una actividad clave en el Estado de Bienestar.

S27: *Creo que es un trabajo esencial en la sociedad, una de las bases junto a sanidad, es vocacional* (1:843 ¶ 423).

S3: *Me encanta, es mi vocación, enseñas valores y pones los cimientos para el futuro, es una profesión muy importante base del resto* (1:875 ¶ 457).

Por otra parte, la función docente en centros públicos es ejercida por personal funcionario y ello constituye otro de sus principales rasgos. Como muestra la red de la Figura 105, ser funcionario presenta una serie de ventajas asociadas a condiciones laborales que los docentes perciben como positivas pues conducen a una considerable estabilidad económica, laboral y conciliación familiar. El S13 enumera ventajas tales como: *“Vacaciones, horario, yo valoro mucho el tiempo libre, el salario no está mal, te*

permite tener calidad de vida” (1:470 ¶ 201). Algunas de estas ventajas cobran mayor valor cuando se comparan con el sector privado de enseñanza:

S31: *Las ventajas claramente son tener un puesto fijo que garantiza una seguridad laboral en contra de lo que pueda ocurrir en el sector privado* (1:908 ¶ 491).

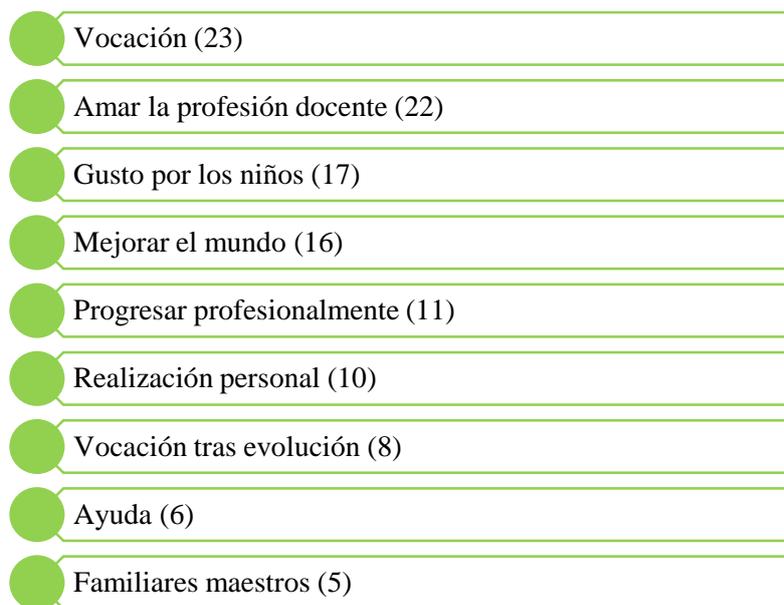
S24: *El horario de trabajo es positivo, el sueldo y la estabilidad de tener una plaza. No tener la presión de tener un jefe directo que te presiona. No tener que agrandar en situaciones que se contradicen con mi filosofía docente. Ser fiel a mis principios como docente con mayor facilidad de lo que sería en algunos centros privados* (1:791 ¶ 370).

## 2.2. Motivación Docente

Esta categoría emerge de los relatos y las referencias de los docentes acerca de sus motivaciones para dedicarse a las pruebas de ingreso y alcanzar ejercer la profesión docente. De mayor a menor presencia en las citas, la Figura 106 muestra los códigos aglutinados en esta categoría:

**Figura 106.**

*Códigos y enraizamiento de la “Motivación docente”.*

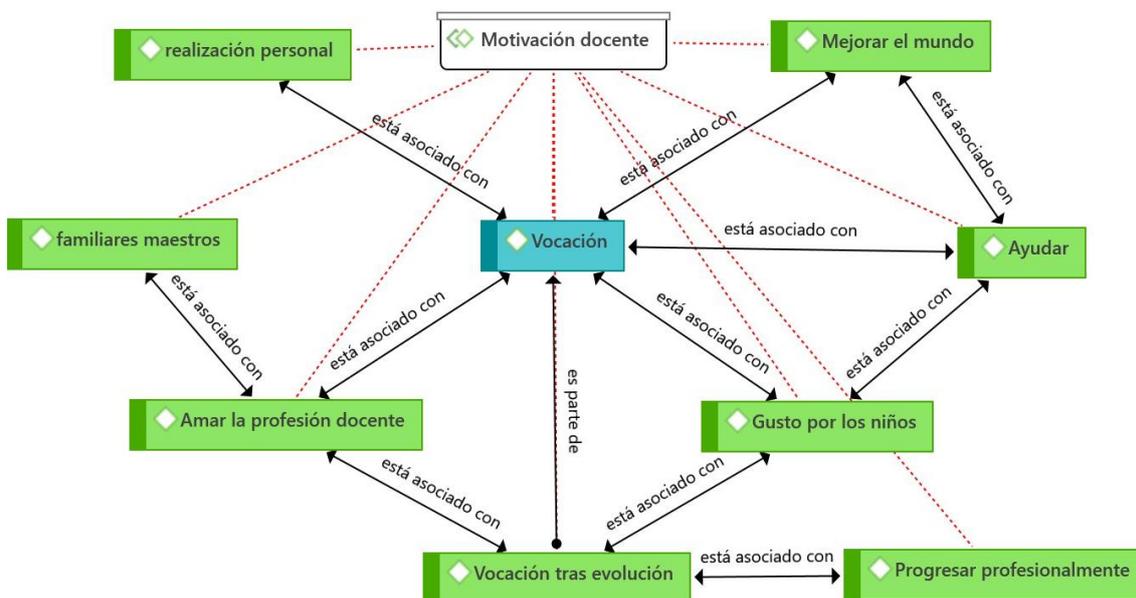


Fuente: elaboración propia.

La vocación constituyó (F=23) la esencia y clave de los opositores para persistir en su intención de participar en los procesos selectivos. La vocación se nutre del amor y pasión por la enseñanza y todo lo que rodea la profesión docente (F=22), del gusto por los niños (F=17) y del sueño de hacer del mundo un lugar mejor (F=16). Ejercer la docencia en este contexto, reporta al maestro realización personal (F=10), lo cual retroalimenta su deseo y motivación por alcanzar su meta. La Figura 107 contiene la red que conecta estos conceptos dando sentido a sus relaciones.

**Figura 107.**

Red de la categoría “Motivación Docente”



Fuente: elaboración propia, a partir de Atlas.ti.9.

La vocación de los maestros es su motivación principal para mantener la firme intención de formar parte en los procesos selectivos, a pesar de todos los inconvenientes y dificultades que pueda plantear el proceso. El fin último de participar en las pruebas es ejercer la docencia. Es la vía para conseguir el objetivo, y la motivación es la vocación por la profesión docente, como refleja (S10): *Igual que digo que es duro y frustrante, estoy motivado porque llevo dos aprobadas y veo que estoy en el camino, mi objetivo es trabajar y voy a seguir. Aunque no me guste el proceso* (1:370 ¶ 162).

Se identificaron tres códigos principales que nutren la vocación y motivan a los candidatos a opositar:

i. El amor y la pasión por la profesión docente.

S5: *Es un trabajo que me encanta, me maravilla, llevo unos años enfocando mi vida profesional y parte de la personal en alcanzarlo* (1:189 ¶ 73).

ii. El gusto por los niños.

S24: *¿Por qué elegiste la profesión docente? Por vocación, me gusta el cuidado de la infancia* (1:793 ¶ 373).

iii. La aspiración de hacer del mundo un lugar mejor.

S26: *Me gustan muchos niños y es una forma de contribuir y ayudar a la sociedad* (1:823 ¶ 409).

La vocación, además configura la docencia como un trabajo gratificante y que genera realización y satisfacción personal al que lo ejerce:

S6: *Es un trabajo maravilloso que te satisface en todos los sentidos, me gusta mi trabajo (1:226 ¶ 89).*

S18: *Si tienes motivación vas a trabajar con ganas y entusiasmo, no te supone ningún esfuerzo. ¿Es tu caso? Sí. A mí me motiva ir a trabajar, me hace valorarme, superar retos. El cariño y amor que recibes de los alumnos, como, por ejemplo, cuando se equivocan y te dicen mamá (1:678 ¶ 280).*

La vocación por la enseñanza se reveló en diferentes etapas. Como se ha de ver en la posterior categoría, “Niños maestros”, hay maestros que identificaron el origen de su vocación en la infancia, pero no todas las historias de vida coinciden en este aspecto. Las dudas también son comunes en muchos momentos de la vida del maestro y la motivación por progresar profesionalmente (F=11) fue el camino que algunos docentes siguieron hasta el punto actual donde revelan haber evolucionado hasta ejercer su trabajo con pasión (F=8).

S12: *Siempre me habían encantado los niños. No obstante, yo estudié psicología y estuve muchos años trabajando. Posteriormente, hice el CAP y me enamoré del trabajo en un centro educativo. Ser maestra se convirtió en mi vocación, más tarde pero bueno (1:432 ¶ 186).*

Otra motivación que llevó a los opositores a participar en las pruebas o previamente, a elegir la profesión docente fue el deseo de progresar y desarrollarse profesionalmente.

S10: *Siempre quise progresar, hice una licenciatura, luego el magisterio, tenía claro que las edades con las que me gusta trabajar era primaria. Era mi aspiración, ir creciendo personalmente (1:359 ¶ 157).*

S4: *No pensaba que me iba a dedicar a ello y me encantó. Empecé a trabajar en escuelas infantiles. Fui madre. Posteriormente dije y, ¿por qué no hago la carrera? Cuando terminé puse una empresa de ocio infantil que tuve que cerrar por la pandemia. Entonces me dije que era el momento de opositar (1:150 ¶ 56).*

Finalmente, fueron pocas las referencias a familiares docentes, pero se asocian con un acercamiento a la profesión, si bien no refieren alusiones claras a su influencia:

S16: *He tenido familiares docentes, pero no me influyeron (1:636 ¶ 250).*

S27: *Tuve un familiar que era maestra y me mostró el camino de lo bonito que es este campo (1:847 ¶ 426).*

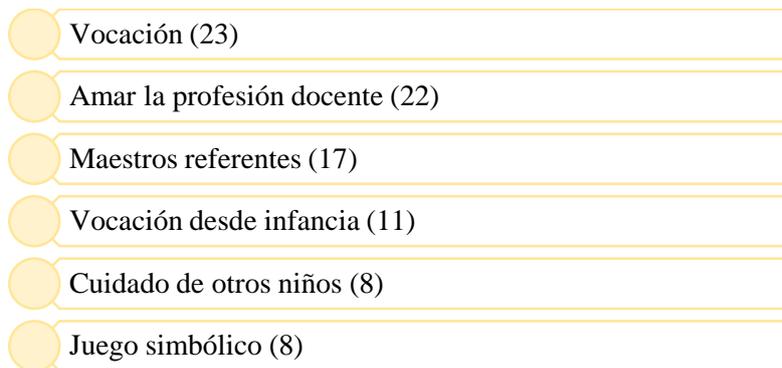
S4: *Lo mío ha sido una evolución. He escuchado a personas que desde pequeñas decían que su vocación era ser maestra. En mi caso, para nada ha sido así. A pesar de tener en mi familia maestro: mis abuelos eran maestros, lo he vivido de cerca (1:148 ¶ 56 in Relatos opositor).*

### 2.3. Niños “Maestros”

La categoría “Niños Maestros” emerge de las referencias en los relatos a sucesos de la infancia que fueron configurando la motivación de los docentes para ser maestros. Los relatos comparten la vocación (F=23) en el momento actual, junto con otros códigos que muestra la Figura 108.

**Figura 108.**

*Códigos y enraizamiento de “Niños maestros”.*

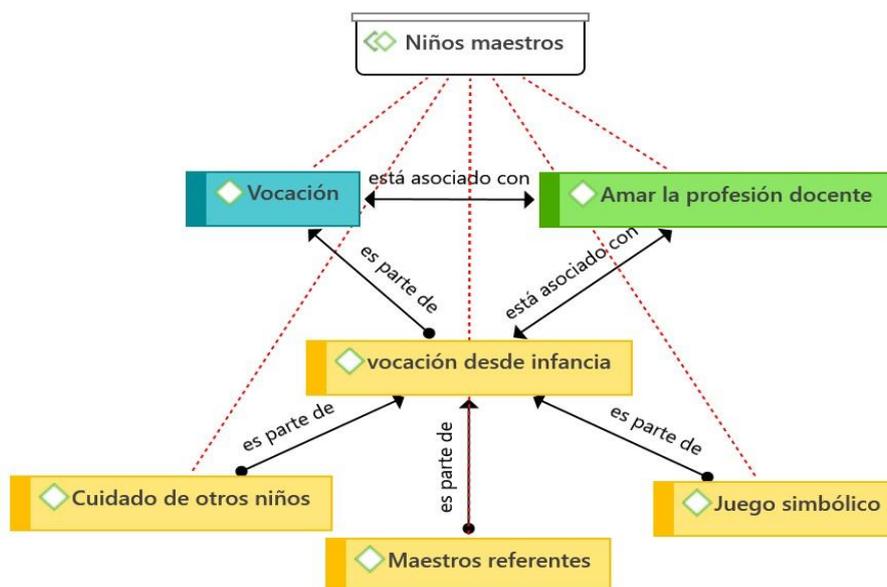


Fuente: elaboración propia.

La diferencia con las anteriores categorías es que “Niños Maestros” se compone de referencias claras a orígenes en la infancia de los docentes. Esto es, desde niños, los participantes mostraban predilección por la profesión docente (F=22), admiraban a sus maestros (F=17), tenían conciencia de que querían ser maestros cuando fueran adultos (F=8), disfrutaban con el cuidado de otros niños más pequeños (F=8) y predominaba el juego simbólico en el que desempeñaban el rol de maestros (F=8). La Figura 109 representa la red de la categoría y muestra las relaciones entre estos conceptos.

**Figura 109.**

*Red de la categoría “Niños maestros”.*



Fuente: elaboración propia, a partir de Atlas.ti.9.

Esta categoría emerge de las referencias directas a la infancia cuando los participantes relatan su pasión por la enseñanza o la profesión docente.

S1: *Lo tenía súper claro desde que era pequeña que yo quería ser maestra. Cuando yo tenía 3 o 4 años, le decía a mi madre que yo iba a ser maestra de niños como yo. ¿Es vocación en tu caso? Vocación pura y dura. A lo largo de la vida, siempre lo he tenido muy claro, es vocación (1:13 ¶ 6).*

S28: *Desde pequeño tenía esa vocación, siempre me ha gustado poder ayudar a la gente a mejorar, la educación...Mi pasión por el deporte me hizo vincular la educación con la educación física (1:863 ¶ 442).*

En las referencias a la infancia, predominan tres acontecimientos, coincidentes o no, en las historias de los mismos participantes, que muestran los orígenes de la motivación por la docencia:

i. Cuidado de otros niños

S9: *¿Por qué elegiste la profesión docente? Por vocación, desde que era pequeña, siendo yo niña, me gustaban los niños, he ido creciendo y desarrollando esa pasión por los niños y por la educación (...) Iba con mis padres a comidas o reuniones sociales y siempre acababa haciéndome cargo de niños más pequeños y lo disfrutaba y me motivaba (1:330 ¶ 142).*

ii. Maestros como referentes

S15: *He tenido profesores que me han marcado y me acordaré de ellos siempre, especialmente recuerdo a Cari, que tenía 23 años y, desde entonces, mi número favorito siempre ha sido el 23 (1:604 ¶ 233).*

S11: *Ver a las personas que son tus referentes, el gusto que tienen por la educación y cómo han luchado por sacar un cole adelante, eso te motiva a ti a decir yo también quiero ser así, quiero luchar por la educación, que mis alumnos sean siempre felices y ser una buena maestra” (1:584 ¶ 173).*

iii. Juego simbólico

S5: *Mi abuelo era carpintero y me hizo una pizarra, jugaba con mi hermana a ser maestra y así pasábamos los veranos (1:200 ¶ 76).*

S18: *Cuando estaba en primaria, con 6 o 7 años, por las tardes jugábamos con mi amiga a ser maestras (1:681 ¶ 282).*

S19: *A mí me encantaba jugar con la pizarra, me gustaba mucho jugar imitando a los maestros, con los muñecos daba la clase de la mañana (1:703 ¶ 296).*

## ☺ CAPÍTULO VIII- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

- I. Discusión
  - 1. Fortalezas
  - 2. Debilidades
  - 3. Prospectiva e implicaciones
- II. Conclusiones



---

## CAPÍTULO VIII- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

---

En este último capítulo se presenta la discusión donde se profundiza en el significado y relevancia de los resultados, se reflexiona sobre las fortalezas y debilidades de esta tesis doctoral para, posteriormente, deliberar sobre la posible continuidad en futuras investigaciones. Finalmente, se muestran las conclusiones finales a partir de los resultados de cada uno de los objetivos de investigación.

### I. Discusión

El *Objetivo específico 1* se centró en desarrollar un instrumento para evaluar las variables de la TCP (actitud, norma subjetiva, control e intención) dentro del contexto específico del opositor docente. Este objetivo ha sido cubierto con el diseño de la Escala de Actitudes del Opositor Docente (EAOD), que implicó la puesta en práctica de tres procesos que incluyeron un estudio piloto previo, la validación de contenido de los ítems y el análisis de las características psicométricas y dimensionales de la escala, obteniéndose evidencias sobre su validez. Por un lado, los resultados obtenidos a través de los análisis factoriales apoyan la estructura factorial de cuatro dimensiones propuesta por el modelo TCP (Ajzen, 1985), mostrando todos los índices de ajustes valores establecidos como óptimos. La estructura factorial completa muestra 8 factores pues las primeras tres dimensiones incluyen valoraciones indirectas que suponen una estimación doble (la presencia del factor y la valoración del mismo), quedando en total correspondencia con las cuatro dimensiones de la escala. Por otro lado, las cuatro dimensiones mostraron una adecuada consistencia interna, tanto en la fase inicial como en el estudio confirmatorio, estimada con el coeficiente alfa de Cronbach. Estos resultados de ajuste a la estructura TCP coinciden con otros diseños de instrumentos TCP (Fernández, 2018; Tirado et al., 2012; Úbeda- Colomer et al., 2018). La adecuación de las propiedades psicométricas de la EAOD puede deberse al procedimiento meticuloso y sistemático de preparación del cuestionario, tomando como principal referencia las publicaciones originales de los autores (Ajzen, 1985, 1991, 2005, 2019a; Fishbein & Ajzen, 2010). Cabe destacar la construcción de un instrumento que cumple con el objetivo para el que fue diseñado, y que se constituye como una herramienta con la que obtener resultados válidos y fiables.

Respecto a las relaciones entre los constructos *Actitud*, *Norma Subjetiva*, *Control Percibido* y sus efectos sobre la *Intención*, el modelo de ecuaciones estructurales (SEM) permitió concluir el buen ajuste de la EAOD al modelo TCP y extraer interpretaciones muy relevantes. En primer lugar, el *Control Percibido* (0.43) es el predictor más potente de la *Intención* de opositar, indicando que aquellos opositores que perciben mayor control sobre el proceso, tienen una intención más firme de participar en las pruebas. En una síntesis de resultados de estudios previos, se reportó una correlación media entre el *Control* y la *Intención* de 0.40 (Armitage & Conner, 2001; en Ajzen, 2011a), por tanto, en este estudio se valora como adecuado el coeficiente obtenido. Este resultado- *Control*

como principal constructo explicativo de la *Intención*- es consistente con estudios previos tales como, las aplicaciones de Armitage (2005), Canova & Manganeli (2020; en Bosnjak et al., 2020), La Barbera & Ajzen (2020b), Neipp et al. (2015) y Úbeda- Colomer (2018). En segundo lugar, la *Actitud* ejerce un efecto positivo sobre la *Intención* y la *Norma Subjetiva* tiene un efecto negativo sobre la *Intención*, sin llegar a tener un valor predictivo sobre la misma. De estos análisis se extrae que existe poca influencia de las variables latentes, *Actitud* y *Norma Subjetiva*, sobre la variable *Intención* y que, por tanto, ésta última no depende de las otras, coincidiendo con Neipp et al. (2015). Para Fernández (2018) la variable *Actitud* tiene escasa importancia como variable explicativa de la *Intención*, pero sí la *Norma Subjetiva*. En cualquier caso, la importancia relativa de estos tres predictores como determinantes de la intención depende del objeto de estudio y varía de una población a otra (Ajzen, 2011a); realidad a tener en cuenta ya que las referencias, si bien guardan similitud, no coinciden en cuanto a objeto y población de este estudio.

En tercer lugar, las covarianzas entre las variables latentes muestran interacciones significativas entre el *Control Percibido* y los otros dos constructos (*Actitud* y *Norma Subjetiva*). Teóricamente, el *Control Percibido* modera los efectos de la *Actitud* y la *Norma Subjetiva* en la *Intención* (La Barbera & Ajzen, 2020a). En el análisis de regresión múltiple, se evidenció esta interacción con un coeficiente de regresión positivo entre la *Actitud* y el *Control Percibido*, que indica que la *Actitud* se minimiza por el *Control*, que es el predictor más potente de la *Intención* de oponer, siendo este resultado consistente con estudios previos (Neipp et al., 2015). Respecto a la *Norma Subjetiva*, la asociación negativa significativa hallada respecto al *Control* coincide con el estudio de Castanier et al. (2013; en La Barbera & Ajzen, 2020a), que también encontró un coeficiente de interacción significativo negativo y concluyó que, a mayor *Control Percibido* sobre la acción (en su caso, beber y conducir), existía menor influencia por la presión de otros al formar la *Intención* para realizar dicha conducta. En este estudio, la interpretación que se realiza es que mayor *Control* sobre los procesos de oposición se asocia con una actitud más positiva hacia la oposición y una menor influencia de los referentes sociales.

Los resultados obtenidos respecto a las creencias conductuales base de la *Actitud* (*Objetivo específico 3*) no revelaron creencias positivas sobre la participación en las pruebas, en línea con los datos aportados por Álvarez (2008), Pérez et al. (2008) y Valle y compañía (2015) que pusieron de relieve el desacuerdo de los candidatos a maestro con respecto al sistema de selección. En cualquier caso, la oposición es valorada como muy difícil y muy importante, y con beneficios relativos, asociados a las posibles consecuencias de estabilidad laboral y económica y la satisfacción y superación personal tras la oposición. El estudio de Suárez et al. (2013) puso de relieve que los candidatos a maestro valoraban como meta más relevante su realización personal y profesional. En cuanto a las creencias normativas (*Objetivo específico 4*), los opositores perciben el apoyo de sus referentes sociales, pero satisfacerlos no motiva su intención de oponer. No obstante, se observa cierta influencia de los compañeros de profesión, que se refuerza con frecuentes referencias en los relatos mostrándose como un referente de influencia a considerar. Aramendi et al. (2019) destacó la ayuda de otros docentes experimentados para un afrontamiento exitoso de las pruebas. Las creencias de control (*Objetivo*

*específico 5*) reflejan altos valores de autoconfianza y atribuciones internas en los procesos de preparación y afrontamiento; así como la alta valoración de la importancia de factores de control, especialmente presente el apoyo familiar y social. El constructo *Control Percibido* es amplio en la literatura pues son muchas las circunstancias y factores que pueden actuar facilitando u obstaculizando una acción. Gargallo et al. (2007a) detecta como tercer factor predictor de la *Intención las Atribuciones Internas*, referidas al aprendizaje dependiente del propio esfuerzo. Los resultados aportados por Úbeda-Colomer (2018) sugieren que *Autoeficacia* y *Controlabilidad* pueden considerarse dos factores independientes.

Respecto a la segunda fase de recogida de datos cualitativos, se diseñó un protocolo de entrevista para indagar sobre el origen de las creencias del opositor docente (ECOD), cuyo contenido fue sometido a validación por parte de jueces expertos metodólogos, determinándose un fuerte consenso entre jueces y, por tanto, obteniendo un instrumento adecuado para su aplicación (*Objetivo específico 2*). De los relatos de los opositores (*Objetivo específico 6*) se extraen datos sobre el sistema de acceso, al que los opositores se refieren como injusto ya que incluye pruebas de evaluación subjetivas, coincidiendo con Aguilar et al. (2016) y Aramendi et al. (2019) que ya pusieron de manifiesto la subjetividad de los criterios de evaluación. Las pruebas valoran contenidos memorísticos y disciplinares, como ya recogieron otros autores (Egido, 2010; Valle et al., 2015), que se mostraron a favor de considerar otros aspectos de tipo vocacional o actitudinal. Por tanto, los candidatos a maestro proponen pruebas tipo test, tomando como modelo el MIR educativo que tendría una buena acogida, respaldada esta afirmación por otras fuentes (Conferencia de Decanos, 2018; Egido, 2020; López, 2015 y Valle et al., 2015). Además, el proceso de oposiciones a la función pública se ve marcado por la gran dedicación y esfuerzo, coincidiendo con Suárez et al. (2013), que destacó el compromiso de los candidatos y reconoció la incertidumbre y pesimismo que envuelve este proceso. Tanto la preparación como el afrontamiento, son experiencias duras, con frecuentes estados de malestar emocional, como recoge Aramendi et al. (2019) que destaca el desgaste de los docentes con varias convocatorias de experiencia. En el afrontamiento de las pruebas, destaca la perseverancia de los opositores participando en varias convocatorias hasta conseguir afianzar un puesto fijo. Otras categorías no previstas surgen bajo el espectro de la función docente y cuya esencia se basa en los niños, en la pasión y vocación por la educación y en la aspiración de hacer del mundo un lugar mejor.

## **1. Fortalezas**

En primer lugar, la presente investigación lleva a cabo un diseño mixto, flexible y adaptado a los objetivos planteados. Son varias sus fortalezas y contribuciones al objetivo de indagar sobre las actitudes de los opositores docente en torno a las pruebas.

La puesta en práctica del diseño secuencial explicativo, implicó una primera fase de recogida de datos cuantitativos que recogió de forma estructurada percepciones de los docentes sobre las pruebas de ingreso. El diseño del cuestionario EAOD se nutrió de una revisión extensa de la literatura, aprendiendo de las publicaciones originales de los autores

de la TCP, así como aplicaciones y revisiones del modelo. La mayoría de aplicaciones TCP consultadas, aplican el modelo adaptando cuestionarios ya existentes de valoraciones directas a partir de pequeñas modificaciones en la redacción de los ítems en función de la acción objeto de estudio. La presente tesis doctoral siguió las propuestas de los autores de la TCP y se diseñó una escala que partió de una recogida de información inicial para identificar las creencias principales de la población (estudio piloto) y, en base a los factores identificados, se creó la EAOD. Como consecuencia, a diferencia de la mayoría de las aplicaciones TCP que se basan en mediciones directas de los constructos Actitud, Norma Subjetiva, Control percibido e Intención, la EAOD incluye valoraciones indirectas que surgen de procesos reflexivos a partir de la suscitación de creencias iniciales. Por tanto, se elaboró un cuestionario totalmente adaptado a la población de estudio. Resultado de un consciente y elaborado proceso, la EAOD probó su posterior validez de constructo mostrando valores e índices de bondad de ajuste óptimos. El análisis factorial confirmatorio y la aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales confirmó la estructura y validez de las dimensiones e ítems de la EAOD, así como el buen ajuste al modelo de conducta planificada. Este riguroso proceso de construcción y validación del instrumento de recogida de información cuantitativa, genera resultados fiables.

En segundo lugar, la principal fortaleza de esta investigación es la complementación del cuestionario con la aplicación de técnicas cualitativas y la recogida de los relatos del opositor docente, como fragmentos de vida que recogen las experiencias de los candidatos en las pruebas de ingreso. Estos dos procesos- un cuestionario y relatos de vida- en principio tan diferentes, se complementan a la perfección y permiten comprender las realidades y significados que esconden las oposiciones: las esencias de las experiencias de los opositores docentes.

En esta línea, la investigación biográfico-narrativa permitió dar voz a los docentes ya que, a través de sus relatos, se hacen visibles las verdaderas experiencias que vive el opositor docente. De su voz y sus citas emergieron las categorías de contenido. De la profundidad de las palabras de aquellas personas que se han ofrecido a contar su vida como opositor se desprenden las reflexiones.

Finalmente, es importante señalar que esta investigación es un estudio innovador en el campo del opositor docente. Ser conocedores de sus creencias, basadas en sus experiencias sobre los procesos selectivos, es fundamental para comprender las fortalezas y debilidades del actual sistema de ingreso en la educación pública y plantear posibles acciones de mejora que garanticen procesos de selección de mayor calidad.

## **2. Debilidades**

La primera limitación de este estudio se encuentra en la dificultad de acceso a los participantes: el opositor docente. Aunque se alcanzó una considerable muestra productora de datos de 396 participantes, hubiera sido deseable contar con la participación de mayor número de opositores para asegurar resultados más potentes. La figura del opositor docente no se encuentra fácilmente accesible, en primer lugar, porque no queda registrada oficialmente o disponible en un centro de estudios. Esto es, la muestra de

oposidores la constituyen los maestros que tienen la intención de participar en las pruebas de ingreso y que inician una preparación y dedicación previa a tal fin. En segundo lugar, valorar las actitudes de los opositores ante las pruebas de acceso implicaba una recogida de datos en una fecha previa y relativamente próxima a dicha convocatoria; momento en el que los candidatos se encuentran inmersos en el estudio, por lo que resultó muy complicado animar a la colaboración con esta investigación. Una tercera limitación asociada, resultó concretar los encuentros para las entrevistas, pues se pretendía partir de la muestra inicial. Pese a los reiterados envíos y solicitudes de colaboración a aquellos participantes que en la primera fase aceptaron y se comprometieron a formar parte de la segunda fase, resultó muy difícil que aceptaran. Por ese motivo, se consiguieron realizar 32 entrevistas, algunas de las cuales se realizaron de forma telemática y no presencial, como inicialmente se había pretendido.

En segundo lugar, la puesta en práctica del modelo de la TCP no contaba con aplicaciones anteriores que respaldaran su puesta en práctica y resultados. Las aplicaciones en contextos educativos o universitarios eran mínimas y nulas las referencias en opositores. De este punto, deriva una de las fortalezas de esta investigación. Son escasos los estudios sobre el opositor docente, sobre las pruebas de ingreso docente, lo cual se convierte en una oportunidad además para darle voz a este colectivo.

Otra limitación del estudio es que se ha centrado en el opositor docente, en sus creencias y actitudes sobre las pruebas de ingreso, siendo éste el único grupo de interés implicado, y no cuenta con el punto de vista de otros grupos involucrados en los procesos selectivos. En el concepto de actitudes del opositor ante las pruebas, este colectivo es el actor principal en la ejecución de las oposiciones. No obstante, registrar las creencias de otros colectivos aportaría una visión más global, tales como personal universitario responsable en la formación inicial de los maestros, preparadores o academias como agentes implicados en la formación y preparación para las pruebas o miembros de tribunales de oposición y otras figuras responsables y conocedoras de los procesos selectivos.

### **3. Prospectiva e Implicaciones**

Las preguntas de investigación que activaron los procesos de descubrimiento y desarrollo de esta tesis doctoral, justificaron su relevancia reconociendo (y ensalzando) la figura del profesorado como elemento clave en los sistemas educativos. La calidad de los docentes contribuye a que el sistema también sea de calidad. La relevancia de los procesos selectivos viene determinada en la medida en que éstos constituyen la vía de acceso a la función docente en la escuela pública y debe garantizar la selección de los candidatos más idóneos para ejercer la docencia.

Lo que este estudio ha puesto de manifiesto es la profunda transcendencia que las experiencias de afrontamiento de los procesos selectivos tienen en los docentes opositores, como etapas de cambios y fuerte impacto en sus vidas. Esto lo hemos conocido a través de sus propias narraciones y relatos. Además de cómo los opositores vivencian su participación en las pruebas, se identifica una actitud no positiva hacia las

mismas, basada y fundamentada en las creencias formadas tras las experiencias vividas en primera persona, por compañeros y/o conocidas por otros referentes sociales. Totalmente diferente, es la actitud manifestada hacia la profesión docente, basada en la vocación por la enseñanza y los niños. Su fuerza sostiene la intención y persistencia en los opositores para seguir haciendo frente a numerosas convocatorias, junto con la determinación en su preparación. Esto debido a que el planteamiento actual de los procesos selectivos contempla factores ajenos al buen desempeño de los candidatos en las pruebas oposición, que los obliga a tener que hacer frente a varias convocatorias. Dependiendo de variables y cambiantes factores externos, como el número de plazas ofertadas, número de aspirantes, especialidad de ingreso o tribunales asignados, tras la fase de la oposición, existe una segunda fase de concurso y baremo de méritos que podrá anular el buen rendimiento de un candidato en los exámenes o acercar a la plaza a candidatos con mayores puntuaciones en méritos tales como experiencia docente o formación académica. Consecuentemente, los opositores perciben que las pruebas no son justas, que las evaluaciones son subjetivas, que el esfuerzo no siempre se ve recompensado y, por tanto, es poco probable que identifiquen y seleccionen a los mejores candidatos, no cumpliendo de la mejor forma su función principal. Ante semejante conclusión, se aboga por una profunda reflexión en la búsqueda de reformulaciones y mejoras en el sistema en pro de evaluaciones más objetivas que garanticen una selección de mayor calidad. Existen algunas fórmulas sobre las que deliberar. Los opositores se muestran favorables a la realización de una prueba tipo test que valore un temario completo y común, a diferencia del actual desarrollo escrito de un tema y cuyos criterios de evaluación son cuestionables por su subjetividad. Un examen test podría ser la prueba inicial que valorara los contenidos teóricos de un temario más amplio y común, sustituyendo las primeras pruebas escritas o alguna de ellas y complementando a otras pruebas que valoren la aptitud para la docencia. Una vez que un docente ha demostrado alto rendimiento en unas pruebas objetivas, podría iniciarse en la enseñanza y seguir formándose y ser evaluado en la docencia.

Esta investigación ha abarcado al colectivo más directamente afectado que es el docente, pero cabe conocer las creencias de otros profesionales implicados en los procesos selectivos: profesorado universitario de magisterio, preparadores de oposición, sindicatos de maestros, docentes con experiencia como tribunal de oposición, maestros y equipos directivos de centros educativos y responsables con competencia en política educativa y formación. Las percepciones de los docentes son una parte importante pero no la única que contempla la prospectiva de este estudio. Los resultados obtenidos se podrían complementar con nuevas técnicas de recogida de información, entre las que destaca la realización de grupos de discusión integrados por variedad de los profesionales comentados y que podrían ser el punto de partida para propuestas más globales.

Además de otros profesionales, se deben conocer las situaciones reales de las listas de interinos, las previsiones de plazas y especialidades, las líneas futuras prioritarias, las próximas inversiones, etc. Solo así, se podrían proponer acciones de mejora con capacidad de cambio real, desde un estudio integral de la entidad. Y es que, cualquier reformulación de las pruebas debería ser coherente con el sistema de selección en

conjunto. Con los resultados de esta investigación, no se aboga por sustituir pruebas, sino por iniciar procesos de reflexión. En base a los resultados, desde la perspectiva del opositor, se proponen reformulaciones, pero serían más beneficiosas investigando otros agentes y aspectos del sistema, y valorando así, en su conjunto, si podrían constituir acciones de mejora realmente viables.

Las pruebas de ingreso para maestros a centros públicos resultan ser la vía preferente para la mayoría de los docentes para ejercer la función docente. Sin embargo, existe gran desconexión entre la formación universitaria que el maestro recibe y lo que se demanda en dichos procesos. Los participantes de esta investigación manifestaron que la oposición era el siguiente paso en su camino hacia la docencia desde su etapa como universitarios. A pesar de ello, no existen asignaturas y son escasos los complementos formativos que formen al estudiante de magisterio sobre aspectos estructurales de las pruebas o su contenido. Posteriormente a la titulación en la universidad, son academias o preparadores los que, a nivel privado, proporcionan dichas orientaciones. Persiguiendo una formación integral de los maestros, sería positivo que los planes universitarios contemplaran aspectos formativos referidos a esta posterior etapa de inserción laboral docente.

Por otra parte, esta investigación se ha basado en los constructos- Actitud, Norma subjetiva, Percepción de Control e Intención, de los Modelos de Acción Razonada. Sobre dichos cimientos, la escala de Actitudes del Opositor Docente (EAOD), ha probado su óptimo ajuste. Como líneas futuras, se plantea la posibilidad de aplicar el cuestionario en futuras convocatorias y/o en otras comunidades autónomas. Cabe la opción de estudiar la muestra de profesorado de educación secundaria aplicando el cuestionario en próximas convocatorias y contrastando resultados. El formato y estructura de las pruebas de ingreso no difiere demasiado entre ambos colectivos. Sin embargo, el perfil de maestros y profesores es distinto, más allá del cuerpo al que pertenecen y las edades de sus pupilos. Un profesor es graduado en una materia específica y, posteriormente, se ha especializado en enseñanza; mientras que el maestro se forma específicamente en enseñanza. Por tanto, ¿presentarán los profesores actitudes similares a los maestros?

Con leves adaptaciones de contenido, la EAOD tendría multitud de usos pues ha probado su validez de constructo. Por un lado, se podría aplicar a estudiantes de magisterio para valorar sus actitudes hacia las futuras oposiciones, lo cual presenta un nuevo abanico de posibilidades que, por ejemplo, incluye realizar valoraciones de actitudes previas y posteriores aplicaciones de programas educativos. Por otro lado, con mayores modificaciones en la EAOD, podría seguirse el proceso de construcción justificado en esta tesis, para diseñar una escala de valoración de actitudes frente al estudio o exámenes. Definiendo con claridad la acción y los demás elementos, se partiría del mismo procedimiento, para suscitar los factores asociados a las consecuencias de la acción, se identificarían los referentes sociales para la muestra y los factores de control que facilitan o dificultan la conducta que servirían para elaborar los ítems del cuestionario.

## II. CONCLUSIONES

En primer lugar, la escala de actitudes del opositor docente (EAOD) culminó un elaborado proceso de construcción para diseñar un instrumento de recogida de información basado en los modelos de acción planificada que permitiera conocer las actitudes de los opositores frente a las pruebas. Para dicha elaboración se revisaron propuestas originales de los autores TCP, así como aplicaciones y revisiones. Con la dificultad de no contar con cuestionarios sobre la temática previos ni estudios sobre actitudes en el opositor docente, en nuestro contexto, se asumió el reto de diseñar el cuestionario y cumplir el *Objetivo específico 1*. Al instrumento EAOD se le aplicó una validación de contenido y de constructo que determinaron sus características técnicas y el ajuste al modelo TCP. La consistencia interna indicó que el instrumento es fiable. El análisis factorial confirmatorio confirma la estructura de 8 factores para las 4 dimensiones TCP, con resultados de índices de ajustes óptimos, se garantiza la adecuación del modelo a los datos empíricos. Para investigar las relaciones entre los constructos (*Actitud*, *Norma Subjetiva* y *Control Percibido*) y su efecto en la *Intención* se utilizó un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) que permitió concluir el buen ajuste de un cuestionario TCP al modelo. El *Control Percibido* es el predictor más potente de la *Intención* de opositar. Tanto la *Actitud* como la *Norma Subjetiva* ejercen poca influencia sobre dicha acción, si bien una actitud positiva en el opositor la favorece y la presión social se relaciona con la *Intención* de forma negativa. Además, los opositores con mayor percepción de control sobre la oposición también muestran actitudes y creencias más positivas hacia las pruebas y menor influencia de la presión social.

En pro de acometer el *Objetivo específico 2* y disponer de un protocolo de entrevista que determinara el origen de las creencias del opositor docente, se realizó una revisión de la literatura profunda sobre diseños y enfoques narrativos-biográficos que se sirven de entrevistas como técnicas de recogida de información. Se diseñó el guion de entrevista sobre las creencias del opositor docente (ECOD) cuyo contenido fue validado por jueces expertos aprobando su uso.

Las actitudes hacia la conducta (*Objetivo específico 3*) vienen determinadas por la valoración de las consecuencias de participar en los procesos selectivos. Los candidatos a maestro perciben que su participación en las pruebas mejorará su estabilidad laboral y económica, así como les proporcionará satisfacción y superación personal y, estas consecuencias, son valoradas como totalmente positivas. La valoración que los opositores otorgaron a la experiencia, reveló concepciones más positivas y beneficiosas para los docentes sin responsabilidades familiares, de menor edad, con mayor tiempo de dedicación al estudio, opositores noveles o con pocas convocatorias de experiencia en las pruebas y sin experiencia laboral. En cualquier caso, la experiencia es valorada por la mayoría de la muestra como muy difícil y muy importante, con diferencias entre grupos: las opositoras femeninas encontraron mayor dificultad; y, fue de mayor importancia para candidatos sin responsabilidades familiares, de menor edad, con mayor tiempo de dedicación al estudio y con pocas experiencias en convocatorias previas.

Respecto al *Objetivo específico 4*, que alude a la Norma Subjetiva, se concluye que los opositores perciben la aprobación por parte de sus referentes sociales en su acción de opositar. Sin embargo, su intención no se fundamenta en el deseo de complacer a dichos referentes. La percepción de aprobación social fue mayor entre las opositoras femeninas, de menor edad, sin responsabilidades familiares y de la especialidad de infantil; por otro lado, los opositores noveles y sin experiencia laboral, mostraron mayor deseo por complacer las expectativas sociales.

En cuanto a la fuerza de los referentes- amigos, familia y compañeros de profesión-, la motivación por satisfacer a la familia o pareja fue ligeramente superior a los otros agentes. Además, hubo diferencias en función del sexo: los candidatos de sexo masculino se vieron motivados en mayor grado por el deseo de satisfacer a su familia o pareja. Los compañeros de profesión son un grupo social importante de influencia para los opositores, si bien, no llega a sostener la intención de participar en las pruebas, como ninguno de los otros referentes.

El *Objetivo específico 5* perseguía identificar la percepción de control en los opositores y se concluyen valores positivos en las variables Autoconfianza y Atribuciones internas. Esto indica confianza en cuanto a las propias capacidades para afrontar los procesos selectivos y percepciones de control sobre la preparación de las pruebas. Ambas fueron mayores entre los opositores sin responsabilidades familiares y de menor edad. Titulación superior y mayor tiempo de estudio se asoció, además, con mayor autoconfianza; así como, mayores percepciones de control identificadas entre los aspirantes de educación física y opositores noveles.

Respecto a los factores de control- apoyo familiar y social, tiempo disponible y motivación y estabilidad laboral- todos fueron valorados como factores muy poderosos de forma unánime. De igual forma, la percepción de apoyo fue muy alta entre los candidatos a maestro. La percepción de tiempo disponible fue dispar y variable en función de los grupos: los opositores varones, menores de 30 años, sin responsabilidades familiares, con mayor dedicación al estudio, sin experiencia laboral y novel en las pruebas manifiestan tener más tiempo disponible para dedicarse a la oposición. No todos los opositores manifestaron sentirse motivados y estables; sin embargo, aquellos candidatos de sexo masculino, con mayor tiempo de dedicación y sin experiencia laboral, mostraron mayor sensación de estabilidad y motivación.

En cuanto al constructo *Intención de conducta*, los participantes mostraron una fuerte intención de cumplir con su propósito de hacer frente a las pruebas de ingreso y estar dispuestos a esforzarse y a intentar afrontar los procesos selectivos. Efectivamente, todos los entrevistados cumplieron con su objetivo de opositar, con diferentes resultados. Los candidatos sin responsabilidades familiares, menores de 30 años, con mayor tiempo de estudio, de las especialidades de educación física e infantil y entre opositores noveles, mantenían una intención más fuerte. Estas variables, además, fueron predictoras de actitudes más positivas y mayores percepciones de control sobre los procesos.

El *Objetivo específico 6* abarcó la segunda fase de recogida de información a través de relatos de los opositores de los que emergieron 7 categorías. Los opositores identificaron como el principal obstáculo para ser docente en un centro público su “Sistema de acceso”, siendo ésta la primera categoría de análisis, con los códigos más referidos en las historias de vida. Los opositores se refieren a los procesos selectivos como un sistema injusto, con pruebas de evaluación subjetivas que no seleccionan a los candidatos más idóneos para ejercer la labor docente y, por tanto, proponen reformular el sistema, con pruebas tipo Test como alternativa o complemento, en pro de valoraciones más objetivas.

En segundo lugar, de las experiencias de los opositores se concluye que la “Preparación de las pruebas” (segunda categoría) se ve marcada por la gran dedicación de tiempo lo que demanda priorizar, sacrificando tiempo y rutinas personales. Por ende, suponen un gran esfuerzo, se asocian con frecuentes malestares emocionales y se configuran como una experiencia dura. Igualmente, duro resulta el “Afrontamiento de las pruebas” (tercera categoría) para aquellos docentes que eligen la vía pública y cuyo fin último es obtener una plaza. Es muy común la decepción y el malestar tras los procesos selectivos, que unido a la transcendencia que tienen en las vidas de los maestros, define las experiencias como aprendizajes de vida. De los aprendizajes y experiencias de los opositores, surgen “Estrategias” (cuarta categoría) para un mejor afrontamiento de las pruebas, entre las que destaca ser perseverante y no rendirse pues alcanzar un puesto fijo se convierte en una “carrera de fondo”. Una buena organización y planificación de estudio aboga por reservar tiempo personal de descanso y ocio que no obligue al opositor a dejar su vida completamente de lado.

En tercer lugar, emergieron otras categorías relacionadas con la función docente. La “Profesión docente” (quinta categoría) es vocacional y su principal ventaja es la gratificación que proporciona trabajar con niños. La vocación constituyó la clave de los opositores para no rendirse en sus intentos de ser docentes en un centro público y retroalimenta su “Motivación” (sexto categoría) para alcanzar su propósito. Las referencias al juego simbólico de enseñanza en la infancia, maestros como referentes y el cuidado o ayuda a otros niños más pequeños, fueron comunes en los orígenes de los relatos (“Niños maestros”).

El paradigma cualitativo, además sirvió como complemento para una mejor comprensión de los datos cuantitativos obtenidos a partir de la EAOD, lo que justifica el método mixto puesto en práctica y el valor del diseño secuencial explicativo para dar respuesta al problema de investigación. De los resultados de ambas fases se desprenden profundas reflexiones. Los opositores se refieren a la docencia realizando su pasión por la enseñanza y por el cuidado de los niños; presentan motivos de elección de profesión cuestiones tan profundas y honestas como hacer del mundo un lugar mejor. Ante tan positivas creencias sobre la función docente, se podría presuponer una actitud igualmente positiva hacia el sistema que actúa como vía de ingreso a los centros públicos donde se ejerce. El análisis cualitativo, complementario al cuantitativo, mostró claramente lo contrario: los procesos selectivos son la principal desventaja de la profesión docente.

La actitud se basa en las creencias asociadas a las consecuencias positivas y negativas. El opositor encuentra muchas ventajas asociadas a ser docente en el centro público: refieren la parte gratificante de la profesión, la estabilidad del puesto laboral, las posibilidades que ofrece para compaginar el trabajo con la vida familiar y disponer de tiempo libre. Sin embargo, parece paradójico que el principal inconveniente sea el hecho de tener que participar en las pruebas para acceder a dicho puesto laboral. La vocación es la esencia de la profesión docente y la principal motivación de los candidatos que sostiene la fuerte intención de resistir la dureza de los procesos selectivos, de estas experiencias que se muestran como “carreras de fondo” para alcanzar el fin último de ejercer la docencia.

Lo que se extrae es que someterse a los procesos selectivos supone una vivencia crucial en la vida de los opositores, que estuvieron dispuestos a sacrificar tiempo de su vida personal, familiar, social y profesional para entregarse a la preparación que las pruebas demandaron. Otra implicación importante de estudiar las experiencias vividas por los opositores en torno a las pruebas, es tener presente que la vivencia de afrontamiento de las oposiciones formará nuevas creencias sobre las pruebas. El opositor que hizo frente a las pruebas de 2022 y no obtuvo plaza, si mantiene su intención de opositar, será un candidato diferente. Una de las claves en los relatos es la gran trascendencia que tienen las oposiciones en la vida de los maestros, como un acontecimiento (“incidente crítico”) al que, retrospectivamente, se hace mención como momento de cambio o con fuerte impacto en la vida.

Existen opositores que se plantean las pruebas como experiencias de vida, de aprendizaje y que parecían salir reforzados de las mismas, pero también hay maestros que manifiestan detener su vida durante el tiempo de preparación, experimentar vivencias totalmente negativas y salir afectados del proceso. Cabe nuevamente referir la identidad predominante en este estudio: el docente con vocación, con pasión por la enseñanza, por los niños, por contribuir a crear un mundo mejor. En contraposición con unas creencias sobre las pruebas de ingreso que, convocatoria tras convocatoria, hace que muchos opositores acumulen experiencias negativas. El opositor novel se muestra más optimista respecto a sus creencias sobre las pruebas de ingreso. Sin embargo, a partir de algunas convocatorias de experiencia, se observa una tendencia común de malestar y desgaste. Esto es, las experiencias en las pruebas someten al opositor a una serie de vivencias que se refleja en sus creencias y, por ende, en sus actitudes, que se vuelven más negativas. La preparación para las pruebas es dura, es una competición, pero debería ser objetiva. ¿Qué prevalecerá tras el paso del tiempo: la pasión por la docencia o las decepciones en las pruebas?

Surgen nuevas cuestiones: ¿en qué medida el esfuerzo del aspirante se corresponde con el éxito en las pruebas?, ¿mantiene entonces el opositor control real sobre el afrontamiento?, pero, ¿y sobre el resultado?, ¿es predecible el éxito? ¿Son los candidatos más idóneos los que obtienen buenos resultados en las pruebas? Entonces, ¿son justos los procesos selectivos?



---

REFERENCIAS

---

- Aguilar, 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* *XXI*, *19*(1), 357-379. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15590>
- Ajzen, I. (1971). Attitudinal vs. normative messages: An investigation of the differential effects of persuasive communications on behavior. *Sociometry*, *34*(2), 263–280. <https://doi.org/10.2307/2786416>
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl, & J. Beckman (Eds.). *Action control. From cognition to behavior* (pp.11-39). Springer-Verlag. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3\\_2](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2)
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 179–211. [http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2005). *Attitude, personality and behavior* (2ª ed.). Open University Press/McGraw-Hill.
- Ajzen, I. (2011a). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & Health*, *26*(9), 1113-1127. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>
- Ajzen, I. (2011b). Behavioral interventions: Design and evaluation guided by the theory of planned behavior. In M.M. Mark, S.I. Donaldson, & B. Campbell (Eds). *Social psychology and evaluation* (pp. 74-100). Guilford.
- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. In P. Van Lange, A. Kruglanski, & E. Higgins (Eds.). *Handbook of theories of social psychology* (pp. 438–459). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n22>
- Ajzen, I. (2019a). *TPB questionnaire construction*. <https://people.umass.edu/aizen/pdf/tpb.measurement.pdf>
- Ajzen, I. (2019b). *Theory of planned behavior diagram*. <https://people.umass.edu/aizen/tpb.diag.html>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1972). Attitudes and normative beliefs as factors influencing behavioral intentions. *Journal of personality and social psychology*, *21*(1), 1-9.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1973). Attitudinal and normative variables as predictors of specific behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, *27*(1), 41-57. <https://doi.org/10.1037/h0034440>

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888–918. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.5.888>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Pearson Prentice-Hall.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European review of social psychology*, 11(1), 1-33. <https://doi.org/10.1080/14792779943000116>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B.T. Johnson & M.P. Zanna (Eds.). *The Handbook of Attitudes* (pp.173–221). Lawrence Erlbaum.
- Allport, G. (1935) Attitudes. In Murchison (Ed). *Handbook of Social Psychology* (pp. 789-844). Clark University Press.
- Alonso-Sainz, T. y Thoilliez, B. (2020). Acceso a la profesión docente en Francia: una historia de ‘Résistance’ nacional contra algunas tendencias supranacionales. *Revista española de educación comparada*, 35, 173-196. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.25169>
- Álvarez, N. (2008). *La situación de los profesores noveles*. OEI y Fundación SM.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Andrade-Valles, I., Facio-Arciniega, S., Quiroz-Guerra, A., Alemán-de la Torre, L., Flores-Ramírez, M., & Rosales-González, M. (2018). Actitud, hábitos de estudio y rendimiento académico: Abordaje desde la teoría de la acción razonada. *Enfermería universitaria*, 15(4), 342-351.
- Aramendi, P., Lukas, J.F. y Lizasoain, L. (2019). El acceso a la función pública docente en la Enseñanza Secundaria: un estudio sobre las estrategias utilizadas por los candidatos/as de la provincia de Gipuzkoa. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 763-780. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.58891>
- Aramendi, G. & Aramendi, P. (2020). El acceso a la función pública docente en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 24, 138-159. [https://doi.org/10.37261/24\\_alea/6](https://doi.org/10.37261/24_alea/6)
- Armitage, C. J. (2005). Can the Theory of Planned Behavior Predict the Maintenance of Physical Activity? *Health Psychology*, 24(3), 235–245. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.24.3.235>
- Arnau, L. y Montané, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(3), 1283-1302.

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de investigación educativa* (2ª ed.). La Muralla.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bosnjak M., Ajzen I., & Schmidt P. (2020). The Theory of Planned Behavior: Selected Recent Advances and Applications. *Europe's Journal of Psychology*, 16(3), 352–356. <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i3.3107>
- Bustos, D. y Callejos, J. (2022). El sistema de selección de los maestros de educación primaria a debate. Un estudio de caso. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 26(2), 485- 506. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.21511>
- Carpí, A. y Brea A. (2001). La predicción de la conducta a través de los constructos que integran la teoría de acción planeada. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4(7). <https://idus.us.es/handle/11441/71640>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa (13º ed.)*. Informe de Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Informe de Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/917260>
- Conferencia Decanos/as Educación (11 de febrero de 2018). *Documento de bases sobre la formación y el acceso a la profesión docente (APD)*. <http://www.conferenciadecanoseducacion.es/>
- Constitución Española (1978). 29 de diciembre de 1978. *BOE*, 11, 29313-29424
- Creswell, J. (2009). *Research design: qualitative, quantity and mixed methods approaches* (3rd ed.) SAGE Publications.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.) SAGE publications.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE publications.
- Dávila, P. (1988). Las oposiciones al Magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos. *Revista de Educación*, 286, 117-127.
- Dirección General de Recursos Humanos, Planificación Educativa y Evaluación (2022). *Resolución de 4 mayo de 2022, por la que se aprueba la relación de aspirantes admitidos y excluidos a los procedimientos selectivos para ingreso y adquisición*

*de nuevas especialidades en el Cuerpo de Maestros convocados por orden de la Consejería de Educación de 24 de febrero de 2022.*

- Eagly, A. y Chaiken, S. (2005). Attitude research in the 21st century: The current state of knowledge. In D. Albarracín, B.T. Johnson & M.P. Zanna (Eds.). *The Handbook of Attitudes* (pp.743-767). Lawrence Erlbaum.
- Egido, I. (2010). El acceso a la profesión en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XXI*, 13, 47-67. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.2.236>
- Egido, I. (2021). Los modelos médicos aplicados al profesorado: la propuesta del “MIR educativo” a la luz de las experiencias internacionales de iniciación a la profesión docente. *Revista de Educación*, 393, 207-229. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-491>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Fernández, E. (2018). Actitudes hacia la inclusión de universitarios con discapacidad: Desarrollo y validación de una escala basada en la Teoría de la Conducta Planificada. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 16(44), 199-222.
- Ferrando, P., Lorenzo-Seva, U., Hernández-Dorado, A. y Muñiz, J. (2022). Decálogo para el Análisis Factorial de los Ítems de un Test. *Psicothema*, 34(1), 7-17. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.456>
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14(44), 15-40.
- Fishbein, M. (1967). Attitude and the Prediction of Behavior. In M. Fishbein (Ed.). *Readings in Attitude Theory and Measurement* (pp. 477-492). Wiley.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An Introduction to theory and research*. Addison-Wesley. <https://people.umass.edu/ajzen/f&a1975.html>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology Press.
- Gargallo, B., Pérez, C., Fernández, A. y Jiménez, M.A. (2007a). La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. El cuestionario CEVAPU. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 238-258.
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra B., Sánchez, F. y Ros, I. (2007b). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 1-11.

- Gargallo, B., Almerich, G., Garcia, E. y Jimenez, M. A. (2011). Actitudes ante el aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información (TESI)*, 12(3), 200-220.
- Gargallo, B. (2012). Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información (TESI)*, 13(2), 246-272.
- Gargallo, B. y Suárez, J. (2014). Una aproximación al perfil de los estudiantes universitarios excelentes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. 12(2), 143-165. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5643>
- Hernández-Pina, F., Buendía, L. y Colás, P. (2010). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Hernández- Pina, F., Maquilón, J., Cuesta, J. e Izquierdo, T. (2015). *Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctoral*. Compobell.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Mc Graw Hill.
- Herrero, M. E., Nieto, S., Rodríguez, M. J. y Sánchez, M. C. (1999). Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad de Salamanca. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 413-421
- Huéscar, E., Rodríguez, J., Cervelló, E. y Moreno, J. A. (2014). Teoría de la Acción Planeada y tasa de ejercicio percibida: un modelo predictivo en estudiantes adolescentes de educación física. *Anales de Psicología*, 30(2), 738-744. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.162331>
- Jariot, M. y Montané, J. (2009). Actitudes y velocidad en jóvenes. Aplicación de un programa de educación vial. *RELIEVE*, 15(1), 1-28. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4186>
- Jordan, F. (2021). Valor de corte de los índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psocial*, 7(1), 66-71.
- La Barbera F., & Ajzen I. (2020a). Control interactions in the theory of planned behavior: Rethinking the role of subjective norm. *Europe's Journal of Psychology*, 16(3), 401-417. <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i3.2056>
- La Barbera F., & Ajzen I. (2020b). Understanding support for European integration across generations: A study guided by the theory of planned behavior. *Europe's Journal of Psychology*, 16(3), 437-457. <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i3.1844>
- Ley 14/1970 de 4 de agosto, general de educación y financiamiento de la reforma educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, 6 de agosto de 1970, 12525-12546.

- Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE). *Boletín Oficial del Estado*, 159, 4 de julio de 1985, 21015-21022.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, 238, 4 de octubre de 1990, 28927-28942.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de calidad de la educación (LOCE). *Boletín Oficial del Estado*, 307, 24 de diciembre de 2002, 45188- 45220.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006, 17158-17207.
- Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre de 2013, 97858- 97921.
- 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). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
- López, F. (2015). «MIR educativo» y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista española de pedagogía*, 73(261), 283-299.
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P.J. (2021) MSA: the forgotten index for identifying inappropriate items before computing exploratory item factor analysis. *Methodology*, 17(4), 296–306. <https://doi.org/10.5964/meth.7185>
- Martín-Baró, I. (1976). *Psicología social*. UCA.
- Mcguire, W. (1986). The vicissitudes of attitudes and similar representations in twentieth century psychology. *European Journal of Social Psychology*, 16, 89-130.
- MECD (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Secretaría General Técnica.
- 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.
- Montané, J., Jariot, M. y Rodríguez, M. (2007). *Actitudes, Cambio de Actitudes y Conducción segura: Un enfoque crítico aplicado a la reducción de accidentes*. Laertes.
- Martínez, P., González, C. y Rebollo, N. (2019). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 57-73. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.343891>
- Morata- Ramírez, M. A., Holgado-Tello, F.P., Barbero-García, I. y Méndez, G. (2015). Análisis factorial confirmatorio. Recomendaciones sobre mínimos cuadrados no ponderados en función del error tipo I de Ji- Cuadrado y RMSEA. *Acción psicológica*, 12(1), 79-90. <https://doi.org/10.5944/ap.12.1.14362>

- Myers, D., & Twenge J. (2019). *Psicología Social* (13ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Neipp, M.C., Quiles, M. J., León, E., Tirado S. y Rodríguez-Marín, J. (2015). Aplicando la Teoría de la Conducta Planeada: ¿qué factores influyen en la realización de ejercicio físico? *Atención primaria*, 47(5), 287-293. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2014.07.003>
- OECD (2004). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- Orden de 12 de febrero de 2019, por la que se regulan las bases de los procedimientos selectivos para el ingreso, acceso y nueva adquisición de especialidades en los cuerpos de funcionarios docentes no universitarios a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. *BORM*, 37, 14 de febrero de 2019, 3740-3824.
- Orden de 24 de febrero de 2022, por la que se convocan procedimientos selectivos para el ingreso en el Cuerpo de Maestros y la adquisición de nuevas especialidades para funcionarios de carrera del mismo cuerpo, a celebrar en el año 2022, y la elaboración de la lista de interinos para el curso 2022-2023. *BORM*, 48, de 28 de febrero, 5814-5846
- Ortega, R. (1986). La investigación en la formación de actitudes: problemas metodológicos y conceptuales. *Anales de pedagogía*, 1(4), 187-201.
- Parales-Quenza, C. J. y Vizcaíno-Gutiérrez, M. (2010). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 351-361
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-18. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Pérez Granados, L. (2014). La selección de candidatos a la formación docente en Finlandia. La relevancia de las disposiciones personales hacia la actividad docente. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 12, 109-132.
- Pérez Granados, L. (2015). Análisis de las pruebas de acceso a la formación de docentes en España y Finlandia: conocimientos o competencias. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 591-609.
- Pérez, L. y Pérez, Á. (2015). Los Estándares de Finlandia en las pruebas de selección inicial de profesorado en España. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 29(2), 119-141.
- Pérez, R., Egido, I. y Sarramona, J. (2008). *Respaldo social a la profesión docente*. Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA).

- Perona, C. (2018). El acceso a los cuerpos docentes no universitarios en la Unión Europea. *Revista de Derecho UNED*, 22, 437-461. <https://doi.org/10.5944/rduned.22.2018.22270>
- Real Academia Española (s.f.). Oposición. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). <https://dle.rae.es/oposici%C3%B3n?m=form>
- 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. *Boletín Oficial del Estado*, 53, 2 de marzo de 2007, 8915-8938.
- Real Decreto 84/2018, de 23 de febrero, por el que se modifica el R.D. 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingresos, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 49, 24 de febrero de 2018, 21825-21828.
- 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 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. *Boletín Oficial del Estado*, 88, 13 de abril de 2022, 51513-51521.
- Requena, M. M. (2007). Reflexiones en torno al sistema de oposiciones a la docencia primaria en España y las funciones éticas de los docentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 301-324.
- Rivero, E. (2015). *El acceso a la profesión y a la función pública docente del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. <https://gredos.usal.es/handle/10366/128270>
- Rueda, I., Fernández, A. y Herrero, Á. (2013). Aplicación de la teoría de la acción razonada al ámbito emprendedor en un contexto universitario. *Investigaciones Regionales*, 26, 141- 158. <http://hdl.handle.net/10017/26975>
- Ruiz, M.A, Pardo A. y San Martín, R (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45.
- Ruiz, M. A. (2014). *Evaluación de acceso a la función pública docente en educación infantil y primaria en Andalucía. Una apuesta por la calidad del sistema educativo*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <http://hdl.handle.net/10630/8172>
- Sánchez, J. (2016). *Igualdad, mérito y capacidad en el acceso a la función pública docente no universitaria*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Derecho-Jsanchez>
- Steinmetz, H., Knappstein, M., Ajzen, I., Schmidt, P., & Kabst, R. (2016). How effective are behavior change interventions based on the Theory of Planned

- Behavior?. *Zeitschrift für Psychologie*, 224(3), 216-233.  
<https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000255>
- Stromquist, N. (2018). *La situación del personal y la profesión docente en el mundo*. Education international.
- Suárez, J., Rubio, V., Antúnez, R. y Fernández, A. P. (2013). Metas y compromiso de los opositores al cuerpo de maestros en la especialidad de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 77-92.  
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.139661>
- Thurstone, L. (1931). The measurement of Social Attitudes. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26, 249-269. <http://dx.doi.org/10.1037/h0070363>
- Tirado, S., Neipp, M.C., Quiles, Y. & Rodríguez, J. (2012). Development and validation of the theory of planned behaviour Questionnaire in physical activity. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 801-816.  
[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_SJOP.2012.v15.n2.38892](http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38892)
- Traver-Martí, J., & Ferrández-Berruero, R. (2016). Construcción y validación de un cuestionario de actitudes hacia la innovación educativa en la universidad. *Perfiles educativos*, 38(151), 86-103.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54917>
- Úbeda-Colomer, J., Pérez-Samaniego, V. y Devís-Devís, J. (2018). Propiedades psicométricas de un cuestionario de Teoría de la Conducta Planeada en la actividad física en alumnado universitario con discapacidad. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(2), 3-17.
- Ubillos, S., Mayordomo, S., & Páez, D. (2004). Capítulo 10: actitudes: definición y medición componentes de la actitud. modelo de la acción razonada y acción planificada. En: D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y A. Zubieta (Coords.). *Psicología social, cultura y educación*. (pp. 301-326). Pearson.
- Valle, J., Manso, J., Moragón, A. y Estévez, C. (2015). *La voz del profesorado: Acceso a la profesión docente e inserción en el puesto de trabajo*. CGCDL.
- Vázquez, A. y Manassero, M. A. (1995). Actitudes relacionadas con la ciencia: una revisión conceptual. *Enseñanza de las ciencias*, 13(3), 337-346.  
<https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4254>
- Walker, D., & Smith, T. (2017). Computing Robust, Bootstrap-Adjusted Fit Indices for Use With Nonnormal Data. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 50, 131 - 137. <https://doi.org/10.1080/07481756.2017.1326748>
- Wall, W. D. (1959). *Educación y Salud Mental*. UNESCO.
- Zimbardo, P., & Leippe, M. (1991). *The psychology of attitude changes and social influence*. McGraw-Hill Book Company.



 ANEXOS

ANEXO A: CUESTIONARIO DE SUSCITACIÓN DE CREENCIAS OPOSITOR DOCENTE (EAOD)

ANEXO B: ESCALA DE ACTITUDES DEL OPOSITOR DOCENTE (EAOD)

ANEXO C: GUION DE ENTREVISTA SOBRE LAS CREENCIAS DEL OPOSITOR DOCENTE (ECOD)

ANEXO D- PLANILLA DE VALORACIÓN PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA EAOD



---

ANEXO A: CUESTIONARIO DE SUSCITACIÓN DE  
CREENCIAS OPOSITOR DOCENTE (EAOD)

---

### 1º. FASE PILOTO

La presente investigación forma parte de la tesis doctoral que gira en torno a conocer y comprender cuáles son las actitudes de los opositores hacia las pruebas de acceso a la docencia pública, en la Región de Murcia.

Nuestra teoría de base es el Modelo de Acción Razonada o Planificada (TAP), propuesto por Azjen y Fishbein (1980). Desde entonces, ha sido ampliamente utilizado para respaldar investigaciones de diverso tipo que persiguen conocer las actitudes de las personas hacia algún tema.

Existe un amplio acuerdo en la psicología social en cuanto a que las actitudes están determinadas por la creencia. La TAP nos enseña que, para conocer las actitudes hacia las oposiciones, en primer lugar, hay que intentar identificar cuáles son las creencias salientes en la memoria de las personas. Un número relativamente pequeño de todas las creencias que una persona puede manifestar por un objeto, son determinantes de su actitud (de 5 a 9 creencias). En segundo lugar, la siguiente tarea consistirá en evaluar la fuerza de las creencias, lo cual se logra pidiéndole a la persona que indique la probabilidad de desarrollar una determinada conducta. Esto lo evaluaré con un cuestionario que será construido gracias a la información inicial que estamos obteniendo en esta fase, gracias a tu colaboración.

El comportamiento humano está guiado por tres tipos de creencias:

-CREENCIAS CONDUCTUALES: creencias sobre las posibles consecuencias y experiencias asociadas con la realización de una conducta. Determinan la actitud hacia la conducta.

-CREENCIAS NORMATIVAS: creencias sobre lo que otros referentes importantes para nosotros piensan o esperan que hagamos. Determina la norma subjetiva.

-CREENCIAS DE CONTROL: creencias sobre la presencia de factores que impiden o facilitan el desarrollo de la conducta. Determinan el Control conductual percibido.

Como regla general, cuanto más favorable sea la actitud y la normal subjetiva, y mayor sea el control percibido, mayor será la intención de la persona de llevar a cabo la conducta en cuestión. De esta manera, la intención se considera el antecedente inmediato de la conducta.

## **INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

Todos los datos proporcionados son totalmente confidenciales.

### ➤ **1º- DATOS PERSONALES**

<b>Nombre:</b> _____		<b>Sexo:</b> Hombre/Mujer		<b>Edad:</b> _____	
<b>Responsabilidades familiares:</b> _____					
<b>Formación académica</b>	Grado	Licenciatura	Máster	Doctorado	Otra:
<b>Cuerpo de maestros</b>	Infantil/ Primaria				
<b>Especialidad por la que oposita</b>	Inglés	Música	Francés	Educación Física	Otra:
<p><b>¿Ha opositado anteriormente? SI/NO.</b></p> <p>En caso afirmativo, responda, a continuación, acerca de sus anteriores oposiciones.</p>					
<b>Nº veces que ha opositado anteriormente</b>	Primera vez		Segunda vez		Tercera vez
	Cuarta vez		Más de cuatro veces.		
<b>¿Ha aprobado la oposición sin plaza?</b>	Sí	No	Sí	No	Sí
<p><b>¿Ha trabajado como interino anteriormente en la escuela pública? SI/NO</b></p> <p>En caso afirmativo, responda, a continuación, la siguiente pregunta.</p>					
<b>¿Cuál es su tiempo de servicio acumulado aproximadamente en la escuela pública?</b>			Tiempo:		

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Avance a la parte 2.

➤ **FORMATO DE RESPUESTA LIBRE**

Ahora, vamos a “suscitar” las creencias salientes, en un formato de respuesta libre. La información es totalmente confidencial. Trata de leer las preguntas y responder con sinceridad con tus opiniones personales. Muchas gracias por adelantado.

---

*Creencias conductuales*

1. ¿Cuáles crees que pueden ser las ventajas o consecuencias positivas de prepararte y presentarte a las próximas oposiciones?

---

---

---

---

---

2. ¿Y cuáles pueden ser las desventajas?

---

---

---

---

3. ¿Qué sentimientos positivos asocias a la preparación de las oposiciones y al momento de presentarte?

---

---

---

---

---

4. ¿Y qué sentimientos negativos?

---

---

---

---

---

---

*Creencias normativas*

En relación a la decisión de prepararte y opositar en las próximas pruebas de acceso, puede haber personas que piensen que debes hacerlo o que no debes hacerlo.

1. Enumera personas o grupos que crees que aprobarían que oposites o que piensan que debes hacerlo. \_\_\_\_\_

2. Enumera personas o grupos que crees que no aprobarían que oposites o que piensan que no debes hacerlo. \_\_\_\_\_

A veces, cuando no estamos seguros de qué hacer, observamos lo que hacen otras personas.

3. Enumera personas o grupos de personas los cuales, tras haber terminado la carrera de magisterio, han decidido orientar su vida profesional en torno a la preparación de las oposiciones. \_\_\_\_\_

4. Enumera personas o grupos de personas los cuales, tras haber terminado la carrera de magisterio, han decidido no opositar por el momento. \_\_\_\_\_

---

*Creencias de control*

---

1. Enumera factores y circunstancias que te facilitarían la preparación y afrontamiento de las oposiciones \_\_\_\_\_

2. Enumera factores y circunstancias que te dificultarían e incluso te alejarían de la idea de opositar \_\_\_\_\_

*MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.*

*Ha finalizado la cumplimentación de este instrumento piloto.*

ANEXO B: ESCALA DE ACTITUDES DEL OPOSITOR  
DOCENTE (EAOD)

**ESCALA DE ACTITUDES DE LOS OPOSITORES DOCENTES (EAOD)**

Por favor, responda con sinceridad. Todos los datos proporcionados son totalmente confidenciales.

**1- INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA**

Marque (X) o escriba sobre su información personal.

Sexo: ____	Edad: ____	Responsabilidades familiares: SI/NO			
Formación académica	Diplomado Maestro/a	Grado/Licenciatura	Máster	Doctorado	Otra: _____
Especialidad por la que oposita	Infantil	Primaria	Francés	Música	Otra: _____
	Inglés	Audición y lenguaje	Pedagogía Terapéutica	Educación Física	
En este momento, ¿cuántas horas a la semana suele dedicar al estudio de las oposiciones?			1- 14 h/s	15- 35h/s	36 h o más
¿Ha opositado anteriormente? SI/NO. En caso afirmativo, responda, a continuación, acerca de sus anteriores oposiciones.					
Nº veces que ha opositado		1-2 veces	3-4 veces	5 o más veces.	
¿Aprobó la oposición sin plaza?		NO	Sí, 1 vez.	Sí, 2 veces o más	
¿Ha trabajado o trabaja como interino en la escuela pública? SI/NO En caso afirmativo, ¿cuál es su tiempo de servicio aproximado? _____					
¿Ha trabajado o trabaja en un centro concertado o privado? SI/NO					

¿Accede a proporcionar su correo electrónico para ser contactado en posteriores fases de este estudio?  
SI/NO. CORREO: \_\_\_\_\_

**PARTE 2. ESCALA ACTITUDINAL DEL OPOSITOR**

**DIMENSIÓN I**

Escribe el número (1-7) que mejor describa tus opiniones personales, en una escala de 1-7.

Presentarme a las próximas oposiciones de maestro/a, me parece una experiencia:

1. Muy negativa    1   2   3   4   5   6   7    Muy positiva
2. Nada importante    1   2   3   4   5   6   7    Muy importante
3. Muy fácil    1   2   3   4   5   6   7    Muy difícil
4. Muy perjudicial    1   2   3   4   5   6   7    Muy beneficioso

**RESPUESTAS (ÍTEMES 1-4). Escribe 1-7.**

1: _____	2: _____	3: _____	4: _____
----------	----------	----------	----------

5. Participar en las próximas oposiciones de maestros/as mejorará mi estabilidad laboral.  
Nada probable    1   2   3   4   5   6   7    Muy probable

6. Mejorar mi estabilidad laboral, para mí sería:  
 Muy negativo    1   2   3   4   5   6   7    Muy positivo
7. Participar en las próximas oposiciones de maestros/as me proporcionará una mayor independencia económica.  
 Nada probable    1   2   3   4   5   6   7    Muy probable
8. Tener una mayor independencia económica, para mí sería:  
 Muy negativo    1   2   3   4   5   6   7    Muy positivo
9. Participar en las próximas oposiciones de maestros/as, para mí puede significar una gran satisfacción y superación personal.  
 Nada probable    1   2   3   4   5   6   7    Muy probable
10. La satisfacción y superación personal que podrían proporcionarme las oposiciones de maestros/as, para mí sería:  
 Muy negativo    1   2   3   4   5   6   7    Muy positivo

<b>RESPUESTAS (ÍTEMS 5-10). Escribe 1-7.</b>					
5: _____	6: _____	7: _____	8: _____	9: _____	10: _____

### DIMENSIÓN 2

***Escribe el número*** que mejor describa tus opiniones personales, en una escala de 1 a 7, donde 1 (totalmente en desacuerdo) y 7 (totalmente de acuerdo):

Totalmente en desacuerdo    1   2   3   4   5   6   7    Totalmente de acuerdo

11. La mayoría de personas que son importantes para mí, aprueban que participe en las próximas oposiciones de maestros/as.
12. Voy a participar en las próximas oposiciones porque es lo que espera la mayoría de personas que son importantes para mí.
13. La mayoría de mis amigos aprueban que yo participe en las próximas oposiciones.
14. He decidido opositar porque es lo que mis amigos/as esperan de mí.
15. Mi familia y/o pareja aprueban que yo participe en las próximas oposiciones.
16. He decidido opositar porque es lo que mi familia y/o pareja espera de mí.
17. La mayoría de personas con mi titulación que conozco, se están preparando para las próximas oposiciones de maestros/as.
18. He decidido prepararme para las próximas oposiciones porque algunas personas de mi entorno son funcionarios docentes o están opositando.

<b>RESPUESTAS (ÍTEMS 11-18). Escribe 1-7.</b>			
11: _____	12: _____	13: _____	14: _____
15: _____	16: _____	17: _____	18: _____

### DIMENSIÓN 3

19. Confío en que soy capaz de prepararme y presentarme a las próximas oposiciones.
20. Prepararme para las pruebas de acceso y participar en ellas depende exclusivamente mí.
21. Dispongo de tiempo para prepararme para las próximas oposiciones de maestros/as.
22. Tener tiempo disponible sería positivo para prepararme mejor las pruebas.

23. Cuento con el apoyo de mi familia y entorno para prepararme y participar en las próximas oposiciones.
24. El apoyo de mi familia y entorno es importante y me ayudaría en este proceso de opositar.
25. En realidad, me siento motivado y estable emocionalmente para participar en las oposiciones.
26. Sentirme motivado y estable emocionalmente es importante y me beneficiaría.

<b>RESPUESTAS (ÍTEMS 19-26). Escribe 1-7.</b>			
19: _____	20: _____	21: _____	22: _____
23: _____	24: _____	25: _____	26: _____

#### **DIMENSIÓN 4**

***Escribe el número (1-7) que mejor describa tus opiniones personales, en una escala de 1 a 7, donde 1 es “Totalmente en desacuerdo” y 7 es “Totalmente de acuerdo”:***

*Totalmente en desacuerdo* 1 2 3 4 5 6 7 *Totalmente de acuerdo*

27. Intentaré prepararme estos meses y opositar en las próximas pruebas.
28. Estoy dispuesto/a esforzarme para prepararme y presentarme a las oposiciones de maestros/as.
29. Tengo la intención de prepararme y presentarme a las próximas oposiciones de maestros/as.

<b>RESPUESTAS (ÍTEMS 27-29). Escribe 1-7.</b>		
27: _____	28: _____	29: _____

***Ha finalizado la cumplimentación de la EAOD***

***MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.***

ANEXO C: Guion de entrevista sobre las Creencias del Opositor  
Docente (ECOD)

*GUIÓN DE ENTREVISTA- ECOD*

**1) ACOGIDA**

*(Los participantes se saludan y se presentan. El entrevistador inicia la conversación, explicando la razón y objetivos de la entrevista, en lenguaje estándar; así como, garantizado la confidencialidad de los datos y la grabación del audio)*

**2) DESARROLLO**

*INFORMACIÓN PREVIA*

- 1- ¿Ha participado en las pruebas de ingreso a maestros/as de 2022?
- 2- ¿Qué puntuación obtuvo en las pruebas de oposición?
- 3- Una vez, aplicado el baremo del concurso, ¿cuál fue su puntuación definitiva?
- 4- ¿Obtuvo plaza con su puntuación final? Si la respuesta es NO, avanza al ítem 5
- 5- ¿Mejoró su posición en la lista de interinos?
- 6- ¿Le parece justa la calificación obtenida y los criterios de evaluación y baremos conforme a los que se le ha evaluado?

*ITEMS- Creencias sobre la profesión docente, las pruebas de ingreso y las intenciones futuras.*

*PROFESIÓN DOCENTE*

- 7- ¿Qué opina sobre la profesión docente?
- 8- ¿Cuáles son las ventajas y desventajas principales de ser maestro/a en un centro público?
- 9- ¿Por qué eligió la profesión docente?
- 10- Describe situaciones a lo largo de tu vida o hitos que fueron configurando y motivando su decisión para elegir la carrera de maestro.
- 11- Pregunta espejo (se hace un resumen verbal de la información aportada en el Bloque 1 con el objetivo de que confirme y complemente la información aportada).

*PRUEBAS DE INGRESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA*

- 12- ¿Qué opina sobre las pruebas de ingreso a la función docente?
- 13- ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de participar en las pruebas de ingreso?
- 14- ¿Cuándo y por qué decidió opositar a la escuela pública?
- 15- Describa su experiencia como opositor.
- 16- Pregunta espejo (se hace un resumen verbal de la información aportada en el Bloque 2 con el objetivo de que confirme y complemente la información aportada).

*INTENCIONES FUTURAS/ REFLEXIONES PASADAS*

En caso de que la respuesta al Ítem 4 sea “Sí”, se plantea el Bloque 1.

En caso de que la respuesta al Ítem 4 sea “No”, se plantea el Bloque 2.

*(BLOQUE 1)*

17- Tras su experiencia, ¿qué les diría a los opositores que están preparando las pruebas?

18- Si tuviera que volver a opositar, ¿qué mejoraría sobre su afrontamiento de las pruebas?

*(BLOQUE II)*

19- ¿Tiene la intención de participar en próximas pruebas?

En caso de que la respuesta sea “No”, se avanza al ítem 20 que será el último.

20- ¿Cómo se plantea su futuro profesional? (sólo si la respuesta al Ítem 19 es “no”).

21- Ante futuras oposiciones, ¿qué mejoraría sobre su afrontamiento de las pruebas?

22- Tras su experiencia, destaque los elementos que considere fundamentales para preparar la oposición.

3) *CIERRE Y DESPEDIDA*

23- ¿Quiere añadir algo más?

24- ¿Cómo se ha sentido durante la entrevista?

---

ANEXO D- PLANILLA DE VALORACIÓN PARA LA  
VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA EAOD

---

ESCALA PARA EL ANÁLISIS DE LA VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA EAOD

Estimado panelista,

Usted ha sido seleccionado para evaluar la Escala de Actitudes sobre Oposiciones Docentes (EAOD), que es parte de la tesis doctoral “Actitudes hacia las pruebas de acceso a la función pública de los maestros/as de la Región de Murcia”. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia por lo que agradezco su valiosa colaboración.

Como juez o panelista, su función es validar el contenido de la prueba. Junto con la escala citada, se le facilita este instrumento, el cual está basado en la planilla de juicio de expertos de Escobar y Cuervo (2008), que le permitirá emitir sus valoraciones sobre los distintos ítems y dimensiones de la EAOD. Para realizar su tarea de juez, debe tener presente tanto este instrumento como la EAOD.

Para emitir sus juicios de valor, ha de tener en cuenta los siguientes criterios, escalas e indicadores. La suficiencia de ítems se valora a escala global, en cada dimensión.

<b>CRITERIOS</b>	<b>ESCALA</b>	<b>INDICADOR</b>
<b>SUFICIENCIA</b> Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión total.
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes.
<b>CLARIDAD</b> El ítem se comprende fácilmente. Su sintáctica y semántica son adecuadas de acuerdo a las características del contexto.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro
	2. Bajo nivel	El ítem requiere una gran modificación en el uso de palabras, con relación a su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación leve y concreta de algún término del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro. Su sintáctica y semántica son adecuadas
<b>COHERENCIA</b> El ítem tiene relación lógica con la dimensión que está midiendo	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Bajo nivel	La relación del ítem con la dimensión es sólo parcial o poco significativa.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión.

	4. Alto nivel	La relación del ítem con la dimensión es completa.
<b>RELEVANCIA</b> El ítem es esencial o importante y, por tanto, debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la dimensión
	2. Bajo nivel	El ítem tiene cierta relevancia pero otro ítem podría estar incluyendo su contenido.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Por otra parte, debe conocer que la escala EAOD tiene por objetivo conocer las actitudes de los opositores hacia las pruebas de acceso a la función pública docente. Se entiende “actitud” como la predisposición aprendida a evaluar de un determinado modo lo que nos rodea, a partir de nuestras creencias, y que consecuentemente, conduce a actuar (Ajzen y Fishbein, 1980).

El Modelo de la Acción Razonada, presenta las actitudes como intenciones, determinadas por tres tipos de creencias: creencias sobre las posibles consecuencias de realizar una acción, como oponer (ACTITUD HACIA LA CONDUCTA); creencias sobre lo que los referentes sociales importantes esperan de nosotros (NORMA SUBJETIVA); y, creencias sobre la existencia de factores exteriores influyentes (CONTROL PERCIBIDO). Estas constituyen las 3 categorías en las que se divide la escala, junto con una cuarta, la INTENCIÓN. Como regla general, cuanto más favorable sea la actitud y la norma subjetiva, y mayor sea el control percibido, mayor será la intención de la persona de llevar a cabo la conducta en cuestión.

En cuanto al modo de formulación de ítems en la EAOD, la valoración se realiza mediante una escala bipolar de Likert de 7 puntos, desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 7 (Totalmente de acuerdo).

<i>CATEGORÍAS O DESCRIPTORES POR EVALUAR</i>	<i>Nº ITEMS</i>
1. ACTITUD HACIA LA CONDUCTA	10 ítems
2. NORMA SUBJETIVA	8 ítems
3. CONTROL PERCIBIDO	8 ítems
4. INTENCIÓN	3 ítems

Le ruego que cuando su valoración sea inferior a 4, proponga la propuesta de mejora que considere oportuna. La información que nos aporte será **anónima y confidencial**.

Le agradezco de nuevo su colaboración.

Reciba un cordial saludo.

Lorena Isabel González Ruiz  
([lorena.gonzalez@um.es](mailto:lorena.gonzalez@um.es))

<b>¿Da su consentimiento informado para participar? SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></b>							
<b>TRAZABILIDAD DEL PANELISTA</b>							
<b>Sexo:</b> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>							
<b>Cuerpo docente y cargo:</b>							
Maestro/a sin cargo <input type="checkbox"/>		Maestro/a- Cargo directivo en centro público <input type="checkbox"/>					
Preparador/a de pruebas de acceso docente <input type="checkbox"/>		Orientador/a educativo <input type="checkbox"/>					
Profesor experto en Metodología de investigación <input type="checkbox"/>		Inspector/a educativo <input type="checkbox"/>					
Profesor de Universidad <input type="checkbox"/>		Otra figura: _____					
<b>Años de experiencia docente:</b>							
Menos de 5 <input type="checkbox"/>		Entre 5 y 9 <input type="checkbox"/>		Entre 10 y 19 <input type="checkbox"/>		Más de 20 <input type="checkbox"/>	
<b>Califique de 1 a 5 su formación y experiencia en torno a los siguientes aspectos (donde 1 es “muy baja”, 2 “baja”, 3 “media”, 4 “buena” y 5 “muy buena”):</b>							
		1	2	3	4	5	
Diseño y validez de instrumentos		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Conocimiento sobre oposiciones docentes		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Contacto y experiencia con opositores docentes		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

A continuación, da comienzo su valoración de la Escala de Actitudes de Opositores Docentes (EAOP). Encontrará tablas para cada dimensión de la EAOP, con los respectivos ítems a valorar, en función de los criterios e indicadores de la página 1. Si su puntuación es inferior a 4, recuerde por favor, incluir comentarios o propuestas de mejora del ítem.

<b>PARTE 1. INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA</b>																
Ítems	Suficiencia				Coherencia				Relevancia				Claridad			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
<i>Sexo</i>	<input type="checkbox"/>															
<i>Edad</i>	<input type="checkbox"/>															
<i>Responsabilidades familiares</i>	<input type="checkbox"/>															
<i>Formación académica</i>	<input type="checkbox"/>															
<i>Especialidad por la que oposita</i>	<input type="checkbox"/>															
<i>¿Ha opositado anteriormente?</i>	<input type="checkbox"/>															
<i>Nº veces que ha opositado</i>	<input type="checkbox"/>															
<i>¿Aprobó la oposición sin plaza?</i>	<input type="checkbox"/>															
<i>¿Ha trabajado o trabaja como interino en la escuela pública?</i>	<input type="checkbox"/>															
<i>En caso afirmativo, ¿cuál es su tiempo de servicio aproximado?</i>	<input type="checkbox"/>															
<i>¿Ha trabajado o trabaja en un centro concertado o privado?</i>	<input type="checkbox"/>															

**Observaciones y propuestas de mejora:**

**PARTE 2. ESCALA ACTITUDINAL DEL OPOSITOR**

**DIMENSIÓN I: Actitud hacia la conducta**

Ítem	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
<i>Dedicar los siguientes meses para prepararme y presentarme a las próximas oposiciones de maestro, sería:</i>				
1. <i>Muy negativo- Muy positivo</i>		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. <i>Nada importante- Muy importante</i>		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. <i>Muy fácil- Muy difícil</i>		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4. <i>Muy perjudicial- Muy beneficioso</i>		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5. <i>Participar en las próximas oposiciones de maestros mejorará mi estabilidad laboral.</i>		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6. <i>Mejorar mi estabilidad laboral a través de las oposiciones, para mí sería:</i> <i>Muy negativo 1 2 3 4 5 6 7 Muy positivo</i>		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7. <i>Participar en las próximas oposiciones de maestros me proporcionará una mayor independencia económica.</i>		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8. <i>Conseguir una mayor independencia económica a través de las oposiciones, para mí sería:</i> <i>Muy negativo 1 2 3 4 5 6 7 Muy positivo</i>		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9. <i>Participar en las próximas oposiciones de maestros, para mi puede significar una gran satisfacción y superación personal.</i>		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10. <i>La satisfacción y superación personal que podrían proporcionarme las oposiciones de maestros, para mí sería:</i> <i>Muy negativo 1 2 3 4 5 6 7 Muy positivo</i>		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

**Observaciones y propuestas de mejora:**

<b>DIMENSIÓN II: Norma subjetiva</b>				
<b>Ítem</b>	<b>Suficiencia</b>	<b>Coherencia</b>	<b>Relevancia</b>	<b>Claridad</b>
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
11. La mayoría de personas que son importantes para mí, aprueban que los próximos meses me prepare y me presente a las próximas oposiciones de maestro.		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12. Estoy preparándome para las próximas oposiciones porque es lo que espera la mayoría de personas que son importantes para mí.		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13. La mayoría de mis amigos aprueban que yo participe en las próximas oposiciones.		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14. Participaría en las próximas oposiciones si fuera lo que mis amigos esperan de mí.		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15. Mi familia y/o pareja aprueban que yo participe en las próximas oposiciones.		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16. He decidido opositar porque es lo que mi familia y/o pareja espera de mí.		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17. La mayoría de personas con mi titulación que conozco, se están preparando para las próximas oposiciones de maestro.		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18. He decidido prepararme para las próximas oposiciones porque algunas personas de mi entorno son funcionarios docentes o están opositando.		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>Observaciones y propuestas de mejora:</b>				
<b>DIMENSIÓN III: Control conductual percibido</b>				
<b>Ítem</b>	<b>Suficiencia</b>	<b>Coherencia</b>	<b>Relevancia</b>	<b>Claridad</b>
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
19. Confío en que soy capaz de prepararme y presentarme a las próximas oposiciones.		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20. Prepararme estos meses y opositar depende exclusivamente mí.		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21. Espero tener tiempo los siguientes meses para prepararme y participar en las próximas oposiciones de maestros/as.		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

22. Tener tiempo disponible los próximos meses, sería positivo para prepararme mejor las pruebas.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
23. Cuento con el apoyo de mi familia y entorno para prepararme y participar en las próximas oposiciones.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
24. El apoyo de mi familia y entorno es importante y me ayudaría en este proceso de afrontamiento de las oposiciones.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
25. Espero sentirme motivado y estable emocionalmente los próximos meses para participar en las oposiciones.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
26. Sentirme motivado y estable emocionalmente es importante y me ayudaría en el proceso de afrontamiento de las de oposiciones.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

**Observaciones y propuestas de mejora:**

***DIMENSIÓN IV: Intención de conducta***

Ítem	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
27. Intentaré prepararme estos meses y opositar en las próximas pruebas.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
28. Estoy dispuesto/a esforzarme los próximos meses para prepararme y presentarme a las oposiciones de maestros	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
29. Tengo la intención de prepararme y presentarme a las próximas oposiciones de maestros.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

**Observaciones y propuestas de mejora:**



---

INDICE DE TABLAS

---

Tabla 1. Definiciones de "Actitud" .....	15
Tabla 2. Disposiciones legales en la consolidación del sistema.....	49
Tabla 3. Distribución de plazas por especialidades y turnos.....	65
Tabla 4. Candidatos opositores inscritos .....	66
Tabla 5. Ratio de aspirantes por plaza.....	67
Tabla 6. Criterios de evaluación .....	68
Tabla 7. Aspirantes inscritos según especialidad .....	87
Tabla 8. Cifras de participantes por especialidad.....	90
Tabla 9. Especialidades según sexo.....	90
Tabla 10. Formación académica.....	91
Tabla 11. Edad media según formación académica .....	91
Tabla 12. Responsabilidades familiares .....	92
Tabla 13. Responsabilidades familiares según edad .....	93
Tabla 14. Distribución por edad según experiencias pasadas .....	95
Tabla 15. Cronograma del procedimiento de recogida de información .....	99
Tabla 16. Participantes del CSCA .....	107
Tabla 17. Estructura e ítems del CSCA.....	108
Tabla 18. Creencias suscitadas a partir del CSCA .....	109
Tabla 19. Factores representativos de las creencias .....	110
Tabla 20. Datos sociodemográficos de la EAOD.....	113
Tabla 21. Estructura por dimensiones e ítems de la EAOD .....	114
Tabla 22. Perfil de los jueces expertos de la EAOD .....	118
Tabla 23. Criterios, escalas e indicadores para la valoración.....	119
Tabla 24. Categorías e ítems por evaluar en la EAOD y ECOD.....	120
Tabla 25. Resultados de la revisión cualitativa realizada por jueces expertos .....	121
Tabla 26. Índices de concordancia entre los jueces expertos por bloques de la EAOD .....	125
Tabla 27. Índices de concordancia entre los expertos por criterios de la EAOD.....	126
Tabla 28. Índices de concordancia entre los jueces expertos por bloques de la ECOD..	127
Tabla 29. Índices de concordancia entre los expertos por criterios de la EAOD.....	127
Tabla 30. Prueba de KMO y Bartlett.....	128
Tabla 31. Comunalidades de los ítems de la EAOD .....	128
Tabla 32. Matriz de componentes rotados.....	130
Tabla 33. Componentes principales resultado del modelo factorial.....	131
Tabla 34. Ítems asignados al Factor 1. ....	132
Tabla 35. Ítems asignados al Factor 2. ....	132
Tabla 36. Ítems asociados al Factor 3. ....	133
Tabla 37. Ítems asociados al Factor 4 .....	133
Tabla 38. Ítems asociados al Factor 5. ....	134
Tabla 39. Ítems asociados al Factor 6 .....	134
Tabla 40. Ítems asociados al Factor 7. ....	134

Tabla 41. Ítems asociados al Factor 7 .....	135
Tabla 42. Equivalencias entre las dimensiones del cuestionario EAOD y la estructura factorial revelada por el AFE.....	135
Tabla 43. Medidas de ajuste .....	137
Tabla 44. Coeficientes de regresión: constructos predictores de la Intención.....	140
Tabla 45. Covarianzas entre los constructos Actitud, Norma subjetiva y Control Percibido.....	140
Tabla 46. Estadísticos descriptivos y porcentajes de los ítems 1-4.....	147
Tabla 47. Estadísticos descriptivos y porcentajes de los ítems 5-10.....	147
Tabla 48. Valores U de Mann-Whitney según sexo.....	149
Tabla 49. Valores U de Mann-Whitney en función de responsabilidades familiares ..	150
Tabla 50. Estadísticos descriptivos por intervalos de edad .....	151
Tabla 51. Comparaciones post hoc entre grupos de edad.....	151
Tabla 52. Comparaciones post hoc estadísticamente significativas .....	152
Tabla 53. Comparaciones post hoc según tiempo de dedicación .....	153
Tabla 54. Valores U de Mann-Whitney según la experiencia previa.....	153
Tabla 55. Comparaciones según las experiencias de aprobado.....	153
Tabla 56. Valores U de Mann-Whitney según experiencia docente .....	154
Tabla 57. Valores U de Mann-Whitney según responsabilidades familiares.....	156
Tabla 58. Estadísticos descriptivos por intervalos de edad .....	156
Tabla 59. Comparaciones post hoc según edad.....	156
Tabla 60. Comparaciones post hoc según tiempo de dedicación .....	157
Tabla 61. Comparaciones post hoc entre grupos con experiencia en convocatorias anteriores .....	157
Tabla 62. Valores U de Mann-Whitney según sexo.....	159
Tabla 63. Valores U de Mann-Whitney según responsabilidades familiares.....	160
Tabla 64. Estadísticos descriptivos por intervalos de edad .....	160
Tabla 65. Comparaciones post hoc según edad.....	161
Tabla 66. Comparaciones post hoc según tiempo de dedicación .....	162
Tabla 67. Valores U de Mann-Whitney según experiencia previa.....	163
Tabla 68. Comparaciones post hoc según convocatorias previas.....	163
Tabla 69. Comparaciones post hoc según aprobados previos .....	164
Tabla 70. Valores U de Mann-Whitney según experiencia docente. ....	164
Tabla 71. Estadísticos descriptivos por intervalos de edad .....	165
Tabla 72. Comparaciones post hoc entre grupos de edad.....	166
Tabla 73. Valores U de Mann-Whitney según responsabilidades familiares.....	166
Tabla 74. Comparaciones post hoc según formación académica .....	167
Tabla 75. Comparaciones post hoc según tiempo de estudio .....	167
Tabla 76. Comparaciones post hoc según edad.....	169
Tabla 77. Comparaciones post hoc entre grupos de edad.....	170
Tabla 78. Valores U de Mann-Whitney según responsabilidades familiares.....	170
Tabla 79. Valores U de Mann-Whitney según responsabilidades familiares.....	171
Tabla 80. Comparaciones post hoc según formación académica .....	171
Tabla 81. Comparaciones post hoc según tiempo de preparación.....	171

Tabla 82. Comparaciones post hoc según experiencias anteriores.....	172
Tabla 83. Comparaciones post hoc según aprobados previos .....	172
Tabla 84. Comparaciones post hoc según experiencias anteriores.....	173
Tabla 85. Valores U de Mann-Whitney según experiencia laboral.....	173
Tabla 86. Comparaciones post hoc entre grupos de edad.....	174
Tabla 87. Valores U de Mann-Whitney según responsabilidades familiares.....	174
Tabla 88. Comparaciones post hoc según tiempo de dedicación .....	175
Tabla 89. Valores U de Mann-Whitney según experiencias pasadas.....	175
Tabla 90. Valores U de Mann-Whitney según experiencia laboral.....	176
Tabla 91. Estadísticos de los ítems 11 y 12 .....	177
Tabla 92. Estadísticos de los ítems 13-18 .....	178
Tabla 93. Valores U de Mann-Whitney según sexo.....	180
Tabla 94. Comparaciones post hoc entre grupos de edad.....	180
Tabla 95. Valores U de Mann-Whitney según responsabilidades familiares.....	181
Tabla 96. Comparaciones post hoc según especialidad de acceso .....	181
Tabla 97. Valores U de Mann-Whitney según experiencias pasadas.....	182
Tabla 98. Valores U de Mann-Whitney según experiencia laboral.....	182
Tabla 99. Puntuaciones medias en función del referente .....	182
Tabla 100. Percepción de aprobación por referentes: generales y amigos .....	184
Tabla 101. Motivación por satisfacer por referentes generales y por amigos .....	185
Tabla 102. Percepción de aprobación por referentes generales y por familiares .....	187
Tabla 103. Motivación por satisfacer por referentes generales y por familiares.....	188
Tabla 104. Comparaciones post hoc según especialidad de acceso .....	190
Tabla 105. Valores U de Mann-Whitney según experiencias pasadas.....	191
Tabla 106. Comparaciones post hoc según aprobados.....	192
Tabla 107. Valores U de Mann-Whitney para la variable criterio .....	192
Tabla 108. Estadísticos de los ítems 19 y 20 .....	195
Tabla 109. Estadísticos de los ítems 21-26.....	195
Tabla 110. Valores U de Mann-Whitney según responsabilidades familiares.....	198
Tabla 111. Comparaciones post hoc según edad.....	198
Tabla 112. Comparaciones post hoc significativas según formación académica.....	199
Tabla 113. Comparaciones Post Hoc según tiempo de dedicación.....	199
Tabla 114. Valores U de Mann-Whitney según responsabilidades familiares.....	201
Tabla 115. Comparaciones post hoc según edad.....	201
Tabla 116. Comparaciones post hoc según especialidad de acceso .....	202
Tabla 117. Valores U de Mann-Whitney según experiencias pasadas.....	202
Tabla 118. Valores U de Mann-Whitney según experiencia en centros privados.....	203
Tabla 119. Variables predictoras de factores de control .....	206
Tabla 120. Variables predictoras del valor de los factores de control.....	211
Tabla 121. Categorías y códigos para el análisis cualitativo e interpretación de resultados. .....	215

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ecuación de la Actitud hacia un objeto.....	30
Figura 2. Modelo teórico de Ajzen y Fishbein (1980) .....	33
Figura 3. Elementos de la TAR .....	34
Figura 4. Modelo de la Conducta Planificada .....	35
Figura 5. Theory of Planned Behavior Diagram .....	36
Figura 6. Vías alternativas de acceso a la cualificación docente.....	59
Figura 7. Principales métodos de contratación.....	60
Figura 8. Designación del profesorado a los centros.....	61
Figura 9. Situación laboral del profesorado.....	62
Figura 10. Plazas y aspirantes por especialidad .....	66
Figura 11. Diseño secuencial explicativo .....	86
Figura 12. Población de aspirantes inscritos en las pruebas.....	88
Figura 13. Distribución por sexo .....	89
Figura 14. Distribución por sexo e intervalos de edad .....	89
Figura 15. Dedicación a la preparación semanal.....	92
Figura 16. Responsabilidades familiares según sexo .....	93
Figura 17. Responsabilidades familiares según edad .....	94
Figura 18. Experiencias anteriores en las pruebas .....	94
Figura 19. Número de experiencias anteriores .....	95
Figura 20. Pruebas anteriores aprobadas .....	95
Figura 21. Experiencia laboral en centros públicos.....	96
Figura 22. Tiempo de servicio según edad .....	96
Figura 23. Experiencia laboral en centros privados o concertados .....	97
Figura 24. Fases de la investigación .....	97
Figura 25. Fases para la construcción y validación de los instrumentos.....	104
Figura 26. Procedimientos en la fase inicial.....	105
Figura 27. Procesos para la construcción de la EAOD.....	105
Figura 28. Subprocesos del estudio piloto.....	106
Figura 29. Construcción de la EAOD.....	111
Figura 30. Suficiencia de las dimensiones de la EAOD.....	123
Figura 31. Coherencia de las dimensiones de la EAOD .....	124
Figura 32. Relevancia de las dimensiones.....	124
Figura 33. Claridad lingüística de las dimensiones de la EAOD.....	125
Figura 34. Gráfico de sedimentación.....	129
Figura 35. Estructura factorial, dimensiones e ítems del EAOD. ....	138
Figura 36. Modelo de ecuaciones estructurales.....	139
Figura 37. Secuencia de análisis de datos cualitativos .....	144
Figura 38. Valoración Negativa-Positiva .....	148
Figura 39. Variables predictoras de valoración positiva .....	149
Figura 40. Distribución de la variable criterio según sexo.....	150

Figura 41. Distribución de la variable criterio en función de responsabilidades familiares .....	150
Figura 42. Distribución de la variable criterio para tres grupos de edad.....	151
Figura 43. Distribución de la variable criterio según experiencia docente .....	154
Figura 44. Valoración sobre el grado de importancia .....	155
Figura 45. Variables predictoras sobre el grado de importancia otorgado a las pruebas. .....	155
Figura 46. Percepción de dificultad asociada a las pruebas .....	158
Figura 47. Variable predictora y criterio .....	158
Figura 48. Valoración de beneficios asociados a las pruebas.....	159
Figura 49. Variables predictoras y variable criterio .....	160
Figura 50. Distribución de la variable criterio según responsabilidades familiares .....	160
Figura 51. Distribución de la variable criterio según edad.....	162
Figura 52. Distribución de la variable criterio según el tiempo de dedicación .....	163
Figura 53. Valoración de la mejora de la estabilidad laboral .....	165
Figura 54. Variables predictoras sobre la variable criterio.....	165
Figura 55. Valoración de la mejora de la situación económica.....	167
Figura 56. Variables predictoras y criterio (factor “independencia económica”) .....	168
Figura 57. Valoración de Satisfacción y superación personal.....	173
Figura 58. Variables predictoras sobre “satisfacción personal” .....	174
Figura 59. Valoración de Creencias Normativas.....	179
Figura 60. Variables predictoras de creencias normativas .....	179
Figura 61. Valoraciones según el referente “amigos” .....	183
Figura 62. Valoraciones según el referente familia y pareja .....	186
Figura 63. Valoración de influencia compañeros de profesión .....	188
Figura 64. Variables predictoras y criterio .....	189
Figura 65. Distribución de la variable criterio según experiencias pasadas.....	191
Figura 66. Distribución de la variable criterio según aprobados.....	192
Figura 67. Distribución de la variable criterio según experiencia docente .....	192
Figura 68. Valoraciones de las creencias de control. ....	197
Figura 69. Variables predictoras de Autoconfianza .....	197
Figura 70. Distribución de la variable criterio según tiempo de dedicación .....	200
Figura 71. Variables predictoras de “Atribuciones internas” .....	200
Figura 72. Distribución de la variable criterio según responsabilidades familiares.....	201
Figura 73. Distribución de la variable criterio según experiencias pasadas.....	203
Figura 74. Valoraciones del factor Tiempo .....	204
Figura 75. Valoraciones del factor Apoyo familiar y social.....	205
Figura 76. Valoraciones del factor Motivación y estabilidad.....	205
Figura 77. Variables predictoras de tiempo disponible .....	207
Figura 78. Variables predictoras de apoyo familiar y del entorno .....	209
Figura 79. Variables predictoras de Motivación y estabilidad .....	210

Figura 80. Variables predictoras del valor del apoyo familiar .....	211
Figura 81. Variables predictoras del valor de la motivación y estabilidad.....	212
Figura 82. Nube de palabras de la dimensión “Pruebas de Acceso” .....	216
Figura 83. Códigos y enraizamiento de la categoría “Sistema de acceso” .....	217
Figura 84. Red de códigos asociados a la categoría “Sistema de acceso” .....	218
Figura 85. Red de códigos relacionados con “Sistema injusto” .....	220
Figura 86. Citas ligadas al código “Presión Europa” .....	221
Figura 87. Red de códigos asociados a “Cambiar el sistema” .....	222
Figura 88. Códigos y enraizamientos asociados a la categoría “Preparación” .....	223
Figura 89. Red de la categoría “Preparación” .....	224
Figura 90. Red asociada al “Tiempo de dedicación” .....	225
Figura 91. Red asociada a “Experiencia dura” .....	226
Figura 92. Citas asociadas a “Frustración” .....	227
Figura 93. Red asociada a “Salud mental” .....	228
Figura 94. Códigos de la categoría “Afrontamiento” .....	229
Figura 95. Red de la categoría “Afrontamiento” .....	230
Figura 96. Red asociada a “Plaza” .....	231
Figura 97. Red asociada a “Experiencia dura” .....	233
Figura 98. Red asociada a “Salud mental” .....	234
Figura 99. Códigos y enraizamiento de la categoría “Estrategias” .....	235
Figura 100. Red de la categoría “Estrategias” .....	236
Figura 101. Co-ocurrencias entre “Compañeros” y otros códigos .....	237
Figura 102. Red asociada a “No rendirse” .....	239
Figura 103. Nube de palabras de la dimensión “Función docente” .....	240
Figura 104. Códigos y enraizamiento de “Profesión docente” .....	240
Figura 105. Red de la categoría “Profesión docente” .....	241
Figura 106. Código y enraizamiento de “Motivación docente” .....	242
Figura 107. Red de la categoría “Motivación docente” .....	243
Figura 108. Códigos y enraizamiento de “Niños maestros” .....	245
Figura 109. Red de la categoría “Niños maestros” .....	245