

# Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro.

Gloria Gratacós Casacuberta

Dipòsit Legal: B. 13994- 2014

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tesisenxarxa.net](http://www.tesisenxarxa.net)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tesisenred.net](http://www.tesisenred.net)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tesisenxarxa.net](http://www.tesisenxarxa.net)) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

# **ESTUDIO SOBRE LAS MOTIVACIONES EN LA ELECCIÓN DE SER MAESTRO**

**GLORIA GRATACÓS CASACUBERTA**

**Doctorado en Ciencias Humanas, Sociales y Jurídicas**

**2014**

Directora: Dra. Marta López-Jurado Puig  
Co-director: Dr. Miquel Bastons Prat



A Luis, mi marido, por su paciencia y apoyo.  
A nuestros hijos: Letty, Luis, Tomy, Javi, Belén, Nacho y Miriam por ser siempre un estímulo.



## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar quiero agradecer a Belén Zarate que fue la persona que me embarcó en la aventura de hacer el doctorado. Ha sido una ocasión de seguir aprendiendo de muchas personas, conocidas y desconocidas hasta hace poco, y de poder crecer profesional y personalmente.

Quiero expresar mi gratitud y reconocimiento a Marta López-Jurado -directora de la tesis- y a Miquel Bastons -co-director- por sus consejos, orientaciones y, especialmente, por estar siempre infundiendo ánimos. A mis colegas del C.U. Villanueva por facilitarme bibliografía y poderles consultar gran parte de mis dudas. A Encarnación Sánchez Lissen por ser la primera persona que me facilitó un material valiosísimo para este trabajo. A Narciso Michavila y Sara Morais por ayudarme con las encuestas on line y enseñarme a hacer los primeros análisis factoriales. A Luis Eduardo Garrido por las horas interminables por skype resolviendo mis dudas con el análisis factorial confirmatorio. A Helen Watt y Paul Richardson por su ayuda y por compartir conmigo su sabiduría y su gran trayectoria investigadora. A los Decanos de las facultades que me han facilitado pasar los cuestionarios a sus alumnos; especialmente a Begoña, Mara y Charo. A los alumnos que han rellenado los cuestionarios sin los cuales no hubiera sido posible esta investigación.

Por último, a mis hijos por su ayuda inestimable pasando cuestionarios al ordenador, por su interés por mi trabajo y su preocupación para que descansara. En especial, agradezco el apoyo y la generosidad de mi marido que ha llegado a los mil detalles que supone la atención a la familia durante todo este tiempo. A todos ellos, junto a mis padres, hermanos y cuñados por creer en mí.



## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS</b> .....	1
1.1. Justificación .....	1
1.2. Objetivos e hipótesis.....	6
1.3. Metodología .....	8
1.4. Estructura .....	11
<b>PARTE I: ESTADO DE LA CUESTIÓN</b>	
<b>2. INVESTIGACIONES NACIONALES SOBRE LOS MOTIVOS DE ELECCIÓN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN</b> .....	15
2.1. Características de los estudios.....	15
2.2. Sexo .....	20
2.3. Expediente académico .....	21
2.4. Nivel socioeconómico.....	22
2.5. Motivos para elegir enseñar .....	24
2.6. Nivel de satisfacción.....	31
2.7. Prestigio social .....	34
2.8. Principales deficiencias de la investigación.....	43
2.9. Conclusiones del capítulo .....	45
<b>3. INVESTIGACIONES INTERNACIONALES SOBRE LOS MOTIVOS DE ELECCIÓN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN</b> .....	49
3.1. Principales preocupaciones sobre la profesión docente.....	50
3.2. Características de los estudios.....	53
3.3. Sexo .....	57
3.4. Expediente académico .....	57
3.5. Nivel socioeconómico.....	58
3.6. Motivos para elegir enseñar .....	58
3.7. Nivel de satisfacción.....	69

3.8.	Prestigio social .....	71
3.9.	Conclusiones del capítulo .....	76
<b>4.</b>	<b>MOTIVACION</b> .....	<b>79</b>
4.1.	Introducción .....	79
4.2.	La motivación en la elección de la carrera.....	81
4.3.	Introducción a las teorías de la motivación.....	86
4.4.	Modelo antropológico de la motivación de Pérez López .....	102
4.5.	Las teorías de la motivación en las investigaciones nacionales e Internacionales.....	115
4.6.	Conclusiones del capítulo .....	123
<b>5.</b>	<b>RESULTADO DE OTRAS INVESTIGACIONES AFINES Y CONCLUSIONES DE LA PARTE TEÓRICA</b> .....	<b>127</b>
PARTE II: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA		
<b>6.</b>	<b>DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA</b> .....	<b>137</b>
6.1.	Metodología de la investigación .....	137
6.2.	Factors Influencing Teaching-choice scale ( <i>FIT-choice scale</i> ).....	139
6.2.1.	Descripción del instrumento .....	139
6.2.2.	Validación de la versión española del <i>Factors Influencing Teaching choice scale (FIT-choice scale)</i> .....	149
6.2.3.	Proceso de traducción y adaptación .....	151
6.3.	Muestra .....	153
6.3.1.	Recogida de datos .....	153
6.3.2.	Características de la muestra.....	159
6.3.3.	Tratamiento de datos ausentes y datos atípicos .....	164
6.4.	Conclusiones del capítulo .....	168
<b>7.</b>	<b>ESTUDIO TÉCNICO DE LOS INSTRUMENTOS</b> .....	<b>169</b>
7.1.	Análisis Factorial Exploratorio .....	169
7.1.1.	AFE de los indicadores sobre motivaciones.....	174
7.1.1.1.	Análisis de la matriz de configuración.....	183

7.1.1.2.	Análisis de la matriz de correlaciones .....	186
7.1.2.	AFE de los indicadores sobre percepciones .....	196
7.1.2.1.	Análisis de la matriz de configuración.....	198
7.1.2.2.	Análisis de la matriz de correlaciones .....	198
7.1.3.	Factores de segundo orden.....	203
7.1.3.1.	Factores de motivaciones de segundo orden .....	203
7.1.3.2.	Factores de percepciones de segundo orden .....	205
7.1.4.	Conclusiones del AFE.....	207
7.2.	Análisis Factorial Confirmatorio.....	210
7.2.1.	Especificación del modelo.....	215
7.2.2.	Estimación del modelo .....	218
7.2.3.	Estudio técnico de los instrumentos.....	218
7.2.3.1.	Análisis de la fiabilidad .....	218
7.2.3.1.1.	Escala de motivaciones.....	219
7.2.3.1.2.	Escala de percepciones .....	223
7.2.3.2.	Análisis de la validez .....	227
7.2.3.2.1.	AFC de los indicadores sobre motivaciones .....	231
7.2.3.2.2.	AFC de los indicadores sobre percepciones .....	241
7.2.4.	Conclusiones del AFC.....	248
7.3.	Conclusiones del capítulo .....	249
<b>8.</b>	<b>ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>251</b>
8.1.	Resultados descriptivos .....	251
8.1.1.	Resultados de los datos sociodemográficos .....	252
8.1.1.1.	Sexo de los alumnos .....	252
8.1.1.2.	Estudios cursados por los alumnos .....	253
8.1.1.3.	Acceso a los estudios universitarios .....	254
8.1.1.4.	Nivel socioeconómico de procedencia .....	262
8.1.1.5.	Procedencia geográfica de los alumnos .....	268
8.1.1.6.	Contacto previo con el ámbito docente.....	269
8.1.2.	Resultados de los factores de motivación .....	271
8.1.2.1.	Factores de motivación según el sexo.....	272
8.1.2.2.	Factores de motivación según la especialidad.....	274

8.1.2.3.	Factores de motivación según las facultades .....	275
8.1.3.	Resultados de los factores de percepción de la profesión docente ...	277
8.1.3.1.	Factores de percepción según el sexo .....	278
8.1.3.2.	Factores de percepción según la especialidad .....	279
8.1.3.3.	Factores de percepción según las facultades .....	279
8.2.	Resultados explicativos: existencia de diferencias significativas .....	280
8.2.1.	Según el sexo .....	281
8.2.2.	Según la especialidad que se está cursando .....	281
8.2.3.	Según el tipo de acceso a la universidad .....	281
8.2.4.	Según la nota media de Bachillerato .....	282
8.2.5.	Según si tienen familiares maestros .....	283
8.2.6.	Según si han realizado actividades previas.....	283
8.2.7.	Según las facultades .....	283
8.2.8.	Según el nivel de estudios de los padres .....	284
8.2.9.	Según el nivel de renta del hogar .....	285
8.2.10.	Según el tipo de colegio .....	286
8.2.11.	Según la preferencia de la carrera .....	286
8.3.	Resultados explicativos: análisis de regresiones .....	287
8.4.	Comparación internacional de los resultados.....	289
8.5.	Conclusiones del capítulo .....	294
<b>9.</b>	<b>CONCLUSIONES FINALES .....</b>	<b>299</b>
9.1.	Conclusiones generales.....	299
9.2.	Limitaciones de la investigación.....	311
9.3.	Propuesta de futuras líneas de investigación .....	313
<b>10.</b>	<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>317</b>
<b>11.</b>	<b>ANEXOS .....</b>	<b>339</b>

## RELACIÓN DE ANEXOS

ANEXO 1: Características más relevantes de los estudios nacionales sobre la motivación en la elección de ser maestro.....	341
ANEXO 2: Temas y variaciones en las características de los alumnos que optan por estudios de Magisterio (maestros y/o futuros maestros) .....	345
ANEXO 3: Motivos de elección y muestra según los diferentes estudios nacionales.....	348
ANEXO 4: Características más relevantes de los estudios internacionales sobre la motivación en la elección de ser maestro .....	353
ANEXO 5: Temas y variaciones en las características de los alumnos que optan por estudios de Magisterio (maestros y/o futuros maestros) .....	356
ANEXO 6: Motivos de elección y muestra según los diferentes estudios internacionales...	359
ANEXO 7. Encuesta a profesores de Bachillerato sobre la orientación profesional de sus alumnos a Magisterio .....	363
ANEXO 8. Correspondencia via e-mail con H. Watt y P. Richardson, autores de la <i>FIT-choice scale</i> .....	365
ANEXO 9. FIT-survey copyrighted.....	374
ANEXO 10. Relación de expertos a los que se envió la traducción al español del <i>FIT-choice scale</i> .....	377
ANEXO 11. Carta dirigida a los expertos presentando el instrumento y pidiendo su Colaboración.....	378
ANEXO 12. Validación del <i>FIT-choice scale</i> por los 11 expertos.....	379
ANEXO 13. Factura traducción profesional.....	390
ANEXO 14. Versión española del <i>FIT-choice scale</i> (con comentarios hechos por Helen Watt y la autora de la investigación) .....	391
ANEXO 15. <i>FIT-choice scale</i> versión española definitiva .....	396
ANEXO 16. Cuestionario definitivo .....	400
ANEXO 17. Mail enviado a los Decanos/ Coordinadores de Grado informando de la investigación y pidiendo entrevista para solicitar permiso para pasar el cuestionario a los estudiantes de 1º de grado de su facultad .....	404
ANEXO 18. Documentación facilitada al estudiante solicitando su consentimiento informado .....	405
ANEXO 19. Diagramas de caja para las variables FIT.....	406
ANEXO 20. Valores perdidos variables FIT.....	437

ANEXO 21. Curtosis y asimetría variables FIT .....	438
ANEXO 22. distancia de Mahalanobis al cuadrado.....	442
ANEXO 23. AFC factores motivacionales de primer orden (Modelo 1).....	444
ANEXO 24. AFC factores motivacionales de primer orden (Modelo 2).....	492
ANEXO 25. AFC factores motivacionales de segundo orden (Modelo 2) .....	550
ANEXO 26. AFC factores perceptuales de primer orden.....	585
ANEXO 27. AFC factores perceptuales de segundo orden .....	605
ANEXO 28. Evolución matrícula en Educación en las facultades de la Comunidad de Madrid cursos 2011/12 y 2012/13 .....	622
ANEXO 29. Carreras acabadas y carreras iniciadas y no acabadas por parte de estudiantes de Educación .....	623
ANEXO 30. Datos ocupación del padre y de la madre según estudios de Lagares (2000) y De la Fuente Blanco y Sánchez Martín (1997) y del estudio actual .....	625
ANEXO 31. Sintaxis utilizada para crear la variable “Nivel renta hogar” .....	627
ANEXO 32. Mapa territorial lugar de residencia familiar alumnos entrevistados.....	631
ANEXO 33. Histogramas de los factores del <i>FIT-choice</i> .....	635
ANEXO 34. Resultados de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis en SPSS .....	640
ANEXO 35. Resultados de los análisis de regresión en SPSS .....	733
ANEXO 36. Datos de los resultados <i>FIT-choice</i> en los diferentes países .....	754

## RELACIÓN DE TABLAS

Tabla 1: Clasificación de los motivos en las investigaciones nacionales por orden cronológico de la investigación .....	117
Tabla 2: Clasificación de los motivos en las investigaciones internacionales por orden cronológico de la investigación.....	120
Tabla 3: Motivos elección en las investigaciones nacionales e internacionales y clasificación sugerida según la teoría de Pérez López.....	122
Tabla 4. The Spanish FIT-Choice scale .....	143
Tabla 5. Alumnos de 1º de grado educación en las facultades de la comunidad de Madrid .	157
Tabla 6. Distribución de la muestra entre facultades .....	159
Tabla 7. Distribución por sexo .....	160
Tabla 8. Distribución por grupos de edad.....	161
Tabla 9. Distribución según estudios que estás cursando.....	161
Tabla 10. Distribución según facultad, estudios que cursan y sexo.....	163
Tabla 11. Estadísticos para el AFE de los indicadores de motivaciones (I).....	174
Tabla 12: Matriz de configuración de las motivaciones.....	177
Tabla 13: Matriz de correlaciones entre los factores de motivaciones.....	187
Tabla 14: Factores de motivación del modelo FIT-choice vs factores identificados en el AFE .....	188
Tabla 15. Estadísticos para el AFE de los indicadores de motivaciones (II) .....	189
Tabla 16: alfa de Cronbach para el factor “Trabajar con niños/adolescentes” con 4 ítems ..	190
Tabla 17. Matriz de configuración de los factores de motivaciones sin los ítems B10 ni B52 .....	191
Tabla 18. Estadísticos para el AFE de los indicadores de percepciones (I).....	196
Tabla 19. Matriz de configuración de las percepciones .....	197
Tabla 20. Matriz de correlaciones entre los factores de percepciones .....	198
Tabla 21. Factores de percepciones del modelo FIT-choice vs factores identificados en el AFE .....	199
Tabla 22. Estadísticos para el AFE de los indicadores de percepciones (II).....	200
Tabla 23: alfa de Cronbach para el factor “Estatus social” .....	200
Tabla 24. Matriz de configuración de las percepciones sin los ítems C5 y C6 .....	202

Tabla 25: Coeficientes de correlación factores de segundo orden motivaciones .....	203
Tabla 26. Estadísticos del AFE de los factores de segundo orden de motivación.....	204
Tabla 27. Matriz de correlaciones entre los factores.....	204
Tabla 28. Alpha de Cronbach para los factores de segundo orden de motivación .....	205
Tabla 29. Coeficientes de correlación de segundo orden percepciones .....	205
Tabla 30. Estadísticos del AFE de los factores de segundo orden de percepciones .....	206
Tabla 31. Matriz de correlaciones entre los factores de segundo orden de las percepciones	206
Tabla 32. Alpha de Cronbach para los factores de segundo de las percepciones.....	207
Tabla 33. Condiciones necesarias para realizar un AFC .....	215
Tabla 34: Estadísticos de fiabilidad para los factores motivacionales (sin B10 ni B52) .....	219
Tabla 35. Estadísticos total-elemento de los ítems B (sin B10 ni B52) .....	220
Tabla 36. Alpha de Cronbach para los factores de motivación .....	221
Tabla 37. Estadísticos de fiabilidad de los elementos de las escalas de motivación .....	222
Tabla 38. Estadísticos de fiabilidad para los factores de las percepciones.....	224
Tabla 39. Estadísticos total-elemento de los ítems C y D .....	225
Tabla 40. Alpha de Cronbach para los factores de percepciones.....	225
Tabla 41. Estadísticos de fiabilidad de los elementos de los factores de percepciones .....	226
Tabla 42. Ajuste del AFC para los modelos de factores motivacionales .....	235
Tabla 43. Cargas factoriales del AFC (factores de motivación de primer orden) .....	236
Tabla 44. Correlaciones entre los factores de motivación modelo 2 .....	239
Tabla 45. Ajuste del AFC para los factores motivacionales de segundo orden.....	240
Tabla 46. AFC de segundo orden de los factores motivacionales: cargas factoriales y errores de medición.....	240
Tabla 47. Ajuste del AFC para el modelo de factores perceptuales.....	244
Tabla 48. Cargas factoriales del AFC (factores de percepción de primer orden).....	245
Tabla 49. Correlaciones entre los factores perceptuales.....	246
Tabla 50. Ajuste del AFC para los factores perceptuales de segundo orden.....	246
Tabla 51. AFC de segundo orden de los factores perceptuales.....	247
Tabla 52. Coeficientes de regresión para la satisfacción.....	288

Tabla 53. Coeficientes de regresión para la motivación intrínseca.....	288
Tabla 54. Coeficientes de regresión para la motivación altruista .....	289

## **RELACIÓN DE GRÁFICOS**

Gráfica 1: N° alumnos matriculados en Magisterio .....	5
Gráfica 2: Distribución por sexo .....	160
Gráfica 3. Distribución por estudios que estás cursando.....	162
Gráfica 4. Porcentajes de distribución por sexo de los alumnos global y por facultades .....	253
Gráfica 5. Porcentajes de distribución por estudios cursados de los alumnos global y por facultades .....	254
Gráfica 6. Centro de procedencia de los alumnos de la muestra global y por facultades y según el total de la Comunidad de Madrid .....	255
Gráfica 7. Porcentajes de distribución según el tipo de acceso a la universidad global y por facultades .....	256
Gráfica 8. Porcentajes de distribución según el acceso a la universidad sea en primera opción o restantes en global y por facultades .....	257
Gráfica 9. Porcentajes de distribución según el acceso a la universidad sea en primera opción o restantes en global y por especialidad.....	258
Gráfica 10. Porcentajes de distribución según la nota media de Bachillerato en global y por facultades .....	259
Gráfica 11. Porcentajes de distribución según la nota media de Bachillerato en global y según especialidad cursada .....	259
Gráfica 12. Porcentajes de distribución según si han cursado otra carrera universitaria en global y por facultades.....	260
Gráfica 13. Nivel de estudios del padre.....	263
Gráfica 14. Nivel de estudios de la madre .....	263
Gráfica 15. Nivel de estudios de padre y madre de la población que estudia una titulación oficial (18 a 25 años).....	264
Gráfica 16. Ocupación del padre.....	265
Gráfica 17. Ocupación de la madre.....	266

Gráfica 18. Nivel de renta hogar .....	267
Gráfica 19. Resultados nota media según nivel de renta hogar .....	268
Gráfica 20. Tamaño de municipio del lugar de residencia familiar .....	268
Gráfica 21. Porcentaje de familiares maestros en global y por facultades .....	269
Gráfica 22. Porcentajes de participación en actividades previas en global y por facultades .....	270
Gráfica 23. Resultados globales de los factores de motivación.....	271
Gráfica 24. Resultados globales de los tres tipos de motivaciones.....	272
Gráfica 25. Resultados por sexo de los factores de motivación .....	273
Gráfica 26. Resultados por sexo de los tres tipos de motivación.....	273
Gráfica 27. Resultados por especialidad de los factores de motivación.....	274
Gráfica 28. Resultados por especialidad de los tres tipos de motivación.....	275
Gráfica 29. Resultados global y por facultades de los factores de motivación .....	276
Gráfica 30. Resultados global y por facultades de los tres tipos de motivación.....	276
Gráfica 31. Resultados globales de los factores de percepción .....	277
Gráfica 32. Resultados por sexo de los factores de percepción.....	278
Gráfica 33. Resultados por especialidad de los factores de percepción.....	279
Gráfica 34. Resultados global y por facultades de los factores de percepción.....	280
Gráfica 35. Resultados por países de los factores de motivación .....	292
Gráfica 36. Resultados por países de los factores de percepción.....	293

## **RELACIÓN DE FIGURAS**

Figura 1. Clasificación de las distintas motivaciones según Deci y Ryan .....	94
Figura 2. La acción humana y sus dinamismos .....	103
Figura 3. Control ejercido por la libertad sobre la motivación espontánea, a través de la racionalidad y la virtualidad .....	111
Figura 4. Modelo teórico del <i>FIT-choice</i> empíricamente validado.....	141
Figura 5. Diagrama de flujo con los pasos a seguir en un CFA.....	212

Figura 6. Diagrama de trabajo a seguir en el AFC de nuestra investigación.....	213
Figura 7. Diagrama de representación del AFC de los factores motivacionales de primer orden.....	234
Figura 8. Diagrama de representación del AFC de los factores perceptuales de primer orden.....	243



# 1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Los mejores docentes son los que están comprometidos, son apasionados y se muestran capaces de mantener ese compromiso y esa pasión durante su carrera (Christopher Day, 2006<sup>1</sup>).

En este primer capítulo se explica el tema objeto de estudio y se justifican los motivos que han dado lugar a esta investigación. Posteriormente, se exponen los objetivos, las hipótesis, la metodología y la estructura.

## 1.1. Justificación

El cambio tan profundo experimentado en nuestras sociedades a nivel mundial ha puesto en relieve la importancia del papel de la educación. En efecto, la actual crisis económica mundial ha llevado a debatir y replantear las posibles acciones a realizar para salir de ella. En este debate, hay un consenso importante en el papel que juega la educación y la formación continua (Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009),<sup>2</sup> así como la idea de que los profesores son la pieza clave (Alvira, 1985; Delors, 1996; Barber y Mourshed, 2007).

---

<sup>1</sup> Cita encontrada en Fatsini (2008, p. 28).

<sup>2</sup> En esta línea, la Unión Europea en las Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, recoge la aspiración “a convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo” y para ello, establece un marco estratégico a diez años para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación conocido también como “Educación y formación 2020”. Para conseguir este ambicioso objetivo, se han establecido “cuatro objetivos estratégicos: 1) hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad;

Hargreaves y Fullan (1992) y Hargreaves (1996) destacan la importancia del papel del profesor –su formación inicial y su formación continua- así como la necesidad de un liderazgo educativo que impulse un nivel de autonomía más elevado, de creatividad y trabajo cooperativo en la vida escolar. Desde el punto de vista económico, está claro que el progreso de un país está muy relacionado con el nivel de estudios de su población, su salud y la calidad de los hábitos de trabajo (Becker, 1993). Es lo que se conoce con el concepto de *capital humano*, que recoge la idea de la inversión en educación de la población “porque la productividad se basa en la creación, divulgación y utilización del saber” (Becker, 1993, p. 99). Para que el *capital humano* de una población pueda aumentar, será necesario invertir en educación. Esta inversión en educación requiere, lógicamente, un importante número de profesores bien preparados para realizar esta tarea y esto implica poder atraer a los mejores.

Es interesante la idea que aparece en el informe Mckinsey (Barber y Mourshed, 2007) cuando se habla del tema del atractivo de la profesión docente. En éste, se destaca que muchas veces el atractivo depende de variables que están fuera de nuestro control: variables como la historia, la cultura y el estatus de la profesión docente de cada país.

Si bien en nuestro país hay una fuerte valoración social de la importancia de los estudios y de la labor profesional de los profesores por parte de los padres de los alumnos (Ibáñez-Martín et al., 1998), al profesorado no le llega el eco de esta percepción. Al contrario, existe una percepción negativa de la profesión docente, como se destacó en el Congreso *Respaldo social a la profesión docente* organizado por Cofapa en Madrid en noviembre de 2008, y ha sido descrito extensamente por Esteve (1994) en el libro *El malestar docente*.

---

2) mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación; en concreto, se remarca en este objetivo la necesidad de “centrarse en la calidad de la enseñanza de los nuevos profesores y en su apoyo al inicio de su carrera y en aumentar la calidad de las oportunidades de desarrollo profesional permanente de profesores.

3) promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa;

4) incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.” (Diario Oficial de la Unión Europea, 2009, p. 2-10).

Según los datos del barómetro del CIS de febrero de 2013, la profesión docente es la segunda mejor valorada por detrás de la de médico, estableciéndose la siguiente priorización: profesor universitario, profesor de Primaria, profesor de Infantil, profesor de Formación Profesional y profesor de Secundaria. No obstante, cuando se pregunta sobre la valoración del profesorado por parte de la sociedad, los padres y madres y los alumnos; la mayoría la valora como regular o mal.

Ya en el 2005, Eurydice presentó un informe sobre este tema (Eurydice, 2004b, 2005). En abril del 2013 se ha publicado un estudio de la Unión Europea para ver cómo hacer atractiva esta profesión (Carlo et al., 2013). El hecho de llevar a cabo estas investigaciones confirma que es un tema que preocupa más allá de nuestro ámbito estatal.

El interés sobre el atractivo de la profesión docente se explica también por la preocupación de los países occidentales para poder remplazar a los profesores que se irán jubilando en los próximos años. Ya en el estudio de la OCDE (2003) se señala la preocupación para hacer de la docencia una profesión atractiva, y según datos de Eurydice (2012), Imbernón (2006), OCDE (2005, 2011), más del 50% del profesorado de Infantil y Primaria en España es mayor de 40 años y es una situación muy similar a la de la mayoría de los países llegando a más del 70% en el caso de Alemania, Suecia e Italia.

La falta de estatus social de esta profesión, la infravaloración de los profesores de su propia profesión y los salarios, entre otras razones, lleva a que no haya oferta suficiente preparada para asumir las crecientes jubilaciones en el sector (Eurydice, 2004a).

La docencia ha sido, junto a la enfermería, los dos ámbitos en los que, antes y más fácilmente, se incorporó la mujer al mundo laboral (Varela y Ortega, 1984). En estas últimas décadas, hemos presenciado la feminización de la función docente, especialmente en las etapas de Infantil y Primaria.

Este aspecto no ha sido relevante en la escena pública hasta que han ido apareciendo las políticas de igualdad. En un principio, las políticas de igualdad han ido dirigidas a impulsar la incorporación de la mujer en campos académicos y profesionales en los que tenía -y en algunos casos, sigue teniendo- poca presencia, como las carreras y áreas más técnicas. No obstante, empieza a preocupar, también en esta línea, cómo equilibrar aquellas profesiones que, en la actualidad, están siendo, básicamente, realizadas por mujeres como es el caso de la educación Infantil y Primaria (Johnston et al., 1999; Pérez de Pablo, 1999) -téngase en cuenta que el porcentaje de profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria femenino está por encima del 60% en todos los países europeos (Eurydice, 2012) y si descontamos el de Secundaria sobrepasa el 75%-. Además, el porcentaje de mujeres que en el curso 2010-11 se han matriculado en estudios de maestro es un 72,2% y de los que han acabado el 74,2% según datos del INE.

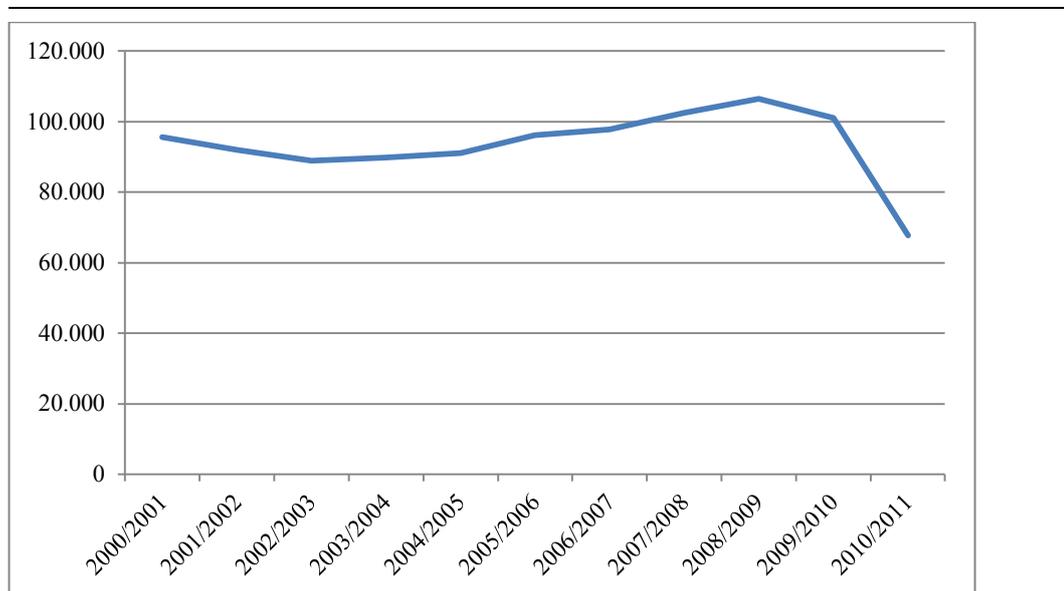
Esto plantea todo un proceso de profunda reflexión y análisis. Por un lado, desde las altas esferas gubernamentales se ve necesaria la adopción de medidas para hacer atractiva la profesión docente. Por otro lado, al menos en nuestro país, no parece que el problema esté en la escasez de alumnos que eligen los estudios de Educación ya que se trata de estudios con una gran demanda.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> De hecho, en estos últimos años es una de las carreras universitarias con mayor demanda -en la Comunidad de Madrid está entre las siete primeras-. En Cataluña, según Pedró et al. (2008) la demanda de este tipo de estudios ha sido creciente desde 2001. Si vemos los datos de matriculación en “Estadística de la Enseñanza Universitaria en España. Curso 2010-2011” no ha dejado de subir el nº de alumnos matriculados hasta el curso 2008-09 empezando a descender desde entonces.

La importancia de tener buenos profesores para garantizar la calidad del sistema educativo depende, en gran parte, de quién opta por una carrera docente (Denzler y Wolter, 2009); especialmente en países cuyo sistema de formación de profesorado implica elegir desde un inicio (como Infantil o Primaria en España), y no tanto en países donde los sistemas pueden ser consecutivos (especializarse en estudios de Educación después de tener estudios de grado), como en el caso español, para los profesores de Secundaria.

Parece pues importante profundizar en la motivación que impulsa a los que serán los futuros profesores si queremos que la profesión docente sea atractiva y capaz de atraer y retener a buenos profesores, de cara a la mejora de la calidad de la educación.



**Gráfico 1: N° alumnos matriculados en Magisterio**

Fuente: INE. Estadística de la Enseñanza Universitaria en España. Curso 2010-2011

Este aumento de la demanda ha traído consigo el que haya ido subiendo la nota de acceso hasta el curso 2010-11 y se observa en varias Universidades españolas la disminución de ésta para el curso 2011-12 en consonancia con una caída en su demanda. A la fecha de este escrito, la última publicación del INE con los datos de matrícula universitaria es la correspondiente al curso 2010-11.

## 1.2. Objetivos e hipótesis

Existe abundante literatura científica en lo que se refiere a la formación inicial del profesor para que sea un buen profesional, y así mejorar el mundo de la educación; también en cuanto al estudio de las competencias que debe tener, cómo evaluarlas y desarrollarlas durante los años de la universidad. No obstante, “la sociología del profesorado ha sido un área poco explorada tanto internacional como nacional” (Guerrero Serón, 1993, p. 70), y como destacan Denzler y Wolter (2009) y Egido (2010), también los procedimientos adecuados para la selección de los futuros docentes es una temática escasamente trabajada en España y a nivel internacional. En definitiva, si algo se ha estudiado, ha sido el sistema de acceso a la docencia una vez acabados los estudios, pero no los motivos de elección de ésta.

Así mismo, en la investigación sobre motivación académica se ha avanzado mucho en el desarrollo de las teorías de la motivación en este ámbito, dejando de lado aspectos de la motivación para elegir ser maestro y la relación entre ambas motivaciones. En la revisión de la literatura sobre esta temática, hemos encontrado una falta de consistencia en la metodología utilizada, así como la falta de un marco conceptual claro sobre la teoría de la motivación aplicada a este campo.

El objetivo de nuestra investigación consiste en profundizar en las motivaciones que impulsan a los alumnos a elegir estudios de Educación, teniendo en cuenta una teoría de la motivación que sirva como marco conceptual claro y completo. Pretendemos aportar un instrumento que permita medir estas motivaciones de manera que se pueda hacer comparaciones internacionales. Nos planteamos, en un primer momento, desarrollar un instrumento de medida completo. No obstante, durante el proceso de la investigación, nos encontramos con uno que, además de encajar perfectamente en la teoría de la motivación que iba a ser el marco conceptual elegido, permite hacer comparaciones por la amplia aplicación que ya ha tenido en otros países –ninguno de ellos de habla hispana-.

Por tanto, se decidió adaptarlo para tener la versión española y poderlo aplicar a nuestra muestra.

En concreto, los objetivos que nos hemos marcado son los siguientes:

1. Identificar los factores que influyen en la motivación de los alumnos a la hora de elegir cursar estudios de grado en Educación.
2. Analizar si estos factores son universales o varían según los países y en qué varían.
3. Determinar un marco conceptual teórico de la motivación aplicado a la elección de la profesión docente.
4. Adaptar un modelo de medición que permita hacer estudios comparativos en el tiempo y en el espacio geográfico.
5. Conocer los tipos de motivaciones a la hora de elegir cursar estudios de Educación en la población española, con una muestra de los estudiantes de primero de grado de Educación Infantil y Primaria de las facultades de la Comunidad de Madrid.
6. Conocer las similitudes y las diferencias de los tipos de motivaciones desde una perspectiva comparada con otros países.

Los anteriores objetivos nos llevan a formular las siguientes hipótesis de trabajo:

1. Existen tres tipos de motivaciones a la hora de elegir cursar los estudios de Educación: las motivaciones extrínsecas, las motivaciones intrínsecas y las motivaciones altruistas (llamadas también prosociales o trascendentes por diversos autores).<sup>4</sup>
2. El tipo de motivaciones de los futuros profesores incide en su desarrollo y compromiso profesional.

---

<sup>4</sup> La denominación de motivaciones altruistas es la más común en la literatura internacional, la de prosociales fue introducida por Grant (2008) y la de trascendentes fue acuñada por Pérez López (1991).

### 1.3. Metodología

La investigación inicial se ha centrado en la búsqueda de las investigaciones realizadas en nuestro país sobre el tema objeto de estudio, así como una prospección sobre dicho tema en el ámbito internacional.

Nos interesaba saber si el tema objeto de estudio es un tema de interés en las revistas científicas. Para ello, hemos procedido en primer lugar a seleccionar las publicaciones científicas de impacto en el ámbito de la educación. Para ello, se accedió a la base de publicaciones científicas de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (AQU). Se seleccionó la temática de educación y se procedió a estudiar la lista.

El primer paso para focalizar el área de interés a investigar, ha sido eliminar las revistas cuya temáticas tratan un aspecto muy concreto, alejado de nuestro objeto de estudio. El segundo paso en la depuración de la base de datos, fue seleccionar las revistas según los índices bibliométricos más importantes (IN-RECS y JCR), teniendo en cuenta los siguientes criterios no excluyentes:

- Estar en el primer o segundo cuartil según la clasificación de JCR
- Estar clasificada como A o B según CARHUS

Se completó la información sobre la clasificación de las revistas, buscando las revistas del primer cuartil nacionales que tuvieran la clasificación en IN-RECS (índice de impacto revistas de educación en el 2010).

Posteriormente, una vez determinadas las revistas de impacto susceptibles de tener información sobre el tema objeto de la investigación, se ha procedido a realizar una exhaustiva búsqueda en los índices de dichas revistas en los últimos cinco años. Al realizar esta búsqueda, se ha observado que es un tema muy poco tratado en el ámbito español y algo más en el ámbito internacional, especialmente

a partir del 2010. De estos artículos interesantes, se buscó si han sido citados y a quiénes citan, sacando así una relación de otros artículos relacionados con el tema.

Esta primera fase de búsqueda tenía varios objetivos:

- Revisar la literatura científica sobre el tema de investigación.
- Descubrir si la cuestión objeto de estudio es un tema de actualidad en las revistas indexadas.
- Detectar artículos interesantes publicados en dichas revistas y artículos relacionados con éstos.
- Identificar las palabras claves con las que son clasificados artículos de interés para la investigación.

Por otro lado, se realizó una búsqueda en la base de datos de la UCM (proquest) y ERIC con las siguientes palabras claves:

- Career choices AND motivation AND “teaching degree”
- Career choices AND motivation AND teaching degree
- Career choices AND motivation
- Reasons for the career election
- Career choice for teaching
- Career choice for teaching AND motivation
- Students’ goals and aspirations
- Education-related degrees
- Career plans

Así mismo se realizó una búsqueda en Google Scholar con las palabras clave:

- Motivos elección magisterio

También se consultó en TESEO las tesis doctorales realizadas sobre este tema.

En dichas búsquedas se identificaron varios estudios realizados en España, en varias facultades del país, sobre el tema en años anteriores al 2008. Con los académicos que más han escrito sobre este tema (Encarnación Sánchez Lissen e Inmaculada Egido), los que han realizado estudios internacionales o los están haciendo (Francesc Pedró y Alejandro Tiana), con los que han mencionado llevar a cabo una investigación longitudinal en su facultad (Esther Fatsini) y académicos internacionales (Inger Enkvist) nos hemos puesto en contacto, pidiéndoles referencias de estudios más recientes tanto nacionales como internacionales, habiendo contestado prácticamente todos ellos dando nuevas referencias, y confirmando el hecho de que se trata de un tema poco estudiado.

Además, se procedió al estudio de la bibliografía relacionada en todos estos estudios. Esto nos ha permitido acceder a otros estudios tanto nacionales como internacionales.

Finalmente, se procedió a la búsqueda de información en las bases de datos de organismos internacionales relacionados con la educación (Eurydice, UNESCO, OCDE, UE). También se han recuperado y estudiado a fondo los estudios realizados tras el análisis de los datos PISA por la OCDE y por la consultoría internacional Mckinsey.

También es importante destacar en este proceso de búsqueda de información relevante para el proyecto de investigación, la ayuda prestada por colegas de C.U. Villanueva en el Área de Educación. Estos me han referido y me han enviado artículos y libros relacionados con la cuestión que creían de interés para esta investigación.

## 1.4. Estructura

Hemos dividido el trabajo en tres partes: la primera parte se centra en el estudio del estado de la cuestión, mediante la revisión de las investigaciones realizadas sobre los motivos para la elección de estudios de Educación en el ámbito nacional e internacional, así como la revisión de la teoría de la motivación en el ámbito educativo.

En esta primera parte veremos que, en la investigación nacional, hay muy poco consenso en la clasificación de los motivos, hecho que no ocurre en los estudios internacionales. No obstante, al contrastar la clasificación de los motivos en los estudios internacionales con las teorías de la motivación aplicadas a la educación, nos daremos cuenta de que la realidad que surge de la investigación, apenas aparece reflejada en los modelos de motivación recogidos en la literatura científica.

Como conclusión a este análisis, propondremos la necesidad de redefinir el concepto de motivación incorporando un nuevo elemento fundamental, no considerado en general en la literatura de la motivación académica: las motivaciones trascendentes<sup>5</sup> –llamadas también prosociales o altruistas- en el ámbito educativo.

Para ello, procederemos a exponer la teoría antropológica de la motivación desarrollada por Juan Antonio Pérez López<sup>6</sup>. Este autor desarrolló la teoría de la acción humana en las organizaciones y no se refiere al tema de la motivación

---

<sup>5</sup> Término acuñado por Pérez López (1991). En el modelo de Pérez López, la motivación trascendente tiene como contenido esencial el uso de la racionalidad y la fuerza del corazón.

<sup>6</sup> Juan Antonio Pérez López (1934-1996). Doctor en Dirección de Empresas por la Universidad de Harvard. Profesor de Teoría de la Organización del Instituto de Estudios Superiores de la Empresa (IESE), del que fue Director General (1978-1984). Autor de varias obras, entre las que destacan la *Teoría de la acción humana en las organizaciones* (1991) y *Fundamentos de la dirección de empresas* (1993). “Juan Antonio Pérez López propone el paradigma antropológico, que es el único paradigma completo, ya que parte del convencimiento de que las motivaciones que acaban de explicar el comportamiento humano en la organización son las motivaciones trascendentes que, según su propia definición, son aquellas que llevan a actuar por las consecuencias de la acción para otras personas, distintas de la que realiza la acción y cuyas necesidades se busca satisfacer” (Termes, en el prólogo al libro póstuma de Pérez López (1998). *Liderazgo y ética en la dirección de empresas*).

como tema central; de hecho, en las principales investigaciones sobre la motivación de las últimas dos décadas, no aparece mencionado por los autores que hemos estudiado. No obstante, utilizamos esta teoría como referencia para analizar el marco teórico de la motivación ya que, aunque no sea el tema central de su estudio, ofrece una propuesta original de la motivación, clara y completa, que aporta luz en el tema objeto de estudio de este trabajo.

La segunda parte de nuestro trabajo consiste en la adaptación de una escala de medición de la motivación (*Factors Influencing Teaching choice scale*—conocida como *FIT-choice scale*—) que recoge los elementos claves de la motivación de Pérez López, así como las variables que aparecen en los estudios realizados sobre los motivos de elección de estudios de Educación realizados hasta el momento. Posteriormente, recogemos y analizamos los resultados de la investigación empírica realizada con esta escala en varias facultades de Educación de la Comunidad de Madrid. Finalizaremos con una comparativa de los resultados obtenidos en la muestra nacional con los obtenidos en otros países.

Por último, en la tercera parte de nuestro estudio se recogen las conclusiones de las dos anteriores, las limitaciones del estudio así como las posibles líneas de investigación futuras.

Acabamos esta introducción indicando que, para mantener el rigor científico que debe tener toda investigación, hemos seguido las pautas del manual de estilo de publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (*American Psychological Association*), sexta edición (2010)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Con la excepción del uso del punto decimal para los decimales, para los cuales se ha utilizado el uso de las comas como es habitual en castellano y por ser la forma utilizada en los resultados del programa SPSS.

**PARTE I:**

**ESTADO DE LA CUESTIÓN**



## **2. INVESTIGACIONES NACIONALES SOBRE LOS MOTIVOS DE ELECCIÓN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN**

En este capítulo vamos a analizar los estudios nacionales que se han realizado sobre los motivos de elección de la carrera docente. En primer lugar, procederemos a identificarlos y relacionar sus características principales. Posteriormente, los analizaremos en función de los siguientes aspectos: sexo, expediente académico, estatus socioeconómico, motivos para elegir enseñar, nivel de satisfacción y prestigio social. Finalmente, destacaremos las principales deficiencias de las investigaciones, para acabar con unas conclusiones.

### **2.1. Características de los estudios**

Desde los años 60 se vienen realizando estudios sobre los motivos de elección de la carrera docente a nivel mundial (Watt y Richardson, 2007). En España, también se han realizado varios estudios sobre este tema desde 1968 en el ámbito nacional y en el ámbito autonómico o provincial.

Partiendo del trabajo realizado por Guerrero Serón (1993) y Sánchez Lissen (2003) en sus estudios sobre los factores que influyen en la decisión de elegir la carrera de Magisterio, hemos repasado las distintas investigaciones que ahí se recogían y las hemos ampliado con otras investigaciones, anteriores y posteriores realizadas en distintas Comunidades Autónomas y en el ámbito nacional.

Con los treinta y siete estudios considerados en esta revisión, se ha elaborado una tabla con los datos más relevantes de cada estudio: autor, año, metodología de estudio, muestra, ámbito del estudio y variables claves estudiadas (ver anexo 1).

Un primer análisis de la investigación realizada en nuestro país nos aporta la siguiente información:

El primer estudio es del año 1968 y el último del que tengamos conocimiento es del 2013. De estos estudios, solo siete son de ámbito nacional (CIDE, 1985; De la Rosa Acosta, 1968; González Blasco y González-Anleo, 1993; Guerrero Serón, 1995; Marchesi y Diaz, 2007, Pérez Juste, 2008 y Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013). La mayoría de estos estudios proceden de tesis doctorales e investigaciones elaboradas en los distintos Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) y/o facultades de Educación; en concreto, veinticuatro de ellos.

Seis investigaciones (entre las cuales están las tres más recientes) han sido financiadas por diversas fundaciones: Fundación Juan March (Gómez Barnusell, 1972), Fundación FIES (Ena, 1982), Fundación Santa María (González Blasco y González-Anleo, 1993 y Marchesi y Diaz, 2007), Fundación Jaume Bofill (Pedró et al., 2008) y Fundación Europea Sociedad y Educación con la Fundación Botín (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013). Cabe destacar además otro estudio, el de Pérez Juste (2008), que ha sido financiado por una Confederación de Asociaciones de Padres de Alumnos de centros de enseñanza (COFAPA).

La investigación sobre profesorado financiada con fondos del Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (C.I.D.E.) como organismo del Ministerio de Educación y Ciencia desde 1982 a 1992 (Egido et al., 1993) incluye varios de los estudios aquí recopilados tales como Albuérne et al. (1986); Ortega y Velasco (1991); Sanchez de Horcajo (1984); Varela y Ortega (1984); Zubieta y Susinos (1992), todos ellos de ámbito local o autonómico y únicamente una de ámbito nacional -la realizada en 1985: *Encuesta a profesores no universitarios de*

la enseñanza pública-.<sup>8</sup> A partir de 1993, la Convocatoria del CIDE “priorizaba la investigación sobre fórmulas que promuevan prestigio social y desarrollo profesional del docente” (Barquín, 1995, p. 7) y desde ese año hasta la actualidad, sobre este tema y de forma tangencial, únicamente hay el estudio *La profesión docente [5]: diagnóstico general del sistema educativo. 1997: [la Educación Secundaria Obligatoria]* de 1998.

Con respecto a la muestra consultada hay una gran variedad. En algunos casos la muestra ha sido exclusivamente maestros en ejercicio (CIDE, 1985; Ena, 1982; Gómez Acuña, 2003; Gómez Barnusell, 1972; González Blasco y González-Anleo, 1993; Guerrero Serón, 1993 y 1995; Marchesi y Diaz, 2007; Masjuan, 1974; Ortega y Velasco, 1991; Pedró et al., 2008; Sanchez de Horcajo, 1984).

De estos estudios hay que distinguir los que se han centrado en el colectivo de los maestros rurales (Ortega y Velasco, 1991; Sanchez de Horcajo, 1984). En la investigación realizada por Pérez Juste (2008), los cuestionarios se pasaron a padres, profesores y alumnos además de las entrevistas a personas relevantes de estos colectivos y, por tanto, se incluyen los resultados de lo que opinan los estudiantes de Bachillerato a los que les gustaría elegir la profesión docente. En el de Pérez-Díaz y Rodríguez (2013) se ha realizado entrevistas a personas entre 18 y 75 años residentes en hogares con teléfono.

Los estudios en los que se ha tenido en cuenta como muestra los estudiantes de Magisterio son todos de ámbito provincial y solo uno en el de ámbito nacional (Bernardo de la Rosa, 1968). Además, la muestra ha sido muy variada puesto que, en algunos casos, ha sido solo con los alumnos de primer y

---

<sup>8</sup>En el epígrafe referente a las investigaciones sobre la selección de alumnos de Escuelas Universitarias de Magisterio, aparecen recogidas las dos investigaciones de Anaya Santos, 1982 y Noguera Arrom, 1984, con planteamientos muy distintos entre sí. El primero parte de una propuesta de selección inicial del profesorado y el segundo de una selección final al acabar los estudios; sin entrar apenas en el tema de nuestra incumbencia.

tercer curso, en otros con todos los alumnos de primero a tercero y en otros, exclusivamente por los alumnos de primero.

Por tanto, no existe un procedimiento metodológico consensuado y esto puede dar lugar a información que muy difícilmente se podrá contrastar, ya que no puede darse por supuesto que los motivos que esgrimen los alumnos para elegir los estudios de Magisterio sean comparables con los que manifiestan los maestros ya en ejercicio.

Tampoco creemos que sean comparables los estudios en los que se ha tomado como muestra todos los alumnos cursando Magisterio, ya que existe un estudio en el que se ven los cambios en los factores entre alumnos de primero y los que finalizan. El estudio al que nos referimos, de ámbito local, hace una comparativa entre los motivos de los alumnos al inicio de la carrera y al finalizar en la universidad de Granada y Ceuta (Mendías Cuadros, 2004). Al comparar los motivos de inicio y final se carrera, se observa como “los años de estudio refuerzan la motivación inicial en casi todos los alumnos (92,8%) cuyo principal motivo para iniciar la carrera era el hecho de que les gustan los niños. De igual modo, para quienes invocan como razón principal la circunstancia de que les gustaba la enseñanza, la carrera ha contribuido a reforzar esta atracción (93,6%)” (Mendías Cuadros, 2004, p. 107). En el caso de los que optaron por ella por no tener otra opción, disminuyen los insatisfechos al ser un 25% los que siguen lamentando no haber estudiado otra cosa (frente al 46,6% inicial). Estos datos son significativos al confirmar la idea sobre el refuerzo vocacional que se produce en la formación inicial del profesorado (Bertomeu et al., 2007; Mendías Cuadros, 2004; Sánchez Lissen, 2002a, 2002b, 2009b).

Por tanto, dada la gran variedad en el ámbito de las investigaciones realizadas, así como en el colectivo que se ha elegido para la muestra, es difícil poder generalizar los resultados obtenidos para describir lo que se ha aprendido de esta serie de estudios.

En nuestro caso, la mayor parte de los estudios analizados son una investigación descriptiva, por lo que los resultados pueden ayudarnos siempre que tengamos en cuenta que se trata de estudios que recogen lo que pasa en una institución concreta (unas facultades o Escuelas de Magisterio concretas en un momento determinado). Por lo tanto, solo en comparación con otros estudios se puede intentar hacer unas generalizaciones que puedan aportarnos alguna luz (Brookhart y Freeman, 1992). Según la investigación realizada por dichos autores, la generalización puede intentarse, sin ser definitiva, en el caso de que exista consistencia temática (los resultados de los distintos estudios son similares) a pesar de la variabilidad empírica (existir notables diferencias entre instituciones).

Hay dos estudios que podrían tener un tratamiento longitudinal al hacer una comparación con los resultados anteriores. El primero, en el estudio de Ena (1982) donde realiza una tabla comparando los resultados obtenidos de su investigación con los de Gómez Barnusell (1972) y Masjuan (1974) citado en Guerrero Serón (1993, p. 44). El segundo, en el universo de los alumnos de Magisterio de las E.U. de Sevilla, Lagares (2000) y Sánchez Lissen (2003), que en sus tesis doctorales relacionan los datos obtenidos con los estudios anteriores de Bernardo de la Rosa (1968) -y García Ortiz (1983) en Lagares-, confirmando en ambos casos, con pequeñas diferencias, los resultados obtenidos.

Todas las investigaciones utilizan una metodología cuantitativa, excepto Pérez Juste (2008) y Sanchez de Horcajo y Veganzones (1998) que añade a los cuestionarios, entrevistas en profundidad con expertos, y Padilla-Carmona y Martínez-García (2013) con una metodología cualitativa.

La mayor parte de las investigaciones tienen por objeto hacer un estudio del perfil sociológico del maestro/a y para ello estudian las motivaciones que les llevaron a elegir cursar estudios de Magisterio.

En la mayoría, también se interesan por el nivel de satisfacción de esta decisión, preguntando bien por la satisfacción en su trabajo como docente o bien preguntando si volvería a elegir estos estudios y/o esta profesión.

En muchos de estos estudios también aparece, como otra variable estudiada, la valoración del prestigio social de la profesión. Éstas son pues las variables claves objeto de estudio en estas investigaciones. Es por ello que se han incluido los estudios que solo tratan una de estas variables -como el de satisfacción de Zubieta y Susinos- por la fuerte relación que hay entre satisfacción y valoración social de la profesión, con la motivación para decidir cursar estudios en Educación, según veremos más adelante al estudiar los resultados de dichas variables.

El anexo 2 proporciona un resumen de los resultados generalizados que se encuentran en estos estudios así como el rango de las posibles variables.

En prácticamente todos los estudios se recoge información demográfica: sexo, estatus socioeconómico medido básicamente por el nivel de estudios de padre y/o madre, tipo de profesión o trabajo desarrollado por padre (y madre, en algunos casos), nivel de renta, tipo de vivienda familiar, posesión de determinados avances tecnológicos, etc.

Vamos ahora a ir exponiendo los resultados que han ido surgiendo de dichos estudios en función de diversos aspectos.

## **2.2. Sexo**

Los estudios confirman que los candidatos a maestros son básicamente mujeres. Como ya dijimos al inicio, la docencia ha sido, junto a la enfermería, los dos ámbitos en los que, antes y más fácilmente, se incorporó la mujer al mundo laboral (Varela y Ortega, 1984). En estas últimas décadas, hemos presenciado la

feminización de la función docente -especialmente en las etapas de Infantil y Primaria- como ya hemos señalado en la introducción.

Recordemos que el porcentaje de profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria femenino está por encima del 60% en todos los países europeos (Eurydice, 2012) y si descontamos secundaria sobrepasa el 75% (Barquín, 1995). Los datos más actuales que tenemos sobre los alumnos matriculados en estudios de Educación en España indican que el 72,2% son mujeres (Estadística de la Enseñanza Universitaria en España. Curso 2010-2011) como ya habíamos visto anteriormente.

### **2.3. Expediente académico**

Muy pocos estudios recogen información sobre la situación académica del maestro o futuro maestro. Solo Camina y Salvador (2007); Guerrero Serón (1995); Lagares (2000); Molero Pintado (1983); Sanchez de Horcajo y Veganzones (1998) estudian el porcentaje de repeticiones durante Bachillerato y COU así como la nota de selectividad.

No obstante, sí aparece como una idea generalizada que los alumnos con mejores expedientes son los que proceden de las clases más humildes y viceversa (Guerrero Serón, 1993; Varela y Ortega, 1984). Para las clases humildes se considera una posibilidad de promoción social -trampolín social en la movilidad social- (Elliot, 1975; Ena, 1982).

En pocos estudios se ha prestado atención a cuándo elige el alumno estudiar Magisterio (De la Rosa Acosta, 1968; García Ortiz, 1983; Lagares, 2000; Sánchez Lissen, 2002a). Este dato (entre el 30-50% de los estudiantes eligen hacer Magisterio en COU o selectividad) concuerda con los resultados de motivación obtenidos en estos estudios que dan prioridad a temas relacionados con carrera corta, fácil; es decir, parece ser más una opción de descarte al conocer los

resultados de COU-Bachillerato y de la selectividad. Esto, claramente, choca con la idea de una carrera muy vocacional (si bien se ha de tomar este dato con prudencia al estar estos estudios situados en un mismo ámbito provincial y, por tanto, no ser extrapolables al resto).

O bien, confirma la idea de Rivas, (1988) y García Yagüe, (1968, 1973) de ser los estudios de “Magisterio recomendados por algunos orientadores a alumnos con pocas aspiraciones, con pobre expediente académico o que no pueden ni quieren estudiar carreras de mayor duración” (García Yagüe, 1973, p. 16)<sup>9</sup>.

## 2.4. Nivel socioeconómico

Los resultados de los estudios de Albuerne et al. (1986); De la Rosa Acosta (1968); González Blasco y González-Anleo (1993); Guerrero Serón (1993); Lagares (2000); Ortega y Velasco (1991); Sanchez de Horcajo (1984); Sánchez Lissen (2003) y Varela y Ortega (1984) confirman el origen social modesto (clase media, media-baja) -más alto en el caso de las mujeres- relacionado con un escaso capital cultural (Barquín, 1995; De la Fuente Blanco y Sánchez Martín, 1997).

Los alumnos con mejores expedientes son los que proceden de las clases más humildes y viceversa (Esteve, 2003; Guerrero Serón, 1993, 1995; Varela y Ortega, 1984). Como hemos dicho anteriormente, para las clases humildes se considera una posibilidad de promoción social -trampolín social en la movilidad social- (Elliot, 1975; Ena, 1982). Como destaca Guerrero Serón (1995, p.128):

---

<sup>9</sup> No hemos encontrado estudios más recientes que confirmen este dato. No obstante, hemos realizado una pequeña encuesta entre profesores de un centro de Bachillerato de Madrid preguntando si habían orientado a alumnos a la carrera de Educación en los últimos años y en base a qué criterios lo habían hecho. Los resultados son: de 32 profesores, 17 de ellos no han orientado a ningún alumno puesto que no han mostrado ningún interés. El resto han orientado a algún alumno y 5 de ellos lo han hecho en base a que es una carrera corta, más fácil, requiere menos capacidad por parte de los alumnos. Solo 10 de ellos han orientado a los alumnos basándose en que tenían capacidades pues están convencidos de que se requieren buenos alumnos para ser buenos futuros profesores. (Cfr. Resultados de la encuesta en el anexo 7).

Existe un general consenso en que estudiar Magisterio es algo que atrae, fundamentalmente, a los sectores académicamente mediocres de la clase media baja, más rural que urbana, y a los académicamente aceptables de la clase obrera urbana; con diferencias apreciables en función del género, ya que las mujeres tienen orígenes sociales más altos que los hombres (Lortie, 1975; Varela y Ortega, 1984; Ortega y Velasco, 1991 y Guerrero, 1993).

Este aspecto también lo nombra Sarramona (2005). Es más que probable que los futuros maestros provengan de familias con ingresos inferiores a las de alumnos en otras carreras (este dato aparece confirmado por la totalidad de los estudios que hacen un estudio del perfil sociológico de los maestros y/o futuros maestros según afirma Barquín (1995)). También en el ámbito internacional, como destaca Vaillant (2005), se recoge esta idea de perfil sociológico bajo en nivel cultural como veremos más adelante.

El estatus socioeconómico de los futuros maestros es inferior a los alumnos de otras carreras (Varela y Ortega, 1984), ya que existen entre once y treinta y un puntos de diferencia entre padres con estudios solo primarios en alumnos en Escuelas de Magisterio, y el nivel de estudios primarios de los padres de alumnos de otras facultades. De ahí que pueda deducirse que tienen un nivel cultural inferior al no tener, los padres, niveles de estudios superiores. Hemos intentado actualizar este dato puesto que el que aparece en el estudio citado es del curso 1978-79 pero en las estadísticas actuales que elabora el INE no aparece este desglose.

También se constata que el estatus socioeconómico es medio o medio-bajo dependiendo de las CC.AA. (Esteve, 2003; Forner, 1993; Guerrero Serón, 1995; Lagares, 2000; Sánchez Lissen, 2002a, 2003) y que se ha ido haciendo más heterogéneo en estos últimos años (De la Fuente Blanco y Sánchez Martín, 1997).

Recientemente en estudios de Albert (2000) vuelve a quedar recogida la influencia del nivel de estudios y ocupacional de los padres en la elección de la carrera de los alumnos.

## 2.5. Motivos para elegir enseñar

Para investigar este tema, es importante indagar sobre cómo se ha hecho la pregunta. Normalmente ha sido mediante la relación de una serie de motivos, que los encuestados debían priorizar; o bien, mediante una elección de todas aquellas razones que podían ser respuesta (indicando un máximo de “x” razones). En algunos estudios, se daba alguna posibilidad de añadir otro motivo que no estuviera en la relación (e.g.: De la Rosa Acosta, 1968). En cualquier caso, la relación de motivos no ha sido consistente.

En el análisis de los motivos vemos la importancia de razones ligadas al tema vocacional. El término vocación “está relacionado con aquellas profesiones que suponen una entrega especial y de las que no se recibe una compensación proporcional de carácter instrumental” (Masjuan, 1974, p. 32).

La discusión sobre la generalización de ese término y su vinculación a temas religiosos en algunos contextos conlleva a que en algunos estudios no se dé como posible respuesta “tengo vocación” sino “me gustan los niños, me gusta la enseñanza,...”. Así, Sánchez Lissen (2002a), como también De la Rosa Acosta (1968); García Ortiz (1983); Lagares (2000), para investigar esta cuestión no lo hace preguntando directamente por ello, sino a través de indicadores indirectos.

El no incorporar “tener vocación” como respuesta sustituyéndolo por estos otros términos, no solo difumina la generalización o poca claridad de este motivo sino que la amplía con expresiones tipo “me gustan los niños” y, como destaca Mendías Cuadros (2004, p. 176) “en el conjunto de motivos desencadenantes de la elección, figura en primer lugar el interés por los niños, lo cual pone de manifiesto la confusión entre la simpatía hacia éstos y la docencia, considerando que si gustan los niños, también gustará enseñarles”. Mendías Cuadros tampoco incluyó en su estudio el motivo “tener vocación” por su significado genérico.

También es importante destacar que, siendo el tema vocacional una de las razones más elegidas, no queda claro qué se entiende por ello. Muchos hablan de vocación pero pocos definen lo que entienden por ello. Como muestra de ello, según el estudio de Marchesi y Diaz (2007), más de un 90% de los padres y de los profesores cree que es necesario tener vocación para ser maestro.

En el análisis de los motivos que han influido en la decisión de estudiar Magisterio, se observa claramente dos bloques diferenciados: por una parte, ocho de los treinta y seis estudios aquí recogidos que tratan este aspecto destacan que los motivos principales de elección son los de tratarse de una carrera corta, fácil y por falta de recursos económicos, fácil acceso al mercado laboral y estabilidad en el mismo (Bernardo de la Rosa, 1968; CIDE, 1985; Ena, 1982; García Ortiz, 1983; Gómez Barnusell, 1972; Ortega y Velasco, 1991; Rodríguez Rojo et al., 1989; Sánchez Lissen, 2003) que suele coincidir con estudios más antiguos, localizados en ámbitos más rurales y/o con menor desarrollo económico.

Por otra, el resto de estos estudios, destaca que el motivo principal es vocacional o bien el aprecio por los niños y el gusto por la enseñanza (Albuérne et al., 1986; Bertomeu et al., 2007; Camina y Salvador, 2007; De la Fuente Blanco y Sánchez Martín, 1997; Fatsini, 2008; Forner, 1993; Gómez Acuña, 2003; González Blasco y González-Anleo, 1993; González Sanmamed, 1995; Guerrero Serón, 1993, 1995; Herrada Valverde y Herrada Valverde, 2012; Lagares, 2000; Marchesi y Diaz, 2007; Marcilla y Ramiro, 1990; Masjuan, 1974; Mendías Cuadros, 2004; Monge, 1993; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013; Pérez Juste, 2008; Sanchez de Horcajo, 1984; Sanchez de Horcajo y Veganzones, 1998; Varela y Ortega, 1984).

En el anexo 3 se recoge una tabla indicando para cada estudio los motivos de elección y la muestra.

No obstante, en algunos de estos estudios, al aparecer entre los motivos algunos tales como el ser considerada como una carrera puente al no haber podido

acceder a otras, ha llevado a contrastar respuestas con preguntas tales como “¿volvería a hacer Magisterio?”, “¿se dedicará a enseñar una vez acabe los estudios de Magisterio?”, “¿volvería a ser profesor?” o “¿qué motivos tienen los demás profesores o alumnos para elegir esta profesión?”.

En algunos casos, entre un 20-30% de los encuestados, normalmente profesores, escogerían otros estudios o están pensando en cambiar de trabajo (Masjuan, 1974).

En algunos estudios se recoge un porcentaje elevado de alumnos que al ser preguntados qué harán al finalizar estudios indican que trabajarán de maestros y seguirán estudiando (29,6% García Ortiz, 1983, 39% Monge, 1993). En tales casos, pese a que pueda aparecer una fuerte motivación vocacional en un principio, se ve reflejado el hecho de ser una carrera puente por no haber podido acceder a otras, o bien por motivos económicos o bien por motivos académicos (no superar selectividad o tener la nota de corte para acceder).

También es interesante el distinto nivel de respuestas que se dan en el caso de que se les pregunte directamente por los motivos para elegir Magisterio, y cuando se les pregunta los motivos que creen que tienen los otros para elegir Magisterio -Guerrero Serón (1993) contrasta con lo que piensan sus compañeros sobre el motivo de elección; Varela y Ortega (1984) contrasta con la opinión que tienen los profesores sobre los motivos de elección de los alumnos; Herrada Valverde y Herrada Valverde (2012) pregunta sobre la percepción de las motivaciones de los demás estudiantes de Magisterio-.

Esto nos lleva a plantear el efecto que puede tener contestar de una forma “esperada o políticamente correcta” a la interpelación de por qué estudiar Magisterio. Parece obvio, pues así se reconoce a nivel social como hemos dicho anteriormente según Marchesi y Diaz, que el tener vocación se da por supuesto.

Con respecto a los motivos, es interesante ver cómo cambian en el tiempo y en las respuestas de hombres y mujeres. Así, a lo largo del tiempo, parece que se van afianzando los motivos más intrínsecos (vocación, me gusta enseñar, me gustan los niños) que los extrínsecos (carrera corta, económica, fácil, que da acceso a estudios superiores), y que no solo afecta la evolución del tiempo sino también el ámbito geográfico del estudio relacionado con su desarrollo económico.

Así, en los estudios desarrollados en Sevilla y Huelva, de corte más longitudinal (De la Rosa, García Ortiz, Sánchez Lissen y Lagares) destaca la importancia de la carrera corta, asequible económicamente y con un perfil de origen socioeconómico más rural. También, según recoge la investigación de Padilla-Carmona y Martínez-García (2013), en las motivaciones extrínsecas parece que se le dé más importancia a la jornada laboral que a temas retributivos como factor negativo, priorizando temas de conciliación.

Con respecto a los motivos que esgrimen hombres y mujeres destaca, cuando se analiza teniendo en cuenta la variable sexo, que las mujeres tienen unos porcentajes mucho más altos en motivos vocacionales y que les gustan los niños – con diferencias de hasta veintitrés puntos porcentuales (Gómez Acuña, 2003); mientras que los hombres declaran como motivos en porcentajes más elevados, y que incluso cambian en el orden de prioridad con respecto a la respuesta global, aspectos tales como falta de recursos, carrera corta o que no han podido acceder a otra carrera (Guerrero Serón, 1993; Mendías Cuadros, 2004; Ortega y Velasco, 1991), o temas más instrumentales tales como oportunidades de trabajo, nivel salarial, proyección profesional o reconocimiento social (Candela, 2008; Navarro y Casero, 2012).

En algunos casos es muy llamativo, como en Ortega y Velasco (1991), ya que los motivos sin tener en cuenta el sexo son: “porque me gustan los niños” con un 37,9%, “porque tengo vocación”, 35,5%. Al analizarlo con la variable sexo, nos encontramos que los hombres la eligen: “por falta de recursos”, 59,3%; “por

vocación”, 39% y “trato niños”, 37,7%. Las mujeres, en cambio, dicen haber elegido por el “trato con los niños”, 54%; “vocación”, 45,8%; y “falta de recursos”, 33,9%. Es cierto que la muestra estudiada eran profesores rurales, por lo que se puede deducir la importancia del ámbito geográfico y su situación de desarrollo económico a la hora de que sean distintos los factores que inciden en la decisión de estudiar Magisterio.

Si bien solo hay siete investigaciones que estudian el profesorado de todas las etapas (CIDE, 1985; Ena, 1982; González Blasco y González-Anleo, 1993; Marchesi y Diaz, 2007; Pedró et al., 2008; Pérez Juste, 2008; Zubieta y Susinos, 1992) sí se constata la diferencia de los factores motivacionales entre maestros y profesores de Secundaria. Destaca la diferencia de más de diez puntos según se trate de maestros de Primaria (93,3%) o de Secundaria (82,6%) en las respuestas de la necesidad de vocación según se esté en una etapa educativa u otra (Marchesi y Diaz, 2007). Los primeros destacan por sus motivaciones más centradas en los niños, mientras que los de Secundaria destacan más por su interés en enseñar la materia que les gusta.

También es interesante ver cómo varían los tipos de motivaciones según la especialidad de Magisterio (hay que tener en cuenta que todos los estudios presentados han sido realizados antes de la implantación de grado; por tanto, los alumnos que elegían Magisterio podían optar por Infantil, Primaria, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Lengua Extranjera). Así pues, Herrada Valverde y Herrada Valverde (2012) concluye que la vocación es el motivo más valorado por los alumnos de Infantil y Primaria. Los de lenguas extranjeras valoran las salidas profesionales y los de Educación Física y Musical destacan por el motivo de no haber podido entrar en otra carrera (un 23,6% y 38,6%, respectivamente).

Según Guerrero Serón (1993) si se comparan los diferentes estudios realizados en nuestro país, pese a no ser homogéneos y de difícil comparación, “la preponderancia de las motivaciones intrínsecas, de las causas vocacionales, a la

hora de justificar la dedicación a la enseñanza, se ve matizada por las motivaciones ambientales o circunstanciales que terminan de explicar qué motivos han llevado a esas personas a ese grupo social” (p. 211). De no haberse dedicado a la enseñanza hubieran elegido medicina o cuidado personal (mujeres) u otras carreras tipo técnicos, ingenieros o militares (hombres).

En la misma línea Sanchez de Horcajo y Veganzones (1998) dice que “no se puede hablar de vocación cuando hay un alto porcentaje de alumnos cursando unos estudios que no han preferido en primer lugar”. Con respecto a este tema, es cierto que, en las investigaciones en las que se ha recogido este dato, llama la atención el poco porcentaje de alumnos que la eligen en primer lugar (53,4% Mendías Cuadros, 2004; 46,1% Sanchez de Horcajo y Veganzones, 1998, 54,9% Sánchez Lissen, 2003).

En el análisis que hace De la Fuente Blanco y Sánchez Martín (1997) en el que hace un estudio del porcentaje de alumnos que han elegido entre la primera y segunda opción la carrera y especialidad concreta, destaca que los que obtienen porcentajes más elevados son los de Educación Especial (85%) y Educación Infantil (72%) frente a Educación Primaria con un 50%. Confirma el dato de los de Educación Física de no haber podido entrar en otra carrera ya que solo el 48% la han elegido en primer o segundo lugar.

En la investigación cualitativa realizada por Padilla-Carmona y Martínez-García (2013), se recoge la importancia de la influencia que ejercen profesores, amigos y familia para decidir estudiar Educación. Sin embargo, describe el hecho de que la influencia familiar es en contra, sobre todo, en el caso de las chicas que tienen un buen expediente académico. Aún es más evidente en el caso de los chicos. Teniendo en cuenta que en este estudio cualitativo la muestra ha sido elegida entre estudiantes que han elegido en primero o segundo lugar estudiar educación, llama la atención que la mayoría lo tenía claro desde hacía tiempo.

En la mayoría de los estudios analizados, entre un tercio y la mayoría eligen estudiar Magisterio en COU o Bachillerato o en selectividad, y solo entre un 8 y un 16% lo tienen decidido desde siempre (De la Rosa Acosta, 1968; García Ortiz, 1983; Lagares, 2000; Sánchez Lissen, 2003).

Los motivos por los que padres y alumnos creen que los profesores han elegido su profesión se debe a motivos extrínsecos y que les gusta trabajar con niños (Pérez Juste, 2008).

Contrastando estos resultados con los obtenidos con estudiantes de otras carreras, la vocación es la razón más mencionada (Palacios, 2007) puesto que en estudios con 800 estudiantes de diferentes carreras se confirma que la eligen por ser lo que más les gusta (56,3%) o por aspectos vocacionales (17,1%)<sup>10</sup>.

Otros destacan la posibilidad de alcanzar estatus o prestigio (Gámez y Marrero, 2003) así como también por la posibilidad de acceder al mercado laboral. También aparece la influencia de los padres al tomar la decisión, motivo que confirma Kirk et al. (2011) en su estudio.

López-Bonilla et al. (2012) destaca siete factores que influyen en la toma de decisión de cursar unos determinados estudios universitarios: vocación, oportunidades de empleo, prestigio social, carrera fácil, influencia de familia y amigos, nivel salarial y servicio social. En su artículo hace una valoración de cada aspecto según la carrera. En Pedagogía se observa que el orden de prioridad es servicio social, vocación, oportunidades de trabajo, prestigio social, salarios e influencia familiar.

---

<sup>10</sup> Es interesante contrastar estos datos con los del Estudio de Valores Europeo (2008) que preguntó a los europeos sobre los aspectos importantes en un trabajo dando como resultado el de “buenos ingresos” (77%), “agradables compañeros (59,6%), “buena seguridad en el empleo” (52,1%), “trabajo donde piensas que puedes lograr algo “ (24,9%) y “un trabajo útil para la sociedad” (20%).

## 2.6. Nivel de satisfacción

Antes de analizar los resultados obtenidos en los distintos estudios, nos parece interesante prestar atención al concepto de satisfacción y su relación con la motivación.

La satisfacción depende de la separación existente entre lo que se espera obtener (deseo) y la experiencia en el trabajo (lo que se recibe). Morse (1953) decía que la satisfacción dependía de lo que recibiera el trabajador como ventajas de la empresa, pero entonces no se entendía que empleados con cierto estatus y salario elevado estuvieran menos satisfechos que otros, con un trabajo rutinario y mal pagado, lo cual hace entrever que hay otras fuentes de satisfacción que las propiamente externas.

Gordillo (1988) explica la satisfacción laboral como un estado emocional, actitud o motivación. Herzberg et al. (1959) destaca que la satisfacción es una función del grado en que las necesidades personales del individuo están cubiertas en la situación laboral, y esto podemos relacionarlo -lo estudiaremos en un capítulo posterior- con la teoría de las necesidades sociales y así, establecer una posible vinculación con la teoría de las necesidades de Maslow.

Lofquist y Drawis (1969), citados en Gómez Acuña (2003, p. 151), definen el “trabajo como interacción humana y reforzamiento psicológico (...) correspondencia razonable entre las necesidades laborales individuales del trabajador (necesidad de usar sus capacidades, ver compensados sus esfuerzos, ser reconocido socialmente, relacionarse con sus compañeros de trabajo, etc.) y el grado en que el trabajo satisface esas necesidades”.

Barkdoll (1991) relaciona la satisfacción laboral con recompensas intrínsecas más que con las condiciones externas del empleo. “Variables tales como el afecto positivo, la disposición optimista y la autoestima están relacionadas con la motivación intrínseca, con el afrontamiento del estrés y con el

incremento del compromiso o la implicación en el trabajo” (Gómez Acuña, 2003, p. 162).

Una vez vistas algunas definiciones de satisfacción, ahora vamos a proceder al análisis del tema de la satisfacción en los estudios que estamos contrastando.

En todos los casos el nivel de satisfacción es elevado una vez finalizados los estudios, pues entre un 55,6% (según Gómez Barnusell, 1968) y hasta un 84,1% (según Sanchez de Horcajo, 1984) volvería a cursarlos. Además, como pone de manifiesto Guerrero Serón (1995, p. 150), “un buen indicador del grado de satisfacción con que se desempeña una ocupación viene dado por las respuestas ante una posible y condicional situación de volver a elegirla” y en cuanto se pregunta si volverían a ejercer como profesores, los niveles de respuesta se encuentran en estos porcentajes e incluso superiores (Encuesta a profesores de toda España realizada por el CIS (1984) donde el 80% profesores se consideran bastante o muy satisfechos con su trabajo). Según la Encuesta al Profesorado de Primaria y Secundaria de la Enseñanza Pública realizado por el Gabinete de Estudios de CC.OO. (1993) el 80,6% no tiene intención de abandonar la profesión.

“Otra manera tradicional de comprobar la satisfacción con el trabajo, es preguntar si al encuestado le gustaría que un hijo suyo tuviera la misma profesión” (CIDE, 1985, p. 209) y en esta línea, los resultados de la encuesta del CIS (1984) indican que al 51% de los profesores les gustaría que un hijo suyo quisiera dedicarse a la docencia. En cambio, en el estudio más reciente de Pérez-Díaz y Rodríguez (2013), solo al 11,5% de los docentes les gustaría que su hijo/a fuese profesor de Primaria, el 28,6% de los docentes dice que la profesión docente para su hijo/a estaría entre las tres preferidas, el 45,4% no le importaría que la eligiera pero no estaría entre sus preferidas y un 13,1% afirma que preferiría que se dedicase a otra profesión. Con respecto a este tema, la información de los estudios analizados solo recoge, en algunos casos, el porcentaje de alumnos que

son hijos de docentes, percatándonos del escaso porcentaje, que apenas llega al 7,56% en el mejor de los casos (Sánchez Lissen, 2003).

En los estudios en los que se pregunta por los motivos de satisfacción y de insatisfacción (De la Rosa Acosta, 1968; García Ortiz, 1983; Gómez Barnusell, 1972; González Blasco y González-Anleo, 1993; Guerrero Serón, 1993; Lagares, 2000; Masjuan, 1974; Ortega y Velasco, 1991; Pedró et al., 2008; Sánchez Lissen, 2003) se obtienen datos muy similares que apenas han cambiado en el tiempo.

Los motivos de satisfacción son independencia, estabilidad, vacaciones y jornada laboral; y los de insatisfacción la retribución salarial<sup>11</sup>, la ausencia de carrera docente y la falta de implicación de las familias.

Estos resultados son confirmados por los estudios sobre satisfacción<sup>12</sup> realizados por la Federación de enseñanza de CCOO (1993), Zubieta y Susinos (1992); Pedró et al. (2008); Egido (2008). Hemos elegido estos estudios para comparar los resultados obtenidos por ser más recientes, de ámbito nacional, realizados por instituciones de toda índole: sindicatos, CIDE, fundaciones vinculadas al mundo de la educación -como el caso de la fundación Jaume Bofill- y por federaciones de padres de colegios; en definitiva, cubren todo el abanico del mundo educativo. En ellos también se llega a la conclusión de que los motivos de satisfacción vienen por factores internos (relación con alumnos, trato con los compañeros...), así como algunos externos tales como la estabilidad en el empleo,

---

<sup>11</sup> Si bien Sánchez Lissen (2009a) destaca el nivel por encima de la media de los salarios de profesores de Primaria y Secundaria con respecto a los de la UE.

<sup>12</sup> Para más información sobre este tema, Egido et al. (1993) recoge varios estudios sobre satisfacción docente en España entre los que destacan: INCIE (1983): *Significación sociológica de la angustia colectiva entre los enseñantes*; Amparo Martínez Sánchez (1984): *El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente*; José Fernando González Granda (1986): *Las variables que inciden en la labor docente de los profesores de EGB en sus primeros años de docencia en el Principado de Asturias*; M<sup>a</sup> Victoria Gordillo (1988): *La satisfacción profesional del profesor: consecuencias para la orientación educativa*, una revisión bibliográfica para llegar a la definición de satisfacción profesional (factor general, referido al trabajo, a la retribución, a la supervisión y a la relación con los colegas, y condiciones materiales); Julio Vera Vila (1988): *El profesor principiante (las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza)*; Ignacio Fernández de Castro (1986): *Análisis de la actividad de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las enseñanzas medias*; J. González y M<sup>a</sup> J. Lobato (1988): *El malestar de los enseñantes en el País Vasco*; J.M. Esteve (1988): *El estrés de los profesores: propuestas de intervención para su control*.

las vacaciones y la jornada laboral; y las insatisfacciones con factores externos (salario y consideración social).

Según Egido (2008), los aspectos más positivos del trabajo docente son, para los profesores, la estabilidad del empleo (entre 83 y 75% según sea profesorado del sector público o de la privada respectivamente), la autonomía profesional (75 y 67%), las vacaciones (49 y 58%), y la duración de la jornada (49 y 46%).

En los estudios específicos de satisfacción, se analiza este concepto desde muy diversas ópticas: como factor general, referido al trabajo, a la retribución, a la supervisión, la relación con los colegas y las condiciones materiales entre las más habituales (Gordillo, 1988).

Respecto a otras profesiones, CIDE (1985) hace una comparación del nivel de satisfacción de los maestros con la de otras profesiones y afirma que el 81% de los profesores están muy o bastante satisfechos frente al 62,3% en el caso de los ingenieros industriales.

## **2.7. Prestigio social**

La idea de prestigio, reconocimiento social y estatus aparece de forma repetitiva en varios de los estudios analizados, e incluso tratados como conceptos sinónimos. Si bien Pérez-Díaz y Rodríguez (2013, p. 19) distingue entre estos conceptos:

El “prestigio” se entiende como la reputación o estima popular -y la consiguiente capacidad de influencia- que se deriva de ciertas características o logros personales (o colectivos). El “estatus” se define como la posición, rango o importancia relativa que una persona ocupa en la sociedad o dentro de un grupo social, y suele incluir ciertos derechos, deberes y un estilo de vida, en una jerarquía basada en el prestigio.

El prestigio del profesorado recibe cada vez más atención en el debate sobre la mejora de la calidad de la enseñanza, sobre todo, por la atribución del éxito de Finlandia en las pruebas PISA al prestigio que tiene la profesión en ese país<sup>13</sup>. Además, se percibe claramente la relación entre el prestigio de la profesión y su capacidad de atraer a mejores candidatos, así como mejorar los resultados del sistema educativo. Sin embargo, son todavía escasos los estudios dedicados a profundizar en su contenido y dimensiones relevantes, según destacan los dos últimos informes recientemente aparecidos sobre el prestigio de la profesión docente en España y en la Unión Europea (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013 y Carlo et al., 2013).

El prestigio de la profesión docente procede de factores difícilmente cuantificables ya que entran en juego percepciones, creencias y valores. Entre los estudios que han investigado sobre los factores o las dimensiones del prestigio de la profesión, destacan los de Pérez Juste (2008) y Pérez-Díaz y Rodríguez (2013). El primero, a través de los datos recogidos en las encuestas a padres, profesores y alumnos, identifica los factores del respeto, consideración y estimación, seguido de la autoridad. El segundo, a través de encuestas a la población, destaca la responsabilidad que asumen los docentes, la competencia profesional, la relevancia social de la profesión, el respeto, la influencia en la sociedad de la profesión y el nivel educativo de ésta.

Preguntados los profesores sobre el prestigio de su profesión, la respuesta es lamentable puesto que la mayoría no se sienten respetados, considerados o estimados. Según los estudios analizados en este trabajo, menos del 30% considera satisfactorio el reconocimiento social de la profesión. Según Pedró et al. (2008) en la encuesta elaborada por FUHEM del 2001, el 86,7% del profesorado se declaraba en desacuerdo con la idea de que la sociedad valora suficientemente el trabajo de los profesores.

---

<sup>13</sup> La CECE (2011) en el 39º congreso nacional enseñanza privada *Excelencia educativa, una referencia europea* propone implementar sólidos procesos de selección y capacitación docente, pagar buenos sueldos iniciales y manejar cuidadosamente el estatus de la profesión.

En el barómetro de julio del 2005 del CIS, el 63,9% valora muy bien el trabajo de los profesores y sin embargo, solo el 33,5% cree que la sociedad la valora bien. En el barómetro de febrero de 2013 del CIS, el trabajo docente está valorado en segundo lugar de importancia por debajo del de médico. No obstante, cuando se pregunta qué dos profesiones recomendarías a tu hijo, no aparece hasta el sexto lugar. Cuando se pregunta sobre la valoración por parte de la sociedad, padres y madres y alumnos, la mayoría valoran la profesión con un regular o mal. Además, un 53,2% considera que la imagen del profesorado ha empeorado. En el estudio de Pérez-Díaz y Rodríguez (2013), la valoración del prestigio de la profesión está en los puestos veintiuno y veintidós (profesor de Secundaria y Primaria, respectivamente) sobre cien. Pese a que el 53,8% de los encuestados considera que el prestigio ha empeorado en los últimos quince años, al comparar la evaluación del prestigio de los profesores de EGB hecha en 1994 (Carabaña Morales y Gómez Bueno, 1996; citado en Pérez-Díaz y Rodríguez (2013, p. 51)) con la realizada en este estudio, se concluye que la evaluación del prestigio docente por parte de la sociedad española no se ha movido en los últimos veinte años<sup>14</sup>.

Como ya hemos indicado anteriormente, en la encuesta realizada a profesores por Pérez-Díaz y Rodríguez (2013), al preguntar sobre la posibilidad de que un hijo eligiera como futuro profesional ser maestro de Primaria, el 45,4% responde que no le importaría pero no estaría entre sus preferidas. Solo el 11,5% dice que sería la profesión que más le gustaría para su hijo/a y el 28,6% que estaría entre las dos o tres que más le gustaría.

Sarramona (2005) considera que el bajo prestigio social viene determinado por la generalización del conocimiento<sup>15</sup>, la formación inicial a nivel de diplomatura, la influencia de los medios de comunicación, el origen social

---

<sup>14</sup> El resultado del estudio de Carabaña Morales y Gómez Bueno (1996) –citado en Pérez-Díaz y Rodríguez (2013)– era de 71,3 en la escala de 0 a 100 y la del estudio de Pérez-Díaz y Rodríguez (2013) de 68,2.

<sup>15</sup> La generalización del conocimiento puede llevar a valorarlo cada vez menos. En este sentido, se corrobora la relación entre prestigio y desvalorización del conocimiento en los resultados del estudio de Pérez-Díaz y Rodríguez (2013) en el que el 67,5% piensa que influye mucho o bastante en el desprestigio de los docentes.

generalmente no alto de estos profesionales, la fuerte feminización<sup>16</sup> que hace que se considere una actividad eminentemente femenina y compatible con las tareas de ama de casa, según apostilla Cabero y Loscertales (1998).

Estos últimos añaden el tema de la sindicación y de las asociaciones profesionales con su bajísima afiliación - que se explica en parte por la presencia masiva de mujeres-, la falta de repercusión directa de la actividad de los profesores de manera que todos les acusan de los fracasos y reivindican los éxitos –para muestra de ello, la tan extendida frase de “he aprobado y me han suspendido”-, los sujetos objetos de su influencia –los niños y jóvenes- que, en general, son personas sin estatus social reconocido, al ser dependientes de otros y estar en periodo de formación; profesiones donde existe más demanda que oferta de puestos de trabajo por lo que hay una tasa de desempleo mayor que en otras ocupaciones (realidad que también influye en la retribución salarial de este sector). Como destacan los autores Cabero y Loscertales (1998) hay una “estrecha relación bidireccional que se establece entre prestigio social de una profesión y remuneración salarial”<sup>17</sup>.

Pérez-Díaz y Rodríguez (2013) consideran que la baja valoración del prestigio docente se debe a factores tales como los continuos cambios en la legislación, las condiciones de trabajo y el nivel salarial así como a una mentalidad más materialista que valora cada vez menos el conocimiento y, también, a las excesivas demandas sociales que se van haciendo a los docentes.

La valoración de la profesión docente pasa necesariamente por tratar temas tales como la profesionalización de la docencia (Guerrero Serón, 1993, 1995; Pedró et al., 2008) llegando a conclusiones de que es una “semiprofesión” (Etzioni, 1966; Fernandez Enguita, 1990; Guerrero Serón, 1993; Ortega y Velasco, 1991; Sánchez Lissen, 2003).

---

<sup>16</sup> Sin embargo, en el estudio de Pérez-Díaz y Rodríguez (2013, p. 55), cuando se pregunta si el gran número de mujeres en la profesión ha podido influir negativamente en el prestigio social de los docentes, el 70,2% responde que nada y solo el 7,2% piensa que mucho o bastante.

<sup>17</sup> En el estudio citado de Pérez-Díaz y Rodríguez (2013) cuando se pregunta si el nivel salarial ha podido influir negativamente en el prestigio social de los docentes, son minoría (el 42,1%) que dice que mucho o bastante.

Según Etzioni (1966) una “semiprofesión” es aquella ocupación cuya formación es más corta, su estatus menos legitimado, menos establecido su derecho a una comunicación privilegiada, que participan menos de un cuerpo especializado de conocimiento; y que tienen menos autonomía respecto del control o supervisión social que el que tienen las profesiones, además de ser una ocupación donde la gran mayoría son mujeres. A ello también ha contribuido el arraigado sentido vocacional que siempre se le ha atribuido.

La preocupación por si la profesión docente es o no una profesión ha sido tratado principalmente por García Ortiz (1983); Guerrero Serón (1993, 1995); Lagares (2000); Masjuan (1974); Ortega y Velasco (1991); Sánchez Lissen (2003) y Varela y Ortega (1984), dándole mucha importancia a este tema como un factor que influye en la valoración de la profesión y, por tanto, un factor que influye en la decisión de estudiar Magisterio.

No obstante, como indica Pedró et al. (2008), la profesión tiene que ver con el momento, y por tanto, va evolucionando afectada por los profundos cambios que hay culturales, sociales, etc. En este sentido, se han dado cambios importantes a la hora de reivindicar un estatus de profesional para la función docente, como se recoge en la Recomendación nº 7 de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO (1996). A esta se suma la reivindicación de la figura del profesor realizada en 1986 por Schulman, Catedrático de la Universidad de Standford y Presidente de la American Educational Research Association, exigiendo que la docencia, en todos sus niveles, se considerara una verdadera profesión como recoge Ibáñez-Martín (1998).

Según Gervilla (1998) “hoy, para muchos, la educación, al igual que la medicina o la ingeniería, es una profesión y nada más”. Los cambios han llevado a destacar aspectos de la formación del profesor relacionados con el saber hacer, y por tanto con la profesionalización, dejando más de lado aspectos como el

aprender a ser, más vinculados a aspectos más de servicio desinteresado de la vivencia de la propia profesión.

La idea de vocación<sup>18</sup> se relaciona con aspectos tales como deseo vehemente, ilusión, desarrollo o satisfacción personal con la tarea que se realiza. Junto al placer de hacer, es necesaria la eficacia del saber-hacer. Una profesión lleva implícita una organización colegial, clave para el prestigio social, que le da poder para reivindicar derechos. Pero el hecho de ser la docencia tan vocacional y además estar muy feminizada, dificulta este tema y ha llegado incluso a aceptar como mal visto el reclamar aspectos salariales, de prestigio o poder ya que la cultura del sector, al menos en los países occidentales, ha sido la de silenciar la ambición personal (Lortie, 1975, p.102). Como destaca Gómez Acuña (2005, p. 144): “Además la falta de cohesión de los profesores, poca organización en agrupaciones sindicales, etcétera le hicieron perder su fuerza para defender su propia imagen ante la sociedad”.

“El error está en desestimar la dimensión vocacional. (...) La sustitución del vocablo vocación por el de profesión (...), tiene su fundamento en circunstancias socio-políticas y no en la naturaleza de la educación” destaca Gervilla (1998, p. 90) y puede intuirse en la siguiente cita de Ortega y Velasco, (1991, p.125) cuando habla de una “inclinación profesional-otra forma menos mojigata y mística de referirse a la vocación-.”

No obstante, los factores que conforman el prestigio, según Pérez Juste (2008), son la vocación necesaria, la formación exigida y la entrega generosa a los demás, como destacan profesores, padres y alumnos, y que concilia claramente los dos aspectos. Los dos primeros aspectos aparecen también refrendados en el estudio de Pérez-Díaz y Rodríguez (2013).

---

<sup>18</sup> Según L.A. Lemus por vocación esa llamada interior que condiciona a un individuo hacia el ejercicio de una determinada actividad de trabajo en donde encuentra alto grado de satisfacción personal (citado por Gervilla, 1998).

La importancia de la valoración social es percibida con preguntas dirigidas a profesores o futuros profesores (CIDE, 1985; De la Rosa Acosta, 1968; González Blasco y González-Anleo, 1993; Lagares, 2000; Masjuan, 1974; Ortega y Velasco, 1991; Pedró et al., 2008; Pérez Juste, 2008; Rodríguez Rojo et al., 1989; Sanchez de Horcajo, 1984; Zubieta y Susinos, 1992; Encuesta a profesores de la Federación de enseñanza de CCOO, 1993) y en algunos estudios a padres, alumnos o población en general (Egido, 2008; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013; Pérez Juste, 2008; Zubieta y Susinos, 1992; barómetro de julio del 2005 y de febrero de 2013 del CIS). Es significativo que en todos los casos, siempre es mucho más negativa cuando se pregunta a profesores que a otros colectivos (padres, alumnos, población en general). Lo mismo pasa con las condiciones laborales de los profesores, especialmente sueldo, horario y vacaciones.

Como confirma Barquín (1995) en su revisión de los estudios sobre profesorado, la percepción por parte de la población no coincide con la visión de los enseñantes, en lo referente al salario y prestigio social. “Tanto Susinos (1993) como Ortega (1991) recogen opiniones positivas de los padres acerca del profesorado, el cual minusvalora su autopercepción del rol social que desempeña” (Barquín, 1995, p.19).

La opinión de otros colectivos es significativamente diferente. Así, Zubieta y Susinos (1992) destaca que los alumnos creen, en un 80%, que es una profesión útil y, el 57% considera que están bien retribuidos y tienen una buena consideración social. En el caso de la población en general, el 88,9% la considera socialmente útil, el 69,4% opina que tiene una buena consideración social y el 68,4% que está bien pagada.

En el informe sobre la profesión docente, Ibáñez-Martín et al. (1998, p. 61) afirma que “los datos, pues, de las diversas fuentes (Informe de la Comisión V, Evaluación de la Educación Primaria (INCE, 1997), Informe España 1996 de la Fundación Encuentro) apuntan hacia una valoración global, que podemos

considerar bastante positiva, de la labor profesional de la sociedad en general, como, más en concreto, por parte de los padres de alumnos.”

Por su parte, Egido (2008) recoge que el 52% padres y 47% alumnos considera adecuados los sueldos de los profesores. Lo cierto es que los docentes consideran que el prestigio social de su profesión debería ser bastante alto, pero que difiere bastante de la realidad como confirma García Ruiz (2013).

No obstante, se da una contradicción entre la imagen del profesorado recogida en estos informes y estudios y la de los medios de comunicación social, que normalmente transmiten una imagen ruinoso al centrarse en temas de conflictos, fracaso escolar, aumento de depresiones en este colectivo, despidos y juicios contra profesores, etc. (Esteve, 2006; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013)<sup>19</sup>.

En el estudio *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social* de Cabero y Loscertales (1998), sus autores afirman que los datos coinciden con los de investigaciones anteriores sobre prensa y educación (Pérez Serrano, 1984; Nieto, 1986 y 1991; Sevillano y Bartolomé, 1989). Entre sus conclusiones destacan los siguientes puntos:

1. Se ofrece una imagen del profesor como alguien muy insatisfecho (60% de los documentos). Hecho más destacable en la prensa local donde se recogen problemáticas concretas, y menos en la prensa nacional donde se destacan temas más generales.
2. Cuanto más alta sea la etapa en la que imparte clases un profesor, mayor el prestigio social.

---

<sup>19</sup> En este sentido, es encomiable el proyecto de TV3 titulado “Mestres” iniciado a principios de mayo de 2011 y que consta de 10 capítulos de 50 minutos de duración. Según se recoge en [www.tv3.cat/mestres/el-programa](http://www.tv3.cat/mestres/el-programa) “el objetivo de este programa es averiguar cómo es y qué hace un buen maestro, mostrando diferentes experiencias dentro del colectivo, ejemplificando lo que se llaman “buenas prácticas” y buscando ejemplos de cómo la relación entre maestro y alumno ha cambiado y continúa “cambiando vidas” en positivo, partiendo de la idea que muchos adultos podemos afirmar sin duda alguna que al menos un maestro, a lo largo de nuestra vida escolar, ha marcado nuestra vida, nos ha abierto horizontes y ha cambiado nuestra manera de ver el mundo”. Así mismo, también es muy interesante la obra de Raúl Cremades (1999) titulada *Nadie olvida a un buen maestro* donde recoge los recuerdos escolares de treinta personalidades españolas. Por lo visto, parece evidente que “cuando se destacan conflictos y carencias se manda un mensaje de desconfianza hacia la competencia de los profesores” (Marchesi y Díaz, 2007).

3. La información se concentra en profesorado de la escuela pública.
4. Se habla mucho más de generalidades y de educación como abstracción porque no se saben datos y realidades concretas. La enseñanza como campo de trabajo de unos profesionales se entiende muy escasamente.
5. Abunda el manejo de estereotipos.
6. Los docentes no son noticiables: se presta muy poca atención a los profesores y mucha a los alumnos que son más importantes para la sociedad que ellos.

Otra forma de estudiar el prestigio de una profesión es comparar el valor que se le da según su utilidad social y según su prestigio, comparado con otras profesiones. En el estudio de Martín-Moreno y De Miguel (1982, p. 95), citado en Cabero y Loscertales (1998), plantea un cuadro con doce profesiones valoradas según su utilidad social y su prestigio social. La profesión que más diferencia tiene entre utilidad social y prestigio es la de maestro, seguida de la de ATS.

No obstante, y como ya hemos comentado anteriormente, en la encuesta del CIS de febrero de 2013, la valoración de la sociedad de las distintas profesiones sitúa al profesor en segundo lugar, por detrás únicamente de la profesión de médico. Así mismo, en el informe de Pérez-Díaz y Rodríguez (2013) se sitúa en el puesto veinte entre cien profesiones.

También es significativo que, en los estudios en los que se pregunta si la valoración del prestigio docente iba a mejor o a peor, en todos los casos se ha respondido que peor; en los datos más recientes (CIS, febrero 2013 y Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013), un 53,2% y un 53,8%, respectivamente, consideran que la imagen del profesorado ha empeorado.

En conclusión, la profesión docente se considera un trabajo de gran importancia para la sociedad pero con bajo prestigio social. Hay que tener en

cuenta que la percepción personal que poseen los maestros de su baja consideración social genera consecuencias diversas en otros apartados tales como la autoestima, el equilibrio personal, el reclutamiento, etcétera (Barquín, 1995), por lo que no es una cuestión sin importancia. Además, incide en la formación de su identidad (Bolívar, 2007).

Como dicen Cabero y Loscertales (1998); Esteve (2003); Pedró et al. (2008), hasta la década de los 70 se valoraba su saber, su abnegación y su vocación al servicio de los demás. Luego, valoraciones más materialistas, en función de su retribución, repercuten en el prestigio de la profesión, hundiéndolo. Además, al romperse la unidad que había entre autoridades educativas, padres y educadores, se pierde el apoyo social al educador lo cual repercute nuevamente en su imagen social y, por tanto, en su prestigio profesional.

Hay que añadir la pérdida de la confianza en el sistema educativo, ya que difícilmente puede asegurar en el futuro un trabajo acorde con el nivel de titulación. Así mismo, la elevación de las demandas y las expectativas depositadas en la profesión docente, la incidencia que tienen en su profesión los profundos cambios sociales y la poca participación de las familias acaba de dibujar el panorama actual.

## **2.8. Principales deficiencias de la investigación**

La revisión de la literatura científica en este tema muestra una serie de deficiencias que ahora relacionaremos:

- a) Excesivo énfasis en la metodología descriptiva: treinta y seis de los treinta y siete estudios utilizaron una técnica de cuestionarios, introduciendo algunas de ellas entrevistas, y solo una de ellas la técnica cualitativa de relatos escritos sobre sus expectativas (Padilla-Carmona y Martínez-García, 2013). Esto nos hace pensar que se han enfocado en una

limitada serie de características demográficas o sociológicas y de motivos para elegir la carrera de Magisterio.

También podemos cuestionarnos si este tipo de metodología nos permite conocer los prejuicios o creencias que los futuros maestros tienen sobre estos estudios y/o orientación profesional. Como señala Brookhart and Freeman (1992), las orientaciones hacia la enseñanza son difíciles de medir y están sujetas a respuestas consideradas adecuadas socialmente, como ya hemos destacado anteriormente al considerar, si era adecuado o no, dar como opción de los motivos para elegir estos estudios el tener vocación.

b) Estudios de investigación de una sola institución: ya vimos que solo hay siete estudios de ámbito nacional, siete de los treinta y siete estudios se realizaron en un ámbito autonómico (Ena, 1982; Forner, 1993; Gómez Barnusell, 1972; Masjuan, 1974; Ortega y Velasco, 1991; Sanchez de Horcajo, 1984 y Pedró et al., 2008), el resto o eran de una sola institución o de varias en una misma provincia o de varias. Prácticamente todas las Comunidades Autónomas están representadas, con la excepción de Navarra, Euskadi e Islas Canarias.

Como dijimos al principio, esto lleva consigo importantes consideraciones respecto a la generalización de los resultados. No obstante, como veremos en el capítulo posterior, la comparación de los resultados en los estudios nacionales con las de los estudios internacionales nos puede ayudar a ello.

c) Falta de distinción entre subgrupos: si bien en la mayoría de los estudios se ha analizado los resultados en función del sexo de los encuestados, se ha considerado la muestra como homogénea. Así pues, en el caso de las investigaciones realizadas con profesores, apenas se ha distinguido según sean de Primaria o Secundaria.

En el caso de las investigaciones con futuros maestros, con la excepción de Padilla-Carmona y Martínez-García (2013), no se ha tenido en cuenta, o no se ha analizado bajo esta variable, el hecho de si Magisterio ha sido su primera opción o en qué orden de prioridad la tenía el estudiante.

También es importante considerar que en los estudios realizados con profesores en activo, si bien se ha nombrado, en pocos casos se ha analizado, se mezclan individuos provenientes de muy diversos planes de estudios. No podemos olvidar la gran variación de planes de estudio de Magisterio en nuestro país: Plan de 1857, Plan de 1914, Plan Profesional de 1931, Plan Bachiller, Plan de 1945, Plan de 1967, Plan de 1970, LODE, LOGSE, LOCE, LOE en los que se han ido variando los requisitos de acceso a la carrera de Magisterio (con o sin bachillerato, con o sin selectividad aprobada, con o sin nota de corte), planes de estudio, sistemas de evaluación, etcétera.

## **2.9. Conclusiones del capítulo**

La mayoría de las investigaciones tienen el objetivo de hacer un estudio del perfil sociológico del maestro/a y, para ello, estudian las motivaciones que les han llevado a elegir cursar estudios de Magisterio. No obstante, estos motivos aparecen desdibujados al no haber una consistencia en cómo se ha realizado la investigación ni en cómo se ha preguntado este tema.

Los motivos esgrimidos se concentran en aspectos tales como estudios cortos, fáciles, asequibles económicamente, de fácil colocación, empleo estable, vacaciones y jornada, no haber entrado en otra carrera, influencias familiares así como motivos más de otro tipo tales como por vocación, porque me gustan los niños, porque me interesa la educación, hacer algo por los demás, para mejorar la sociedad. A primera vista, por los resultados de los estudios, queda claro que el

motivo principal es de tipo vocacional y porque les gustan los niños; no obstante, si profundizamos en esos estudios, surgen datos que nos hacen cuestionarnos la solidez de los resultados anteriores o, por lo menos, plantearnos varios perfiles de estudiantes que eligen estos estudios.

De hecho, a la hora de clasificar en categorías más amplias los distintos motivos que aparecen en los distintos estudios, hay una variedad interesante. Algunos autores no clasifican en categorías más amplias los motivos, otros clasifican entre motivaciones personales o altruistas y motivaciones pragmáticas (CIDE, 1985). Otros como González Blasco y González-Anleo (1993); Guerrero Serón (1993); Ortega y Velasco (1991) y Varela y Ortega (1984) hablan de motivaciones circunstanciales (limitantes de poder elegir libremente: e.g., recursos económicos, influencia familiar,...), motivaciones intrínsecas (carga vocacional y altruista) y motivos extrínsecos (visión pragmática).

González Sanmamed (1995) los desglosa algo más al clasificarlos en motivos idealistas (más vinculados a temas vocacionales), motivos extrínsecos, motivos socioculturales (ascender en categoría social, ser funcionario,...) y motivos académicos (por el currículum de los estudios en sí). Guerrero Serón (1995) los reagrupa en extrínsecos e intrínsecos, aportando varios sinónimos tales como intrínsecos, vocacionales o subjetivos y extrínsecos, sociales u objetivos.

Esto nos muestra que tenemos poco conocimiento de las motivaciones del alumnado en Educación, ya que no partimos ni siquiera de un concepto claro y consensuado de lo que entendemos por cada tipo de motivación.

En los estudios realizados con profesores han sido, en su mayoría, procedentes de la escuela pública. Esto explica que no haya salido el motivo de la gratuidad de los hijos en la institución educativa –recogida como un beneficio

social en el convenio colectivo del sector- en la que trabajan los padres en el caso de la escuela concertada y/o privada.<sup>20</sup>

Además, desde el cambio en los estudios de Educación por la adaptación al marco europeo, no tenemos conocimiento de ningún estudio en el que se analice la influencia que haya podido tener en las motivaciones para realizar estos estudios. De entrada, supone no poder tener como motivo el hecho de ser estudios cortos, ya que se han equiparado a los demás grados. Los estudios más abundantes desde el cambio de grado han sido, en un alto porcentaje, sobre el planteamiento del prácticum, tema que parece clave para reafirmar esta vocación durante la formación inicial.

Hemos visto también que, en las diferentes investigaciones, se han estudiado aspectos tales como el prestigio de la profesión y el nivel de satisfacción, destacando la posible influencia que pueden tener estos aspectos, más de tipo perceptual, a la hora de decidir ser maestro/a.

Podemos concluir, que no conocer a fondo los motivos, especialmente, si ha habido cambio en éstos, no nos facilita buscar formas de atraer a los mejores, ni replantearnos la formación para fomentar un mayor compromiso de los futuros profesores, pieza clave de la calidad educativa.

---

<sup>20</sup> Este dato es fruto de la experiencia de 19 años de la autora como directora de un colegio privado concertado, contrastado con colegas durante años.



### 3. INVESTIGACIONES INTERNACIONALES SOBRE LOS MOTIVOS DE ELECCIÓN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN

En estos últimos años hemos llegado a darnos cuenta de que los profesores son la clave del cambio educativo y la mejora de los centros educativos. (...) El creciente reconocimiento de este hecho supone que el trabajar con los profesores y entender el proceso educativo sea una de las prioridades de nuestra investigación y, por tanto, de nuestras agendas (Hargreaves y Fullan, 1992, foreword).<sup>21</sup>

En este capítulo vamos a analizar varios estudios internacionales que se han realizado sobre los motivos de elección de la carrera docente. En primer lugar, haremos un repaso sobre las preocupaciones principales sobre la profesión docente que han llevado a estudiar el tema de la motivación a la hora de elegir cursar estudios de Educación. Luego, procederemos a identificar varias investigaciones localizadas en distintos países de forma que podamos tener una visión global y pasaremos a relacionar sus características principales. Posteriormente, los analizaremos en función de los siguientes aspectos: sexo, expediente académico, estatus socioeconómico, motivos para elegir enseñar, nivel de satisfacción y prestigio social, tal y como hemos hecho para los estudios nacionales en el capítulo anterior. Finalmente, acabaremos con unas conclusiones.

---

<sup>21</sup> Traducción propia. Texto original: "We have come to realize in recent years that the teacher is the ultimate key to educational change and school improvement. (...) Growing appreciation of this fact is placing working with teachers and **understanding teaching** at the top of our research and improvement agendas."

### 3.1. Principales preocupaciones sobre la profesión docente

Los datos sobre la falta de profesores, la media elevada de edad de los profesores actuales, junto a la alta tasa de deserción entre estos profesionales en varios países de la OCDE (Eurydice 2012; OCDE 2005, 2011), ha sido y es una preocupación en el mundo político y económico y no ha dejado indiferente a la comunidad académica. De hecho, desde la década de los 60 se vienen realizando estudios sobre los motivos de elección de la carrera docente a nivel mundial (Watt y Richardson, 2007).

Es un hecho que la escasez del profesorado es cíclica: hubo mucha demanda después de la Segunda Guerra Mundial, exceso en la década de los 80 y 90, y ahora vuelve a haber una nueva falta de profesorado especialmente en algunos países y en algunas especialidades (sobre todo, tecnología, ciencias, matemáticas y lenguas extranjeras), a pesar de los programas realizados en algunos países destinados a atraer a profesionales de estas materias a la enseñanza. Siguen vigentes las ideas preconcebidas sobre la profesión: estatus pobre, mal pagada y adecuada para las mujeres (Bruinsma y Jansen, 2010; Richardson y Watt, 2005).

Según la OCDE (2008), citado en Bruinsma y Jansen (2010), más profesores dejarán la docencia de los que entrarán al acabar estudios de Magisterio en Alemania, Dinamarca, Suecia, UK y Holanda. Si bien no es solo un problema de los países desarrollados sino también en los subdesarrollados detectado en los años 80 según Keow (2006). La escasez del profesorado es un hecho en países tan dispares como Australia (Dinham y Scott, 1996, 1998, Richardson y Watt, 2005) y Sudáfrica (Park, 2006), por ejemplo. El informe de noviembre de 2009 de la National Foundation for Educational Research (NFER) dice que, tres de cada cuatro autoridades educativas en Inglaterra, estaban sufriendo de la falta de profesores. Como destaca el informe *Future of teaching profession* (MacBeath, 2012), al final de la primera década del siglo XXI se produce una crisis en la selección y retención del profesorado que afecta de

manera diferente a los países e incluso en los propios países ya que, en algunas partes no hay plazas para los profesores y; en cambio, en otras, muchos de los que están cualificados para ello, buscan trabajos en otros sectores.

La falta de profesores en algunas especialidades es palpable, si bien es un problema centrado en la etapa de Secundaria. Según destaca el informe de Eurydice (2012), en el informe de PISA (2009) ya se recoge el dato de que sobre el 15% de los estudiantes de quince años han tenido problemas para tener profesorado preparado para enseñar ciencias y matemáticas, llegando en algunos casos como Luxemburgo a ser un porcentaje del 80% de falta de profesores de matemáticas.

El envejecimiento del profesorado es también un dato relevante ya que, de media, el 25% de los profesores de Primaria y el 30% de los de Secundaria tienen más de cincuenta años y, en algunos países, más del 40% de los profesores están en esta franja de edad (Eurydice, 2012; OCDE, 2005). En la mayoría de los países, la edad del profesorado de Secundaria es más elevada que los de Primaria.

El tema del déficit de profesorado no solo tiene que ver con el número de profesores sino también con la calidad de éstos (Goh y Atputhasamy, 2001; Gorard et al., 2006). Es necesario que entren los buenos pero también que, los que ya son profesores, no se vayan del sistema, o lo que es lo mismo, retenerlos.

Hemos de tener en cuenta que las tasas de deserción varían mucho según los países. Según Stokking et al. (2003) citado en Carlo et al. (2013)<sup>22</sup>, en Austria, Noruega y España, entre el 60% y 70% de los profesores continúan en la profesión y en países como Alemania, Italia y los Países Bajos solo lo hacen el 50%. Y un dato también interesante aportado por los mismos autores es que muchos graduados en Educación no llegan nunca a desarrollar un trabajo en dicho ámbito. En Holanda, según Ministerie van OCW 2007, en los próximos seis años, el 75% de los profesores en activo abandonarán la Educación Secundaria (entre

---

<sup>22</sup> Para mayor detalle de la información, escasa, de las tasas de abandono de la profesión, consultar la investigación realizada en 32 países de la UE (Carlo et al., 2013).

los que renuncian y los que se jubilan) y en algunos países como Reino Unido, solo un tercio de los estudiantes esperaban estar enseñando al cabo de diez años (Thornton, 2002b citado en Gorard et al., 2006).

Ante esta situación se han ido tomando medidas en varios países. En UK en el año 2000 se establecieron programas de incentivos salariales y, a través de la *Teacher Training Agency*, se diseñó un plan de marketing importante para atraer candidatos de otras carreras a la de Educación para paliar el déficit de profesores en matemáticas, lenguas extranjeras y ciencias.

En USA, tras el informe *Nation at Risk* se aprobó *No Child Left Behind Act* en el 2002 con el objetivo de mejorar los resultados de los alumnos y también mejorar la formación y preparación de los profesores (Gorard et al., 2006).

En Singapur, el Ministerio de Educación ha trabajado duramente para elevar el estatus de los profesores a través de varias medidas - entre ellas una política de promoción de los buenos profesores, una mejora salarial (incluyendo un tipo de pago por permanencia para premiar a los que hacen de la docencia su profesión de por vida), oportunidades de formación, mejora de las infraestructuras de los colegios (Goh y Atputhasamy, 2001)-. Igualmente en Malasia se ha seguido el ejemplo de Singapur con respecto a temas salariales y de promoción (Keow, 2006).

En algunos países se han adoptado diversas medidas para elevar el prestigio de la profesión tales como establecer una carrera docente mediante, por ejemplo, incrementos salariales relacionados con criterios de buen desempeño de la labor docente, que han sido evaluados por PISA y también en el estudio realizado por la UE (Carlo et al., 2013). Otras medidas han sido los programas de inducción o acompañamiento con *mentoring* a los profesores nuevos que se incorporan en las instituciones educativas (e.g., en Escocia); medidas de diálogo social entre el gobierno, los sindicatos, padres de los colegios y alumnos para buscar posibles medidas para mejorar la educación como en Lituania; elevar la

exigencia de la formación inicial del profesorado pasando a carreras de cuatro años, como en España y en otros países, incorporando la necesidad de cursar un Máster para poder ser profesor de Secundaria.

El estudio más reciente llevado a cabo en 32 países de la UE destaca que en la mayoría de los países la profesión docente ha perdido su capacidad de atraer a los mejores candidatos debido al declive del prestigio de la profesión, el deterioro de las condiciones de trabajo y los relativamente bajos salarios, comparados con otras profesiones de tipo intelectual. Solo en Irlanda, Finlandia y Escocia la profesión docente es valorada por parte de los mejores estudiantes.

La cuestión de la motivación es importante por ser un indicador del éxito que puedan tener en la profesión elegida. “(...) los profesores que creen que la docencia es su vocación (una inclinación natural y habilidad de enseñar que es reconocida por los otros) tienen más posibilidades de tener éxito que otros”<sup>23</sup> (Snyder et al, 1995, p.7 citado en Manuel y Hughes, 2006, p. 7).

### 3.2. Características de los estudios

El punto de partida de este análisis de las investigaciones internacionales sobre motivación a la docencia es el trabajo realizado por Brookhart y Freeman (1992) completado con el de Watt y Richardson (2007) junto con los estudios de organismos internacionales (básicamente OCDE y Eurydice).

La primera publicación sobre temas de sociología del profesorado, como destaca Guerrero Serón (1993), fue la de Willard Waller en 1932 en *The sociology of teaching* en la que estudió la escuela como un organismo social. Posteriormente, Asher Tropp en 1957 en su obra *Maestros de escuela y el crecimiento de la profesión docente en Inglaterra y Gales desde 1800 a nuestros*

---

<sup>23</sup>Traducción propia. Texto original: “teachers who feel that teaching is their “calling” (a natural inclination and ability to teach that is recognised by others) are more likely to succeed than others” (Manuel y Hughes, 2006, p. 7).

*días* ofrece un recorrido histórico por el desarrollo de la profesión en la enseñanza elemental. Destaca su idea de considerarla como canal de movilidad social (citado en Guerrero Serón, 1993), así como la mala imagen de la profesión al considerarse que quien se dedicaba a la enseñanza lo hacía por tradición familiar, tener un empleo seguro, porque no servían para otra cosa, o por vocación.

Tudhope (1944) y Lortie (1975) fueron los primeros en estudiar el tema de la motivación en esta profesión. Brookhart y Freeman (1992) hicieron un análisis de cuarenta y cuatro estudios realizados en USA entre 1960 y 1990 sobre aspectos demográficos y procedencia académica, motivación, confianza e inquietudes sobre la enseñanza y percepciones de los roles y responsabilidades de los profesores. De éstos, diecisiete trataron específicamente el tema de la motivación. Watt y Richardson (2007) partieron de donde lo dejó Brookhart y Freeman y lo completaron con las aportaciones más destacadas sobre este tema en el ámbito internacional.

A nivel de los estudios realizados por organismos internacionales, si bien tenemos las actas de los encuentros internacionales de la OCDE sobre temas de educación, nos centraremos en los estudios de la OCDE (2005, 2011) y de Eurydice (2004a, 2004b, 2005, 2012).

En el análisis que hacemos, hemos encontrado estudios de distintos continentes que los hemos recogido en el anexo 4, atendiendo a las características más relevantes (autor, año, método utilizado en la investigación, ámbito, número de individuos que forma parte de la muestra y variables estudiadas). Básicamente hemos localizado estudios de USA, Canadá, Argentina y México en América; UK, Irlanda, Finlandia, Suiza, Holanda y Turquía en Europa; Sudáfrica en el continente africano; Singapur, Malasia, Brunei en Asia; y Australia y Nueva Zelanda en Oceanía.

Con respecto a la muestra consultada, sigue habiendo una gran variedad: veintiún estudios son con alumnos de facultades de Educación (algunos con los

alumnos que entran en primer curso y otros con todos los que están cursando estudios de dicha materia), y diez con otros colectivos (profesores en ejercicio, alumnos de Secundaria y alumnos en facultades que no querían cursar estudios de Educación). Por tanto, volvemos a encontrarnos ante un procedimiento metodológico no consensuado que dificulta poder contrastar información y generalizar resultados. No puede darse por supuesto que los motivos de los alumnos para elegir los estudios de Magisterio sean comparables con los que manifiestan los maestros ya en ejercicio, o incluso con los que manifiestan los alumnos que no eligen estudios de educación como bien recoge Gorard et al. (2006) y Kyriacou y Coulthard (2000).

Denzler y Wolter (2009) destacan el hecho de que la mayor parte de las investigaciones realizadas no pueden aportar información relevante sobre los motivos de elección de estudios de Educación por tres motivos: muestras no representativas, no se usan apenas grupos de control y la falta de retrospectiva al preguntar a alumnos que ya han elegido Educación que justifiquen su elección. En lo que respecta a muestras no representativas solo hay seis estudios, de los que tenemos noticia, en los que la muestra ha sido los alumnos de Secundaria o universitarios que no habían elegido todavía estudios de Educación: uno nacional (Pérez Juste, 2008), cinco internacionales (Denzler y Wolter, 2009; Gorard et al, 2006; Kyriacou y Coulthard, 2000; Park, 2006 y Stokes y Tyler, 2003).

En cuanto al hecho de poder comparar estudios realizados con alumnos estudiando Educación de primer curso o de todos, Sinclair (2008) en su estudio con 211 estudiantes de Educación en Sidney señala que las motivaciones se vieron afectadas al pasar el cuestionario al principio y al final del semestre por la carga de trabajo (negativamente) y por las prácticas (positivamente), sobre todo en factores de motivación de tipo intrínseco. También Watt y Richardson (2008) y Berger y D'Ascoli (2012) recogen como las motivaciones evolucionan a través de los estudios e influyen en sus carreras como profesores y, por tanto, pueden ayudarles como preventores del *burnout*. Hobson et al. (2006, p. ix) en el informe del proyecto *To Become a Teacher (BaT) 2003-2009* en UK dice que el 25% de

los estudiantes cambian su percepción de la profesión durante sus estudios, al darse cuenta de que ser maestro es más duro de lo que creían y de la responsabilidad que supone (después, sobre todo, del periodo de prácticas). Así mismo, en el estudio longitudinal llevado a cabo en Turquía por Sukran (2011) confirma la influencia positiva o negativa en las actitudes de los futuros maestros debido a su periodo de prácticas, cooperación del profesorado, las instituciones educativas y los profesores.

Además, solo cuatro estudios recogen una muestra amplia de las facultades de Educación en su país: Zimpher (1989) y Su (1993) en USA con noventa y veintinueve facultades respectivamente, Alliaud y Davini (1997) en Argentina con las facultades que gradúan a más del 50% de maestros del país y Aksu et al. (2010) en Turquía con un porcentaje altísimo de las facultades de Educación.

La metodología utilizada es más variada que en los estudios nacionales al haber, además de metodología cuantitativa, metodología cualitativa de *focus group*, entrevistas en profundidad y observación.

Las variables claves objeto de estudio en estas investigaciones son las motivaciones y las creencias y percepciones de los estudiantes sobre la profesión. En algunos casos se ha estudiado el perfil sociológico de la muestra, si bien siempre se ha recogido información demográfica con objeto de proceder a análisis posteriores según estas variables.

El anexo 5 proporciona un resumen de los resultados generalizados que se encuentran en estos estudios, así como el rango de las posibles variables tomando como esquema los temas vistos en los estudios nacionales. De esta manera, podremos hacer una rápida comparación entre los resultados de los estudios nacionales y los internacionales.

Vamos ahora a ir exponiendo los resultados que han ido surgiendo de dichos estudios en función de diversos aspectos como hemos hecho en el capítulo anterior para facilitar la comparación.

### **3.3. Sexo**

Los estudios internacionales siguen confirmando que los candidatos a maestros son básicamente mujeres, especialmente en las etapas de Infantil y Primaria. El porcentaje de profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria femenino está por encima del 60% en todos los países europeos (Eurydice, 2012), y si descontamos Secundaria sobrepasa el 75%.

Es interesante la investigación sobre la percepción por parte de hombres y mujeres que han elegido los estudios de Educación realizada por Johnston et al. (1999) destacando que los hombres que eligen dichos estudios lo hacen pese a tener varios factores externos en contra, sobre todo, el hecho de verse como una profesión básicamente femenina.

### **3.4. Expediente académico**

En el análisis de Brookhart y Freeman (1992) sí se recoge el tema del expediente académico y el área de profundización de los estudios. Al ampliar el ámbito geográfico a nivel mundial, muy pocos estudios recogen información sobre la situación académica del maestro o futuro maestro. Su (1993) habla de que el nivel académico de los alumnos de Magisterio mejora en el estudio de *Study of Education of Educators* (realizado en veintinueve instituciones educativas en USA con cuestionarios y entrevistas a 1577 alumnos y profesores). También recogido por Keow (2006) en estudiantes de Magisterio en Malasia.

### 3.5. Nivel socioeconómico

Según Lortie (1975, p. 35), la docencia es un trabajo *white-collar* y de clase media y como tal ofrece una movilidad social para gente que ha crecido en familias *blue-collar* y de clases bajas. Elliot (1975, p. 76) también lo define como un “trampolín social en la movilidad social” y que confirman estudios posteriores y en distintos países como Alliaud y Davini (1997); García Garduño (2010), Su (1993) y Vaillant (2005), con alguna matización, ya que se reconoce como una promoción objetiva para las clases sociales más pobres pero, sobre todo, como forma de mantener su clase social por parte de las clases medias (Alliaud y Davini, 1997).

La mayoría de los estudios, empezando por el análisis realizado por Brookhart y Freeman (1992) y reconfirmado por Gorard et al. (2006), confirman el origen social modesto (clase media, media-baja) -más alto en el caso de las mujeres- relacionado con un escaso capital cultural y además que el estatus socioeconómico de los futuros maestros es inferior a los alumnos de otras carreras.

### 3.6. Motivos para elegir enseñar

Hemos de tener en cuenta que la elección de los estudios recibe una serie de influencias del entorno social, cultural y económico así como de las inclinaciones e intereses de la persona.

Según Denzler y Wolter (2009), la teoría del *capital humano* ayuda a explicar la decisión de la elección de estudios desde el punto de vista social por factores como la duración de los estudios, la inserción en el mercado laboral, la empleabilidad y el coste de los estudios. Los estudios sociológicos por su parte explican la elección de los estudios desde el aspecto social en referencia al estatus social (prestigio social) o poder que dichos estudios otorgan. Esto supone que los

estudios como Educación no tengan el mismo prestigio que los estudios de Derecho o Medicina. Por tanto, como los hijos de padres universitarios tenderán a elegir estudios de mayor prestigio social, los hijos de familias sin estudios universitarios están sobrerrepresentados en las carreras de Educación.

Si tenemos en cuenta los intereses personales, las inclinaciones y habilidades veremos que factores como las motivaciones, preferencias, valores intrínsecos, beneficios no monetarios y probabilidades de éxito en los estudios también juegan su papel a la hora de decidir. Puede darse una relación entre el rendimiento cognitivo y la elección de carrera,<sup>24</sup> produciéndose un efecto negativo a la hora de elegir Educación como un proceso de descarte de otras carreras que creen que requieren un rendimiento cognitivo mayor. Esto puede explicar el motivo de las bajas notas que no dan acceso a otro tipo de estudios, ser carrera puente y la expectativa de estar pocos años ejerciendo la docencia.

Pasamos a hacer una breve relación de los motivos que tienen los estudiantes para elegir estudios de Educación según los resultados de los distintos estudios internacionales -en el anexo 6 se recoge una tabla indicando para cada estudio los motivos de elección y la muestra-.

Landsheere (1979) y Debesse y Mialaret (1982) hacen una recopilación de estudios y opiniones sobre las razones que manifiestan los alumnos en la elección de Magisterio. Destaca la aportación de Tudhope (1944) que resalta los motivos de seguridad económica y presiones familiares. El primero que habló sobre facilitadores de acceso a la profesión docente fue Lortie (1975). El tema de la compatibilidad del tiempo o conciliación fue sugerido la primera vez por él:

Los horarios de los profesores desempeñan un papel en la atracción de la gente a la ocupación. Días de trabajo que se acaban a media tarde, numerosas vacaciones y largas vacaciones de verano no pasan

---

<sup>24</sup>Denzler y Wolter (2009) destacan la investigación consolidada en USA de la relación entre rendimiento cognitivo y la elección de una carrera de Educación, dándose un efecto negativo. Destaca los estudios de Giesen y Gold (1993); Manski (1987); Murnane, Singer y Willet (1991); Podgursky, Monroe y Watson (2004); Stinebrickner (2001); Webbink, (1999).

desapercibidos por los jóvenes que comparan la enseñanza con posibilidades alternativas (p. 32<sup>25</sup>).

Así distinguió entre atractivos (beneficios relativos que valoran positivamente los posibles miembros de la ocupación) y facilitadores (mecanismos sociales que ayudan a la gente a entrar en la ocupación). Lortie establece tres tipos de motivos:

- *Extrínsecos*: cualidad objetiva, independiente del individuo que la disfruta, como por ejemplo: el salario, estatus, poder social.
- *Intrínsecos o psíquicos*: subjetivos y relativos a cada individuo. Normalmente ligados a recompensas por acontecimientos en el aula.
- *Anexos o subordinados*: objetivos y subjetivos como las vacaciones, horario y condiciones de trabajo. Se refiere a características objetivas del trabajo y que para algunos puede tener carácter de recompensa. Tienen un valor comparativo con otras profesiones, actuando como elemento disuasorio ante la idea de abandono de la docencia más que reforzamiento en el esfuerzo diario.

Zimpher (1989) hace un repaso de los motivos para elegir educación en USA y dice que durante décadas era por la influencia de un maestro, en los años 60 y 70 surgió el motivo de la seguridad en el empleo, así como motivaciones personales y luego más de autorrealización y altruistas. Ya en los 80 se ve cómo los temas económicos les afectan menos a los estudiantes que eligen Magisterio que a los que eligen otras carreras, con la excepción de los estudiantes de raza negra. En general, les interesa trabajar en ambientes agradables, con personas.

---

<sup>25</sup> Traducción propia. Texto original: "Teachers' schedule features convenient gaps which play a part in attracting people to the occupation. Work days which are finished in midafternoon, numerous holidays, and long summer vacations do not go unnoticed by young people comparing teaching with alternative possibilities" (Lortie, 1975, p.32).

En los análisis anuales realizados por *Research About Teacher Education (RATE)* en USA, citado en Zimpher (1989), se constata que el primer motivo es el de ayudar a los alumnos a aprender, por ser un trabajo desafiante, por tener vocación, por las condiciones de trabajo (horario, vacaciones, seguridad de empleo) o bien, inspirado por un profesor.

Su (1993) destaca en el estudio de *Study of Education of Educators* que los motivos que les llevan a los estudiantes a elegir Educación son: ser un trabajo personalmente satisfactorio, el amor por los niños y jóvenes, el placer de trabajar con la gente, el deseo de servir a los demás, el interés en la materia, el deseo de seguir permaneciendo en las escuelas, y la posibilidad de conciliación. Como moderadamente importantes, surge el tema de la seguridad en el trabajo, tiempo de vacaciones... Como detractores se constata el salario y la falta de promoción. Destaca el interés por la docencia desde pequeños, así como la importancia de la influencia de sus profesores y de la familia, sobre todo si hay profesores en ella.

Kyriacou y Coulthard (2000) entienden por utilidad social el deseo de que los chicos tengan éxito (aprendan) y la mejora de la sociedad. Estos autores explican los motivos intrínsecos como realización personal, satisfacción de las funciones del trabajo y en el interés en usar y compartir el conocimiento de una materia.

González Torres (2003) destaca que, en la revisión sobre la motivación de *NFER Research Development Foundation* en 1999, en Inglaterra y Gales, las personas se sienten atraídas a esta profesión por la propia naturaleza gratificante del trabajo y el primer factor de satisfacción es trabajar con los niños y beneficiar con ello a la sociedad.

Keow (2006) en la revisión que realiza sobre la literatura en motivación para elegir estudios de Educación destaca las tres categorías de extrínsecas, intrínsecas y altruistas como las más generalizadas.

Manuel y Hughes (2006) señala como motivos: deseo de trabajar y contribuir en las vidas de jóvenes (altruista), realización personal (intrínseca) y gusto por su materia (intrínseca).

Sinclair, Dowson and McInerney (2006), citado en Bruinsma y Jansen (2010), destaca las motivaciones extrínseca e intrínseca pero adaptativa (facilita el compromiso profundo y duradero en la tarea; e.g., buenas oportunidades profesionales) o maladaptativo (facilita desenganche o compromiso superficial en la tarea: e.g., influencia familiar de que es una buena carrera). Explica que la motivación intrínseca es adaptativa pero la extrínseca puede ser adaptativa o maladaptativa.

Watt y Richardson (2007) aplica la *FIT-choice scale (Factors Influencing Teaching choice scale)* basada en la teoría de valor de las expectativas y lo centra en el valor de la utilidad personal, valor de la utilidad social y la exigencia de la tarea y el retorno del trabajo. Hicieron una investigación en 2006 con 1653 estudiantes de Magisterio. Los factores destacados son: creencia de tener habilidad para la enseñanza (intrínseco), intrínsecamente gratificante (intrínseco), experiencias de enseñanza positivas, seguridad en el trabajo (extrínseca) e influir en otros (altruista). Sinclair (2008) en su estudio con estudiantes de Magisterio de Primaria en la Universidad de Sidney, usó el *Motivational Orientations to Teach Survey (MOT-S)*. Los factores se agruparon en once dimensiones clasificadas en seis intrínsecas y cinco extrínsecas.

Bruinsma y Jansen (2010) señala los siguientes motivos para querer ser maestro: razones materiales (seguridad empleo), razones profesionales (amor por una asignatura, área) y razones altruistas (responsabilidad hacia los niños o jóvenes). Thomson et al. (2012) define muy claramente las motivaciones extrínsecas, intrínsecas y altruistas.

Pocos estudios han investigado los motivos individuales sobre por qué no elegir una carrera docente en primer lugar. Este hecho nos puede dar una visión

distorsionada ya que está basada en la justificación retrospectiva de por qué decidí hacer estudios de Educación. Por ello vale la pena destacar la investigación llevada a cabo por Gorard et al. (2006) consistente en una encuesta a 1845 estudiantes de universidades de UK y entrevistas con los que no querían ser maestros.

Las conclusiones de dicho estudio, tras un análisis robusto, indican que los factores que explican la decisión son sexo, grupo étnico, expediente académico y nivel de estudios de la madre y que éstos permiten predecir quién elegirá realizar estudios de Educación en un 78%. Además, todos los estudiantes universitarios pueden identificar factores positivos y negativos de la enseñanza. Los que eligen ser maestros están más motivados por aspectos intrínsecos tales como satisfacción en el trabajo y la oportunidad de compartir el conocimiento. No obstante, los estudiantes que no quieren ser profesores estarían más motivados por factores extrínsecos tales como el salario, el estatus de la profesión, además de reconocer tener malas experiencias en el colegio. Para los que ya habían decidido Educación, le daban mayor importancia a la percepción que tenían de la profesión y los valores que buscaban en sus estudios que en los incentivos económicos. Los maestros confirmados destacan en el valor que dan a factores intrínsecos. Los que no optan dan más importancia al salario, buenas condiciones de trabajo, estatus del trabajo, oportunidades de promoción y estímulo intelectual. Otros factores que motivan a los que han optado por la docencia son la seguridad del trabajo y las vacaciones.

En el análisis de los motivos que han influido en la decisión de estudiar Magisterio, se observa claramente que los motivos más habituales son clasificados en las tres categorías de extrínsecos, intrínsecos y altruistas, con algunas matizaciones como hemos visto anteriormente pero que pueden ser recogidos en estas tres grandes clasificaciones. Lo que se puede ver al comparar los distintos estudios es que no queda clara la clasificación según los autores entre los motivos que irían en la categoría de intrínsecos y altruistas.

En los estudios internacionales, vuelve a surgir el tema de la no consistencia en la relación de motivos. Es, sobre todo, el tema vocacional o de amor por los niños los que dan lugar a una mayor confusión a la hora de clasificarlos.

Es muy interesante la aportación que hace Hansen (2001) cuando habla de la “entrecrucijada” de donde surge la vocación. Argumenta que la enseñanza como vocación tiene un componente de servicio público a otros y, al mismo tiempo, proporciona al individuo un sentido de identidad y de realización personal. Para Hansen (2001, pp. 19-22), una actividad vocacional

debe tener algo más que un puro significado personal (...) En resumen, una vocación describe un trabajo que implica un servicio para los demás y una satisfacción en el cumplimiento de dicho servicio. No obstante, esta interpretación debe ser esclarecida y extendida (...) Presupone un “impulso interior”, (...) a aventurarse y destinarse uno mismo a trabajar de cierta manera personal (...) presupone una práctica social en la cual se propaga el impulso interior de uno mismo para contribuir en el mundo.

Esto nos ayuda a entender la dificultad que hay a la hora de clasificar el tema de vocación como intrínseca o altruista. Así mismo, como destaca Alliaud y Davini (1997, p. 173): “Al responder por qué había elegido la carrera, la mayoría respondió ‘por vocación’, o por ‘gusto por los niños’ (65%), como forma de legitimación y justificación.”

Frente a la elección del motivo como algo vocacional, cabe preguntarnos sobre el factor de elección como segunda opción o como carrera puente. Frente a esto, nos parece importante repasar los datos que nos aportan los estudios analizados.

Su (1993) recoge que el 86% de los estudiantes estaban contentos con la decisión de estudiar Magisterio, 10% no y 12% ns/nc. Pero solo el 50% estaban dispuestos a dedicarse a la educación toda la vida.

Dinham y Scott (1996, 1998) destaca el hecho de que para el 50% de los profesores era su carrera preferida. Solo para el 38% no era su primera opción y el 20% cursaba estudios de Educación por no tener otras opciones. En Dinham y Scott (1998) en la investigación que realiza un estudio comparativo entre Australia, UK y Nueva Zelanda destaca los siguientes datos:

	AUS	UK	NZ
Elección por falta de otras opciones	20%	18%	24%
Influencia familiar	13%	6%	10%
Conciliación	44%	32%	40%
Salario	10%	7%	6%

Según Alliaud y Davini (1997), en Argentina solo el 39% de los estudiantes de Educación piensan dedicarse a la docencia. En Turquía, Saban (2003) destaca que el 77,2% cree haber hecho una buena elección en sus estudios y un 81,9% quiere dedicarse de forma permanente a la enseñanza. Aksu et al. (2010) también destaca que el 87% de los futuros profesores quieren ejercer al acabar sus estudios. No obstante, las tasas de deserción en menos de cinco años en algunos países son significativas, como hemos visto al inicio de este capítulo.

Se constata una serie de diferencias en cuanto a los motivos de hombres y mujeres (Johnston et al., 1999; Saban, 2003; Topkaya et al. 2012). Las mujeres tienen unos porcentajes mucho más altos en motivos intrínsecos y altruistas -vocacionales y que les gusta los niños-, mientras que los hombres declaran como motivos, en porcentajes más elevados, aspectos de tipo extrínseco (falta de recursos, carrera corta o que no han podido acceder a otra carrera, oportunidades de trabajo, nivel salarial, proyección profesional).

Esto supondría, como ya recogió Lortie (1975), el hecho de que los hombres que eligen Magisterio, al tener más motivaciones de tipo material, fácilmente pueden proyectar poco entusiasmo hacia su trabajo y, por tanto, perpetuar la predominancia femenina en la profesión.

Denzler y Wolter (2009) destaca el hecho de ser una carrera básicamente femenina por facilitar el tema de la conciliación trabajo-familia. Además, queda recogido el hecho de que los hombres deciden mucho más tarde que las mujeres los estudios de Educación -63% mujeres frente a 24% hombres que deciden antes de finalizar estudios de Secundaria según Lortie (1975)-. No obstante, en los estudios realizados con los estudiantes de Singapur y Malasia, no se observan diferencias sustanciales en sus motivaciones entre ambos colectivos (Goh y Atputhasamy, 2001; Keow, 2006).

En los estudios internacionales, la motivación varía según el estatus socioeconómico y los valores culturales. En general, en Occidente y los países más desarrollados priman los valores intrínsecos; en países menos desarrollados como los de África y Sudamérica, los valores extrínsecos.

Keow (2006) repasa los resultados de varias investigaciones: Pananastasiou y Pananastasiou (1997) destaca las motivaciones intrínsecas en alumnos de la Universidad de Pennsylvania frente a los extrínsecos de los alumnos de la Universidad de Chipre. En Brunei -Yong (1995)- las motivaciones eran extrínsecas, intrínsecas y altruistas en este orden. Sin embargo, estudios en USA, Grecia y Singapur destacan que las motivaciones altruistas (“amor a los niños”) es la mayoritaria. Lo mismo en UK al destacar como mayoritarios los motivos altruistas seguidos de los intrínsecos. Si bien, como ya hemos dicho antes, Alliaud y Davini (1997) recoge que la mayoría responde por vocación o por gusto por los niños, lo cual puede verse como una respuesta automática de legitimación ante la elección realizada.

Klassen et al. (2011) hace un estudio de la motivación de los alumnos de Educación en Canadá y Omán y constata que las motivaciones de los canadienses son más individuales y de utilidad social (motivación trascendente), mientras que los de Omán tienen más influencias socioculturales y como carrera de segunda opción. En la investigación realizada por García Garduño (2010) en México, recoge la importancia del factor vocacional y el tener familiares maestros. El

tema de los motivos económicos, familiares y facilidad de acceso son los aspectos destacados.

Una revisión de los estudios en los países nórdicos sugiere que la motivación intrínseca constituiría una parte importante del acceso a la carrera docente, permanencia en el trabajo y compromiso con la tarea (Bergem, Björkqvist, Hansén, Carlgren y Hauge, 1997; Mäkinene, 2000; Rautopuro y Väisänen, 2002. Citado en Malmberg, 2006, p. 61).

En la investigación realizada en treinta y dos países de la UE que hemos comentado anteriormente, se destacan como los motivos más importantes a la hora de elegir esta profesión los de transmitir valores, trabajar con niños y adolescentes y contribuir a un trabajo socialmente relevante. Por tanto, se trata más de motivos de tipo altruista que de tipo extrínseco (Carlo et al., 2013). Si bien el salario no se considera como uno de los primeros motivos para elegir ser profesor, sí se considera como una medida importante a la hora de mejorar el atractivo docente (excepto Alemania, el resto de los países consideran el salario como uno de los tres factores más importantes para mejorar el prestigio docente).

En algunos entornos socioculturales, en el colectivo de mujeres se observa la influencia del valor que se da a la maternidad y cuidado de los niños en la decisión para ser maestro (Lortie, 1975; Mccray et al., 2002).

De todas formas, vista la importancia de los motivos intrínsecos para el profesorado, resulta interesante contrastarlos con la información que se puede obtener en internet para despertar el atractivo docente, especialmente en UK. En las páginas consultadas se constata cómo se intenta desmontar los prejuicios de la profesión docente al destacar que quizá se oía que “quien no sabe hacer nada, que se haga maestro” (“those who can’t do, teach”), pero insisten en que para ser profesor es necesario ser exigente y creativo. Llama la atención cómo se intenta desanimar a quienes se plantean ser profesores por el tema de las vacaciones, además de situar en la realidad respecto al tema salarial.

Las diferencias en motivación entre futuros profesores de Primaria y Secundaria es muy similar a la que aparece en los estudios nacionales: los de Infantil y Primaria suelen elegir más por temas intrínsecos y los de Secundaria más por temas de que les gusta su materia (Su, 1993).

El estudio más en profundidad que hemos localizado sobre las distintas motivaciones entre alumnos que quieren dedicarse a la enseñanza de Infantil o Primaria en oposición a Secundaria la ha realizado Denzler y Wolter (2009). Estos autores destacan que casi no hay diferencias entre alumnos que quieren ejercer como profesores de Secundaria con respecto a los motivos que tienen para elegir otras carreras. En este estudio recoge que el perfil de la persona que elige Magisterio es mujer, proveniente de familia sin estudios universitarios, que está interesada en una carrera profesional orientada a las personas, práctica y compatible con la familia. Por ello, la importancia de ser corta y de tener la facultad cerca de su domicilio familiar es un motivo a tener en cuenta, especialmente por un tema de costes como en el caso de los estudios nacionales. Es relevante el hecho de que este estudio está realizado en un país con un alto grado de desarrollo económico (Suiza), por lo que cuestiona el hecho de que los motivos intrínsecos y altruistas se den más en países con mayor desarrollo cultural y viceversa.

Stokes y Tyler (2003) destaca que pocos se plantean ser maestros y si lo hacen, es en caso de que les falle la primera opción. Los atractivos de la profesión son las vacaciones, poderlo combinar con *hobbies* como viajar y la conciliación familiar. Se considera una tarea interesante por formar parte de una comunidad. Se ve como carrera fácil (cuatro años) frente a carrera con máster y doctorado. Para ser profesor, se requiere ser un tipo determinado de persona: paciente, apasionado por la educación. En general, se tiene una visión poco creativa de la profesión docente.

En las investigaciones se destaca la importancia de la influencia de profesores y de experiencias previas en el ámbito educativo y de la familia, sobre

todo, en el caso de las mujeres para facilitar la conciliación trabajo-maternidad (Su, 1993). También aparece la influencia de los padres al tomar la decisión, motivo que confirma Kirk et al. (2011) en su estudio.

### 3.7. Nivel de satisfacción

“Es entendiendo y gestionando el equilibrio entre los motivos de satisfacción y los de insatisfacción que se mantiene a los profesores resilientes y optimistas en un trabajo cada vez más exigente y más vital” dice MacBeath (2012, p. 6<sup>26</sup>).

La relación entre motivación y nivel de satisfacción es clara como destaca Berger y D’Ascoli (2012) según los estudios de Vroom (1964) en los que constata que a más valoración del valor específico de un trabajo -tal como la utilidad social en el caso de la enseñanza-, mayor será el nivel de satisfacción.

Los estudios en los que se pregunta por los motivos de satisfacción y de insatisfacción (Dinham y Scott, 1996, 1998; Gorard et al., 2006; Lortie, 1975; MacBeath, 2012; Park, 2006; Su, 1993) destacan cómo las causas de satisfacción vienen por motivos intrínsecos (logros de los alumnos y logros de los profesores, cambio en las actitudes y en los comportamientos de los alumnos en positivo, reconocimiento de los demás, autorrealización personal, relaciones positivas, creatividad, iniciativa); y las causas de insatisfacción son por causas extrínsecas (políticas educativas y procedimientos administrativos, expectativas sociales de resolución de problemas en la escuela, declive del estatus profesional de la docencia, supervisión escasa, sueldos<sup>27</sup>, la ausencia de carrera docente<sup>28</sup>, estrés, carga de trabajo<sup>29</sup> y la falta de apoyo por parte de las familias).

---

<sup>26</sup>Traducción propia. Texto original: “It is in understanding and managing the balance between the ‘dissatisfiers’ and ‘satisfiers’ that keeps teachers resilient and optimistic in an increasingly demanding and increasingly vital job” (MacBeath, 2012, p. 6).

<sup>27</sup>“In all European countries, teachers’ absolute salaries increased over the last decade but these increases were not always sufficient to maintain teachers’ purchasing power. In some cases, salary increases over the last ten years were higher than 40 %. However, the absolute increase in salaries does not always represent a

Es relevante lo que destaca el *Teacher 2000 Project* (Dinham y Scott, 1998) cuando dice que la insatisfacción primera procede de la opinión de la comunidad de las horas “oficiales” de trabajo y las vacaciones, y de la imagen del profesorado reflejado en los medios de comunicación, seguido de los ya habituales. En los motivos de satisfacción habla además de sentimiento de pertenencia a la comunidad y liderazgo. Según esta investigación, el 52% del profesorado de Australia, Inglaterra y Nueva Zelanda estaban satisfechos con su profesión. En un estudio comparativo más reciente realizado por Watt et al. (2012) en Alemania, Noruega, Australia y USA se ve como la satisfacción por la carrera elegida es valorada muy alto.

En USA, Su (1993) destaca que el 86% creen que han hecho una buena decisión pero apuntan que sus propios profesores en colegios y facultades son los que los desaniman a dedicarse a la educación de forma comprometida de por vida. Por lo que parece, se transmite el tema de insatisfacción a la generación posterior.

En Inglaterra, varios estudios destacan los motivos de insatisfacción y sus posibles consecuencias. Así pues, en el realizado en la University of Hertfordshire, el 80% de los profesores que se habían incorporado en los últimos cinco años consideraban dejar la profesión por la excesiva carga de trabajo (Mansell 2000); y en el realizado en Cheshire University, el 80% de los profesores participantes en la investigación en el 2000 querían dejarlo por la burocracia y poco apoyo de los padres (Mansell and Coulter, 2000) citado en Gorard et al. (2006).

---

real increase if the cost of living is rising faster” (Eurydice, 2012, p.37). Pese al esfuerzo de algunos países de incrementar los salarios, se da una gran diversidad de situaciones en los países europeos según Carlo et al. (2013, p. 55) donde recoge una tabla con los sueldos iniciales y los finales de los diferentes países. Puede verse, no solo la disparidad de sueldos iniciales sino también la diferente política de carrera docente con incrementos de sueldo muy pequeños a lo largo de la carrera docente o de hasta el doble en algunos países como Austria, Francia, Luxemburgo o Irlanda.

<sup>28</sup> El primero que comentó este tema fue Becker (1952). Ya Lortie (1975) señala la profesión docente como una profesión con pocas posibilidades de promoción comparada con otras.

<sup>29</sup> “Even though the overall number of working hours has not changed over recent years, the average number of hours that teachers have to be actively engaged in teaching increased from between 18 and 20 hours a week in 2006/07 to between 19 and 23 hours a week in 2010/11” (Eurydice, 2012).

“Estudios anteriores sugieren que la práctica de la enseñanza restringe y endurece el pensamiento y el espíritu de algunos maestros (Lortie, 1975; Waller, 1932; Yee, 1990); que agota su entusiasmo, su creatividad y su dedicación” (Hansen, 2001, p. 111). Hansen desmonta esta teoría con el estudio durante dos años de cuatro maestros que se inician con motivaciones muy distintas, y que van aumentando su satisfacción a medida que avanzan en su trabajo. Es interesante cuando destaca que la vocación se expresa a través del tiempo; es decir, se constata que muchas veces se requiere un tiempo considerable<sup>30</sup> para apreciar tanto lo que su trabajo requiere como el modo de llevarlo a cabo.

Con respecto al nivel de confianza y de satisfacción con el trabajo de los profesores, García Ruiz (2013, p. 26) manifiesta:

Las encuestas a la población general ofrecen un panorama bastante distinto. Según el estudio *Opinion of Professions* (MORI, s.f.), un 96% de los británicos dicen estar satisfechos con cómo desempeñan su trabajo los profesores. El *GfK Trust Index 2011*, que compara datos recogidos en 19 países (14 europeos), indica que, en conjunto, los profesores ocupan el tercer nivel según el porcentaje de encuestados que confía en ellos, un 85%, solo por detrás de bomberos (94%) y médicos (86%) en un ranking de 20 profesiones. El nivel de confianza en España, del 92%, estaría por encima de la media europea (85%) y de la de Estados Unidos (83%).

### 3.8. Prestigio social

Como destaca García Ruiz (2013), Treiman estudió entre 1977 y 1996 el prestigio de un conjunto de profesiones con el criterio de que el prestigio puede medirse en función de los ingresos y el poder que conlleva dicha profesión. Según sus estudios, la profesión docente ocupaba una posición intermedia en la escala de

---

<sup>30</sup> Es esperanzador ver en los cuatro casos estudiados cómo las motivaciones de las distintas personas han ido evolucionando con el tiempo. De hecho, en un inicio, al elegir carrera docente, podríamos clasificar su motivación en intrínseca (Sra. Payton), trascendente (Sr. Peters), extrínseca (Sr. James) y intrínseca y trascendente (Sra. Smith). Vamos viendo su evolución hacia una integración del concepto vocación que señala Hansen como combinación de servicio público y realización personal.

profesiones, con resultados similares en distintos países y con poca variación a lo largo de veinte años.

No obstante, como insiste García Ruiz, Treiman no explicó las posibles variaciones del prestigio docente según los países, ni las razones por las que este prestigio puede variar entre países y, dentro de un mismo país en diferentes periodos. La dificultad estriba en que el prestigio de cada profesión está formado por una parte subjetiva (percepción, creencias y valores que afloran en los juicios) y una parte objetiva (características propias de la profesión). La parte subjetiva depende de factores tales como: (a) factor cultural, en cuanto al aprecio que la sociedad tiene por la educación y los profesores; (b) experiencia directa, la estima relativa a los profesores que tenemos fruto de la experiencia personal; y (c) la percepción general que la sociedad tiene de la profesión y que se transmite a través de las conversaciones y los medios de comunicación. La parte objetiva está relacionada con una serie de dimensiones de la profesión docente tales como: la autoridad del profesor, la capacidad de autonomía que está relacionada con actividades como la innovación pedagógica, de investigación, de formación continua o de desarrollo profesional, el contenido de la función docente, la retribución y el grado de desempeño.

Como destaca Carlo et al. (2013), se han realizado varios estudios sobre el estatus social de los profesores desde 1925, especialmente en USA. Fácilmente se han entremezclado tres componentes como prestigio, estatus social y autoestima. Ya Lortie (1975) decía que “los profesores tienden a subestimarse, les falta autoestima” (Charterrs 1963, p. 748 citado en Lortie, 1975, p. 161). Según Eurydice (2004b), en su estudio donde analiza la información aportada por 49 estudios sobre 18 países diferentes, acerca del perfil, las tendencias y los problemas de la profesión docente en Europa, concluye que los docentes tienen una percepción errónea del prestigio social de su profesión.

Una visión desastrosa de la educación aparece en los años 70 en USA y se va extendiendo a los países nórdicos hasta alcanzar la totalidad de los países

desarrollados (Esteve, 2006). De hecho, si bien los profesores y los estudiantes de Educación lo ven como un trabajo muy importante, la sociedad lo minusvalora y considera que está mal pagado (Lanier y Little, 1986; Su, 1993).

En Europa, dos tercios de los docentes austríacos, italianos y franceses han indicado también en distintas encuestas que la sociedad no aprecia su trabajo. En Holanda, en una encuesta del Ministerio (1999) el 88% de los ciudadanos tiene una buena opinión del trabajo de los profesores pero solo un 18% cree que es así (Eurydice, 2004a, 2004b). Estos datos se van completando con otros procedentes de otros países de la UE:

En Italia, casi dos terceras partes de los docentes encuestados hace más de una década afirmaron no sentirse apreciados por la sociedad, el 72% de los profesores de Educación Secundaria pensaban que su profesión había perdido prestigio social en los diez años anteriores y el 45% opinaba que esta tendencia continuaría en el futuro (Cavalli, 2000: 72, 74). En Francia, en 2003, el 67% de los docentes con menos de diez años de antigüedad en la profesión pensaban que ésta tenía poco reconocimiento social (Esquieu, 2003: 6). En 2002, el 69% de una muestra de 70.000 profesores ingleses de enseñanzas no universitarias pensaba que la gente en general les respetaba poco o nada, lo mismo que pensaba un 78% del Gobierno y un 86% de los medios de comunicación (MORI, 2003) (García Ruiz, 2013, p. 26).

En Alemania pese al esfuerzo en mejorar las condiciones de trabajo, el salario, las pensiones, los bonos, la estabilidad en el puesto,... de forma que la carrera fuese competitiva con profesionales de otras ramas, los resultados negativos del informe PISA en el 2003 produjeron que la sociedad les culpara por ello y perdieran prestigio social (Watt et al., 2012).

En países anglosajones tales como UK, Australia y Nueva Zelanda (Dinham y Scott, 1998) confirman que sus profesores creen tener poca valoración social.

Alliaud y Davini (1997) en Argentina destaca también la pérdida de prestigio social. Si bien el 63% de los futuros maestros colocan la profesión como

la más valorada, manifiestan que no son valorados a nivel social ya que el 13% la sitúa como la profesión de más bajo prestigio.

En Stokes y Tyler (2003) los alumnos de Secundaria ven la carrera docente como de poco prestigio y que la sociedad lo percibe así también, aunque piensan que es injusto. Lo ven como con una gran responsabilidad, además de con muchas horas de corrección extras, tener que cargar con alumnos que no quieren estar en las aulas, salario bajo y pocas posibilidades de promoción.

Así mismo, en la investigación realizada en los países europeos (Carlo et al., 2013) se ha estudiado el efecto de los medios de comunicación en el prestigio de la profesión, tanto en el cine y televisión como en la prensa. Se confirma la tendencia de que la imagen que se envía al ciudadano suele ser mayoritariamente negativa, muy similar a lo que ya hemos visto en los estudios nacionales al respecto.

El prestigio también supone un reconocimiento de la labor realizada. En este ámbito, como dice Michael Davidson (*Senior Policy Analyst at the OECD*), “entrevistado por TALIS, se refirió a ‘una estadística impactante’ -que el 75 por ciento de los profesores dijeron que no iban a ser recompensados de ninguna manera por mejorar la calidad de su trabajo-. Se trata de una cifra global pero, en algunos países, según él, la cifra fue de más del 90 por ciento” (Bangs et al., 2010, p. 141 citado en MacBeath, 2012)<sup>31</sup>.

Si bien el nivel salarial es importante para el prestigio de la profesión, no parece que sea suficiente según los resultados de una investigación muy reciente a la que hemos tenido acceso de Watt et al. (2012), donde se constata en el caso alemán que, pese a haberse aumentado la retribución y ser de los cuatro países en los que se ha hecho el estudio comparativo el que mayor retribución tiene, el

---

<sup>31</sup>Traducción propia. Texto original: “interviewed on TALIS international dataset, referred to ‘a shocking statistic’ - that 75 per cent of teachers said that they wouldn’t be ‘rewarded in any way for improving the quality of their work’. This is an overall figure but, in some countries, he claimed, the figure was over 90 per cent” (in Bangs et al., 2010, p. 141 citado en MacBeath, 2012).

estatus social es el más bajo. Es necesaria también una formación de calidad, desarrollo del liderazgo, poner énfasis en las bases morales y éticas del profesorado como una forma de mejorar el prestigio (Su, 1993).

Hay toda una serie de factores que han ayudado a la situación de desprestigio actual de la profesión docente. La generalización de la educación ha supuesto grandes avances pero también ha dejado grandes retos por resolver y ha elevado las expectativas que la sociedad deposita en la educación. Como dice Halsey, citado por Hargreaves, (1996, p. 31): “La educación en general y las escuelas en particular se convierten en lo que A.H. Halsey llamó una vez ‘la papelera de la sociedad’; receptáculos políticos en los que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto de la sociedad y los problemas insolubles”. Este proceso de *educacionalización*, perceptible en países de Europa occidental y USA, consiste en que las escuelas son vistas cada vez más como los sitios a los que redirigir y resolver los problemas sociales (Alliaud y Davini, 1997; Hooge et al., 2011), éstas se encuentran con un profesorado que no se siente preparado para poder hacerlo y ven poca eficacia en que puedan resolver estos problemas.

Esto ha supuesto la injerencia por parte de todos: “Pocas personas desean hacer algo respecto a la economía, pero todo el mundo -políticos, medios de comunicación y público en general- quiere hacer algo con la educación”. (Hargreaves, 1996, p. 31), “pero todo ello sin oír las voces de los que deben llevarla a cabo: los profesores” (p. 14). Esto ha llevado a un “proceso de intensificación caracterizado por un incremento de las demandas que implica la reducción del tiempo que los docentes deberían dedicar a funciones ‘educativas’ y una saturación de tareas administrativas y burocratizadas” (Starida, 1993, p. 40).

Los debates pueden continuar sobre si la enseñanza cumple los criterios de “profesión”, pero es imposible negar la yuxtaposición de la baja estima y el alto conocimiento especializado, habilidades que caracterizan los altos estándares exigidos a los maestros –y que siguen aumentando- en muchos países (MacBeath, 2012).

### 3.9. Conclusiones del capítulo

Con respecto a la revisión realizada de los estudios internacionales sobre este tema, podemos concluir que los motivos por los que los alumnos eligen estudios de Educación son muy similares en los distintos contextos culturales y en muy diversos países. Básicamente se señalan motivos intrínsecos y altruistas, sin descartar los extrínsecos, si bien la combinación de ellos y la prioridad pueden variar según el estatus socioeconómico y los valores culturales. También aparecen otros aspectos que influyen en la decisión de ser maestro/a, tales como las influencias sociales, las experiencias previas y el ser o no admitido en otras carreras.

En general, en Occidente y los países más desarrollados priman los valores intrínsecos; en países menos desarrollados como los de África y Sudamérica, los valores extrínsecos. La falta de prestigio social es un tema muy generalizado en todos los países excepto en aquellos que, por tradición, la figura del maestro ha sido siempre muy respetada como Corea<sup>32</sup>, y aquellos en los que se ha tomado medidas para hacer atractiva la profesión docente tales como Finlandia, Irlanda, Escocia o Singapur.

El interés por realizar estudios sobre este tema procede de la necesidad de mejorar el nivel de educación y, para ello, mejorar el atractivo y capacidad de retención de los buenos profesionales en la profesión. La relación entre motivación y nivel de satisfacción, calidad educativa y compromiso es un hecho constatado en los autores estudiados (Malmberg, 2006; Watt y Richardson, 2008).

No obstante, la investigación<sup>33</sup> se caracteriza por una falta de consistencia debido a la diversa metodología utilizada, junto con la ausencia de un consenso sobre el marco conceptual sobre la motivación de manera que, si bien hay un

---

<sup>32</sup> Kim (2011). *Korean Economics System: driven by education fever*. Conferencia impartida en el I Seminario sobre Educación y Políticas Educativas en España celebrado en Madrid, 15-17 de noviembre de 2011.

<sup>33</sup> Lanier y Little (1986) dice que la investigación ha sido irregular, pobremente sintetizada y débilmente criticada en el contexto americano.

avance con respecto a los estudios nacionales en cuanto a tipificación de motivos en tres grandes clasificaciones con alguna matización –extrínsecos, intrínsecos y altruistas, básicamente- sigue habiendo confusión a la hora de clasificarlos. En muchos estudios se nombran pero mezclándolos, en el último artículo revisado de Thomson et al. (2012) se definen claramente. Esto supone la dificultad de estudiarlos a fondo para conocerlos mejor y, por tanto, poder hacer planes de acción para mejorar el atractivo de la profesión docente y acertar en los programas de formación de los futuros profesores.

Si bien es cierto lo anteriormente dicho, también lo es la constatación del esfuerzo en buscar métodos consensuados que permitan hacer comparaciones entre los distintos países y así poder aprender de los efectos de las medidas tomadas (Klassen et al., 2011; Watt et al., 2012). Uno de los ejemplos en esta línea es el modelo de medición de la motivación aplicado a la elección de la carrera docente desarrollado por Watt y Richardson (2007) conocido como *FIT-choice scale* (escala de los factores que influyen en la elección de la carrera docente) que expondremos con detalle más adelante.

Este modelo se ha aplicado, en un principio, a estudiantes de Magisterio en Australia (Watt y Richardson, 2007), en Holanda (Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2012), en Australia, USA, Alemania, y Noruega (Watt et al., 2012) entre otros. Los resultados son que las motivaciones para elegir magisterio son muy similares pese a las diferencias en las muestras de la investigación; no obstante, las percepciones sobre la profesión docente reflejan las diferencias entre los países.

En definitiva, hay muchos estudios sobre cómo las instituciones educativas afectan a las creencias de los futuros maestros, pero hay poca relativa a lo que éstos traen consigo -creencias, motivaciones, etc.- (Sexton, 2004) así como estudios que nos aporten luz desde otras ópticas tales como las de saber por qué dejan los estudios de Educación,<sup>34</sup> la no consideración de la enseñanza como carrera (Kyriacou y Coulthard, 2000) y los que han abandonado la enseñanza

---

<sup>34</sup> Hobson et al. (2006) en un estudio sobre este tema declara que es básicamente por temas de falta apoyo familiar, enfermedad o carga de trabajo y cambiar de opinión sobre la carrera.

(Fresko, Kfir y Nasser (1997); Liu et al. (2000), citado en Watt y Richardson, 2007).

También resultaría muy interesante saber más sobre qué factores son los más importantes a la hora de elegir la carrera, y si los estudios de Educación los ofrecen. Esto permitiría, por ejemplo, tener información consistente para poder diseñar campañas para hacer atractiva la profesión docente insistiendo más en los aspectos que los indecisos creen importantes y que la carrera de Educación cumple.

Otro tema a destacar es la poca investigación realizada a nivel de la motivación de maestros de Infantil y Primaria dando una gran importancia a los niveles de educación de Secundaria. Es importante destacar que lo que está preocupando es básicamente el nivel de Secundaria pues es donde se visualizan muchos de los resultados de los niveles de calidad educativa; si bien, como destaca el Profesor James J. Heckman<sup>35</sup> de la Universidad de Chicago y Premio Nobel de Economía del año 2000, la rentabilidad de la educación es mucho mayor en las etapas de Infantil y Primaria.

En definitiva, es necesario dirigir la atención, y por ende, la investigación, hacia la mejora de la calidad del profesorado en estas etapas y, por tanto, es necesario profundizar en sus motivaciones con un marco conceptual más consensuado que permita comparar los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas en distintos países.

---

<sup>35</sup> Heckman (2011) expuso esta idea en la conferencia impartida en el I seminario sobre Educación y políticas Educativas realizado en Madrid del 15-17 de noviembre de 2011.

## 4. MOTIVACIÓN

La motivación es ese “impulso interior” que nos mueve a actuar y, en el caso de una actividad vocacional, lleva a “aventurarse y destinarse uno mismo a trabajar de cierta manera personal (...) y presupone una práctica social en la cual se propaga el impulso interior de uno mismo para contribuir en el mundo (Hansen, 2001, p. 22).

El objetivo de este capítulo es hacer un repaso de la literatura científica sobre motivación a la hora de elegir carrera y de las teorías de la motivación en general. Luego, procederemos a explicar el modelo antropológico de la motivación de Pérez López. A continuación, haremos una clasificación de los motivos para elegir cursar estudios de Educación según el modelo de Pérez López basándonos en los resultados de las investigaciones nacionales e internacionales, con el objeto de ver si este modelo permite establecer un marco más clarificador en el tema objeto de la investigación.

### 4.1. Introducción

En el análisis de las investigaciones nacionales e internacionales sobre las motivaciones de los estudiantes a la hora de elegir estudios de Educación, hemos visto cómo diversos autores han señalado la importancia de profundizar en dichas motivaciones a la hora de establecer mecanismos para mejorar la selección y la

retención del profesorado (Berger y D'Ascoli, 2012; Egido, 2010; González Sanmamed, 1995; Malmberg, 2006; Manuel y Hugues, 2006; Pedró et al., 2008; Siera y Siera, 2011; Watt y Richardson, 2008), así como para diseñar los programas para la formación de docentes (Mir et al., 1990; Sánchez Lissen, 2002a, 2002b, 2003, 2009a, 2009b; Siera y Siera, 2011; Sinclair, 2008; Sukran, 2011) destacando la importancia del prácticum (González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2011).

También hemos señalado que los métodos utilizados para el análisis de las motivaciones no han sido tan sofisticados como debiera -consideración excesiva de indicadores muy simples, la agrupación de dichos ítems, utilización de instrumentos no validados o poco confiables, etc.- dando como resultado una falta de consistencia a través de dichos estudios.

Además, hay que añadir la falta de un marco conceptual teórico y analítico consensuado que supone la ausencia de una definición precisa de los conceptos de los distintos tipos de motivaciones (intrínsecas, extrínsecas, altruistas), además de producirse un solape de las diferentes categorías en los distintos estudios (Ausubel y Robinson, 1969; Pajares, 1993; Watt y Richardson, 2007). Por ejemplo, el deseo de trabajar con niños ha sido clasificado como motivo intrínseco en todos los estudios nacionales; mientras que en los internacionales, Yong (1995) lo considera así pero también lo clasifica como un motivo altruista.

Vamos a proceder a hacer un repaso de la literatura científica sobre motivación para poder ver, en primer lugar, en qué aspectos teóricos se han podido basar algunas de las investigaciones sobre motivación aplicada a los futuros profesores y, en segundo lugar, detectar qué teorías sobre la motivación podrían aportar más luz sobre este tema.

Es importante destacar según Sánchez Lissen (2009b, p.470) “la existencia de tres momentos reveladores de la motivación del docente: *antes* de acceder a la

carrera, *durante* la misma y *después* de finalizar los estudios y comenzar la experiencia profesional”. *Antes*, implica orientación; *durante*, “carácter preparatorio que ayuda a despertar conocimientos, habilidades, destrezas o vocación necesaria para fortalecerse”; *después*, formación que revalida y “ayuda a generar nuevos aprendizajes y nuevas ilusiones”.

## 4.2. La motivación en la elección de carrera

Puesto que esta investigación se refiere a las motivaciones en la elección de la carrera de Educación como maestro de Infantil o Primaria, procederemos, en primer lugar, a hacer un breve repaso sobre el proceso de orientación profesional o vocacional que se entiende previo a la elección de la carrera universitaria.

Para entender de qué estamos hablando, traemos a colación la definición de García Hoz: “Es el proceso de ayuda a un individuo para que sea capaz de elegir y prepararse adecuadamente a una profesión o trabajo determinado” (Álvarez González, 1999, p. 32). Es un proceso complejo de orientación y ayuda para una correcta toma de decisiones y que implica a todos los agentes educativos (familia, escuela y sociedad). Varios factores entran en juego, tales como las actitudes, confianza en sí mismo, valoración de la profesión, motivaciones, intereses, capacidades y cómo desarrollarlas (autoconocimiento), conocer qué le ofrece la sociedad y afrontar el proceso de toma de decisiones para hacer compatible sus intereses con sus posibilidades reales (Sánchez Lissen, 2003; López-Bonilla et al., 2012). Por lo que podemos ver no solo influyen las variables personales, sino también las sociales y culturales.

La elección vocacional se puede confundir con otros términos como los de preferencia, aspiraciones y decisión (Sánchez Lissen, 2003). Es un tema que ha tenido un interés especial ya que se recogen en la literatura específica aportaciones desde el S. XV-XVI (e.g.: Rodríguez Sanchez de Arévalo y Luis Vives).

La orientación profesional ha ido desarrollándose desde el punto de vista teórico a través de varios enfoques o modelos:

A) Enfoques no psicológicos:

- Teoría del azar: la elección de la carrera se hace sin planteamiento previo, al azar.
- Factores económicos: el individuo elige la carrera que le reportará mayores ventajas económicas.
- Factores sociológicos: la elección se debe a la influencia de la cultura y de la sociedad.

“Rivas (1976) señala cuatro aportaciones del enfoque sociológico a la elección vocacional: 1) el sujeto está sometido a una serie de condicionantes sociales que son los que deciden en primer lugar las opciones profesionales del individuo, 2) la clase social limita no solo el nivel de aspiraciones del individuo sino también la posibilidad de realizar un tipo de elecciones adecuadas, 3) algunos factores como el hogar, roles profesionales, medios de comunicación actúan como variables de presión en el individuo y 4) el factor económico del medio actúa como facilitador o no según sea el signo del momento” (Álvarez González, 1999, p. 211). No obstante, estos enfoques no explican todas las dimensiones de la elección vocacional ya que no tienen en cuenta la dimensión personal del individuo que sí tienen en cuenta los enfoques de tipo psicológico.

B) Enfoques psicológicos: Se dan dos enfoques muy diferenciados según se entienda la elección vocacional como un acto puntual o bien como un proceso que tiene lugar a lo largo de una serie de etapas de desarrollo del individuo. Considerando la elección como un acto puntual, se han desarrollado los siguientes modelos:

- Enfoque de rasgos y factores: se trata de adecuar los rasgos personales con las exigencias de las ocupaciones.

- Modelos psicodinámicos: en estos modelos, la elección vocacional se explica en términos motivacionales, así pues se desglosan en:
  - Enfoque psicoanalítico: el individuo tiende a elegir ocupaciones cuyas actividades le permitan satisfacer sus necesidades y protegerse de la ansiedad. Desarrollado por autores como Crites, Small o Briel (Salvador y Peiró, 1986).
  - Enfoque de las necesidades: se sustenta en el enfoque psicodinámico de la personalidad (actitudes, aptitudes y experiencias tempranas del individuo) y en la teoría de las necesidades de Maslow. Su máximo exponente es Roe.
  - Enfoque del concepto de sí mismo: “Esta traslación del concepto de sí mismo a términos vocacionales se relaciona a través de diferentes situaciones: la identificación con un adulto, la experiencia en un rol y la conciencia de que posee cualidades que son importantes en una tarea profesional” (Álvarez González 1999, p. 217). El máximo exponente es Super.

Entre los enfoques cuya perspectiva es una elección como un proceso, destacamos:

- Enfoque evolutivo de Ginzberg: el concepto de elección vocacional pasa a llamarse desarrollo vocacional. Ha ido teniendo adaptaciones al irse revisando por no tener en cuenta variables psicológicas y la dimensión cognitiva del proceso de toma de decisiones.

Este enfoque incorpora parte de los modelos vistos anteriormente.

C) Enfoques globales e integrales: en ellos se tienen en cuenta conjuntamente factores sociológicos, psicológicos y económicos con mayor preponderancia de unos u otros según los modelos. “Todos estos enfoques consideran el desarrollo vocacional como un proceso completo, multifactorial o multidimensional y que se ha de afrontar de forma integral” (Álvarez González, 1999, p. 227). Entre éstos, destacamos:

- Modelo socio-psicológico de Blau y colaboradores: integra los aspectos personales y socioeconómicos en la elección vocacional dándole especial importancia a los determinantes situacionales.
- Modelo tipológico de Holland: se basa en la idea de que existen seis tipos de personalidad y modelos ambientales que se corresponden con estas personalidades. Puesto que la persona busca ambientes y vocaciones que les permitan ejercer sus capacidades, habilidades, actitudes y valores, la conducta de la persona vendrá determinada por una interacción entre su personalidad y las características de su ambiente (Álvarez González, 1999; Rivas, 2003).
- Enfoque socio-fenomenológico de Super: parte del planteamiento de rasgos y factores incorporando posteriormente el autoconcepto y las etapas de desarrollo del individuo.
- Enfoque de aprendizaje social para la toma de decisiones de Krumboltz: “este enfoque ve al individuo como una persona que aprende y al orientador como un educador que coordina y estructura el proceso de aprendizaje para la toma de decisiones” (Álvarez González, 1999, p. 240). Este modelo se centra en la dimensión cognitiva de la toma de decisiones obviando la dimensión actitudinal y motivadora del individuo y que también incide en la toma de decisiones.

Aunque son muchos los modelos, se constata la falta de un enfoque integral que incorpore los aspectos más relevantes de cada uno ofreciendo una base multidimensional, si bien muchos de ellos han servido para poder desarrollar instrumentos de aplicación en la práctica de la orientación.

No obstante, los orientadores echan en falta una sincronización entre las teorías y los que se enfrentan con la praxis diaria de la orientación profesional entre los alumnos. Como destaca Osipow, “un planteamiento integral ha de surgir de aquellos enfoques que han demostrado una gran coherencia interna y un alto nivel de aplicabilidad y concreción” (Álvarez González, 1999, p. 247).

Parece relevante que en los estudios realizados sobre motivos de los alumnos en la elección de la carrera docente no se hayan tenido en cuenta, ni en el ámbito nacional ni en el internacional, ninguno de los enfoques o modelos vistos en relación a la orientación profesional. Se tienen en cuenta, a la hora de la elaboración de los ítems para elegir la carrera docente, aspectos vocacionales o personales (me gusta enseñar, me gustan los niños,...), económicos (carrera corta, estudios económicos, empleo seguro,...) y sociales (influencia familiar, amigos).

No obstante, en estudios sobre los motivos de elección de los estudios universitarios, cabe destacar el trabajo realizado por Gámez y Marrero (2003) y López-Bonilla et al. (2012) si bien ninguno de ellos se centra específicamente en los motivos de elección de estudios de Educación.

Gámez y Marrero (2003) hace un estudio comparativo entre los motivos en la elección de las carreras universitarias de Psicología, Derecho y Biología utilizando las metas interpersonales según la taxonomía de Ford (1992) y así se establecen cinco factores que agrupan motivos relacionados con: afiliación e interés por las relaciones (deseos de ayudar a los demás, trabajar con personas), motivos de logro y prestigio (tener un trabajo con un cierto estatus), poder (influir sobre los otros), superación de problemas afectivos y motivación extrínseca (influencia de padres, amigos).

López-Bonilla hace un estudio sobre motivos de elección de carreras del área de sociales y jurídicas (entre las que se incluye Pedagogía) y destaca, en la revisión de la literatura específica, como modelos que influyen en la decisión de carrera los que establece Ivy (2010): modelos económicos basados en coste/beneficios, modelos sociológicos que incluyen la situación familiar, capacidad académica, metas y motivaciones o bien modelos que combinan ambos. En los resultados de su investigación recoge los siguientes motivos: aspectos vocacionales, posibilidad de alcanzar una posición de prestigio, oportunidades de trabajo, estudios fáciles, influencia familiar, salarios altos y realizar una contribución social.

A nivel internacional, cabe destacar la investigación desarrollada siguiendo el enfoque de aprendizaje social para la toma de decisiones de Krumboltz de Rots, Aelterman, Devos y Vlerick (2010).

### **4.3. Introducción a las teorías de la motivación**

Las teorías de la motivación proceden de tres áreas del conocimiento que inciden en la comprensión de este fenómeno: la Psicología, la Filosofía y la Economía de la Empresa (Vélaz Rivas, 1996).

Como expresan varios autores (Barnard, 1938; Deci y Ryan, 1985; Maslow, 1954; Pérez López, 1991, 1993; Vélaz Rivas, 1996), cualquier teoría sobre las organizaciones y/o que estudie las decisiones del ser humano y, por tanto, los factores que motivan la acción lleva implícita una asunción acerca de lo que es el ser humano, en definitiva, una Antropología.

Como destaca Pérez López, (1991, p.18), “cualquier decisión que pueda afectar a otra u otras personas siempre es tomada sobre la base de supuestos que implican creencias concretas del decisor acerca de lo que son y de cómo actúan los seres humanos”. Desde un ámbito empresarial, esta idea la recoge Chester I.

Barnard en el inicio del capítulo 2 de *The functions of the Executive* (Harvard University Press) cuando dice:

Conocer las motivaciones de las personas supone enfrentarse a cuestiones de fondo sobre ¿qué es un individuo? ¿qué queremos decir al utilizar la palabra “persona”? ¿hasta qué punto tienen las personas el poder de elección o la libertad de elegir?...aunque tratemos de evitar dar una respuesta definitiva a tales preguntas, no podemos evitar enfrentarnos con ellas. Las estamos contestando siempre, aunque sea de modo implícito, al formular cualquier aseveración sobre la actuación de las personas; y, lo que es más importante, todo el mundo...actúa sobre la base de supuestos o actitudes fundamentales que suponen, a su vez, que ya han dado una respuesta a aquellas cuestiones, aunque solo raras veces son conscientes de ello (citado en Pérez López, 1991, p. 17).

La revisión realizada por varios autores de los principales modelos de motivación (Baard, Deci y Ryan, 2004; González Torres, 2003; Siera y Siera, 2011; Silvero, 2006; Thomson et al, 2012; Vélaz Rivas, 1996; Vidal i Raméntol, 2005; Watt y Richardson, 2007) nos lleva a las teorías de la motivación académica desarrolladas básicamente desde el ámbito de la Psicología.<sup>36</sup>

Hasta el nacimiento de la Psicología Educativa como una disciplina propia en 1892, se estudiaba las leyes generales del comportamiento humano estableciéndose dos líneas centradas en los mecanismos internos (instintos, impulsos, reflejos, necesidades...) y condicionantes externos (recompensas, castigos). Las primeras se centran en el fundamento biológico de la motivación con autores tales como McDougall y Hull que acuñó el tema de los impulsos. Las segundas se centran en el papel del aprendizaje con autores tales como Skinner y Thorndike, Freud y la escuela psicoanalítica. En ambos casos, lo cierto es que

---

<sup>36</sup>La distribución de porcentajes de los temas de estudio en los volúmenes de la revista *Journal of Educational Psychology* entre 1910 y 1999 nos indican que los temas de motivación fueron temas de estudio principalmente en la década de 1920 y luego empiezan a cobrar importancia a partir de la década de 1970 de forma creciente (Beltrán Llera y Pérez Sánchez, 2011, p. 222). Según la revisión de estos autores sobre las aportaciones de la Psicología Educativa en el ámbito de la motivación destacan: 1) medir el impacto de la motivación en el aprendizaje y específicamente, en el rendimiento académico; 2) estudiar las distintas clases de motivación –intrínseca y extrínseca- y destacar sus ventajas e inconvenientes y 3) el desafío pedagógico que implica la mejora motivacional para poder “ayudar a los alumnos a elegir su perfil motivacional más adecuado” (Beltrán Llera y Pérez Sánchez, 2011, p. 216).

llegamos a la primera mitad del siglo XX con teorías de la motivación basadas en “explicaciones y análisis de la conducta humana en términos de inconsciencia; de la influencia de fuerzas inherentes al ser humano, del efecto de estímulos ambientales y las respuestas que éstos provocan como determinantes de la conducta” (Silvero, 2006, p. 87).

Con las teorías de la escuela humanista y las cognitivas, aparece un cambio en la concepción de la persona que influye en las teorías sobre la motivación que surgen a partir de la segunda mitad del siglo pasado.

La gran aportación de Maslow (1954) es su teoría sobre la Jerarquía de Necesidades con la que “abrió el camino de una ‘tercera vía’ entre el psicoanálisis y el conductismo: la psicología humanista” (Vélaz Rivas, 1996, p. 123). Si bien Hull y sus seguidores pasaron de la idea de impulso a la de necesidad, se quedaron en las necesidades fisiológicas, que una vez satisfechas devuelven al equilibrio original. Maslow partió de que la motivación lleva a satisfacer una serie de necesidades que jerarquizó en cinco categorías y estableció un dinamismo de cómo se iba pasando de unas motivaciones a otras en función de la satisfacción de las distintas necesidades, ya que “una necesidad satisfecha deja de ser una necesidad” (Maslow, 1954, p.25).

Las cinco jerarquías que estableció son: fisiológicas (alimento, descanso, protección contra los elementos de la naturaleza, etc.), de seguridad (protección contra posibles privaciones y peligros), sociales (dar y recibir afecto, sentirse aceptado por los otros), autoestima (estimación propia-confianza en sí mismo, competencia profesional, conocimientos- y estimación por parte de los demás de las propias cualidades) y autorrealización (logro del desarrollo y utilización de todas las cualidades de la persona).

No obstante, así como en las necesidades fisiológicas una vez saciadas produce la quietud del organismo, no ocurre lo mismo con las necesidades de logro o las afectivas en las que “lejos de disminuir la fuerza del motivo, parece

que aumenta y tiende al crecimiento cada vez que se tiene éxito” (Vélaz Rivas, 1996, p. 99). Por ello, Maslow insiste en que el dinamismo de la motivación es constante, cuando se satisfacen unas necesidades son reemplazadas por otras.

Desde el ámbito de la Economía de la Empresa<sup>37</sup>, en Psicología laboral, Elton Mayo en la década de los veinte realiza varios experimentos entre 1927 y 1932 en los talleres Hawthorne de la Western Electric y descubre la importancia de las relaciones humanas en el trabajo. Aparece así la idea de las motivaciones sociales y de que cada persona tiene necesidades, objetivos y deseos diferentes.

Herzberg et al. (1959) recoge la jerarquía de necesidades de Maslow simplificándolas en factores de higiene y factores motivadores aportando la idea de que los únicos que motivan son los factores así llamados, pues los otros –los de higiene- producen desmotivación en caso de no tenerlos. Su aportación fue la de desarrollar toda una línea de programas de enriquecimiento de la tarea (González Torres, 2003).

McGregor (1960 y 1966) es el que introduce los conceptos de factores extrínsecos e intrínsecos. Los extrínsecos son los que se corresponden con las necesidades inferiores de la jerarquía de Maslow (fisiológicas y seguridad) y que también se corresponden con los factores de higiene de Herzberg, y los segundos con las necesidades superiores de Maslow (sociales, autoestima y autorrealización) y con los factores motivacionales de Herzberg.

La necesidad de logro surge como un desarrollo de la jerarquía de Maslow respecto a las necesidades de segundo nivel.<sup>38</sup> Si bien hasta el momento se enfoca

---

<sup>37</sup> Los primeros estudios realizados sobre la motivación de las personas tienen lugar con Taylor quien en 1878 inició un estudio de la organización del trabajo en una fábrica de acero en USA. Le siguió Fayol, Mayo y Roethlisberger ya durante los años 1920 y 1930. Estos descubrieron la relación existente entre productividad, satisfacción y motivación y que no existía una única manera de motivar a los trabajadores y que hay algunos que no proceden de la propia empresa sino de las interacciones de los trabajadores entre ellos.

<sup>38</sup> Mungarro y Zayas (2009, p.4) explica cómo McClelland ve las dimensiones de motivación de afiliación de Maslow como aquella que “integra elementos relacionados con la importancia que el sujeto otorga a sus relaciones interpersonales, con valores de solidaridad y apoyo a los demás, comunicación y valoración de las capacidades de los otros” y las dimensiones de motivos de logro y prestigio como “la necesidad de las personas de vencer obstáculos y tener éxito en las tareas que realizan (...) como un deseo humano de

el tema motivacional desde el punto de vista del contenido, se produce un giro importante al centrarse en el proceso y especialmente al introducir los procesos cognitivos (aprendizaje, autoconcepto, expectativas, intenciones, metas,...).

El hecho de incorporar los procesos cognitivos procede de recuperar una idea de persona activa e intencional por ser racional, que toma decisiones según sus valores, expectativas, experiencia, creencias y actitudes. De esta manera, la motivación no se ve únicamente como una energía (activación de la conducta) como en los modelos anteriores sino también como una dirección (regulación y orientación de la actividad) -hay una intencionalidad en la conducta al haber una finalidad- y por tanto, aparecen modelos con referencias a metas -razones para aprender-, a las creencias sobre las causas de éxitos o fracasos -atribuciones-, a las expectativas, percepciones de competencia y de control (González Torres, 1997; Silvero, 2006; Vélaz Rivas, 1996).

McClelland, Atkinson y Weiner desarrollan diferentes enfoques de las teorías de motivación de logro. Los dos primeros desarrollan las Teorías de Expectativa por Valor, en la que exponen que el grado de implicación en una tarea dependerá del motivo pero también de los beneficios que esperan obtener de esa tarea (valor) y las expectativas de éxito en esa tarea. Ésta fue posteriormente ampliada por Eccles et al. (1983) que incorporaron las expectativas de éxito y la evaluación de la tarea como los mayores determinantes de la motivación a la hora de hacer elecciones académicas, así como otros factores -con menor influencia- como los de socialización y las percepciones de experiencias previas. Incorpora la importancia de los valores como los más poderosos predictores de las elecciones y las expectativas de éxito como los mejores predictores del desempeño. Wigfield y Eccles (1992) descompuso el constructo de valores en cuatro componentes: valor intrínseco (placer obtenido al desarrollar una tarea), valor de utilidad (como una tarea puede ser útil en un futuro), valor de logro (importancia subjetiva de realizar bien una tarea) y coste (esfuerzo que la tarea requiere).

---

realización a través del desarrollo de sus potencialidades. Comprende el desarrollo de la identidad, la base de la toma de decisiones hacia la vida futura”.

Weiner, en la Teoría Atribucional de la motivación, añade la importancia que supone el conocimiento de las atribuciones o explicaciones que el sujeto hace de sus éxitos y fracasos. Para que el resultado de una acción tenga algún significado en relación al sentimiento de competencia, es preciso que lo atribuya a su propia habilidad o falta de ella (Weiner, 1972, 1974).

Según Weiner, entre las características que debe tener una correcta teoría de la motivación, destaca la consideración del “sí mismo” (*self*) y las relaciones causales entre pensamiento, afectos y acción (González Torres, 1997; Silvero, 2006; Vélaz Rivas, 1996). Es interesante destacar cómo, a raíz de las teorías de Weiner, se han desarrollado programas de reentrenamiento atribucional y de modificación de las percepciones de autoeficacia<sup>39</sup>.

Bandura, en 1977, desarrolla su Teoría sobre la Autoeficacia Percibida destacando la importancia del aprendizaje social (adquisición de aprendizajes en las relaciones interpersonales). Define el concepto de autoeficacia percibida “como la probabilidad subjetiva de realizar con éxito una acción y mantiene que estas expectativas de autoeficacia determinan la motivación con más fuerza que, por ejemplo, las expectativas de resultados o los incentivos asociados a una acción” (Vélaz Rivas, 1996, p. 191).

Entre los años 1970 y 1980, Dweck, Nicholls y Maehr incorporan a la teoría del logro la perspectiva de las teorías de metas, estableciendo la posibilidad de que la motivación sea adaptativa o desadaptativa en función de las orientaciones a las metas. En un primer momento, se establecieron dos tipos de metas: las de dominio (*mastery*) -focalizado en el dominio de la tarea-, y las de rendimiento (*performance*) -focalizado en la demostración de la competencia a terceros-.

---

<sup>39</sup> Como destaca Vélaz Rivas (1996) haciendo referencia al trabajo realizado por González Torres y Tourón. (Cfr: González Torres y Tourón (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA).

Ford (1992) estableció en su taxonomía de las veinticuatro variables de la motivación, los tres constructos sobre los que se desarrollan las teorías actuales de motivación: metas, creencias de control y emociones. Habla no solo de metas sino de las razones de la conducta.

Posteriormente, Elliot (1999) y otros amplían el modelo introduciendo las variables de aproximación al éxito y evitación del fracaso, con el enfoque del concepto de competencia como valencia (positiva o negativa respectivamente). De esta manera, se pasa de un modelo dicotómico (dominio y desempeño) a un modelo tricotómico, al establecer tres tipos de metas de logro: dominio con aproximación al éxito, desempeño con aproximación al éxito y desempeño con evitación del fracaso -conocido como el modelo 2x2 de la teoría de metas-.

También en la definición de competencia como estándar, utilizado para evaluar el rendimiento, que dio lugar a la dicotomía dominio-rendimiento, se amplía a tres tipos de estándares: absoluto (los requisitos de la tarea), intrapersonales (consecución personal del dominio de la tarea) y normativo (el desempeño de los otros) lo cual da lugar al modelo 3x2 al ponerlas en relación con las variables de aproximación al éxito y evitación del fracaso (Elliot, 1999 y 2006; Elliot y Harackiewicz, 1996; Elliot y McGregor, 2001; Elliot, Murayama y Pekrun, 2011).

La investigación realizada con estas teorías de motivación estudia la relación de la motivación intrínseca y los tipos de metas de logro, confirmando que “para la motivación intrínseca, predecimos que las metas de dominio con aproximación al éxito serán un predictor positivo” (Elliot, Maruyama y Pekrun, 2011, p. 635).<sup>40</sup>.

A pesar del gran avance en la investigación con la aportación del modelo 3x2, el hecho de no ir más allá de la motivación intrínseca nos lleva a permanecer en la confusión, tal y como afirman Elliot, Murayama y Pekrun (2011, p. 643):

---

<sup>40</sup>Traducción propia. Texto original: “For intrinsic motivation, we predicted that task-approach goals would be a positive predictor” (Elliot, Maruyama y Pekrun, 2011, p. 635).

Por tanto, la distinción de la teoría de las metas entre dominio y rendimiento que fue introducida para clarificar la complejidad del tema, se ha convertido irónicamente en una expansión que está produciendo una considerable confusión e impidiendo el progreso en la investigación al respecto.<sup>41</sup>

Deci y Ryan<sup>42</sup> (1985) son los padres de la Teoría de la Autodeterminación -Self Determination Theory (SDT<sup>43</sup>)- (Baard, Deci y Ryan, 2004; Deci y Ryan, 1985, 2008). Establecen que las tres necesidades humanas básicas son (Baard, Deci y Ryan, 2004, p. 2046):

*Competencia*: tiene que ver con tener éxito en las tareas difíciles de manera óptima y ser capaz de alcanzar los resultados deseados.

*Autonomía*: tiene que ver con experimentar la capacidad de elección y sentirse el “origen” de sus propias acciones.

*Conexión afectiva*: tiene que ver con establecer un sentido de respeto mutuo y confianza con los otros<sup>44</sup>.

Distingue entre dos tipos de motivación: autónoma y controlada. La primera implica el uso de la voluntad y de la elección mientras que la otra supone presión y control externo. También recoge la idea de dos tipos de personas: las personas activas y automotivadas y que buscan el éxito porque les produce satisfacción; y las personas pasivas, alienadas que actúan por presión exterior.

Deci y Ryan (2000) define motivación intrínseca "como hacer una actividad por su satisfacción inherente más que por algunas consecuencias

---

<sup>41</sup> Traducción propia. Texto original: “Thus, the mastery-performance goal distinction that was initially introduced to address a jangle fallacy has, ironically, spawned a jingle fallacy that is producing a considerable amount of confusion and, likely, impeding progress in the achievement goal literature” (Elliot, Murayama y Pekrun, 2011, p. 643).

<sup>42</sup> Se ha aplicado la teoría de Deci y Ryan a investigaciones internacionales y nacionales sobre motivación en el ámbito deportivo. Por ejemplo, el estudio realizado por I. Balaguer, J.L. Duda e I. Castillo: *Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación*.

<sup>43</sup> Utilizaremos SDT para referirnos a la Teoría de la Autodeterminación.

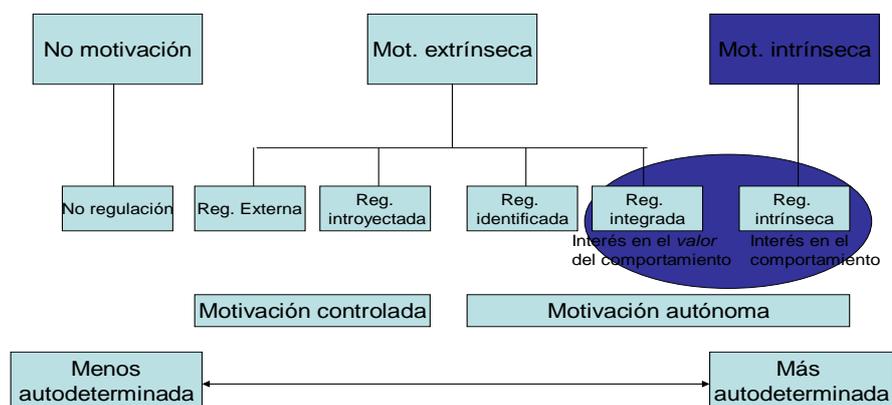
<sup>44</sup> Traducción propia. Texto original: “these are the needs for *competence*, which concerns succeeding at optimally challenging tasks and being able to attain desired outcomes; the need for *autonomy*, which concerns experiencing choice and feeling like the initiator of one’s own actions; and the need for *relatedness*, which concerns establishing a sense of mutual respect and reliance with others” (Baard, Deci y Ryan, 2004, p. 2046).

separables" y motivación extrínseca como " hacer una actividad para obtener unos resultados separables" (citado en Thomson et al. 2012, p. 325<sup>45</sup>).

No obstante, Deci y Ryan (2008, p. 16) investigan sobre la influencia de las recompensas o de los castigos extrínsecos sobre actividades realizadas con motivación intrínseca y profundizan sobre los mecanismos de internalización e integración de la conducta. Esto supone un giro en el foco de su teoría pasando, de una diferenciación entre motivación extrínseca e intrínseca, a una cuyo foco es la diferenciación entre motivación autónoma versus la controlada.

La relación entre estas clasificaciones de la motivación se pueden entender en el siguiente gráfico que clarifica éstas y las relaciones entre motivación extrínseca e intrínseca con la controlada y autónoma ampliando, según la explicación de Deci y Ryan, el ámbito de la motivación intrínseca. Los autores recogerían de alguna manera en el concepto de intrínseca también el concepto de altruista o trascendente.

**Figura 1. Clasificación de las distintas motivaciones según Deci y Ryan.**



*Fuente: Elaboración propia, basada en Deci y Ryan (2008, p. 17).*

<sup>45</sup>Traducción propia. Texto original: "...defines intrinsic motivation as "doing an activity for its inherent satisfaction rather than for some separable consequences" (p. 56)...extrinsic motivation is defined as "doing an activity for the attainment of a separable outcome" (Deci y Ryan, 2000, p.56)" (Thomson et al. 2012, p. 325).

Por tanto, concluyen que la SDT diferencia entre motivación autónoma, que comprende la motivación intrínseca y la motivación extrínseca bien internalizada, de la motivación controlada, que comprende la regulación externa y regulación introyectada. La internalización de la motivación extrínseca pasa por el apoyo en la autonomía por parte de las personas significativas para uno (Deci y Ryan, 2008).

Uno de los aspectos relevantes de la SDT es el proceso de internalización que permite que las motivaciones extrínsecas puedan ser motivaciones autónomas o autodeterminadas y, por tanto, posibiliten un aumento de motivación, desarrollo y bienestar como hemos visto, al pasar a un nivel de mayor autodeterminación. Es interesante la diferencia establecida por Deci y Ryan entre motivación intrínseca y motivación extrínseca integrada: la primera tiene el interés puesto en el comportamiento en sí mismo, y la segunda en el interés por el *valor* del comportamiento.

Vemos cómo se profundiza en los tipos de motivación extrínseca e intrínseca hasta el punto que, como dice Mas Tous y Medinas Amorós (2007, p. 18), hablando de la motivación extrínseca:

En la actualidad, se considera multidimensional, proponiéndose cuatro tipos de motivación extrínseca (Ryan, Connell y Grolnick, 1992; Deci y Ryan, 2000 o Ryan y Deci, 2000a, b, 2002) que se diferencian según su nivel de autonomía: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada.

Y sobre la motivación intrínseca, si bien Deci y Ryan no establecen ninguna clasificación, Mas Tous y Medinas Amorós (2007), citan a Vallerand (1997) el cual desglosa tres tipos de motivación intrínseca: motivación para conocer, motivación de logro (en las que se integrarían las teorías de motivación cognitiva de Atkinson y McClelland) y motivación para experimentar estimulación.

Este último tipo de motivación intrínseca desglosado por Vallerand nos recuerda a la experiencia de sentirse absorbido por la tarea hasta entrar en un estado de fluidez (*flow experience*) que investiga Csikszentmihalyi (1997).

Pese a todo lo que se ha ido avanzando en las teorías de la motivación hasta aquí expuestas, podemos constatar que ninguna sale del “sí mismo”. Si bien Weiner (1990) recalca la necesidad de salir de los marcos de referencia del uno mismo y trabajar más otros constructos sociales, tales como los de pertenencia que están implícitos en el aprendizaje cooperativo y que deben ser explicitados y estudiados. Empiezan, pues, a aparecer varios autores que intuyen que hay algo más a tener en cuenta en las teorías de la motivación.

Maehr en 1984 habla de una cuarta necesidad, además de las de competencia, autonomía y conexión afectiva en su Teoría de la Implicación Personal: la de dotar de significado a nuestra experiencia. En ésta, las percepciones que se tengan de uno mismo dependerán no solo de su sentido de competencia y de control, sino también de cómo se ve en relación con el grupo social, como miembro de un grupo unidos para hacer algo que tenga sentido (González Torres, 2003).

Boas Shamir en 1991 defiende la idea de una nueva teoría de la motivación basada en el autoconcepto. Básicamente lo que hace es incorporar el papel de los valores y las obligaciones morales –que hasta ahora habían jugado su papel en la jerarquización de las preferencias- de forma que pasamos del paradigma de “lo deseado” al de “lo deseable”. Como explica Vélaz Rivas (1996), los valores nos permiten explicar las contribuciones que una persona hace a los intereses colectivos, sin buscar recompensas a cambio.

Pasamos del yo al nosotros, salimos del “sí mismo”. Esta teoría es, en parte, lo que expone Carl McClintock sobre la motivación social. Su hipótesis parte de la idea de que las personas toman decisiones teniendo en cuenta las consecuencias previsibles de su conducta con respecto a sí mismos y también con

los demás. Este autor destaca que las personas se muestran mutuamente interdependientes y conscientes de esta interdependencia (cfr. Vélaz Rivas, 1996, p. 194). Esta idea también aparece refrendada en el *continuum de madurez* que expone Covey (1994) indicando que el camino hacia la madurez de la persona pasa por los estados de dependencia a la independencia para llegar a la interdependencia como estado óptimo.

Vallerand (1997) en su propuesta del modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca trata de aclarar la distinción entre estos dos tipos de motivaciones y la amotivación. Propone un modelo en el que las incorpora como complementarias atendiendo a los tres niveles jerárquicos: global, contextual y situacional. Es destacable que en su modelo aparecen como consecuencias de la motivación el conocimiento, comportamiento y afecto. Reconoce que la motivación no es un fenómeno intrapersonal sino que también tiene una parte social. No obstante, aun reconociendo el impacto de los factores sociales en la motivación y en sus consecuencias, no sale de su escala jerárquica de los contextos sociales hacia el impacto de los demás si bien reconoce que requiere una mayor investigación en cómo estos factores sociales operan en la motivación.

González Fernández (2007), en su revisión sobre los modelos de motivación académica, constata el mayor consenso en el reconocimiento de la importante relación que existe entre los factores personales y los sociales - interacción con el profesor, el apoyo de los padres y las interacciones con los compañeros- como determinantes de la motivación académica, si bien sigue constatando que “muchos investigadores sobre motivación utilizan términos similares para referirse a constructos distintos, y hablan del mismo constructo utilizando términos diferentes” (Murphy y Alexander, 2000, p. 5 citado en González Fernández, 2007, s.p.).

Grant (2008) aporta un modelo en el que introduce el concepto de motivación prosocial. Según él, la motivación prosocial es el deseo de hacer un esfuerzo basado en la preocupación por ayudar o contribuir a otros. El autor

destaca que este tipo de motivación puede incluir, pero no necesariamente igualar, la idea de altruismo ya que se refiere al interés o preocupación por los otros, pero no a costa del propio interés (De Dreu, 2006).

Para Grant la motivación prosocial implica un especial énfasis en producir resultados beneficiosos en el futuro. Para entender qué factores forman este tipo de motivación, habla en su escala para medir este tipo de motivación de aspectos tales como “querer ayudar a los demás”, “me importa beneficiar a los otros a través de mi trabajo”, “me motiva trabajar en tareas que tienen posibilidad de beneficiar a otros” y “prefiero trabajar en tareas que me permiten tener un impacto positivo en los demás”.

Vamos viendo, en las aportaciones que cada autor va dando, cómo vamos hacia adelante -a veces de forma más compleja dando la impresión de ir para atrás- y otras veces de forma más simple. Como expresa de forma muy completa Vélaz Rivas (1996, p. 212):

Sí se han visto las capacidades del individuo para sobreponerse a los condicionantes del entorno, para fijarse metas y para decidir la dirección a seguir; pero apenas se ha incoado la fuerza de la voluntad humana para modificar el entorno, para actuar sobre los demás, para salir del “sí mismo”, para autotranscenderse. Si bien es cierto que han salido a la luz varias referencias al comportamiento social, a los valores y virtudes, a mirar más allá del propio rendimiento o de la autosatisfacción.

Ya Allport (1966) en su obra sobre la personalidad hablaba de que los motivos exocéntricos, es decir, aquellos que nos llevan fuera de nosotros mismos, son el rasgo más distintivo de la personalidad -lo que él denominaba como *propium*- y que son exclusivos de cada sujeto, nos diferencian como personas. Si bien es contemporáneo a Freud y Adler, Allport niega las ideas de homeóstasis, condicionamiento funcional del ambiente y de condicionantes de nacimiento y, sin embargo, destaca la conducta proactiva, intencional, única del hombre en la búsqueda de su “identidad”. Reconoce los cambios en la motivación de la

persona, así como la relación entre motivación y la imagen de sí mismo que se tenga.

Lersch en 1968 incorpora una visión antropológica, y explica cómo la racionalidad ayuda a hacer una anticipación del porvenir proporcionando “un conocimiento del fin y una comprensión de las circunstancias y de las alternativas de acción” (Vélaz Rivas, 1996, p. 249). Habla de que el hombre tiene también unos motivos transitivos (autotrascendentes) y que son los que constituyen la característica principal de su humanidad. Reinviende claramente el papel de la voluntad en la motivación al establecer la relación entre pensamiento y acción, a través del proceso de la toma de decisiones.

No obstante, a pesar de las aportaciones que hemos visto de varios autores sobre esta dimensión social, es sin duda Viktor Frankl, gran amigo de Allport, quien nos habla con gran fuerza de la necesidad de autotrascendencia del hombre y la búsqueda de sentido más allá de sí mismo.

Como explica Frankl (1959/1999), la teoría de la autotrascendencia ha sido ignorada en la Psicología ya que ésta se ha dedicado al estudio del comportamiento del hombre sin relacionarlo con su condición de “ser-en-el-mundo”, y lo ha convertido prácticamente en un objeto de estudio influido básicamente por estímulos o tendencias. En lugar de estudiar razones o motivaciones (que me motivan para actuar de la forma que yo elijo), se ha centrado en las causas (que determinan mi conducta inconscientemente; es decir, se pierde el carácter intencional de la conducta humana).

Nuestro concepto de una voluntad de sentido como la motivación básica del hombre es una bofetada a todas las teorías corrientes de motivación, que están aún basadas en el principio de homeóstasis, considerando al hombre como un ser que solo quiere satisfacer impulsos e instintos, gratificar necesidades, y todo esto a fin de mantener o restaurar un equilibrio interno, un estado sin tensiones. Y todos sus semejantes a los que él parece amar y todas las causas a las que parece servir son vistas como meras herramientas que le sirven para librarse de las tensiones que surgen de los impulsos, los instintos

y las necesidades tan pronto y en tanto no sean satisfechos o gratificados. Sin embargo, el hombre no es un ser que solo está reaccionando impulsado por sus instintos, ni un ser que solo reacciona a estímulos, sino que es un ser que actúa en un mundo, un “ser-en-el-mundo”, y el mundo en el que está es un mundo repleto de otros seres y de sentidos hacia los que él se trasciende a sí mismo (Frankl, 1959/1999, p. 194-195).

Frankl considera la capacidad de autotranscendencia como la posibilidad de dirigirse a algo o a alguien distinto de sí “para realizar un sentido o para lograr un encuentro amoroso en su relación con otros seres humanos. (...) Solo en la medida en que vivimos expansivamente nuestra autotranscendencia, nos convertimos realmente en seres humanos y nos realizamos a nosotros mismos” (Frankl, 1959/1999, p. 26).

Si bien Frankl comparte el deseo de una rehumanización de la Psicoterapia con los psicólogos humanistas, distingue claramente esta realización con la necesidad de autorrealización de Maslow puesto que “la autorrealización no es una finalidad ni un resultado que pueda pretenderse intencionalmente, sino un efecto resultante de la realización de un valor, una consecuencia que sobreviene cuando se busca mejorar el mundo exterior al yo” (Vélaz Rivas, 1996, p. 231).

No obstante, es interesante saber que el propio Maslow en un comentario a un artículo de Frankl reconoce que el hombre “solo puede realizarse a sí mismo en la medida en que se olvida a sí mismo, en que se pasa por alto a sí mismo” (Maslow, “Comments on Dr. Frankl’s Paper”; en A.J. Sutich y M. A. Vich (eds), *Readings in Humanistic Psychology*, Free Press, N.Y., p. 129 citado en Vélaz Rivas, 1996, p. 231).

Quizá una de las aportaciones claves de Frankl es el hecho de rescatar la dimensión antropológica de la persona y el papel de la libertad en la conducta humana ya que como destaca Bruzzone (2011, p. 105):

mientras que la necesidad “empuja” al hombre desde atrás, de algún modo, obligando al individuo a satisfacerla, el significado (o el valor)

“atrae” al hombre como un objetivo para alcanzar. Si, en el primer caso, estamos en el reino de la necesidad, en el segundo, nos adentramos en el ámbito de la libre decisión.

Frankl reconoce la necesidad de superar los paradigmas vigentes del momento e ir más allá en la concepción de la persona:

Las contradicciones entre las distintas imágenes del ser humano, tales como son presentadas por las distintas escuelas psicoterapéuticas, no pueden ser superadas, salvo que avancemos hasta la próxima dimensión superior. Mientras permanezcamos en las dimensiones fisiopsicológicas en las cuales hemos proyectado la persona humana no hay esperanza de un concepto unificado. Solamente si nos abrimos hacia una dimensión superior, la dimensión humana con sus fenómenos específicamente humanos; solo si seguimos a la persona humana en esta dimensión, es posible captar su unicidad, así como su humanidad (Frankl, 1959/1999, p. 18).

La idea de la búsqueda de significado, como principio motivacional fundamental, nace del haber constatado que las personas sufren, e incluso se enferman, cuando les falta un sentido por el cual vivir (Bruzzone, 2011, p. 101).

Así también, Rof Carballo desarrolla el concepto de *urdimbre afectiva* desde una perspectiva médica y concluye:

la necesidad de considerar la alteridad, la influencia decisiva del prójimo en los niveles biológico, psicológico, antropológico y cultural. La condición humana, en la que hasta su biología exige el desarrollo de la inteligencia -de la necesidad de “hacerse cargo de la realidad y de sí mismo como realidad”-, reclama la conexión con el mundo del prójimo. La inteligencia humana no puede desarrollarse sin una tutela afectiva (Martínez Priego, 2012, p. 125).

De esta manera, y desde otro ámbito, vemos la idea del hombre como un ser que se realiza cuando “sale de sí mismo” y se vuelca al exterior.

Como dice Covey (2005, p. 43) “en el fondo de cada uno de nosotros existe el anhelo de vivir una vida de grandeza y de contribución, de importar de verdad, de marcar una verdadera diferencia”. Es esta necesidad de dejar un

legado, eso es lo que nos posibilita para automotivarnos (encontrar nuestra voz) y así poder motivar a los demás en esa necesidad de salir de nosotros mismos, al encuentro de los demás (ayudar a los demás a encontrar su voz).

#### **4.4. Modelo antropológico de la motivación de Pérez López<sup>46</sup>**

Una vez revisadas las teorías de la motivación, procedemos a revisar el modelo antropológico de la motivación de Pérez López ya que recoge los diferentes enfoques del marco teórico visto en el apartado anterior, ofreciendo una perspectiva más amplia y completa a la vez que simple.

Pérez López (1994) recoge todas estas teorías de la motivación, que situadas en el paradigma psico-sociológico, adolecen de una base antropológica necesaria para explicar explícitamente cuestiones fundamentales tales como el concepto de persona:

Logra integrar todos los conceptos que las teorías de la motivación más avanzadas no sabían cómo coordinar: aprendizaje, toma de decisiones, racionalidad, interacción social, valoración de alternativas, libertad individual, búsqueda de un objetivo, expectativas de alcanzarlo, etc. No es de extrañar, a la vista de su avanzada complejidad, que consiga romper, yendo más lejos que Lersch, con la dicotomía entre los motivos extrínsecos e intrínsecos que tanto han preocupado a la literatura reciente, proponiendo un tercer tipo de motivos: los trascendentes. (...) pero además realiza importantes descubrimientos en el plano del proceso motivacional (Vélaz Rivas, 1996, p. 258).

Frente a muchas formulaciones en las que las motivaciones intrínsecas incluían las motivaciones altruistas o prosociales, aquí las dividimos en dos porque permiten incorporar la dimensión ética del proceso de la toma de decisiones (Rosanas, 2008). Se trata de un modelo completo que tiene en cuenta

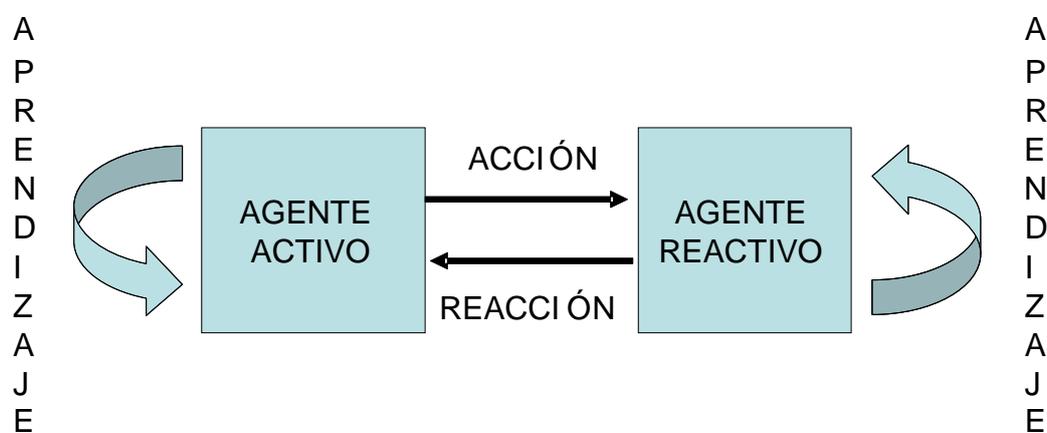
---

<sup>46</sup> El autor no denominó su aportación con este nombre, de hecho, su teoría fue expuesta bajo el título de *Teoría de la Acción Humana en las organizaciones* que desarrolló en un libro con este nombre en 1991.

una visión global<sup>47</sup> de la persona al considerarla como un sistema libremente adaptable y que, por tanto, juega un papel clave la libertad y el aprendizaje. Se aparta tanto de un modelo estable -considera que la persona no aprende nunca a través de la experiencia, tan solo reacciona-, como de uno ultraestable<sup>48</sup> (o homeostático) que considera que se ha llegado a un conocimiento perfecto y, por tanto, no hay nada que aprender.

Establece la teoría antropológica de la motivación humana al descubrir la lógica que se deriva al situar la acción en un contexto de interacción entre dos personas, en el que se van a dar, necesariamente, tres tipos de resultados (figura 2): resultado extrínseco, resultado interno y el resultado externo, o, el aprendizaje del otro que recibe el impacto de mi acción -motivo trascendente-.

**Figura 2. La acción humana y sus dinámismos**



Fuente: Moragas (2010, p. 125)

<sup>47</sup> Integra el pensamiento aristotélico-tomista y asume los principios fundantes y manifestaciones propias del ser humano, es decir: *identidad* (singularidad/autonomía), *apertura* (comunicación/sociabilidad) *originación* (vinculación/confianza) y *unidad*. (Cfr. Bernardo, J. et al, 2011, pp.26-48).

<sup>48</sup> “En un sistema ultraestable, el momento de síntesis -la acción concreta- puede explicarse como algo determinado completamente por el proceso de tesis-antítesis que le precede. (...) En un sistema libremente adaptable, la síntesis es producida por la decisión -el devenir no es automático, es decisorio-. Por ello, la convergencia hacia el equilibrio no se da necesariamente. Tanto o más que la tesis y la antítesis es necesario considerar la decisión, ya que ésta es una mediación entre aquéllas y el comportamiento. Por eso, el eje conceptual de nuestro análisis es la decisión, y la decisión de un sistema libremente adaptable, que es el único en que ésta no viene predeterminada ni por las circunstancias externas, ni por el estado interno del sistema que recoge toda su historia. Esos factores condicionan la decisión (establecen las alternativas viables) pero no la determinan (hay más de una alternativa) (Pérez López, 1991, p. 71).

Los planes de acción que llevan a la interacción entre las personas o la toma de decisiones pretenden resolver una serie de problemas -para ello, prevé los resultados de la acción que va a realizar- y, al hacerlo, logra unas satisfacciones. Las necesidades que destaca Pérez López, (1994<sup>49</sup>, p. 59) son:

*Necesidades materiales:* son todas aquellas que se satisfacen desde fuera del sujeto, a través de la interacción de los sentidos con el mundo físico que nos circunda. (...) La satisfacción de estas necesidades está ligada a lo que normalmente denominamos sensaciones de placer (y su insatisfacción: la sensación de dolor).

*Necesidades de conocimiento:* son aquellas ligadas a las capacidades que las personas tenemos de hacer cosas, de conseguir lo que queremos. (...) Dicha satisfacción depende, por lo tanto, de la medida en que, a través del oportuno aprendizaje, una persona desarrolla lo que llamaremos su conocimiento operativo, es decir, el conjunto de sus habilidades para manejar su entorno. La sensación de poder y, en cierta medida, la sensación de seguridad corresponden a estados psicológicos que dependen de la satisfacción de estas necesidades.

*Necesidades afectivas:* son aquellas ligadas al logro de relaciones adecuadas con otras personas, a la certidumbre de que no somos indiferentes para los demás, de que nos quieren como personas, (...). Su satisfacción se manifiesta a través de la seguridad de que al otro le afecta lo que nos afecta a nosotros y porque nos afecta a nosotros, proporcionando una sensación de plenitud o realización. Las personas tenemos la capacidad de interiorizar –hacer nuestro- todo lo que les ocurre a otras personas. (...) es lo que, en sentido estricto, se llama amor. Las personas son capaces de amar y ser amadas, y esta relación es la que satisface las necesidades afectivas. Para el logro de estas satisfacciones, es condición necesaria el desarrollo de lo que llamaremos el conocimiento evaluativo de las personas (...) que es lo que capacita para descubrir los estados internos de otras personas y, en consecuencia, sentir las satisfacciones afectivas correspondientes (Pérez López, 1994, p. 59-60).

Como indica Pérez López (1992, p. 9), “su satisfacción significa que la persona tiene una relación satisfactoria con la realidad en tres planos distintos: el

---

<sup>49</sup>Es muy interesante la similitud que se observa en las necesidades establecidas por Pérez López desde la Teoría de las Organizaciones y la acción humana desde una óptica empresarial y la que establece García Hoz, padre de la Educación Personalizada desde el ámbito de la educación. García Hoz (1993, pp. 60-72) habla de necesidades de seguridad, de dignidad y de amor. Las de seguridad son muy parecidas a las que recoge Pérez López, las de dignidad se refiere a “la libertad para gobernar su vida y decidir sobre el uso de las cosas” que es muy similar a la idea de manejar su entorno con la que describe el primero la necesidad de conocimiento. Las de amor son iguales a las que recoge Pérez López en su categoría de necesidades afectivas.

mundo de las realidades sensibles, su propio mundo interior y el mundo de las personas que le rodean.” Esta visión de equilibrio es clave en toda persona, pero especialmente para un educador. Todos y cada uno de ellos, pueden constituir una poderosa fuente de motivación, es decir, pueden ser directamente buscados por la persona que actúa y ser, en consecuencia, motivos para que realice la acción.

Pérez López realiza la distinción fundamental entre *motivo* de la acción y el *impulso* (motivación) para alcanzarlo, y explica cómo llegan a influir cada uno de esos motivos en la formación del impulso motivacional del decisor. Afirma que una auténtica teoría de la motivación humana no puede limitarse a reconocer solo los diferentes tipos de motivos que necesariamente están presentes en las interacciones entre personas.

Los motivos hacen referencia a las preferencias o valores, los resultados que se quieren alcanzar al realizar una acción, ya que “los motivos de un sistema no son otra cosa que la realidad misma valorada de acuerdo con las preferencias del sistema; es la realidad en cuanto tiene valor, en cuanto produce satisfacción al sistema. Por ello, utilizaremos de modo intercambiable las expresiones motivos y valores” (Pérez López, 1991, p. 87).

Por motivación se entiende la fuerza o energía que mueve a la acción, y que se realiza con el objeto de conseguir unos resultados que dan respuesta a los motivos, que a su vez tienen que ver con los valores (Pérez López, 1994; Deci y Ryan, 1985; López-Jurado, 2010; Moragas, 2010). Es decir, la motivación impulsa, y, en terminología clásica, sería la causa eficiente, y los motivos atraen, lo que sería causa final.

Según Pérez López (1992), hay tres tipos de motivos que mueven a la acción:

*Motivos extrínsecos*: los que buscan el logro de satisfacciones que se producen por las interacciones.

*Motivos intrínsecos*: los que buscan el logro de aprendizajes del propio decisor.

*Motivos trascendentes:* los que buscan el logro de aprendizajes de las personas con las que se interacciona, es decir, los que buscan efectos que trascienden lo personal: “los motivos trascendentes son el logro de aprendizajes de las personas con las que se interacciona el decisor, es decir, efectos que trascienden lo personal” (Pérez López, 1992, p. 9).

Para evaluar las acciones, su valor y sus repercusiones en función de los resultados obtenidos (extrínsecos, intrínsecos y trascendentes), Pérez López establece los criterios de eficacia, eficiencia y consistencia respectivamente<sup>50</sup>.

Conociendo ya las necesidades y los motivos, podemos definir las motivaciones<sup>51</sup> según la teoría antropológica de la motivación:

***Motivación extrínseca,*** Pérez López entiende aquel tipo de fuerza, que empuja a la persona a realizar una acción debido a las recompensas, o castigos, unidos a la ejecución de la acción; debido, en definitiva, a la respuesta que va a provocar dicha acción desde el exterior. Ello quiere decir que, desde el punto de vista de la motivación extrínseca, lo verdaderamente querido por el agente no es la realización de la acción de que se trate, sino las recompensas -en sentido amplio- que la persona espera alcanzar a cambio de la realización de la acción.

***Motivación intrínseca:*** tipo de fuerza que atrae a una persona para que realice una acción determinada -o una tarea concreta-, a causa de la satisfacción que espera obtener por el hecho de ser el agente o realizador de esa acción. Lo verdaderamente querido por el sujeto, en la medida en que se mueve por motivación intrínseca, son las consecuencias que se seguirán del puro hecho natural de ser el ejecutor de la acción. Dichas consecuencias pueden abarcar desde la satisfacción producida por la realización de algo que le gusta hacer, hasta la satisfacción ligada al logro de un cierto aprendizaje, para cuya obtención es necesaria la reiteración de la acción.

***Motivación trascendente:*** tipo de fuerza que lleva a actuar a las personas por las consecuencias de sus acciones para otras personas. En el bien entendido de que estas motivaciones trascendentes no deben estar inspiradas simplemente por los sentimientos que las necesidades ajenas despiertan en nosotros, ya que los puros sentimientos pueden ser engañosos, sino que han de ser el resultado de un proceso de decisión

---

<sup>50</sup> Para profundizar sobre los criterios de eficacia, eficiencia y consistencia, refiero al lector a los capítulos 9, 10 y 11 en *Fundamentos de la dirección de empresas* del autor.

<sup>51</sup> Varios autores han realizado diversas aportaciones a los tres tipos de motivaciones como Bastons (2000, p. 41-2) que desdobra la motivación trascendente en instrumental y moral.

basado en una ética racional de principios reales, de valor universal y constante.

El convencimiento de que en las personas existen estas tres clases de motivaciones es lo que da paso al *modelo antropológico* de dirección de empresas, que puede llamarse así porque parte, precisamente, de la verdad sobre el hombre y sus motivos para actuar de una u otra forma. Por esto el *paradigma antropológico* es el único completo porque tiene en cuenta las *tres clases de motivaciones humanas*, y, además, es el único que, sin merma de los objetivos instrumentales o subordinados, puede conducir al logro del verdadero objetivo final de la empresa: servir<sup>52</sup> (Termes, 1998)<sup>53</sup>.

La explicación solo desde los motivos extrínsecos e intrínsecos no da razón de muchos de los comportamientos humanos, como son el afán de hacer un buen servicio a los demás, ayudar a un ignorante sin obtener ningún beneficio material a cambio, la capacidad de sacrificio en beneficio de terceras personas sin lucro alguno, etcétera.

Así como Weiner sitúa el cambio de paradigma introduciendo los aspectos específicamente humanos de inteligencia y voluntad, Pérez López aporta un modelo antropológico completo al incorporar los afectos, que ya habían sido introducidos por Deci y Ryan cuando habla de conexión afectiva. Al integrar este tercer nivel de valor como fuerza que impulsa a la acción, Pérez López modeliza cómo la energía afectiva es un fuerte impulso para la acción pasando antes por la racionalidad y la voluntad.

El salto del paradigma psicosociológico al paradigma antropológico, que tiene en cuenta una visión global de la persona, lo damos si queremos responder al *para qué* de la acción humana. Aquí nos encontramos con la exigencia de responder a las necesidades que éste tiene, y que las podemos agrupar, como hemos visto anteriormente, en materiales (motivos extrínsecos), cognitivas

---

<sup>52</sup> En una institución educativa, el objetivo final es servir (ponerse personalmente en juego) para poder sacar lo mejor de cada alumno (Alvira, 1985).

<sup>53</sup> Rafael Termes, discípulo de Pérez López, en una conferencia que impartió en la “Jornada de Estudio para Empresarios” organizada por la UIC el 13 de noviembre de 1998.

(motivos intrínsecos) y afectivas (motivos trascendentes), siendo estas últimas clave para entender a fondo el tema de la teoría antropológica de la motivación.

Las necesidades afectivas son aquellas ligadas al logro de relaciones adecuadas con otras personas, a la certidumbre de que no somos indiferentes para los demás, de que nos quieren como personas (...). Su satisfacción se manifiesta a través de la seguridad de que al otro le afecta lo que nos afecta a nosotros y *porque* nos afecta a nosotros, proporcionando una sensación de plenitud o realización. Las personas tenemos la capacidad de *interiorizar* -hacer nuestro- todo lo que les ocurre a otras. (...) Es lo que, *en sentido estricto*, se llama *amor*. Las personas son capaces de *amar* y *ser amadas*, y esta relación es la que satisface las necesidades afectivas. Para el logro de estas satisfacciones, es condición necesaria el desarrollo de lo que llamaremos el conocimiento evaluativo de las personas (...) que es lo que capacita para *descubrir los estados internos* de otras personas y, en consecuencia, sentir las *satisfacciones afectivas* correspondientes (Pérez López, 1994, p. 59-60).

Se puede afirmar que el ser humano se mueve intentando el logro simultáneo de esos tres tipos de motivos, siendo los motivos intrínsecos la satisfacción ligada al *aprendizaje* “lo que se hace”, y los trascendentes, la satisfacción ligada “al para qué se hace”: el servicio o la utilidad hacia terceras personas.

Al tener en cuenta el dinamismo de la acción a lo largo del tiempo, nos encontramos con conflictos entre un tipo de motivo u otro; según qué motivo tiene más peso a la hora de decidir, la persona va configurando su *calidad motivacional*, ya que el valor real de una acción dependerá del valor de los resultados extrínsecos, intrínsecos y/o trascendentes, porque “los tres están presentes en ella” (Pérez López, 1994, p. 56).

Si no valora en sus decisiones los motivos trascendentes (el impacto de la acción en el otro), el trato *real* que le está dando es “en función de...”, “como medio para” la satisfacción propia de los motivos extrínsecos e intrínsecos; es decir, le damos al otro un trato utilitarista, no ético. Este trato dificulta la confianza entre las personas, y, va dejando un poso en el interior del ser humano,

que le irá insensibilizando para *sentir* que es capaz de amar o para satisfacer las necesidades reales de otros. Pérez López diferencia el conocimiento evaluativo (valorativo) del aprendizaje cognoscitivo. El conocimiento evaluativo le permite descubrir las realidades personales, es decir, los estados internos de otras personas.

Pero, Pérez López va más allá en tu teoría de la motivación humana de tal forma que no solo profundiza sobre los motivos sino que trata “de explicar también cómo llegan a influir cada uno de esos motivos en la formación del impulso motivacional del decisor” (Pérez López, 1994, p. 57). Distingue así entre motivación potencial -impulso del sistema hacia el logro de satisfacciones perceptuales- de la motivación actual -impulso hacia la realización de una acción concreta-. De alguna forma, la motivación potencial es el sistema mientras que la motivación actual viene determinada por la regla de decisión del sistema en un momento dado, y que puede cambiar como consecuencia del aprendizaje producido por las experiencias:

La necesidad de la regla de decisión para transformar la motivación potencial en motivación actual es evidente: la motivación potencial es un puro impulso hacia mayores satisfacciones, no es un impulso hacia la realización de ninguna acción concreta (Pérez López, 1991, p. 81).

Así mismo, la motivación actual puede desglosarse en dos tipos de motivaciones:

- Motivación espontánea: impulsos, hacia la ejecución de una acción, automáticamente generados por los contenidos del conocimiento perceptual, a partir de la experiencia de las propias decisiones anteriores y que se acumula en la memoria.
- Motivación racional<sup>54</sup>: evaluación abstracta “a priori” de las acciones producida por una deliberación -manejo intencionado de datos del

---

<sup>54</sup> Ya Bandura había descubierto la motivación con bases cognitivas, basándose en la Teoría del Aprendizaje Social en la que muestra cómo los conocimientos se adquieren por experiencia, pero también mediante experimentos (ensayo y error), observación de la conducta ajena (aprendizaje vicario), imaginación de

conocimiento abstracto- que implica el uso de la libertad que no opera directamente sino a través de las virtudes<sup>55</sup>. La motivación racional es necesaria para poder obrar por motivos trascendentes ya que ha de ser capaz de frenar el impulso para realizar la acción más apetecible, anticipar las consecuencias de la acción en terceras personas, y elegir el plan de acción, cuya realización suponga siempre tenerlas en cuenta como seres libres.

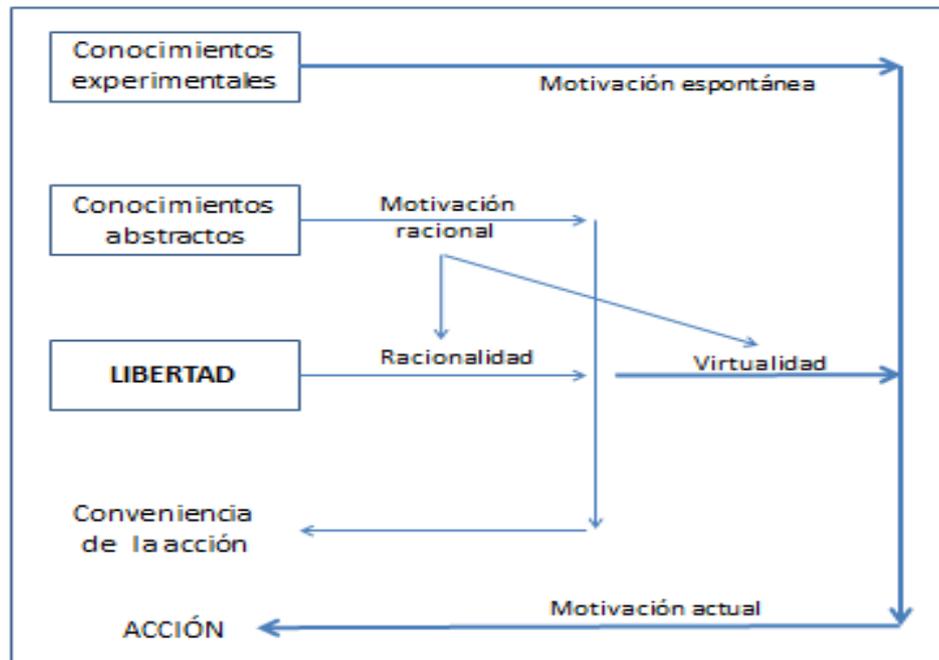
El papel de la libertad como energía moderadora de la motivación espontánea entra en juego a través de las capacidades de la *racionalidad* -aplica la libertad al utilizar los conocimientos abstractos a la hora de generar alternativas de la acción y valorar cada una de ellas- y la virtualidad –utiliza la libertad para controlar los impulsos espontáneos y así transformar la motivación racional en actual operativa-. La relación entre motivación y libertad a través de la racionalidad y la virtualidad está muy bien explicada por Vélaz Rivas en la figura 3.

---

resultados (anticipación simbólica) y modificación del entorno (capacidad autorregulativa) (Cfr. Vélaz Rivas, 1996, p. 267).

<sup>55</sup> Hay que distinguir entre virtudes operativas y morales. Las operativas son aquellas “a través de las cuales el sujeto adquiere una progresiva pericia en el desempeño de las operaciones de que se trate. Proporcionan estas virtudes un conocimiento instrumental y se obtienen mediante la repetición de operaciones. (...) Las virtudes morales no están en el plano del hacer, sino en el del querer. Por medio de ellas opera la libertad para sacrificar los impulsos espontáneos a favor de la motivación racional” (Vélaz Rivas, 1996, p. 268).

**Figura 3. Control ejercido por la libertad sobre la motivación espontánea, a través de la racionalidad y la virtualidad.**



*Fuente: Vélaz Rivas, 1996, p. 269.  
(Adaptado de Pérez López, 1994).*

Si combinamos las posibles clases de motivación actual (espontánea y racional) y los tres tipos de motivos (extrínsecos, intrínsecos y trascendentes), nos encontramos con seis combinaciones posibles:

- Motivación espontánea por motivos extrínsecos: fruto de las experiencias guardadas en la memoria de las satisfacciones inmediatas conseguidas en la interacción con otra persona. No por ser la más inmediata supone que sea la mejor para esa persona desde una perspectiva global.
- Motivación espontánea por motivos intrínsecos: es contradictoria puesto que, al ser espontánea supone que viene generada de la propia experiencia, y al ser por motivos intrínsecos, motivada por el propio aprendizaje; pero no tenemos experiencia de un aprendizaje aún no adquirido.

- Motivación espontánea por motivos trascendentes:

es ese impulso que nos mueve a tener presente todo lo que les ocurre a las personas por las que sentimos afecto, y que nos lleva, del modo más natural, a adaptar nuestras acciones para el logro de aquello que estimamos que les es conveniente. Cuando dichos sentimientos tienen gran contenido e intensidad, no es extraño que nos impulsen a realizar grandes sacrificios en lo que respecta al logro de motivos extrínsecos. En no pocos casos, el esfuerzo que ello supone es menor que el que supondría el *sacrificio de los sentimientos* (Pérez López, 1994, p. 173-4).

Si bien

gran parte del comportamiento ordinario de los seres humanos es realizado con este tipo de motivación (...) cuando la motivación para realizar una acción generosa ha sido únicamente la trascendente desde el punto de vista de quien la realiza, hay que cuestionar esa generosidad. Esa persona no ha asumido ningún coste real al ponerla en práctica, y, por consiguiente, aunque la acción sea beneficiosa para el sujeto que la reciba, no puede hablarse de que el primero haya realizado ningún sacrificio en beneficio del segundo. Estará motivado por el afecto al otro, pero eso no hará crecer dicho afecto (López-Jurado, 2010, p. 93-4).

- Motivación racional por motivos extrínsecos: se realiza una acción por la satisfacción que se espera obtener por ser el agente de esa acción, pudiendo “abarcar desde la satisfacción ligada a la realización de algo que le gusta hacer, hasta la satisfacción unida al logro de un cierto aprendizaje para cuya obtención es necesario vivir la experiencia que supone la ejecución de la acción” (López-Jurado, 2010, p. 92-3). El resultado más importante que va a tener no será el logro puntual de motivos extrínsecos, sino un aprendizaje operativo. Por ello, también se le llama motivación intrínseca operativa.

- Motivación racional por motivos intrínsecos: coincide con la motivación potencial: “está presente en cualquier acción de un agente humano, pues se trata el deseo innato de ser más, de mejorar” (Vélaz Rivas, 1996, p. 270).
- Motivación racional por motivos trascendentes: fuerza que va mejorando la racionalidad y la virtualidad del decisor; ya que requiere la realización de experimentos probatorios que implican asumir el coste que esto supone (virtualidad) y preparación para juzgar sobre la conveniencia y forma de realizarlo (racionalidad). De ahí, que “podemos afirmar que es exactamente lo mismo que la motivación de una persona para hacer crecer sus virtudes morales. Esta motivación tiende al logro del aprendizaje que desarrolla dichas virtudes” (Pérez López, 1994, p.174). En el fondo, es la integración de razón y libertad ya que “los motivos -fines de la acción-, los pone la racionalidad. El implemento en la acción, la voluntad” (López-Jurado y Kim, 2013, p. 332).

Las teorías cognitivas no pueden explicar lo que es el aprendizaje negativo<sup>56</sup>: es un aprendizaje contraproducente “que facilita el logro de unos resultados, cuando ese logro en sí mismo implica la destrucción de las condiciones que son necesarias para seguir alcanzándolos” (Pérez López. 1991, p. 52). “Provoca que el agente activo le resulte cada vez más difícil resolver sus problemas y que al agente reactivo esté cada vez menos motivado para reaccionar como el otro quiere”. (Moragas, 2010, p. 131). Como dice Pérez López, (1994, p. 53):

Esas actitudes de desprecio hacia el bien ajeno son también “aprendidas” y, en la mayoría de los casos, son consecuencia de un largo proceso por el que se va aprendiendo a lograr satisfacciones propias, prestando cada vez menos atención al coste que ese logro puede suponer para otras personas.

---

<sup>56</sup> Término acuñado por Pérez López (1991), es uno de los conceptos más novedosos estudiados por el autor.

El aprendizaje negativo tiene como consecuencia la cada vez mayor dificultad en establecer relaciones de confianza con otra persona y la incapacidad para que otros se interesen por él. Se va rompiendo la confianza con otra persona al tratarla como “medio para” (relación utilitarista); es decir, sin tener en cuenta el bien del otro. Conocer la existencia de este tipo de aprendizaje es muy importante para los educadores (padres, profesores, etc.).

El planteamiento que hace Pérez López en su teoría antropológica de la motivación, nos aporta las siguientes clarificaciones que nos ayudan a la hora de aplicarlo a las motivaciones en la elección de ser maestro:

- Parte de un concepto global de persona (no homeostático). Teoría más global que considera la motivación como un aspecto dentro de un modelo general para explicar la acción humana, recogiendo las principales variables ausentes en enfoques precedentes.
- Tiene en cuenta la capacidad de moverse por el bien del otro (motivación racional por motivos trascendentes).
- Establece la relación entre conocimiento-motivación-libertad-satisfacciones y percepciones.
- Tiene en cuenta el papel del aprendizaje e incorpora el concepto de aprendizaje negativo.
- Implica virtud, autoconocimiento y autocontrol, imprescindibles para desarrollo de una persona confiable, capaz de desarrollar una relación afectiva con otra persona.
- Establece la relación entre motivación y toma de decisiones. De ordinario no se ha tenido en cuenta la motivación dentro del proceso de la toma de

decisiones, ya que los esquemas explicativos de motivación no se han preocupado de enmarcarse en el proceso de la toma de decisiones.

- El modelo antropológico de la motivación de Pérez López tiene, además del valor de hacer una clarificación necesaria en la teoría motivacional, el de incluir un nivel de valor mayor: el valor ético en la misma interacción. Al actuar nos vamos configurando con una personalidad que, al mismo tiempo que es competente profesionalmente, es moral.
- La importancia de distinguir entre motivación y motivos. Es importante destacar que la motivación es automotivación ya que se trata de un principio de acción que pertenece a lo más íntimo de las personas y que, por tanto, hace imposible dirigir desde fuera.

#### **4.5. Las teorías de la motivación en las investigaciones nacionales e internacionales**

Una vez revisadas las principales teorías de motivación en relación con la teoría de la motivación antropológica, nos podemos preguntar cómo se reflejan éstas en los resultados de los estudios en el ámbito nacional e internacional aplicado al tema concreto de nuestra investigación: ¿cuáles son los motivos que tienen los estudiantes de Magisterio para elegir la carrera docente?.

En los estudios nacionales estudiados en el capítulo segundo destacan los siguientes factores determinantes de la elección:

- Tratarse de una carrera corta y fácil, que en muchos casos ha sido “trampolín” para acceder a estudios superiores. Estas características de la propia titulación han hecho accesible estos estudios a alumnos con limitaciones económicas y a alumnos con pobres resultados en Bachillerato.

- Condiciones laborales: nivel salarial aceptable, flexibilidad horaria con un gran número de vacaciones y seguridad en el empleo.
- Oportunidades de empleo; es decir, un alto grado de inserción laboral.
- Vocación profesional: sentirse atraído hacia una profesión de gran influencia en el desarrollo de los demás y en la sociedad.
- Trato con niños.
- Prestigio social de la carrera y de la profesión (en algunos sectores de la población).
- Influencia familiar.

Las motivaciones que se han identificado son básicamente:

- *Extrínsecas*: influencias familiares y de amigos, condiciones laborales, posibilidad de seguir otro tipo de estudios, condicionamientos económicos, etc.; es decir, motivaciones centradas principalmente en lo que obtengo externamente.
- *Intrínsecas*: deseos de ayudar a los demás, de capacidad de influencia, de enseñar lo que le gusta, prestigio social, relaciones con los demás, etc.; es decir, motivaciones centradas en la autorrealización en la propia profesión.

Los autores de estos estudios que han agrupado los distintos motivos en extrínsecos e intrínsecos, no tienen en cuenta la aportación que hizo Pérez López en la teoría de la motivación incorporando los motivos trascendentes de manera que en la categoría de motivos intrínsecos aparecen mezclados éstos junto con los trascendentes, ni la categoría de motivos altruistas tratados en estudios internacionales como hemos visto en el capítulo anterior. Para resumir, el cuadro siguiente aporta las clasificaciones propuestas de los motivos por parte de los autores de los estudios nacionales.

**Tabla 1: Clasificación de los motivos en las investigaciones nacionales por orden cronológico de la investigación**

AUTOR	CLASIFICACIÓN MOTIVOS	Motivos para la elección
De la Rosa Acosta (1968)	Económicos.	Carrera corta, fácil, asequible económicamente, vacaciones, empleo estable, proximidad centro, tener alguna carrera, independencia.
	Vocacionales.	Tener vocación, amor a la enseñanza.
CIDE (1985)	Pragmáticos	Carrera corta, falta medios, única salida, influencia familiar, gusto por niños y gente joven.
	Personales o altruistas	Vocacional, le gustaba la profesión desde principio.
Ortega y Velasco (1991)	Motivos circunstanciales (limitantes de la posibilidad de elegir libremente)	Falta recursos económicos, influencia familiar, provincia no había otros estudios.
	Motivos intrínsecos (carga vocacional y altruista)	Porque me gusta tratar con niños, porque tengo vocación, profesión a través de la cual puede mejorarse la sociedad.
	Motivos extrínsecos (valor de medio y visión pragmática)	Vacaciones, jornada, carrera fácil.
González Blasco y González-Anleo (1993)	Motivos circunstanciales	Conveniencia económica.
	Motivos intrínsecos	Vocación, trato con jóvenes, profesión humanista, mejora sociedad.
	Motivos extrínsecos (ídem que Ortega y Velasco)	Más tiempo libre, carrera fácil.
Guerrero Serón (1993)	Motivos circunstanciales	Fácil acceso.
	Motivos intrínsecos	Trato con niños, continuidad.
	Motivos extrínsecos (ídem que Ortega y Velasco)	Falta recursos, recomendación familiar, seguridad en el empleo.
González Sanmamed (1995)	Motivos idealistas	Trabajo con niños, oportunidad de ayudar al desarrollo personal de otras personas, importancia de la enseñanza para la sociedad, satisfacción que produce enseñar a otro, trabajo flexible y creativo, saber especializado profesión, preparación para ser profesor, relaciones interpersonales, servicio comunidad.
	Motivos extrínsecos	Duración carrera, proximidad escuela Magisterio, nivel dificultad estudios, recomendaciones otras personas.
	Motivos socio-culturales	Ascender categoría social, incrementar nivel cultural, ser funcionario, trampolín otros estudios, formación permanente voluntaria, exigencia requeridas para acceso carrera.
	Motivos académicos	Nº asignaturas en la carrera, diversidad asignaturas en el currículum.

---

Guerrero Serón (1995)	Vocacionales o intrínsecos o subjetivos	Trato con niños, vocación, mejorar la sociedad.
	Social o extrínsecos objetivos	Carencia recursos, carrera fácil, promoción ulterior, buena remuneración, notas selectividad.

---

*Nota:* los autores de las restantes investigaciones no proponen ningún tipo de clasificación de los motivos y por eso no aparecen en esta tabla.

En cuanto a los estudios internacionales, los motivos destacados son básicamente:

- El deseo de trabajar con gente joven.
- La posibilidad de influir en los otros, el deseo de trabajar en profesiones orientadas a las personas.
- Vocación.
- Altruismo.
- Ser una carrera estimulante.
- Amor por el área de conocimiento.
- El deseo de movilidad social.
- Por el estatus social que tiene.
- Las influencias familiares.
- Estabilidad en el empleo.
- Las condiciones de trabajo (horario y vacaciones) con un destacado acento en el tema de la conciliación.

La clasificación que se ha hecho de los diversos motivos ha sido de forma muy generalizada -como destaca Brookhart y Freeman<sup>57</sup> (1992) en su revisión de

---

<sup>57</sup> "Altruistic, service- orientated goals and other intrinsic motivations are the source of the primary reasons entering teacher candidates report for why they chose teaching as a career". (Brookhart y Freeman, 1992, p. 46)

la literatura desde 1970 hasta 1992 en Estados Unidos según hemos indicado anteriormente- debida a motivaciones de tipo extrínsecas, intrínsecas y altruistas con algunas matizaciones según autores. Como manifiesta Thomson et al. (2012, p. 325) “algunos autores consideran que la motivación altruista es una extensión de la intrínseca (Kasser & Ryan, 2001); otros que son distintos tipos de motivación (Kyriacou et al. 1999; Pop & Turner, 2009; Saban, 2003)”.<sup>58</sup>

En el cuadro siguiente hemos recogido la clasificación propuesta por autores representativos de los estudios analizados.

---

<sup>58</sup>Traducción propia. Texto original: “altruistic reasons for teaching are considered by some to be an extension of the intrinsic reasons (e.g., Kasser& Ryan) or, by others a distinctive motivational construct (e.g., Pop&Turner, Kyriacou et al., 1999; Saban, 2003)”. (Thomson et al., 2012, p.325).

**Tabla 2: Clasificación de los motivos en las investigaciones internacionales por orden cronológico de la investigación**

AUTOR	CLASIFICACIÓN MOTIVOS	Motivos para la elección
Lortie (1975)	Extrínsecos	Salario, estatus, poder social.
	Intrínsecos o psíquicos:	Ligadas a recompensas por acontecimientos en el aula
	Anexos o subordinados:	Vacaciones, horario y condiciones de trabajo
Brookhart y Freeman (1992) Kyriacou y Coulthard (2000) Goh y Atputhasamy(2001) Keow (2006) Thomson et al. (2012)	Extrínsecos (relacionados con las condiciones del trabajo y las influencias sociales)  Intrínsecos (profesión docente)  Altruistas	Seguridad empleo, inspirado por un buen profesor, profesión con estatus social, inserción laboral, vacaciones, salario.  Docencia estimulante, gusto por la enseñanza, talento para enseñar.  Gusto por trabajar con niños, influir en la vida de otros, profesión noble.
Baard,Deci y Ryan (2004)	Competencia	
	Autonomía	
	Relación afectiva (aplicado a motivación deportistas y sector bancario)	
Manuel y Hughes (2006)	Deseo de trabajar y contribuir en las vidas de jóvenes (altruista)	
	Realización personal (intrínseca)	
	Gusto por su materia (intrínseca)	
Sinclair, Dowson and McInerney (2006) citado en Bruinsma y Jansen (2010)	Extrínsecos	
	Intrínsecos  Motivos adaptativos y maladaptativos	
Watt y Richardson (2007)	Creencia de tener habilidad para la enseñanza, intrínsecamente gratificante (intrínseco)	
	Experiencias de enseñanza positivas, seguridad en el trabajo (extrínseca)	
	Influir en otros (altruista).	
Bruinsma y Jansen (2010)	Razones materiales	Seguridad empleo
	Razones profesionales	Amor por una asignatura
	Razones altruistas	Responsabilidad hacia los niños o jóvenes

Siera y Siera (2011)	Altruistas:	Desarrollo de los estudiantes y contribuir a la sociedad
	Realización personal:	Contribuir a la sociedad, compartir experiencia, vocación, servir como modelo, amor por los niños y trabajar con jóvenes
	Conveniencia de educación:	Conciliación, condiciones de trabajo, horario, vacaciones.
Grant y Berry (2011)	Extrínseca Intrínseca Prosocial	

*Nota:* los autores de las restantes investigaciones no proponen ningún tipo de clasificación de los motivos y por eso no aparecen en esta tabla.

Puesto que nuestra propuesta es partir del modelo antropológico de la motivación de Pérez López, hemos recogido en un cuadro los motivos destacados de los estudios nacionales e internacionales clasificándolos según las categorías que establece su modelo. Hemos puesto los motivos que se clasifican en algunos casos en una categoría u otra, en cursiva, y al lado de la categoría en la que también pueden encontrarse dependiendo de los autores.

**Tabla 3: Motivos elección en las investigaciones nacionales e internacionales y clasificación sugerida según la teoría de Pérez López**

ESTUDIOS NACIONALES	CLASIFICACIÓN MOTIVOS	ESTUDIOS INTERNACIONALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carrera corta</li> <li>• Carrera fácil</li> <li>• Carrera puente (base para continuar estudios)</li> <li>• Horarios</li> <li>• Vacaciones</li> <li>• Seguridad empleo</li> <li>• Fácil colocación</li> <li>• Influencia familiar</li> <li>• Prestigio social (manera de prosperar socialmente)</li> <li>• Tener algún estudio</li> <li>• No haber otras carreras en localidad domicilio familiar</li> <li>• No tengo otras oportunidades (origen social)</li> <li>• No entrar en otras carreras</li> <li>• Asequible económicamente</li> <li>• Sueldo aceptable</li> </ul>	<b>EXTRÍNSECOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo "fácil"</li> <li>• Deseo de movilidad social</li> <li>• Horario</li> <li>• Vacaciones</li> <li>• Seguridad empleo</li> <li>• Influencia familiar</li> <li>• Conciliación</li> <li>• Estatus que la profesión tiene</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Reorientación laboral</i></li> <li>• <i>Reorientación universitaria</i></li> <li>• <i>Me gusta/interesa enseñanza</i></li> <li>• <i>Independencia/autonomía</i></li> <li>• <i>Profesión humanista</i></li> <li>• <i>Vocación</i></li> <li>• <i>Me gustan/ trato con los niños</i></li> </ul>	<b>INTRÍNSECOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Deseo de cambiar de carrera</i></li> <li>• <i>Ser una carrera estimulante</i></li> <li>• <i>Amor por el área de conocimiento</i></li> <li>• <i>Compartir experiencia</i></li> <li>• <i>Naturaleza de la enseñanza</i></li> <li>• <i>Deseo de trabajar con gente joven/ estudiantes</i></li> <li>• <i>Vocación</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ayudar a los alumnos en su mejora/influir en los demás</i></li> <li>• <i>Contribuir a la mejora de la sociedad</i></li> </ul>	<b>TRASCENDENTES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Posibilidad de influir en los otros</i></li> <li>• <i>Deseo de trabajar en profesiones orientadas a las personas</i></li> <li>• <i>Contribuir a la mejora de la sociedad</i></li> <li>• <i>Altruismo</i></li> </ul>

Vemos pues, que podemos clasificar fácilmente los motivos según las categorías previstas. Tendríamos que discernir, profundizando en los motivos que

pueden estar en varias categorías según diversos autores, qué aspectos tendrían que estar en una u otra clasificación.

#### 4.6. Conclusiones del capítulo

Toda teoría que estudie los factores que motivan la acción lleva implícita una asunción acerca de lo entendemos por persona. En el repaso realizado a las teorías de la motivación, hemos pasado de una explicación del comportamiento humano como respuesta a estímulos externos y mecanismos internos (psicoanálisis y conductismo), a la aparición de las teorías cognitivas (aprendizaje, autoconcepto, expectativas, metas,...) hasta llegar a la incorporación de los afectos (conexión afectiva). Es decir, hemos partido de teorías muy centradas en uno mismo, sin apenas conexión con los otros. A lo largo de las muchas aportaciones a las teorías de motivación, ha ido constatándose la necesidad de salir del “sí mismo” hacia la búsqueda de la autotranscendencia y la búsqueda de sentido más allá de uno mismo, incorporando el papel de la libertad en la conducta humana. Este largo camino ha sido trazado con las aportaciones de muchísimos autores, procedentes de áreas de conocimiento distintas que estudian la motivación desde diversas perspectivas: la Psicología, la Filosofía y la Economía de la Empresa, principalmente.

El salto del paradigma psicosociológico al paradigma antropológico, que tiene en cuenta una visión global de la persona, lo damos si queremos responder al *para qué* de la acción humana. Aquí nos encontramos con la exigencia de responder a las necesidades que éste tiene, y que las podemos agrupar, como hemos visto anteriormente, en materiales (motivos extrínsecos), cognoscitivas (motivos intrínsecos) y afectivas (motivos trascendentes), siendo estas últimas clave para entender a fondo el tema de la teoría antropológica de la motivación.

Pérez López rompe la dicotomía entre motivos extrínsecos e intrínsecos, proponiendo un tercer tipo de motivos: los trascendentes. Recoge así los diferentes enfoques ofreciendo una perspectiva más amplia, simple y completa. La

aportación clave que hace este autor es la importancia de tener en cuenta los efectos que produce nuestra acción sobre los demás; es decir, aporta una dimensión ética a la teoría de la motivación.

Por otra parte, vista la revisión de los estudios nacionales e internacionales de la motivación de los futuros profesores a la hora de elegir esta profesión, se confirma la necesidad de integrar un modelo motivacional que nos permita hacer estudios comparativos de la situación de la motivación en el ámbito internacional. De esta manera, podremos aprender de las experiencias realizadas en otros países a la hora de establecer políticas educativas para hacer atractiva la profesión docente. Así seremos capaces de atraer y retener a los mejores como elemento imprescindible para la mejora contante en la educación.

Por tanto, es clave desarrollar y consensuar un modelo de motivación simple e integrador, que tenga en cuenta también la motivación trascendente y que ayude a incorporar la realidad en las actuaciones del sujeto. Por nuestra parte, y habiendo revisado los modelos de motivación más destacados aplicados al tema objeto de investigación, hemos propuesto adoptar el modelo antropológico de la motivación de Pérez López

Además, este modelo aporta una relación satisfactoria con la realidad en tres planos distintos: el mundo de las realidades sensibles, su propio mundo interior y el mundo de las personas que le rodean. Esta visión de equilibrio y de responsabilidad es clave en toda persona, pero especialmente para un educador. Además si se actúa por motivaciones de tipo trascendente, requiere tener en cuenta el punto de vista de los demás, conocer las preferencias, valores y necesidades de los otros, para así poder ayudar a los demás a crecer de forma efectiva (De Dreu et al., 2000). Estar más atento a las necesidades, metas y preferencias de los demás pasa por preguntar, escuchar empáticamente, observar los comportamientos para poder entender lo que el otro valora para descubrir pistas de por dónde poder ayudar (Alvira, 1985; De Dreu et al, 2000; Grant y

Berry, 2011) y esto es lo que realmente se requiere de un buen maestro para poder desarrollar una educación de calidad.



## **5. RESULTADO DE OTRAS INVESTIGACIONES AFINES Y CONCLUSIONES DE LA PARTE TEÓRICA**

En este breve capítulo vamos a repasar algunos trabajos realizados por diversos autores que han estudiado el tema de la motivación de los profesores de manera indirecta, por el hecho de relacionarse ésta con sus temas principales de investigación: la identidad del docente, su nivel de compromiso, percepción del docente, creencias pedagógicas, las emociones, el desarrollo de la resiliencia en los profesores y la función docente, entre los más destacados.

Ni mucho menos pretendemos ahondar en estas temáticas que nos apartarían del objetivo de nuestra investigación. Pero sí creemos importante destacar algunas aportaciones que nos hacen ver la importancia de la motivación del profesorado en su compromiso y desarrollo profesional, y así reafirmarnos en la necesidad de profundizar en la calidad motivacional de los profesores si queremos mejorar la calidad de la educación.

Muchos de estos estudios provienen de investigaciones realizadas durante años con profesores en ejercicio (Day, Hansen, Hargreaves) para identificar las características de los buenos profesores y aspectos de liderazgo ejercidos en los centros con éxito en los resultados de sus alumnos. Así pues, Day (2006, p. 31) resalta que:

en un estudio comparativo de políticas tendentes a incrementar la calidad del profesorado, el factor común a los docentes excelentes identificados en estudios llevados a cabo en Nueva Zelanda (Ramsay, 1993), Italia (Macconi, 1993). Norteamérica (White y Roesch, 1993), Suecia (Lander, 1993) y Francia (Altet, 1993) era que deseaban apasionadamente el éxito de todos sus alumnos. Esto se comunicaba a través del espíritu de la clase: su sentido del humor, afecto interpersonal, paciencia, empatía y apoyo de la autoestima de los

estudiantes; mediante su práctica profesional en clase: empleaban un amplio conjunto de enfoques docentes que promovía un aprendizaje semiautónomo y colaborativo; mediante la colaboración con otros maestros, y a través de una capacidad de reflexión continuada de distintos tipos (Hopkins y Stern, 1996).

Se observa también en Fried (1995) la relación entre la pasión por la profesión, una forma de plasmar la motivación del profesor, con la calidad del aprendizaje de los alumnos mediante la puesta en práctica de las motivaciones intrínsecas y altruistas. Las intrínsecas en cuanto que los alumnos aprenden más cuando perciben el compromiso del profesor con la materia que imparte y con una formación continua que le ayuda a estar al día en dicha materia. De esta manera, los alumnos aprenden por inspiración, a través del ejemplo, en lugar de por la imposición o las recompensas o castigos aplicados. Cuando los alumnos perciben el verdadero interés del profesor por cada uno de ellos a través de las relaciones de confianza y respeto, se crea ese clima de colaboración que permite asumir los riesgos que todo aprendizaje exige. Así mismo, el interés de ayudar a que los estudiantes vean la aplicación práctica a la vida real de lo que aprenden supone un dominio de la materia por parte del profesor, y un verdadero interés por captar las motivaciones de los alumnos.

Es una idea generalizada entre los investigadores la diferencia en la acción a lo largo del tiempo según el tipo de motivación que se tiene. Como dice Deci y Ryan (2000), más de tres décadas de investigación han mostrado que la calidad de la experiencia y actuación puede ser muy diferente según el sujeto se comporte por razones intrínsecas comparado con razones de tipo extrínseco. Malone y Lepper (1987) dicen que generalmente las motivaciones extrínsecas llevan a un compromiso en la actividad de corto alcance, reduciendo el interés a largo plazo en una actividad o tema. Malmberg (2006, p. 61<sup>59</sup>) resalta la idea de que “si los profesores están intrínsecamente o extrínsecamente motivados afecta a sus estrategias de enseñanza y a su satisfacción en el trabajo”. Por ello, insisten en la necesidad de conocer con más profundidad la motivación de los futuros maestros.

---

<sup>59</sup>Traducción propia. Texto original: “whether teachers are intrinsically or extrinsically motivated affects their teaching strategies and job satisfaction” (Malmberg, 2006, p. 61)

Haavio (1969), citado en Day (2006), destacaba las tres características claves del buen docente tales como la discreción pedagógica (adecuar la metodología para cada persona), el amor pedagógico (deseo de ayudar, proteger, apoyar al alumno) y conciencia vocacional (está dispuesto a hacer todo lo posible por la gratificación interior que encuentra en ello).

Así se establece una distinción entre los maestros que “enseñan” de los que “educan” según se aplica solo la profesionalidad de los que, sobre ésta, añaden el sentido vocacional de su profesión. Así varios autores Sockett, Bottery, Hansen, Hargreaves destacan la importancia de aspectos dentro de la categoría “altruismo” como esencial en todas las versiones de la profesionalidad (Day, 2006).<sup>60</sup>

En el estudio de Jordán Sierra (2011, p. 61) destaca la importancia de la dimensión emocional y ética del educador que se pone en juego “cuando se aspira a potenciar, ante todo, el desarrollo humano global de cada alumno singular, sin que ello suponga dejar de favorecer, al mismo tiempo, lo mejor de su progreso académico” Según Van Manen (1998), citado en Jordán Sierra (2011, p.61), “las tres condiciones de la pedagogía son las siguientes: el amor y afecto, la esperanza y confianza, y la responsabilidad”. Así pues, explica que el amor pedagógico por los alumnos

impulsa al profesor a buscar las formas más oportunas de llegar a todos los que le han sido confiados, con el fin de encontrar creativamente los medios posibles que faciliten el desarrollo escolar y humano de esos alumnos, a quienes lleva en su interior con profundo afecto y entrañable estima (Jordán Sierra, 2011, p. 66).

La idea de amor pedagógico va íntimamente relacionado con el de la responsabilidad pedagógica, que implica “captar con fina sensibilidad las continuas necesidades de todos y cada uno de ‘sus’ alumnos y se ve impelido a responderlas haciéndose cargo de cada uno de ellos” (Jordán Sierra, 2011, p. 68).

---

<sup>60</sup> Cfr. Gervilla (1998).

Y así se llega a la idea expresada por Ortega y Mínguez (2003, p. 48), citado en Jordán Sierra (2011, p. 70), cuando dice:

Educar no es solo enseñar, y enseñar bien. En el núcleo del acto educativo hay siempre un componente *ético*, una relación ética que liga a educador y educando y que se traduce en una actitud de *acogida* y de compromiso, en una conducta moral de *hacerse cargo del otro*. Es esta relación *ética, responsable*, la que define y constituye como tal a la acción educativa<sup>61</sup>.

Como se ve, supone salir de uno mismo y como afirma Jordán Sierra (2011, p. 70) “dar el salto a una genuina *pedagogía de la alteridad*”.

La idea de que la docencia tiene mucho que ver con el amor está muy desarrollada. Como dice Nieto y cols., (2002, p. 350), citado en Day (2006, p. 34):

La enseñanza tiene que ver con el amor porque implica confianza y respeto, y porque, en el mejor de los casos, la enseñanza depende de unas relaciones íntimas y especiales entre los alumnos y los maestros. En una palabra, es una vocación basada en el amor.

Day (2006) destaca en su investigación la importancia que tiene el afecto en la pasión del docente a la hora de enseñar, pero siempre entendida como una relación pedagógica de amor que forma parte de la responsabilidad que tiene el docente de educar. Es muy interesante la idea de brindar afecto que consiste en:

percibir la realidad del otro, sentir al máximo lo que siente, es la parte esencial del afecto desde el punto de vista del que lo brinda. Porque si yo asumo la realidad del otro como posibilidad y empiezo a sentir su realidad, siento, también, que debo actuar en consecuencia; es decir, me siento impelido a actuar como si fuera en nombre propio, aunque en nombre del otro (Noddings (1984, p. 228) citado en Day (2006, p.43)).

---

<sup>61</sup> Las palabras en cursiva son propias del autor original de la cita.

En la investigación realizada por Nias (1989) durante más de veinte años con más de cincuenta y cuatro maestros de Primaria, constata la importancia del compromiso. Además, como dice Day (2006, pp. 77-78):

El compromiso del maestro está íntimamente relacionado con la satisfacción en el trabajo, la moral, la motivación y la identidad, y sirve para predecir el rendimiento del trabajo, el absentismo, la aparición del síndrome del quemado y los cambios de lugar de trabajo, además de tener una influencia importante en el rendimiento de los alumnos y sus actitudes con respecto a la escuela.

Si bien por compromiso se entienden cosas diferentes, las características comúnmente aceptadas “son las del entusiasmo, el afecto, la fe en un ideal (visión), trabajo duro, sentido de justicia social y la conciencia de la necesidad de prestar atención a la propia formación continua, así como a la de los alumnos” (Day, 2006, p. 80).

También cabe destacar interesantes investigaciones en el tema de la relación entre motivación y compromiso profesional desarrollada por Watt y Richardson (2007) y Fokkens-Bruinsma y Canrinus (2012) o entre motivación y conocimiento general pedagógico de los futuros profesores desarrollada por König y Rothland (2012).

En definitiva, vemos como en estas investigaciones queda confirmada la relación entre motivación y aspectos importantes que afectan el compromiso de los profesores y, también, con el resultado académico de los alumnos. En estas investigaciones se parte muchas veces de la observación sobre el funcionamiento de los buenos profesores y se destaca la importancia de aspectos tales como el afecto y el amor pedagógico.

Así mismo, hemos visto como esta relación de aspectos que desarrollan los buenos docentes tienen que ver con aspectos que se relacionan claramente con la motivación intrínseca y/o altruista del docente.

Hasta el punto, que como dice Jordán Sierra, hay que dar el salto a una genuina pedagogía de la alteridad.

Así pues, hemos visto hasta ahora que en los estudios nacionales e internacionales sobre los motivos de elección de los estudios de Educación, como fruto de la investigación empírica realizada, se confirma la existencia de motivos extrínsecos, intrínsecos y altruistas (si bien, éstos últimos solo aparecen como una categoría claramente identificada en los estudios internacionales). Además aparecen reflejados otra serie de motivos tales como las influencias familiares y sociales, las experiencias previas y ser elegida como carrera de segunda opción. Si bien se observan algunas diferencias en la importancia de estos factores según las distintas culturas, hay un consenso bastante generalizado en lo que se refiere a los motivos que influyen en esta elección. Se cumple así el objetivo primero y segundo que nos habíamos propuesto de identificar los factores que influyen en la motivación de los alumnos a la hora de elegir cursar estudios de Educación y analizar si éstos son universales o difieren según los países.

En la revisión de las teorías sobre la motivación, hemos visto que las que se refieren a la motivación académica obvian la posibilidad de salir de sí mismo, de pasar a incorporar la realidad del otro y su efecto sobre la motivación. En estudios sobre otros temas relacionados indirectamente con la motivación, acabamos de ver la necesidad de pasar a una pedagogía de la alteridad.

En esta primera parte, hemos presentado un modelo de motivación - el de Pérez López- que tiene en cuenta la alteridad, en sus consecuencias máximas en la toma de decisiones y por tanto, en toda su dimensión ética y moral, entre otras muchas otras aportaciones que hemos destacado anteriormente.

Por tanto, podemos concluir como una aportación de nuestra investigación cómo, desde distintos ámbitos, llegamos -partiendo de la vía empírica- a reafirmar la necesidad de un modelo que incorpore estas evidencias. Y el modelo más completo que permite integrarlas es el desarrollado por Pérez López con una clara aplicación al ámbito educativo. Con ello, damos cumplimiento al tercer objetivo propuesto de determinar un marco conceptual teórico de la motivación.

Ahora nos toca dar un paso más en nuestra investigación y proponer un instrumento de medición que permita evaluar las dimensiones motivacionales del modelo desarrollado por Pérez López aplicado al ámbito de nuestro estudio: conocer las motivaciones de la elección de los estudios de Educación. Esto será el objeto de la segunda parte de esta tesis.



**PARTE II:**  
**INVESTIGACIÓN EMPÍRICA**



## **6. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA**

En este capítulo vamos a explicar el proceso seguido en nuestra investigación empírica: descripción de la metodología y del instrumento a utilizar, el proceso de traducción y adaptación del instrumento, la selección de la muestra y el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos.

### **6.1. Metodología de la investigación**

Al inicio de esta tesis definimos el objetivo de la investigación al que pretendemos dar respuesta. Para ello, concretamos una serie de objetivos específicos que fueran guiando dicha investigación. Los tres primeros, de marcado carácter teórico, han sido los que han sido abordados en la primera parte. La finalidad perseguida con estos objetivos ha sido identificar los factores que inciden en la elección de ser maestro y cursar estudios de Educación y analizar si dichos factores son universales. Para ello, hemos ido recogiendo los aspectos más relevantes de la investigación realizada en este campo, tanto a nivel nacional como internacional, complementada con la investigación en el campo de las teorías de la motivación.

A lo largo de la primera parte hemos presentado los resultados de la revisión realizada de las investigaciones observando variables muy similares, tanto en estudios nacionales como internacionales, pero que tienen diferente impacto según la cultura de los distintos países.

Hemos constatado la ausencia de un marco conceptual teórico de la motivación en la elección de estudios. El hilo conductor en la revisión de las

investigaciones y las teorías de la motivación nos lleva a la integración de los tres tipos de motivaciones según el modelo de Pérez López, adecuado a los resultados de la investigación sobre los motivos de los alumnos a la hora de elegir ser maestro, junto con una serie de factores que también influyen en esta decisión, que han ido apareciendo a lo largo de las investigaciones desarrolladas tanto en el ámbito nacional como internacional.

En esta segunda parte de la investigación, los objetivos que nos proponemos son los siguientes:

- Adaptar un modelo de medición de los factores que influyen en la decisión de ser maestro que permita hacer estudios comparativos en el tiempo y en el espacio geográfico.
- Evaluar sus características psicométricas a fin de determinar su fiabilidad y su validez.
- Evaluar la magnitud que alcanzan dichos factores en estudiantes de primer grado de Educación Infantil y Primaria de las facultades de la Comunidad de Madrid.
- Conocer las similitudes y diferencias de los tipos de motivaciones desde una perspectiva comparada con otros países.

Como todo trabajo de investigación, ha de cumplir ciertos cánones formales de procedimiento para su elaboración. En nuestro caso, se trata de un tipo de investigación no experimental, correlacional y *ex-post-facto*, debido a que reunimos o recolectamos los datos a partir de hechos ya ocurridos según Arnal, Del Rincón y Latorre (1994) Este método tiene como finalidad “extraer conclusiones de carácter general o descubrir teorías a partir de observaciones sistemáticas de la realidad” (Sabariego y Bisquerra, 2004, p. 36) ya que pretende encontrar los factores que se relacionan con el fenómeno estudiado y contribuyen a explicarlo. Los datos se extraen a partir de situaciones naturales, y una vez que el fenómeno educativo bajo análisis ha terminado. Por tanto, no hay posibilidad de control de las variables ni de las relaciones mutuas a priori sino que se establecen,

a posteriori, mediante técnicas estadísticas de covariación. Esto hace muy difícil establecer relaciones de causalidad entre las relaciones encontradas ya que, “como indica Bunge (1989), es preciso que la causa preceda en el tiempo al efecto y que podamos garantizar que el resto de los factores con posible influencia sobre el efecto están eliminados o, al menos, controlados” (Carpeño Ruiz, 2008, p. 223), si bien, si podremos encontrar indicios claros de causalidad.

La recogida de los datos es de tipo transversal, también denominada transseccional, ya que solo se considera la información dada por los estudiantes de primer curso de grado a través de los cuestionarios cumplimentados en un instante de tiempo determinado.

Para reunir la información pertinente sobre la opinión de los estudiantes de los motivos de la elección de los estudios de Educación, se parte del *Factors Influencing Teaching choice (FIT-choice)*, un instrumento multidimensional y se utiliza para todo el análisis posterior de los datos. Está fundamentado en un cuestionario único construido ad-hoc por los autores -Helen Watt y Paul Richardson- para la investigación de este tema en los estudiantes de varias universidades en Australia y aplicado por primera vez en el 2002, que incluye las dimensiones consideradas por los investigadores como predictores de la elección de los estudios de Educación. Por ello, nos pusimos en contacto con los autores solicitando la autorización del uso de dicho instrumento (ver anexo 8).

## **6.2. Factors Influencing Teaching-choice scale (*FIT-choice scale*)**

### **6.2.1. Descripción del instrumento.**

Este modelo parte de la teoría de la expectativa del valor (*expectancy-value theory*), desarrollada posteriormente por Eccles et al. (1983) que intenta explicar los determinantes de la motivación para la elección de carrera a través de las expectativas de éxito y la evaluación de la tarea. El marco del modelo de Watt

y Richardson “ofrece una organización de los factores más importantes presentes en estudios de motivación para ser profesor” (Berger y D’Ascoli, 2012, p.3<sup>62</sup>).

Este modelo se concreta en un cuestionario que desglosa los determinantes de la motivación en cuatro elementos: *autopercepción*, *valor de la tarea*, *carrera de segunda opción* y *expectativas y creencias sobre la profesión*.

- La *autopercepción* se refiere a la habilidad percibida para enseñar.
- El *valor de la tarea* se desglosa en valor intrínseco, valor de utilidad personal (seguridad en el trabajo, movilidad en el trabajo, conciliación y tarea fácil) y valor de utilidad social (influir en el futuro de los niños, trabajar en pro de la igualdad social, contribuir a la mejora de la sociedad y trabajar con niños/ jóvenes).
- Las *expectativas y creencias de la profesión* se dividen en la exigencia de la profesión (carrera exigente y exigencia de la profesión) y el retorno del trabajo (estatus social y salario).

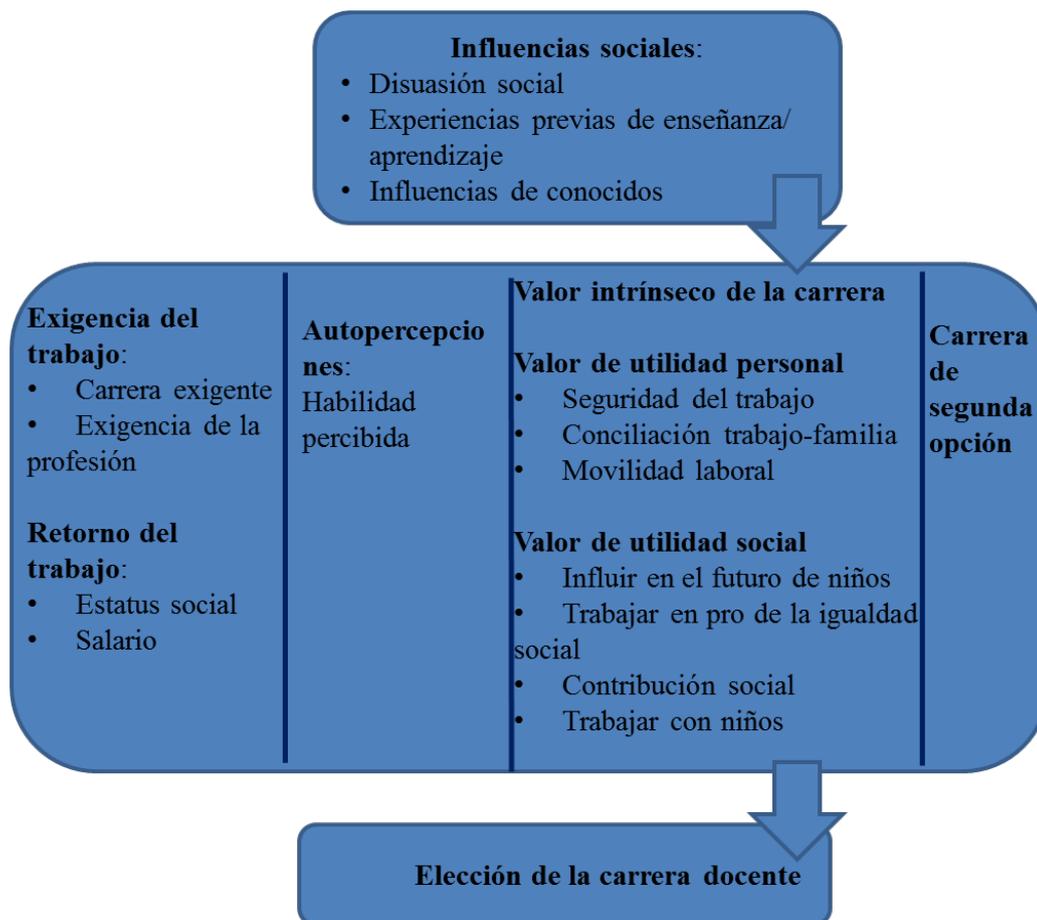
Por último, en *carrera de segunda opción* se tiene en cuenta el factor de si la carrera docente fue elegida en primer lugar. También se añaden aspectos de socialización anteriores a la elección (influencias familia, amigos y profesores) y percepciones de experiencias previas (Berger y D’Ascoli, 2012; Watt y Richardson, 2007).

En la figura 4 se ha representado gráficamente el modelo desarrollado por Watt y Richardson que da lugar al cuestionario o escala para medir los factores que influyen a la hora de elegir cursar estudios de Educación.

---

<sup>62</sup>Traducción propia. Texto original: “The framework offers an organization of the most important factors found in studies on motivation to become a teacher” (Berger y D’Ascoli, 2012, p.3).

**Figura 4. Modelo teórico del FIT- choice empíricamente validado**



*Fuente: Watt et al. (2012, p. 187). Traducción propia.*

Esta escala se ha aplicado a estudiantes de Magisterio en Australia (Watt y Richardson, 2007), en Holanda (Fokkens-Bruinsma y Canninus, 2012), en Australia, USA, Alemania, y Noruega (Watt et al., 2012). Se ha seguido investigando para ver la posibilidad de generalizar el modelo FIT con un estudio con alumnos de Canadá y Omán en Klassen et al. (2011). También se ha aplicado en un reciente estudio realizado en Suiza con alumnos de Educación (Berger y D'Ascoli, 2011), en Alemania (Fokkens-Bruinsma y Canninus, 2012; König y Rothland, 2012), en Turquía y China (Eren y Tezel, 2010; Topkaya et al., 2012; Lin, Shi, Wang, Shang y Hui, 2012) y en Croacia (Jugović, Marušić, Ivanec y Vidović, 2012). Como puede verse, se trata de aplicaciones del modelo muy recientes pero que se están extendiendo a países muy variados.

Los factores que se miden son 18 factores a través de 61 ítems según la distribución que aparece en la tabla 4. Estos 18 factores se dividen en 12 factores motivacionales y 6 factores de percepciones. En dicha tabla nos aparece en la primera columna los factores que se miden, en la segunda columna los ítems a través de los cuales se mide cada factor. En la tercera columna aparecen los factores de segundo orden establecidos en el modelo por los autores. En la cuarta columna, hemos clasificado los ítems que harían referencia a los tres tipos de motivaciones según la clasificación del modelo de Pérez López.

Como puede verse, el modelo permite clasificar estos tres tipos de motivaciones a través de varios ítems por lo que nos permite utilizarlo para ver los tipos de motivaciones de los alumnos en distintas instituciones y/o países y establecer una comparación entre los resultados obtenidos en entornos distintos.

**Tabla 4. The Spanish FIT-choice scale**

FACTORES MOTIVACIONALES	Versión española “He decidido estudiar Educación porque...”	FACTORES DE SEGUNDO ORDEN	TIPO DE MOTIVACIÓN SEGÚN PÉREZ LÓPEZ
Seguridad del trabajo	B14. La enseñanza me ofrecerá un trabajo estable B27. Ser maestro/a me permite tener un sueldo fijo B38. La enseñanza es un trabajo seguro	VALOR UTILIDAD PERSONAL	Motivación extrínseca
Conciliación trabajo-familia	B2. Por el horario escolar, trabajar como maestro me permitiría tener más tiempo para la familia B4. Siendo maestro tengo más vacaciones B16. Los horarios me permitirán compatibilizarlo con mis responsabilidades familiares B18. Siendo maestro tendré una jornada laboral corta B29. Las vacaciones escolares encajan con mis obligaciones familiares		Motivación extrínseca
Movilidad del trabajo	B8. La enseñanza puede darme la oportunidad de trabajar en el extranjero B22. La titulación de maestro tiene un reconocimiento en todas partes B45. La enseñanza me permitirá elegir donde quiero vivir		Motivación extrínseca
Valor intrínseco de la carrera	B1. Me interesa la enseñanza B7. Siempre he querido ser maestro/a B12. Me gusta enseñar B52 <sup>63</sup> . La enseñanza es una profesión que te realiza		Motivación intrínseca

<sup>63</sup> Item no utilizado en el cuestionario definitivo utilizado por los autores.

Influir en el futuro de los niños/adolescentes	<p>B9. La enseñanza me permitirá formar en valores a niños/adolescentes</p> <p>B23. La enseñanza me permitirá influir en la próxima generación</p> <p>B53 La enseñanza me permitirá influir en los niños/adolescentes</p>	VALOR UTILIDAD SOCIAL	Motivación trascendente
Trabajar en pro de la igualdad social	<p>B36. la enseñanza me permitirá elevar las ambiciones de la juventud desfavorecida</p> <p>B49. La enseñanza me permitirá ayudar a las personas socialmente desfavorecidas</p> <p>B54 La enseñanza me permitirá trabajar contra la desventaja social</p>		Motivación trascendente
Contribución social	<p>B6. La enseñanza me permite dar un servicio a la sociedad</p> <p>B20. Los maestros hacen una contribución valiosa a la sociedad</p> <p>B31. Ser maestro/a me permite devolver a la sociedad lo que he recibido</p>		Motivación trascendente
Trabajar con niños/adolescentes	<p>B13. Quiero un trabajo que suponga trabajar con niños/adolescentes</p> <p>B26. Quiero trabajar en un entorno con niños/adolescentes</p> <p>B37. Me gusta trabajar con niños/adolescentes</p> <p>B10<sup>64</sup>. Quiero ayudar a niños/adolescentes a aprender</p>		Motivación intrínseca/ trascendente

<sup>64</sup> Item no utilizado en el cuestionario definitivo utilizado por los autores

---

Habilidad	<p>B5. Tengo cualidades para ser buen maestro/a</p> <p>B19. Tengo buenas habilidades para enseñar</p> <p>B43. La enseñanza es una profesión que se adecúa a mis habilidades</p>
<hr/>	
Carrera de segunda opción	<p>B11. No tenía claro qué carrera quería estudiar</p> <p>B35. No fui aceptado en la carrera de primera opción</p> <p>B48. La carrera de Educación era la última opción que tenía</p>
<hr/>	
Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje	<p>B17. He tenido profesores a los que he admirado y me han influido positivamente</p> <p>B30. He tenido profesores que han sido buenos modelos</p> <p>B39. He tenido experiencias de aprendizaje positivas</p>
<hr/>	
Influencias de conocidos	<p>B3. Mis amigos piensan que debería ser maestro/a</p> <p>B24. Mi familia piensa que debería ser maestro/a</p> <p>B40. La gente con la que he trabajado piensan que debería ser maestro/a</p>

---

FACTORES DE LAS PERCEPCIONES	Versión española Creencias sobre la educación “Hasta qué punto estás de acuerdo con...”	FACTORES DE SEGUNDO ORDEN
Carrera exigente	C10. ¿Crees que la enseñanza exige un alto nivel de conocimiento? C14. ¿Crees que los maestros necesitan altos niveles de conocimiento técnico? C15. ¿Crees que los maestros necesitan conocimiento altamente especializado?	EXIGENCIA DE LA PROFESIÓN
Exigencia de la profesión	C2. ¿Crees que los maestros tienen una fuerte carga de trabajo? C7. ¿Crees que la enseñanza requiere un gran trabajo emocional? C11. ¿Crees que la enseñanza es un trabajo exigente?	
Estatus social	C4. ¿Crees que a los maestros se les percibe como profesionales? C5. ¿Crees que los maestros tienen un alto nivel de implicación y de entusiasmo? C6. ¿Crees que la enseñanza es una profesión que requiere de especiales capacidades? C8. ¿Crees que la enseñanza se considera una profesión de alto estatus? C9. ¿Crees que los maestros se sienten valorados por la sociedad? C12. ¿Crees que la profesión de maestro está bien considerada? C13. ¿Crees que los maestros consideran que su profesión tiene un alto estatus social?	RETORNO DE LA PROFESIÓN
Salario	C1. ¿Crees que los maestros están bien pagados? C3. ¿Crees que el ejercicio de la enseñanza está bien remunerado?	

---

Disuasión social	D2. ¿Te animaron a elegir otras carreras antes que la de Educación? D4. ¿Te dijeron otras personas que ser maestro no era una buena elección de carrera? D6. ¿Otras personas te influyeron para que consideraras otras carreras alternativas a Educación?
Satisfacción de la elección	D1. ¿En qué medida has considerado seriamente tu decisión de ser maestro/a? D3. ¿En qué medida estás satisfecho con tu decisión de ser maestro/a? D5. ¿En qué medida estás contento con tu decisión de ser maestro/a?

---



### **6.2.2. Validación de la versión española del Factors Influencing Teaching choice scale (*FIT-choice scale*).**

Para la validación del instrumento *FIT-choice scale* en español, partimos de la validación psicométrica de esta escala realizada por los autores. El proceso seguido está ampliamente desarrollado en el artículo: Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the *FIT-choice scale*. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.

En lo que respecta a la validación con la muestra puede verse en la siguiente publicación: Richardson, P.W. & Watt, H.M.G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.

Por nuestra parte, para realizar el proceso de traducción y adaptación de la escala original *FIT-choice scale* (ver anexo 9), hemos seguido las indicaciones expuestas por Hambleton (1996). Como establece dicho autor, esto supone toda una serie de tareas que van desde decidir si se mide o no el mismo constructo en el idioma y cultura a la que se traduce, la selección de los traductores, la decisión sobre los ajustes que se han de realizar en el test, la adaptación del test y comprobar la equivalencia de la forma adaptada.

Como sabemos, el *FIT-choice scale* está formado por cuatro partes:

- Parte A: Datos sociodemográficos (19 ítems y una pregunta abierta)
- Parte B: Factores influyentes/ Motivaciones (40 ítems)
- Parte C: Creencias sobre la educación/ Percepciones de la profesión docente (15 ítems)
- Parte D: Tu decisión de ser maestro (6 ítems)

Las partes B, C y D son preguntas o afirmaciones puntuadas de acuerdo con una escala de tipo Likert de siete puntos desde 1 (nada importante) a 7 (muy importante).

La parte A, en la versión original del *FIT-choice*, recogía datos sociodemográficos tales como: nombre, edad, sexo, programa de Educación cursado, número de hijos, calificación académica hasta la fecha, idioma hablado en la familia, país de origen de los padres del alumno, ingresos medios de los padres.

En la adaptación realizada para la parte A, se han tenido en cuenta los estudios previos realizados en nuestro país sobre este tema para incorporar los datos que nos parecen relevantes y que pueden ser de interés a la hora de ponerlos en relación con los tipos de motivación. Los datos que se recogen son los siguientes:

- Sexo
- Edad
- Estudios que están cursando: grado en Infantil o Primaria.
- Forma de acceso a los estudios universitarios: vía selectividad, vía Ciclos Formativos de Formación Profesional o bien vía acceso a la Universidad para mayores de 25 años.
- Calificación media en Bachillerato.
- Tipo de colegio en el que han estudiado Bachillerato: público, privado o concertado. Además, se les pide que detallen si era un colegio religioso o no, y si era mixto o de educación diferenciada.
- Nivel de estudios de los padres.
- Ocupación actual de los padres: para ello hemos seleccionado la clasificación utilizada por la encuesta del CIS añadiendo alguna clasificación que difícilmente se podía englobar en las otras como las de “empresario con asalariados”, “autónomo” y “funcionario”.
- Existencia de algún familiar que sea maestro.
- Realización de una serie de actividades que hayan permitido tener una experiencia previa ligada a la docencia tales como: ser monitor de tiempo

libre, entrenador de actividades deportivas, clases particulares, voluntariado con jóvenes o tareas de canguro o cuidado de jóvenes de manera informal.

- Haber estudiado o estar estudiando otra carrera universitaria. En tal caso, se les pide que especifiquen cuál.
- Municipio de residencia familiar.

### 6.2.3. Proceso de traducción y adaptación.

El proceso que se ha seguido para la traducción y adaptación de la escala original del *FIT-choice scale* ha sido el siguiente:

1. En primer lugar, la autora de la presente investigación realizó la traducción al español. Esta traducción la consensuó con tres filólogas inglesas pertenecientes, dos de ellas al departamento de inglés de la Facultad de Educación del C.U. Villanueva y una al departamento de inglés del colegio Canigó en Barcelona. Nos parecía muy importante que los ítems pudieran ser entendidos por alumnos/as que están cursando 1º de grado y que, muy recientemente, han dejado las aulas de Bachillerato.
2. Con la traducción consensuada por este primer equipo quisimos asegurarnos que la traducción de los ítems estuviera revisada por expertos en las temáticas de motivación, en el modelo de motivación de Pérez López, en métodos de investigación cuantitativa y cualitativa; o bien por ser profesores de 1º de grado en Educación y conocer bien a los alumnos y tener conocimiento del público al que iba a ser aplicado el cuestionario.

Para ello, se eligieron catorce expertos siguiendo estos criterios. Se les pidió que en una escala de Likert de 1 (nada adecuado) a 4 (muy adecuado) midiesen el grado de adecuación de la traducción del ítem propuesta. Recibimos la respuesta de once de ellos. En los anexos 10, 11 y 12 se pueden ver la relación detallada de dichos expertos, la carta enviada

solicitando su colaboración y los comentarios realizados sobre la traducción de los distintos ítems. Con las sugerencias recibidas se llegó a un consenso de cuál era la traducción más adecuada no solo desde un punto de vista filológico sino también desde el punto de vista cultural. Para ello, en los ítems con mayor diversidad de opiniones, se consultó a los autores de la escala -los doctores Helen Watt y Paul Richardson- para enfocar mejor el sentido del ítem en cuestión.

3. El resultado del punto anterior fue el cuestionario que se llevó a traducir a un servicio de traducción profesional para seguir el procedimiento de la traducción inversa utilizado para la validación de los cuestionarios en otros idiomas (anexo 13).
4. Con todo este material se elaboró la tabla con los ítems en su versión original, en su traducción al español y en su traducción de nuevo al inglés. Esta tabla se envió y se acabó de perfilar con los autores de la escala (ver anexo 14). La traducción definitiva es la que está recogida en el anexo 15.
5. Con los ítems definitivos se elaboró el cuestionario para pasar la prueba piloto a 30 estudiantes de 2º de grado de Educación Infantil y Primaria del C.U. Villanueva. Los comentarios realizados por los estudiantes estaban centrados en algunos aspectos que no quedaban claros a la hora de contestar en la parte A, así como alguna observación en el ítem B54 y C14. Se tuvieron en cuenta para elaborar el cuestionario definitivo para esta investigación (anexo 16).<sup>65</sup>

Para dejar desarrollado definitivamente el cuestionario, se solicitó al Comité de Ética del programa de doctorado de la Universidad Internacional de Cataluña la aprobación del mismo y se obtuvo dicha aprobación.

---

<sup>65</sup> Al no aparecer comentarios en su momento sobre los ítems B52, B10 y C6 se decidieron mantener pese a que se descartaron en la investigación desarrollada por los autores y en la aplicación en otros países. Pensamos que siempre podríamos eliminarlos en el caso de no aportar mayor claridad al modelo.

## 6.3. Muestra

### 6.3.1. Recogida de datos.

En la Comunidad de Madrid se puede cursar el grado de Educación Infantil y Primaria en 15 facultades con estudios presenciales<sup>66</sup>. A continuación relacionamos estas instituciones clasificadas por públicas, centros adscritos y privadas. Entre paréntesis indicamos las siglas o abreviatura con las que se les nombrará en adelante.

Universidades públicas:

- Universidad Complutense de Madrid (UCM)
- Universidad Autónoma de Madrid (UAM)
- Universidad Rey Juan Carlos (URJC)

Centros adscritos:

- Don Bosco, adscrito a la UCM.
- Escuni, adscrito a la UCM.
- C.U. Villanueva (CUV), adscrito a la UCM.
- La Salle, adscrito a la UAM.
- Cardenal Cisneros (C. Cisneros), adscrito a la Universidad de Alcalá.

Universidades privadas:

- CEU S. Pablo (CEU)
- Francisco de Vitoria (UFV)
- Universidad Camilo José Cela (UCJC)
- Alfonso X El Sabio (Alfonso X)
- Universidad Pontificia de Comillas (Comillas)
- Universidad Europea de Madrid (Europea M.)

---

<sup>66</sup> Se excluye la Udima (Universidad a Distancia de Madrid) al no ser presencial.

- Universidad Antonio de Nebrija (Nebrija)

El número de alumnos matriculados en 1º grado en el curso 2012-13 según datos oficiales obtenidos de la Comunidad de Madrid aparecen en la tabla 5 (p.157).

Para proceder a la selección de la muestra para pasar el cuestionario - contábamos ya con la aprobación por parte de la Comisión de Ética del programa de doctorado de la Universidad Internacional de Cataluña- se preparó un texto escrito para enviar por mail informando del objeto de la investigación y solicitando una entrevista para explicarlo personalmente y ver la posibilidad de dejarnos entrar en las aulas para distribuir los cuestionarios en papel *in situ*<sup>67</sup> (ver anexo 17). El hecho de poder repartir y recoger personalmente los cuestionarios entrando en las aulas nos garantizaba poder recoger una muestra mucho más amplia. Para el objeto de esta investigación, nos hemos puesto en contacto con todos los centros bien directamente con el Decano de la facultad, con el coordinador de grado o a través de un profesor que impartiera clases en el primer curso de grado.

De los 15 centros en los cuales se puede cursar estudios de Educación, hemos podido tener acceso a 11 de ellos. Debido a las fechas en las que se ha llevado a cabo el trabajo de campo (entre finales de abril y principios de junio), en algunos centros no ha sido posible hacerlo a través del cuestionario en papel distribuido personalmente, al estar ya en fechas de exámenes, y se ha facilitado a los alumnos un link con una encuesta vía internet. Dicha encuesta fue desarrollada con el programa *surveymonkeys* y estuvo activa en internet desde el 3 al 30 de junio.

En la tabla 5 (p. 157) se puede ver los cuestionarios realizados, si estos fueron realizados en papel (manual) o vía internet. En algunas instituciones, las

---

<sup>67</sup> El hecho de realizar los cuestionarios in situ ha supuesto ceder 20 minutos de clase que es el tiempo estimado para la realización del mismo.

facilidades para pasar los cuestionarios nos han permitido entrar en todos los grupos de alumnos de 1º -tanto de Infantil como de Primaria-; y en otras, aleatoriamente en los grupos que permitía las disponibilidades horarias y facilidades otorgadas por los profesores que tenían que ceder 20 minutos de su clase para la realización del cuestionario.

Las instituciones que nos han permitido acceder a todos los grupos, y por tanto en las que se ha podido recoger el cuestionario a los alumnos presentes en ese día en el aula, son:

- CUV
- Escuni (con la excepción de un grupo de Infantil que estaba fuera ese día)
- Don Bosco
- La Salle

El resto de las instituciones nos ha facilitado algunos grupos (siempre el mismo número de grupos de Infantil que de Primaria) o bien nos ha facilitado enviar el cuestionario por internet de manera que, los alumnos que han querido participar en la investigación, pudieran hacerlo.

En todos los casos se ha dado a conocer el objetivo de la investigación, se ha facilitado el cuestionario al profesorado y nos hemos comprometido a enviar los resultados de la investigación a la institución universitaria.

A los estudiantes que han participado en la investigación mediante la cumplimentación del cuestionario en sus aulas, se les explicó el objeto de la investigación, se les dio la posibilidad de que se les hiciera llegar -a los que estuvieran interesados- los resultados de la investigación, y se les pidió el consentimiento informado conforme que sabían el objetivo de la investigación, así como que sus datos iban a ser utilizados exclusivamente para ésta (ver anexo 18 con la documentación facilitada al estudiante).

Los datos de la representatividad de la muestra de las facultades de la Comunidad de Madrid se recogen también en la tabla 5.

**Tabla 5. Alumnos de 1º de grado en Educación en las facultades de la Comunidad de Madrid. Curso 2012-13**

	POBLACIÓN CURSO 2012-13				MUESTRA			% MUESTRA/ POBLACIÓN			Procedimiento realización encuesta
	INFANTIL	PRIMARIA	TOTAL	%	INFANTIL	PRIMARIA	TOTAL	INFANTIL	PRIMARIA	TOTAL	
C.U.V.	33	69	102	3,47%	19	46	65	58%	67%	63,73%	manual
D.BOSCO	85	121	206	7,00%	55	99	154	65%	82%	74,76%	manual
ESCUNI	105	141	246	8,36%	40	115	155	38%	82%	63,01%	manual
LA SALLE	48	26	74	2,52%	20	21	41	42%	81%	55,41%	manual
C. CISNEROS	91	126	217	7,38%	5		5	5,49%		2,30%	online
UCM	298	365	663	22,54%	109	62	171	37%	17%	25,79%	manual
UAM	240	331	571	19,42%	28	44	72	12%	13%	12,61%	manual
URJC	228	336	564	19,18%	85	64	149	37,28%	19,05%	26,42%	online
UCJC	35	117	152	5,17%	3	4	7	8,57%	3,42%	4,61%	online
CEU S. PABLO	17	9	26	0,88%		2	2		22,22%	7,69%	online
F. VITORIA	17	18	35	1,19%	15	14	29	88,24%	77,78%	82,86%	manual
COMILLAS	12	20	32	1,09%			0			0,00%	N.S.
ALFONSO X	33	0	33	1,12%			0			0,00%	N.S.
A. DE NEBRIJA	4	12	16	0,54%			0			0,00%	N.S.
U. EUROPEA DE M.	0	4	4	0,14%			0			0,00%	N.S.
<b>TOTAL</b>	1246	1695	<b>2941</b>	100,00%	379	471	<b>850</b>	30,42%	27,79%	<b>28,90%</b>	

Fuente: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid. Elaboración propia.

Nota: hay un dato perdido puesto que un encuestado no rellenó el campo de la clave del centro. \*El dato oficial del nº de alumnos en 1º de grado Infantil y Primaria de la UFV no es correcto (19 alumnos según la Comunidad de Madrid). El dato real fue facilitado por la secretaria de la facultad.

N.S. No solicitado debido al escaso número de alumnos y llevar poco tiempo ofertando estos estudios.



### 6.3.2. Características de la muestra.

La muestra obtenida finalmente ha sido de 857 cuestionarios: 693 en papel y 164 vía internet. Los 693 obtenidos con cuestionarios realizados en papel por los alumnos en sus aulas, fueron introducidos en el programa *surveymonkeys*. Posteriormente, se exportó a un fichero de datos SPSS y Excel. Este fichero se unificó con el obtenido a través de internet, generando un único fichero.

A continuación, se procedió a depurar los datos obteniéndose 6 casos repetidos que se procedió a eliminar de manera que los datos finales quedaron en 851 cuestionarios válidos.

La distribución de los 851 cuestionarios corresponde a las siguientes facultades:

**Tabla 6. Distribución de la muestra entre facultades**

Facultades	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
UFV	29	3,4	3,4
CEU	2	,2	,2
Cardenal Cisneros	5	,6	,6
CUV	65	7,6	7,6
UCM	171	20,1	20,1
Escuni	155	18,2	18,2
Don Bosco	154	18,1	18,1
La Salle	41	4,8	4,8
UAM	72	8,5	8,5
UCJC	7	,8	,8
URJC	149	17,5	17,5
Total	850	99,9	100,0
Perdidos	1	,1	
<b>TOTAL</b>	<b>851</b>	<b>100,0</b>	

*Nota:* hay un dato perdido puesto que un encuestado no rellenó el campo de la clave de la institución.

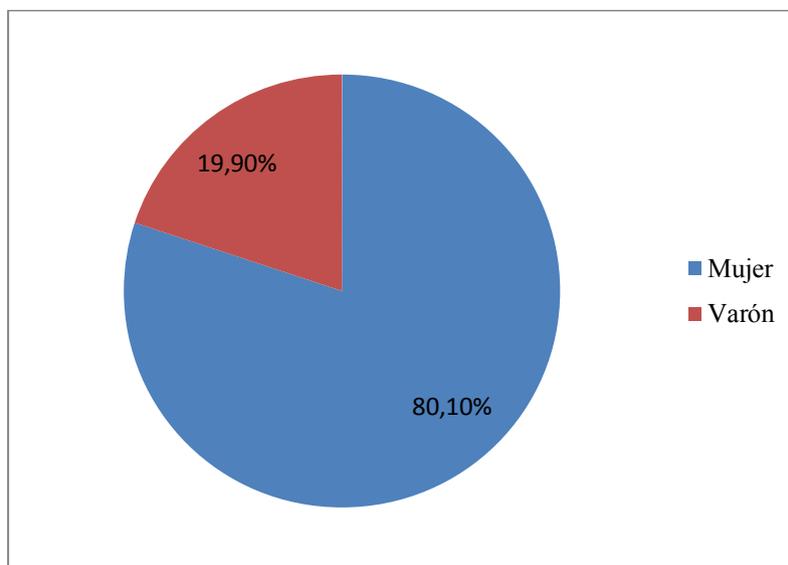
UFV: Universidad Francisco de Vitoria; CEU: Universidad CEU- San Pablo; CUV: C.U. Villanueva; UCM: Universidad Complutense de Madrid; UAM: Universidad Autónoma de Madrid; UCJC: Universidad Camilo José Cela; URJC: Universidad Rey Juan Carlos.

En cuanto a la distribución por sexo, nos encontramos que el 80,1% son mujeres y el 19,9% son hombres (ver tabla 7 y gráfico 2).

**Tabla 7. Distribución por sexo**

	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	682	80,1
Varón	169	19,9
TOTAL	851	100

**Gráfico 2: Distribución por sexo**



Con respecto a la edad, hemos establecido varios intervalos considerando el primero el de alumnos entre 18-19 años que correspondería a aquellos que han ingresado a grado justo al salir de 2º Bachillerato, no habiendo repetido ningún curso (o máximo uno). A partir de este primero, los intervalos se han establecido de 5 años a partir del de 20-24 hasta llegar al de 45-49. A partir de 50, ya se recogen en el mismo tramo. La distribución de la muestra por edad es la que se recoge en la tabla 8.

**Tabla 8. Distribución por grupos de edad**

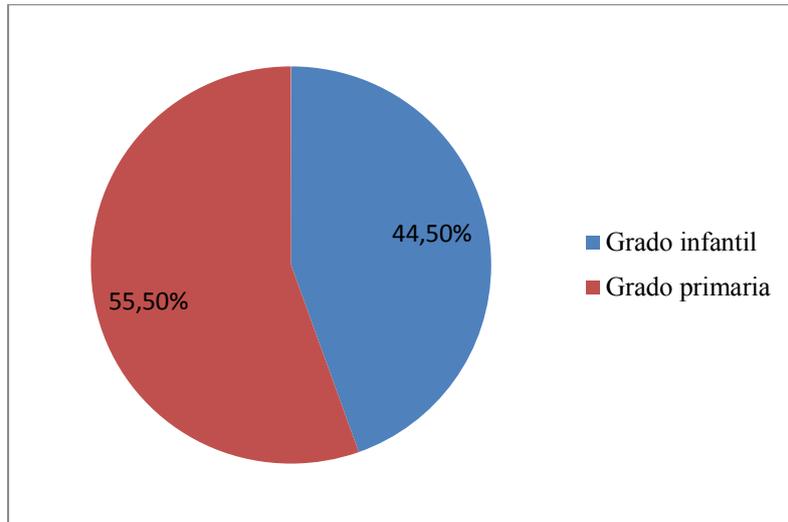
	Frecuencia	Porcentaje
18-19	328	38,5
20-24	419	49,2
25-29	63	7,4
30-34	17	2,0
35-39	10	1,2
40-44	8	,9
45-49	3	,4
Mayor de 50	3	,4
TOTAL	851	100,0

Si tenemos en cuenta el grado cursado vemos que el 44,4% de los encuestados están cursando estudios de Educación Infantil y el 55,3% los de Primaria (tabla 9).

**Tabla 9. Distribución según estudios que estás cursando**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Grado infantil	378	44,4	44,5
Grado primaria	471	55,3	55,5
Total	849	99,8	100,0
Perdidos	2	,2	
TOTAL	851	100,0	

**Gráfico 3. Distribución por estudios que estás cursando**



Si analizamos la muestra teniendo en cuenta el centro donde estudia, el tipo de grado que estudia y el sexo del estudiante, vemos que queda distribuida de la siguiente manera:

**Tabla 10. Distribución según facultad, estudios que cursan y sexo**

Facultades		Mujer	Varón	Total
UFV	Grado infantil	15	0	15
	Grado primaria	13	1	14
	Total	28	1	29
CEU	Grado primaria	1	1	2
	Total	1	1	2
Cardenal Cisneros	Grado infantil	5		5
	Total	5		5
CUV	Grado infantil	19	0	19
	Grado primaria	39	7	46
	Total	58	7	65
UCM	Grado infantil	106	3	109
	Grado primaria	43	19	62
	Total	149	22	171
Escuni	Grado infantil	39	1	40
	Grado primaria	63	52	115
	Total	102	53	155
Don Bosco*	Grado infantil	54	0	54
	Grado primaria	62	36	98
	Total	116	36	152
La Salle	Grado infantil	20	0	20
	Grado primaria	15	6	21
	Total	35	6	41
UAM	Grado infantil	26	2	28
	Grado primaria	27	17	44
	Total	53	19	72
UCJC	Grado infantil	3		3
	Grado primaria	4		4
	Total	7		7
URJC	Grado infantil	84	1	85
	Grado primaria	43	21	64
	Total	127	22	149

\*D. Bosco tiene 2 valores perdidos en la variable estudios que estás cursando.

### 6.3.3. Tratamiento de datos ausentes y datos atípicos.

Previamente a la detección de los casos atípicos y datos ausentes se procedió a una primera revisión de los datos, en el momento de introducción de los cuestionarios en papel por parte de la autora de la investigación, con el objeto de comprobar la consistencia de los datos obtenidos.

Como ya hemos dicho anteriormente, al depurar los datos se encontraron 6 casos repetidos que se procedió a eliminar de manera que los datos finales quedaron en 851 cuestionarios válidos. De éstos, 13 cuestionarios (12 procedentes de la URJC que contestaron vía internet y 1 de Don Bosco) no contestaron ningún o menos de un tercio de los ítems B, C y D. Se han guardado estos datos para el análisis de los datos sociodemográficos al tener la información completa y se han eliminado para el análisis de los datos del *FIT-choice scale* que comprende, como hemos visto ya, la parte de los ítems B, C y D. Por tanto, contaremos con una muestra de 851 casos para el análisis de los datos sociodemográficos y una muestra de 838 casos para el análisis de los datos de la escala *FIT-choice*.

Con respecto al resto de valores perdidos, se ha identificado el número de ellos para cada variable. En los datos sociodemográficos, la variable con mayores datos perdidos –con un total de 36 casos– es la que pregunta sobre la ocupación del padre. Corresponde al 4,2% de la muestra. El resto de variables sociodemográficos tiene menos de 12 valores perdidos. Con respecto a los datos de la parte B, C y D, los valores perdidos han sido inferiores al 1% con la excepción de los ítems B4, B5 y D5 que tienen 10, 14 y 13 casos perdidos que corresponden al 1,21%, 1,70% y 1,58% de la muestra respectivamente.

Visto el escaso porcentaje de datos perdidos se ha procedido a no hacer una estimación de ellos según las opciones posibles en SPSS. Para el cálculo de los estadísticos, en algunos casos, se ha utilizado el método de excluir casos según

lista al ser la muestra lo suficientemente amplia para podernos permitir la pérdida de estos valores.<sup>68</sup>

Para identificar los valores extremos y determinar su exclusión si es el caso, se procedió a realizar un diagrama de cajas para cada variable (ver anexo 19). En los diagramas de cajas nos aparecen indicados los valores extremos y los muy extremos. Ya que durante el proceso de introducción, como hemos señalado anteriormente, ya se fueron viendo que las respuestas fueran coherentes o que no se contestara de cualquier forma para acabar de rellenar el cuestionario lo antes posible, podemos señalar que no se identificaron casos de este tipo. Por tanto, en la detección de los valores extremos, solo se han tenido en cuenta los valores muy extremos identificados por el programa SPSS con un \*.

Así pues, los valores muy extremos detectados para los ítems B han sido los siguientes:

Para el ítem B1, 2 resultados correspondientes a las respuestas de los cuestionarios 232 y 816.

Para el ítem B9, 7 resultados correspondientes a los cuestionarios 211, 431, 459, 529, 556, 730 y 765.

Para el ítem B10, 5 resultados correspondientes a los cuestionarios 211, 350, 485, 730, 765.

Para el ítem B12, 3 resultados correspondientes a los cuestionarios 389, 448 y 689.

Para el ítem B13, 7 resultados correspondientes a los cuestionarios 211, 284, 608, 672, 703, 710 y 765.

Para el ítem B20, 4 resultados correspondientes a los cuestionarios 378, 379, 514, 823.

Para el ítem B26, 7 resultados correspondientes a los cuestionarios 232, 516, 608, 672, 724, 765 y 823.

---

<sup>68</sup> En el cálculo de los estadísticos, si procede, se indica el método utilizado para los casos perdidos.

Para el ítem B37, 7 resultados correspondientes a los cuestionarios 198, 211, 284, 556, 608, 672 y 823.

Para el ítem B39, 3 resultados correspondientes a los cuestionarios 385, 448 y 357.

Para el ítem B52, 4 resultados correspondientes a los cuestionarios 627, 730, 823 y 824.

Los ítems B35 y B48 se han sido tenidos en cuenta viendo los resultados de uno y de otro y con el resultado de los datos sociodemográficos al preguntar si elegiste cursar la carrera en primera, segunda o restantes opciones, junto con el de si había cursado otra carrera anteriormente. Se ha prestado especial atención por ser un ítem que, por su formulación (en negativo la B35), originó algunas dudas a los alumnos encuestados.

Los valores extremos identificados para estos ítems han sido:

Para el ítem B35, 19 resultados correspondientes a los cuestionarios 710, 738, 762, 761, 781, 815, 739, 757, 824, 691, 697, 810, 747, 792, 794, 845, 778, 818 y 830.

Para el ítem B48, 19 resultados correspondientes a los cuestionarios 9, 252, 838, 680, 686, 812, 259, 815, 713, 758, 809, 817, 718, 719, 742, 781, 788, 808 y 849.

Para los ítems C y D, los valores extremos son los siguientes:

Para el ítem C7, 3 resultados correspondientes a los cuestionarios 240, 520 y 806.

Para el ítem C15, 4 resultados correspondientes a los cuestionarios 97, 215, 452 y 502.

Para el ítem D1, 5 resultados correspondientes a los cuestionarios 151, 409, 556, 679 y 740.

Para el ítem D3, 6 resultados correspondientes a los cuestionarios 498, 556, 730, 741, 762 y 816.

Para el ítem D5, 4 resultados correspondientes a los cuestionarios 148, 701, 741 y 816.

Con respecto a estos valores extremos, se ha decidido mantenerlos como estaban en el caso de tener sentido la respuesta con el resto de respuestas de los ítems correspondientes a cada factor, y/o bien con la respuesta a la pregunta abierta sobre las razones para elegir cursar esta carrera, así como a las respuestas a las preguntas sociodemográficas (Pallant, 2007, p. 63).

Así pues, se eliminan un total de 24 valores correspondientes a los siguientes ítems:

Item B9: valor de los cuestionarios 431, 459 y 529.

Item B10: valor de los cuestionarios 350 y 485.

Item B12: valor de los cuestionarios 389, 448 y 689.

Item B13: valor de los cuestionarios 703.

Item B26: valor del cuestionario 516.

Item B37: valor de los cuestionarios 556.

Item B39: valor de los cuestionarios 448.

Item B35: valor de los cuestionarios 761, 781, 810 y 818. Por coherencia con respuesta en B48 y en qué opción se eligió cursar la carrera, se eliminaron los ítems 9 y 713.

Item B48: valor de los cuestionarios 9, 252, 713, 781, 809, 812, 817 y 838.

Después de realizar este tratamiento de valores extremos, volvimos a calcular los porcentajes de los valores perdidos obteniéndose que en todos los ítems es inferior al 1%, con la excepción de los ítems B4, B5, B35, B48, C7, C14 y D5 que tienen un porcentaje del 1,21%, 1,70%, 1,58%, 1,45%, 1,09%, 1,09% y 1,70% respectivamente (anexo 20).

#### **6.4. Conclusiones del capítulo**

En este capítulo hemos presentado, traducido y adaptado el instrumento *FIT-choice* que nos posibilitará medir los factores que influyen en la decisión de elegir estudios de Educación de manera que, podamos hacer estudios comparativos al haber sido utilizado en otros países con resultados satisfactorios.

También hemos explicado el procedimiento de selección de la muestra y la recogida de los datos así como el tratamiento de los valores perdidos y valores extremos. Podemos concluir que contamos con un instrumento adecuado al ámbito español y una muestra suficientemente amplia en la que hemos aplicado los ítems pertenecientes a dicho instrumento.

## 7. ESTUDIO TÉCNICO DE LOS INSTRUMENTOS

Una vez definido el instrumento y obtenida la muestra para poder aplicarlo, en este capítulo procederemos a evaluar las características psicométricas del instrumento *FIT-choice* para las motivaciones y las percepciones de la profesión docente para la muestra española. Para confirmar la validez de la escala para la versión española será necesario realizar un análisis factorial exploratorio (en adelante, AFE) y uno confirmatorio (en adelante, AFC). Si realmente se puede demostrar la validación de la escala podríamos confirmar que existe un instrumento de medición de la motivación consolidado que permitiría establecer comparaciones en el tiempo y lugar geográfico, que es el objetivo cuarto de nuestra investigación.

### 7.1. Análisis factorial exploratorio (AFE)

El estudio de un análisis factorial exploratorio se suele realizar previo a un análisis factorial confirmatorio para desarrollar y refinar los modelos de medición que serán razonables para el AFC. El objetivo de realizar un AFE es reducir los datos tratando de explicarlos a través de unos factores latentes que permiten simplificar el número de variables explicativas. Por tanto, se trata de una técnica guiada por los datos, en contraposición al AFC que es una técnica guiada por la teoría.

Según Frías-Navarro y Pascual Soler (2012) el análisis factorial exploratorio tiene como ventajas:

- Facilitar el análisis de los patrones de interrelación entre las variables
- Reducir datos
- Clasificar los datos
- Describirlos

Como destacan estos autores, el AFE es un instrumento muy utilizado en la investigación realizada en el campo de las ciencias sociales; no obstante, se echa de menos un rigor en su proceso de aplicación. Por tanto, las ventajas que hemos destacado son posibles si se realiza sabiendo qué se pretende, y teniendo en cuenta una serie de cuestiones que estos autores recogen en el protocolo de valoración del Análisis Factorial Exploratorio (protocolo PAFE).

Teniendo en cuenta este protocolo (Frías-Navarro y Pascual Soler, 2012, p.56) y los pasos fundamentales y recomendaciones de procedimiento para el análisis factorial exploratorio (cfr. Brown, 2006, tabla 2.3. p. 38), vamos a proceder a revisar el procedimiento empleado tanto para la parte de las motivaciones (ítems B) como para la de las percepciones (ítems C y D) para pasar, posteriormente, a los resultados y su análisis.

### **Planificación del trabajo de campo**

---

- *Análisis de las motivaciones para usar la técnica:*

El objetivo de realizar un AFE es el de reducir la información obtenida a través de una serie de factores latentes que permitan ser identificados claramente. Con ello, queremos conseguir dos objetivos:

- a) Comprobar si realmente es posible clasificar las motivaciones en tres grupos: extrínseca, intrínseca y altruista como hemos visto en los estudios internacionales, contrariamente a lo que se recoge en los nacionales.
- b) Confirmar que los factores obtenidos son los que se proponen en el modelo *FIT-choice*, o ver qué ítems no contribuyen suficientemente y pueden ser eliminados. Es decir, proceder a un refinamiento del modelo con los datos obtenidos a través de la adaptación a la versión española y con la población de la muestra.

---

- *Determinación del tamaño de la muestra:*

El número de ítems del cuestionario son 61. Por tanto, según las recomendaciones de los autores utilizar como mínimo una ratio de 10 observaciones por variable/ítem, este requisito se cumple al rebasar ampliamente este requisito ya que contamos con 851 cuestionarios y sus respectivas observaciones para cada ítem<sup>69</sup>.

---

- *Relación entre las variables y nivel de medida de las variables:*

Las variables están medidas en una escala Likert utilizando intervalos del 1 al 7.

### **Ejecución del Análisis Factorial Exploratorio**

---

#### Consideraciones previas al análisis factorial

---

- *Análisis de la matriz de correlaciones:*

Hay un mínimo de tres indicadores o ítems por factor.

Además, como se verá a continuación, en los análisis de los indicadores de motivaciones y percepciones se explicita el índice KMO y el test de esfericidad de Bartlett.

---

#### Aplicación del Análisis Factorial Exploratorio

---

- *Decidir el método de extracción de factores:*

Se decide utilizar el método de extracción de factores de máxima verosimilitud (ML, maximum likelihood) por dos motivos:

- a) Es el método más utilizado para obtener índices sobre la bondad de ajuste del modelo pues como dice Brown (2006, p. 21) y confirman los autores de este protocolo:

El método de extracción de factores usado con más frecuencia para el AFE con indicadores continuos (i.e., medidas observadas que se aproximan con una escala de medición de intervalos) es el de máxima verosimilitud (ML) y el de factores principales (PF). ML es también el más frecuentemente utilizado en el AFC. Una ventaja clave del método de estimación por ML es que permite una evaluación estadística de en qué medida la solución

---

<sup>69</sup> Si bien en algún ítem no hay respuesta, cuando se procede a cualquier análisis estadístico se indica con que N se cuenta para cada caso, siendo N el número total de observaciones de la muestra obtenida.

de los factores permite reproducir la relación entre los indicadores de la muestra. ML requiere que se cumpla la distribución normal multivariable de las variables. (Brown, 2006, p. 21).<sup>70</sup>

Como hemos visto, se exige el cumplimiento de la hipótesis de normalidad multivariante.

A este respecto, indican Byrne (2001, 2006), Raydov y Marcoulides (2006) y Kline (2005) que si las categorías de la respuesta son más de cuatro, podemos considerar las variables como de tipo escala (...) entrando dentro de los límites establecidos para utilizar sin reservas el método de estimación de máxima verosimilitud (Carpeño Ruiz, 2008, p. 266).

- b) Porque en los análisis factoriales realizados en otros países con este cuestionario se ha aplicado este método y, como uno de los objetivos es identificar una escala de medición de los factores que influyen en la decisión de estudiar para ser maestro, vemos necesario seguir el mismo método para poder establecer comparaciones.

---

- *Decidir el tipo de rotación:*

Los factores son rotados para mejorar su interpretación. Existen dos métodos: ortogonal y oblicua. La ortogonal implica que los factores son obligados a no tener ninguna correlación. La oblicua permite la intercorrelación entre los factores. Se ha utilizado la rotación oblicua al ser factores correlacionados entre sí.<sup>71</sup>

El tratamiento de los valores perdidos ha sido la de opción “excluir los casos según lista” por coherencia con los criterios que se seguirán en el AFC, como veremos más adelante. El tamaño muestral nos permite poder prescindir de estos datos.

---

<sup>70</sup> Traducción propia. Texto original: “For AFE with continuous indicators (i.e., observed measures that approximate an interval-level measurement scale), the most frequently use factor extraction methods are maximum likelihood (ML) and principal factors (PF). ML is also the most commonly used estimation method in AFC. A key advantage of the ML estimation method is that it allows for a statistical evaluation of how well the factor solution is able to reproduce the relationships among the indicators in the input data. ML requires the assumption of multivariate normal distribution of the variables” (Brown, 2006, p. 21).

<sup>71</sup> Si bien en algunas de las investigaciones realizadas aplicando el *FIT-choice scale* en otros países se ha realizado la rotación varimax al ser la que, por defecto, utilizan la mayoría de los paquetes de software de aplicaciones estadísticas. Dato confirmado con los autores del cuestionario Helen Watt y Paul Richardson (ver anexo 8).

---

- *Determinar los criterios para retención de factores:*

Para determinar el número de factores se ha tenido en cuenta los autovalores mayores a 1 de los factores, el porcentaje de la varianza explicada y el número de factores que el modelo plantea. En los análisis de los indicadores de motivaciones y percepciones que vienen a continuación, se indicará los autovalores y la decisión que se tomará en cada caso.

---

- *Valoración del porcentaje de varianza explicada:*

El porcentaje de varianza explicada es un dato que se presentará en cada caso. *Análisis de las comunalidades:*

Las comunalidades más bajas se indicarán en cada caso como veremos más adelante.

---

- *Análisis de la matriz factorial:*

Se detalla la matriz completa con las saturaciones factoriales en todos los factores y cuando la muestra es superior a 100 unidades se sugiere considerar las cargas factoriales iguales o superiores a  $\pm 0.40$

---

- *Nominación de factores:*

Todos los factores tienen una denominación sustantiva o teórica según puede verse en los apartados correspondientes.

A la hora de interpretar los factores y evaluar la calidad de la solución, Brown (2006, p. 38) propone las siguientes recomendaciones que seguiremos en nuestra investigación:

- Considerar el significado o interpretación de los factores: los factores deben tener un significado sustantivo y una relevancia conceptual/empírica.
- Eliminar factores con débil definición tales como:
  - Factores en los que solo 2 ó 3 ítems tienen cargas importantes (*salient loadings*)
  - Factores definidos por ítems que tienen pequeña carga (baja comunalidad)

- Factores con baja determinación (poca correspondencia entre los factores y sus puntuaciones)
- Eliminar ítems pobres tales como:
  - Ítems con altas cargas en más de un factor
  - Ítems con pequeñas cargas en todos los factores

Volver a realizar el análisis factorial o replicarlo:

- Si algunos ítems o factores han sido eliminados, volver a realizar un AFE en la misma muestra.

A la hora de realizar el AFE se ha realizado de forma separada con los ítems sobre motivaciones (ítems B) y los de las percepciones (ítems C y D). Para ello se ha utilizado el paquete estadístico SPSS PASW Statistics18.

**7.1.1. AFE de los indicadores sobre motivaciones.**

El AFE, siguiendo los criterios explicados, ha dado como resultado según el método utilizado de determinación de factores, los que se recogen en la tabla:

**Tabla 11. Estadísticos para el AFE de los indicadores de motivaciones (I).**

Estadístico	Con 12 factores	Con 9 factores (factores con eigenvalues >1)
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,895	0,895
Prueba de esfericidad de Barlett	15845,634	15845,634
• Chi cuadrado aproximado	780	780
• Grados de libertad	0,000	0,000
• Sig.		
% de varianza explicada	57,9%	54,4%

La prueba de esfericidad de Bartlett es un índice de varianza generalizada que nos permite someter a comprobación la hipótesis de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad. Al ser la  $p = 0,000$  se rechaza la hipótesis nula indicando que no es una matriz de identidad.

La prueba de la medida de adecuación de muestra KMO permite comparar las magnitudes de correlación observados con los de los coeficientes parciales. Sus valores van de 0 a 1, siendo 1 cuando cada variable es perfectamente predicha sin error por las otras variables. Según Nunnally y Bernstein (1994), citado en Frías-Navarro y Pascual Soler (2012), la interpretación de los resultados de esta medida indica que valores iguales o superiores a 0,80 son muy buenos. Por tanto, ambos índices nos indican que la matriz de datos es adecuada para proceder al AFE.

Los indicadores con comunalidades por debajo de 0,3 han sido en ambos casos:

B8: 0,238

B11: 0,280

B35: 0,262

B48: 0,249

Ya hemos comentado anteriormente que se ha decidido seguir con el modelo de 12 factores. La matriz de configuración que nos da los resultados de los coeficientes de correlación de cada indicador con su factor está recogidos en la tabla 12. En dicha tabla aparecen agrupados por factores los indicadores con saturaciones mayores a 0,4, y en negrita cuando dichos indicadores constituyen un factor del modelo *FIT-choice*.



Tabla 12: Matriz de configuración de las motivaciones

	FACTORES											
	Trabajo con niños	Conciliación	Experiencias previas	Influencias conocidas	Igualdad social	habilidad	seguridad/movilidad	Influir futuro	9	Carrera segunda opción	11	Contribución social
B26. Quiero trabajar en un entorno con niños/adolescentes	,896											
B13. Quiero un trabajo que suponga trabajar con niños/adolescentes	,813											
B37. Me gusta trabajar con niños/adolescentes	,702											
B16. Los horarios me permitirán compatibilizarlo con mis responsabilidades familiares		,908										
B2. Media jornada en educación me permitiría tener más tiempo para la familia		,829										
B29. Las vacaciones escolares encajan con mis obligaciones familiares		,630										
B18. Siendo maestro tendré una jornada laboral corta		,409										

	FACTORES											
	Trabajo con niños	Conciliación	Experiencias previas	Influencias conocidas	Igualdad social	seguridad/habilidad	movilidad	Influir futuro	9	Carrera segunda opción	11	Contribución social
B30. He tenido buenos profesores como modelos			-,957									
B17. He tenido profesores que me han influido			-,904									
B39. He tenido experiencias de aprendizaje positivas			-,562									
B24. Mi familia piensa que debería ser maestro				,831								
B3. Mis amigos piensan que debería ser profesor				,812								
B40. La gente con la que he trabajado piensan que debería ser maestro				,784								
B49. La docencia me permitirá ayudar a las personas socialmente desfavorecidas					,891							
*B54 La docencia me permitirá trabajar contra la marginación social					,672							
B36. La docencia me permitirá ayudar a que la juventud no privilegiada tenga ambicione					,523							

	Trabajo con niños	Concilia ción	Experien cias previas	Influen cias conocidos	Igualdad social	habilidad	seguridad/ movilidad	Influir futuro	9	Carrera segunda opción	11	Contribución social
*B52 La docencia es una profesión que te realiza					,319							
<b>B19. Tengo buenas habilidades para enseñar</b>						,876						
<b>B5.Tengo cualidades/aptitudes para ser buen profesor</b>						,779						
<b>B43. La docencia es una profesión que se adecua a mis habilidades</b>						,573						
B12. Me gusta enseñar						,395						
B1. Me interesa la docencia						,235						
<b>B38. La docencia es un trabajo seguro</b>							,756					
<b>B14. La docencia me ofrecerá un trabajo estable</b>							,730					
<b>B27. Ser maestro me permite tener un sueldo fijo</b>							,701					
<b>B22. Una titulación de maestro tiene un reconocimiento en todas partes</b>							,500					
<b>B45. La docencia me permitirá elegir donde quiero vivir</b>							,465					

FACTORES												
	Trabajo con niños	Concilia ción	Experiencias previas	Influencias conocidas	Igualdad social	habilidad	seguridad/movilidad	Influir futuro	9	Carrera segunda opción	11	Contribución social
B8. La enseñanza será un trabajo útil cuando viaje							,318					
*B53 La docencia me permitirá influir en los niños/adolescente								,712				
B23. La docencia me permitirá influir en la próxima generación								,309				
B10. Quiero ayudar a niños/adolescentes a aprender									,678			
B9. La enseñanza me permitirá formar en valores a niños/adolescentes									,631			
<b>B35. No fui aceptado en la carrera de primera opción</b>										,548		
<b>B11. No tenía claro que carrera quería estudiar</b>										,526		
<b>B48. Elegí ser maestro como carrera de último recurso</b>										,518		
<b>B7. Siempre he querido ser maestro/a</b>										-,463		
<b>B4. Siendo profesor tengo más vacaciones</b>		,456									,507	

FACTORES												
	Trabajo con niños	Conciliación	Experiencias previas	Influencias conocidas	Igualdad social	habilidad	seguridad/movilidad	Influir futuro	9	Carrera segunda opción	11	Contribución social
<b>B20. Los maestros hacen una contribución valiosa a la sociedad</b>												,546
<b>B6. La docencia me permite hacer un servicio a la sociedad</b>												,530
B31. Ser maestro me permite devolver a la sociedad lo que he recibido												,324



### 7.1.1.1. Análisis de la matriz de configuración.

Si analizamos los resultados vemos que hay siete factores del modelo *FIT-choice* totalmente definidos por al menos tres indicadores con saturaciones por encima de 0,4. Según Morales Vallejo (2013, p. 16), “los factores se consideran bien definidos cuando al menos tres variables tienen en él sus mayores pesos (Kim y Mueller, 1994; Costello y Osborne, 2005)”. Estos son los siguientes:

- “Trabajar con niños/ adolescentes”: factor integrado por los siguientes indicadores o ítems:
  - B13. Quiero un trabajo que suponga trabajar con niños/adolescentes
  - B26. Quiero trabajar en un entorno con niños/adolescentes
  - B37. Me gusta trabajar con niños/adolescentes
  
- “Conciliación trabajo-familia”: factor integrado por los ítems:
  - B2. Por el horario escolar, trabajar como maestro me permitiría tener más tiempo para la familia
  - B4. Siendo maestro tengo más vacaciones
  - B16. Los horarios me permitirán compatibilizarlo con mis responsabilidades familiares
  - B18. Siendo maestro tendré una jornada laboral corta
  - B29. Las vacaciones escolares encajan con mis obligaciones familiares
  
- “Experiencias previas de enseñanza-aprendizaje”: integrado por los ítems:
  - B17. He tenido profesores a los que he admirado y me han influido positivamente
  - B30. He tenido profesores que han sido buenos modelos
  - B39. He tenido experiencias de aprendizaje positivas

En este factor, llama la atención que los valores sean negativos. No obstante, en la pregunta abierta del cuestionario donde se pedía que se expusiera brevemente las principales razones para elegir ser maestro/a, llama la atención la frecuencia con que se nombra razones tipo “para que no hagan como hicieron conmigo”.

- “Influencias de conocidos”: formado por los indicadores:
  - B3. Mis amigos piensan que debería ser maestro/a
  - B24. Mi familia piensa que debería ser maestro/a
  - B40. La gente con la que he trabajado piensan que debería ser maestro/a
  
- “Trabajar en pro de la igualdad social”: lo componen los indicadores:
  - B36. la enseñanza me permitirá elevar las ambiciones de la juventud desfavorecida
  - B49. La enseñanza me permitirá ayudar a las personas socialmente desfavorecidas
  - B54. La enseñanza me permitirá trabajar contra la desventaja social
  
- “Carrera de segunda opción”: está integrado por tres ítems con valores positivos y uno (el B7 con valor negativo). Puede explicarse como la antítesis de una orientación vocacional y por eso tiene un valor negativo.
  - B11. No tenía claro qué carrera quería estudiar
  - B35. No fui aceptado en la carrera de primera opción
  - B48. La carrera de Educación era la última opción que tenía
  - B7. Siempre he querido ser maestro/a
  
- “Habilidad percibida”: integrado por los ítems:
  - B5. Tengo cualidades para ser buen maestro/a
  - B19. Tengo buenas habilidades para enseñar

- B43. La enseñanza es una profesión que se adecúa a mis habilidades

También encontramos un factor del modelo con solo dos ítems:

- “Contribución social”: formado por los indicadores:
  - B6. La enseñanza me permite dar un servicio a la sociedad
  - B20. Los maestros hacen una contribución valiosa a la sociedad

Así mismo, hay dos factores del modelo que aparecen integrados en uno:

- “Seguridad del trabajo y movilidad laboral”: integrado por los cinco indicadores siguientes:
  - B14. La enseñanza me ofrecerá un trabajo estable
  - B27. Ser maestro/a me permite tener un sueldo fijo
  - B38. La enseñanza es un trabajo seguro
  - B22. la titulación de maestro tiene un reconocimiento en todas partes
  - B45. La enseñanza me permitirá elegir donde quiero vivir

El factor influir en el futuro aparece tímidamente con solo un ítem: el B53. Y nos quedan todavía dos factores identificados en la tabla como los factores 9 y 11. Si analizamos estos factores vemos que el factor 9 está formado por los indicadores:

- B9. La enseñanza me permitirá formar en valores a niños/adolescentes
- B10. Quiero ayudar a niños/adolescentes a aprender

Estos indicadores difícilmente pueden constituir un factor con una denominación teórica que les dé cuerpo puesto que, en el caso de que lo tuviera, estaría situado entre me gusta trabajar con niños/adolescentes y querer influir y, por tanto, contribuir al futuro y estos dos ya están identificados (el primero claramente y el segundo de forma muy tímida, como hemos ya comentado).

El factor 11 está formado únicamente por el ítem:

- B4. Siendo maestro tengo más vacaciones

Dicho ítem ya forma parte del factor “Conciliación trabajo-familia” con una saturación de 0,456 si bien en este factor aparece con una de 0,507. Al ser el único indicador que carga sobre este factor, no tiene ninguna denominación teórica que le dé sentido a este factor.

Los indicadores siguientes se quedan con saturaciones por debajo del 0,4:  
B52, B12, B1, B8, B23, B31.

#### **7.1.1.2. Análisis de la matriz de correlaciones.**

Analizando la matriz de correlaciones entre los factores (tabla 13) vemos que ninguno está correlacionado por encima de 0,6 por lo que nos indica que no se pueden agrupar en un solo factor. Las correlaciones más altas se dan entre factores que constituyen, según el modelo *FIT-choice*, factores de segundo orden.

Los factores de segundo orden en los indicadores de motivaciones son:

- “Valor de utilidad personal” (*Personal utility value*): formado por los factores de “Conciliación trabajo-familia”, “Seguridad de empleo” y “Movilidad laboral”.
- “Valor de utilidad social” (*Social utility value*): formado por los factores de “Contribución social”, “Trabajar en pro de la igualdad social”, “Influir en el futuro de los niños/adolescentes” y “Trabajar con niños/adolescentes”.

Por lo tanto, nos evidencian la existencia de unos factores de segundo orden.

**Tabla 13: Matriz de correlaciones entre los factores de motivaciones**

Factor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1,000	,021	-,152	,148	,348	,403	,068	,421	,359	-,312	-,186	,214
2	,021	1,000	-,112	,230	,032	,135	,513	,098	-,078	,177	,356	,090
3	-,152	-,112	1,000	-,256	-,288	-,190	-,277	-,139	-,174	,080	,075	-,248
4	,148	,230	-,256	1,000	,156	,260	,389	,200	,085	-,012	,109	,148
5	,348	,032	-,288	,156	1,000	,274	,163	,408	,418	-,165	-,089	,507
6	,403	,135	-,190	,260	,274	1,000	,079	,254	,323	-,313	-,122	,234
7	,068	,513	-,277	,389	,163	,079	1,000	,167	,010	,075	,232	,116
8	,421	,098	-,139	,200	,408	,254	,167	1,000	,208	-,039	-,056	,274
9	,359	-,078	-,174	,085	,418	,323	,010	,208	1,000	-,276	-,144	,260
10	-,312	,177	,080	-,012	-,165	-,313	,075	-,039	-,276	1,000	,145	-,126
11	-,186	,356	,075	,109	-,089	-,122	,232	-,056	-,144	,145	1,000	-,031
12	,214	,090	-,248	,148	,507	,234	,116	,274	,260	-,126	-,031	1,000

Método de extracción: Máxima verosimilitud.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

En la siguiente tabla vamos a comparar los factores destacados en el AFE y los factores del modelo *FIT-choice*. Hemos puesto en gris oscuro aquellos factores que están claramente identificados en ambos. En gris claro aquellos factores que en el AFE han aparecido claramente pero con algún ítem menos o bien juntando dos factores.

Así pues, puede verse que el factor “Valor intrínseco” no aparece explícitamente sino mezclado con los ítems del factor “Habilidad” y el de “Influir en el futuro de los niños/adolescentes” aparece apenas dibujado.

**Tabla 14: Factores de motivación del modelo *FIT-choice* vs factores identificados en el AFE**

FACTORES	EN EL <i>FIT-CHOICE</i>	EN EL AFE
<i>Ability</i> - Habilidad		
<i>Intrinsic career value</i> - Valor intrínseco de la carrera		Unido al de “Habilidad”
<i>Fallback career</i> - Carrera de segunda opción		
<i>Job security</i> - Seguridad del trabajo		Dos factores unidos con 5 ítems
<i>Job transferability</i> – Movilidad laboral		
<i>Time for family</i> – Conciliación trabajo-familia		
<i>Shape future of children/adolescents</i> – Influir en el futuro de los niños/adolescentes		Aparece tímidamente solo con un ítem (B53)
<i>Enhance social equity</i> - Trabajar en pro de la igualdad social		
<i>Make social contribution</i> – Contribución social		Contribución social (con solo 2 ítems)
<i>Work with children/adolescents</i> – Trabajar con niños/adolescentes		
<i>Prior teaching and learning experiences</i> - Experiencias previas de enseñanza-aprendizaje		
<i>Social influences</i> - Influencias de conocidos		

Ante este resultado del AFE nos preguntamos si podemos afinar algún aspecto, teniendo en cuenta que los ítems B10 y B52 fueron descartados al hacer el estudio de los resultados con los estudiantes de tres facultades de Educación de Australia y, se mantuvo así en las posteriores aplicaciones en otros países. Por tanto, nos decidimos a hacer el AFE eliminando estos dos ítems con el siguiente resultado que recogemos en la tabla 15.

**Tabla 15. Estadísticos para el AFE de los indicadores de motivaciones (II)**

<b>Estadístico</b>	<b>Con 12 factores</b>	<b>Con 12 factores eliminando ítems B10 y B52</b>
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,895	0,890
Prueba de esfericidad de Barlett		
• Chi cuadrado aproximado	15845,634	14897,294
• Grados de libertad	780	703
• Sig.	0,000	0,000
% de varianza explicada	57,9%	58,8%

A la vista de los resultados, vemos que el porcentaje de varianza explicado mejora un poco al pasar a 12 factores.

Tiene sentido eliminar el ítem B52 al no cargar sobre ningún factor. Con respecto al B10 podríamos cuestionarlo puesto que carga sobre un factor que no le hemos podido dar una denominación teórica. Para confirmar que la decisión sea adecuada, calculamos el Alpha de Cronbach para el factor “Trabajar con niños/adolescentes” y vemos en la tabla 16 que este estadístico mejora si se elimina el ítem B10.

**Tabla 16: alfa de Cronbach para el factor “Trabajar con niños/adolescentes” con cuatro ítems**

Alfa de Cronbach		N de elementos	
,834		4	

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación si elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
B13.	18,48	8,269	,744	,753
B26.	18,48	8,027	,771	,740
B37.	18,36	8,687	,731	,761
B10.	18,28	10,725	,432	,882

Ahora tenemos que analizar las saturaciones de los indicadores sobre cada factor, obtenidas tras haber eliminado estos ítems (ver tabla 17) y ver si ha habido algún cambio en alguno de ellos que pueda clarificarnos el comportamiento de la muestra.

Tabla 17. Matriz de configuración de los factores de motivaciones sin los ítems B10 ni B52

	FACTORES											
	Influir futuro	Conci liación	Exp. previas	Habili dad	Influen cias conocidos	Trabajo con niños	Igualdad social	Seguridad/ Movilidad	Extrínseco	Carrera segunda opción	Valor intrínseco	Contribución social
*B53 La docencia me permitirá influir en los niños/adolescente	,979											
B16. Los horarios me permitirán compatibilizarlo con mis responsabilidades familiares		,971										
B2. Media jornada en educación me permitiría tener más tiempo para la familia		,568							,376			
B29. Las vacaciones escolares encajan con mis obligaciones familiares		,410							,350			
B30. He tenido buenos profesores como modelos			,952									
B17. He tenido profesores que me han influido			,903									
B39. He tenido experiencias de aprendizaje positivas			,562									
B31. Ser maestro me permite devolver a la sociedad lo que he recibido			,294									,287

FACTORES												
	Influir futuro	Conci liación	Exp. previas	Habili dad	Influen cias conocidos	Trabajo con niños	Igualdad social	Seguridad/ Movilidad	Extrínseco	Carrera segunda opción	Valor intrínseco	Contribu ción social
<b>B19. Tengo buenas habilidades para enseñar</b>				,883								
<b>B5. Tengo cualidades/aptitudes para ser buen profesor</b>				,730								
<b>B43. La docencia es una profesión que se adecúa a mis habilidades</b>				,556								
B12. Me gusta enseñar											,322	
<b>B24. Mi familia piensa que debería ser maestro</b>					,826							
<b>B3. Mis amigos piensan que debería ser profesor</b>					,809							
<b>B40. La gente con la que he trabajado piensan que debería ser maestro</b>					,785							
<b>B26. Quiero trabajar en un entorno con niños/adolescentes</b>						,901						
<b>B13. Quiero un trabajo que suponga trabajar con niños/adolescentes</b>						,813						
<b>B37. Me gusta trabajar con niños/adolescentes</b>						,706						

FACTORES												
	Influir futuro	Conci liación	Exp. previas	Habili dad	Influen cias conocidos	Trabajo con niños	Igualdad social	Seguridad/ Movilidad	Extrínseco	Carrera segunda opción	Valor intrínseco	Contribu ción social
<b>B49. La docencia me permitirá ayudar a las personas socialmente desfavorecidas</b>							,823					
<b>*B54 La docencia me permitirá trabajar contra la marginación social</b>							,698					
<b>B36. La docencia me permitirá ayudar a que la juventud no privilegiada tenga ambiciones</b>							,586					
<b>B38. La docencia es un trabajo seguro</b>								,769				
<b>B14. La docencia me ofrecerá un trabajo estable</b>								,724				
<b>B27. Ser maestro me permite tener un sueldo fijo</b>								,712				
<b>B22. Una titulación de maestro tiene un reconocimiento en todas partes</b>								,500				
<b>B45. La docencia me permitirá elegir donde quiero vivir</b>								,462				
<b>B8. La enseñanza será un trabajo útil cuando viaje</b>								,298				

Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro

	FACTORES											
	Influir futuro	Conci liación	Exp. previas	Habili dad	Influen cias conocidos	Trabajo con niños	Igualdad social	Seguridad/ Movilidad	Extrínseco	Carrera segunda opción	Valor intrínseco	Contribu ción social
B4. Siendo profesor tengo más vacaciones									,675			
B18. Siendo maestro tendré una jornada laboral corta									,486			
<b>B35. No fui aceptado en la carrera de primera opción</b>										,560		
<b>B48. Elegí ser maestro como carrera de último recurso</b>										,551		
<b>B11. No tenía claro que carrera quería estudiar</b>										,506		
B7. Siempre he querido ser maestro/a										-,403		
B1. Me interesa la docencia											,677	
B9. La enseñanza me permitirá formar en valores a niños/adolescentes								,198				
<b>B20. Los maestros hacen una contribución valiosa a la sociedad</b>												,590
<b>B6. La docencia me permite hacer un servicio a la sociedad</b>												,494
B23. La docencia me permitirá influir en la próxima generación	,279											,288

El resultado de la matriz de configuración resultante tras eliminar los indicadores B10 y B52 da como resultado doce factores que, en contraposición con la anterior, sí pueden ser denominados teóricamente por un concepto que tiene sentido. Así pues, se repiten los factores claramente determinados en el caso anterior siguientes:

- “Trabajar con niños/ adolescentes”: con los ítems B13, B26 y B37.
- “Conciliación trabajo-familia”: por los ítems B2, B16 y B29. Este factor pierde los ítems B4 y B18.
- “Experiencias previas de enseñanza-aprendizaje”: integrado por los ítems B17, B30 y B39. En este caso, los valores de los ítems son positivos.
- “Influencias de conocidos”: formado por los indicadores B3, B24 y B40.
- “Trabajar en pro de la igualdad social”: lo componen los indicadores B36, B49 y B54.
- “Carrera de segunda opción”: está integrado por tres ítems con valores positivos (B11, B35 y B8) y uno (el B7 con valor negativo).
- “Habilidad percibida”: integrado por los ítems B5, B19 y B43.

También encontramos un factor del modelo con solo dos ítems:

- “Contribución social”: formado por los indicadores B6 y B20.

Así mismo, hay dos factores del modelo que aparecen integrados en uno:

- “Seguridad del trabajo y movilidad laboral”: integrado por los cinco indicadores siguientes B14, B27, B38, B22 y B45.

El factor “Influir en el futuro” sigue apareciendo tímidamente con solo un ítem: el B53. Los otros dos factores que no aparecían definidos en el EFA anterior, quedan formados por:

- a) El factor que en el modelo *FIT-choice* se denomina “*Intrinsic career value*” o “Valor intrínseco de la carrera” compuesto por los ítems B1 y B12.

- b) Un factor nuevo que podríamos denominar “Motivación extrínseca” compuesto por los ítems B4 y B18.

Los indicadores siguientes se quedan con saturaciones por debajo del 0,4: B8, B9, B12, B23, B31.

### 7.1.2. AFE de los indicadores sobre percepciones.

Los resultados del AFE con los indicadores C y D del cuestionario, siguiendo los criterios explicados, ha dado como resultado según el método utilizado de determinación de factores, recogidos en la tabla 18.

**Tabla 18. Estadísticos para el AFE de los indicadores de percepciones (I)**

Estadístico	Con 6 factores (todos con autovalor >1)
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,791
Prueba de esfericidad de Barlett	
• Chi cuadrado aproximado	6322,778
• Grados de libertad	210
• Sig.	0,000
•	
% de varianza explicada	54,2%

La matriz de configuración que nos da los resultados de los coeficientes de correlación de cada indicador con su factor está recogida en la tabla 19. En dicha tabla aparecen agrupados por factores los indicadores con saturaciones mayores a 0,4, y en negrita cuando dichos indicadores constituyen un factor del modelo *FIT-choice*.

Tabla 19. Matriz de configuración de las percepciones

	FACTORES					
	Salario	Disuasión social	Satisfacción	Estatus social	Carrera exigente	Exigencia de la profesión
<b>C3. Crees que el ejercicio de la docencia está bien remunerado?</b>	,971					
<b>C1. Crees que los maestros están bien pagados?</b>	,442					
<b>D6. Te influyeron otras personas en considerar otras carreras aparte de Educación?</b>		-,983				
<b>D2. Te animaron a elegir otras carreras antes que la de educación?</b>		-,689				
<b>D4. Te dijeron otras personas que ser maestro no era una buena elección de carrera?</b>		-,540				
<b>D3. Estás satisfecho con tu decisión de ser maestro?</b>			,989			
<b>D5. Estás contento con tu decisión de ser maestro?</b>			,944			
<b>D1. Has considerado seriamente tu decisión de ser maestro?</b>			,484			
<b>C9. Crees que los maestros se sienten valorados por la sociedad?</b>				,886		
<b>C12. Crees que la profesión de maestro está bien considerada?</b>				,833		
<b>C8. Crees que la docencia se considera una profesión de alto estatus?</b>				,648		
<b>C4. Crees que a los maestros se les considera profesionales?</b>				,624		
<b>C13. Crees que los maestros creen que su trabajo tiene un alto estatus social?</b>				,607		
<b>C5. Crees que los maestros tienen una alta autoestima?</b>				0,306		
<b>C14. Crees que los maestros necesitan altos niveles de conocimiento técnico?</b>					,854	
<b>*C15. Crees que los maestros necesitan conocimiento altamente especializado?</b>					,690	
<b>C10. Crees que a los maestros se les exige un alto nivel de conocimiento?</b>					,480	
<b>C6. Crees que los maestros tienen una ocupación de alta cualificación?</b>						,649
<b>C7. Crees que a los maestros se les requiere una gran implicación emocional?</b>						,607
<b>C11. Crees que ser maestro es un trabajo exigente?</b>						,534
<b>C2. Crees que los maestros tienen una carga de trabajo considerable?</b>						,421

### 7.1.2.1. Análisis de la matriz de configuración.

Si analizamos los resultados vemos que los seis factores del modelo *FIT-choice* están totalmente definidos por al menos tres indicadores con saturaciones por encima de 0,4 (con la excepción del factor “salario” que solo tiene dos indicadores). El único indicador que tiene un coeficiente de correlación por debajo del 0,4 es el C5.

### 7.1.2.2. Análisis de la matriz de correlaciones.

La matriz de correlaciones entre los factores de percepciones es la siguiente que presentamos en la tabla 20.

**Tabla 20. Matriz de correlaciones entre los factores de percepciones**

Factor	1	2	3	4	5	6
1	1	0,174	0,022	0,475	0,109	0,031
2	0,174	1	0,205	0,093	0,033	0,061
3	0,022	0,205	1	0,027	0,11	0,444
4	0,475	0,093	0,027	1	0,047	-0,017
5	0,109	0,033	0,11	0,047	1	0,447
6	0,031	0,061	0,444	-0,017	0,447	1

Analizando la matriz de correlaciones entre los factores (tabla 20) vemos que ninguno está correlacionado por encima de 0,6 por lo que nos indica que no se pueden agrupar en un solo factor. Las correlaciones más altas se dan entre factores que constituyen, según el modelo *FIT-choice*, factores de segundo orden.

Los factores de segundo orden en los indicadores de percepciones son:

- “Retorno del trabajo” (*Task return*): formado por los factores de “Salario” y “Estatus social”.

- “Exigencia del trabajo” (*Task demand*): formado por los factores de “Exigencia de la profesión” (*high demand*) y “Carrera exigente” (*expert career*).

Por lo tanto, nos evidencian la existencia de estos factores de segundo orden.

En la tabla 21 podremos comprobar como los factores destacados en el AFE y los factores del modelo *FIT-choice* coinciden. Hemos puesto en azul oscuro aquellos factores que están claramente identificados en ambos.

**Tabla 21: Factores de percepciones del modelo *FIT-choice* vs factores identificados en el AFE**

FACTORES	EN EL <i>FIT-CHOICE</i>	EN EL AFE
<i>Expert career</i> – Carrera exigente		
<i>High demand</i> – Exigencia de la profesión		
<i>Social estatus</i> – Estatus social		
<i>Salary</i> - Salario		
<i>Social dissuasion</i> - Disuasión social		
<i>Satisfaction with choice</i> – Satisfacción de la elección		

Ante este resultado del AFE nos preguntamos si podemos afinar algún aspecto, teniendo en cuenta que el ítem C6 fue descartado al hacer el estudio de los resultados con los estudiantes de tres facultades de Educación de Australia y, se mantuvo así en las posteriores aplicaciones en otros países. Además, el ítem C5 tiene unos coeficientes de correlación por debajo de 0,4 por lo que puede ser interesante ver cómo afectaría al AFE la eliminación de estos dos indicadores.

Por tanto, eliminando estos dos ítems, obtenemos el siguiente resultado reflejado en la tabla 22.

**Tabla 22. Estadísticos para el AFE de los indicadores de percepciones (II)**

Estadístico	Con 6 factores (todos con autovalor >1)	Con 6 factores eliminando C5 y C6
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,791	0,775
Prueba de esfericidad de Barlett		
• Chi cuadrado aproximado	6322,778	5808,040
• Grados de libertad	210	171
• Sig.	0,000	0,000
% de varianza explicada	54,2%	56,8%

Analizando los resultados, vemos que el porcentaje de varianza explicado mejora. Para confirmar que la decisión sea adecuada, calculamos el Alpha de Cronbach para el factor “Estatus social” y vemos en la tabla 23 que este estadístico mejora si se elimina el ítem C5 y C6.

**Tabla 23: alfa de Cronbach para el factor “Estatus social”**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,785	,769	7

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
C4.	21,89	32,265	0,602	0,408	0,739
C5.	20,8	37,142	0,328	0,146	0,791
C6.	19,42	43,147	0,026	0,046	0,827
C8.	22,59	31,9	0,611	0,448	0,737
C9.	22,71	31,063	0,738	0,649	0,712
C12	22,45	30,974	0,688	0,596	0,72
C13.	22,15	31,934	0,564	0,367	0,747

Claramente podemos confirmar que la fiabilidad del factor “Estatus social” mejora si eliminamos los indicadores C5 y C6.

Ahora procedemos a ver cómo quedan los coeficientes de correlación de los indicadores de cada factor (ver tabla 24) una vez eliminados estos indicadores. El resultado de la matriz de configuración nos deja ver los seis factores totalmente definidos por sus indicadores.

**Tabla 24. Matriz de configuración de las percepciones sin los ítems C5 y C6**

	FACTORES					Exigencia de la profesión
	Salario	Disuasión social	Satisfacción	Estatus social	Carrera exigente	
C3. Crees que el ejercicio de la docencia está bien remunerado?	,965					
C1. Crees que los maestros están bien pagados?	,441					
D6. Te influyeron otras personas en considerar otras carreras aparte de Educación?		,989				
D2. Te animaron a elegir otras carreras antes que la de educación?		,682				
D4. Te dijeron otras personas que ser maestro no era una buena elección de carrera?		,536				
D3. Estás satisfecho con tu decisión de ser maestro?			,983			
D5. Estás contento con tu decisión de ser maestro?			,939			
D1. Has considerado seriamente tu decisión de ser maestro?			,517			
C9. Crees que los maestros se sienten valorados por la sociedad?				,882		
C12. Crees que la profesión de maestro está bien considerada?				,862		
C8. Crees que la docencia se considera una profesión de alto estatus?				,645		
C4. Crees que a los maestros se les considera profesionales?				,631		
C13. Crees que los maestros creen que su trabajo tiene un alto estatus social?				,598		
C14. Crees que los maestros necesitan altos niveles de conocimiento técnico?					,876	
*C15. Crees que los maestros necesitan conocimiento altamente especializado?					,728	
C10. Crees que a los maestros se les exige un alto nivel de conocimiento?					,481	
C11. Crees que ser maestro es un trabajo exigente?						,729
C2. Crees que los maestros tienen una carga de trabajo considerable?						,470
C7. Crees que a los maestros se les requiere una gran implicación emocional?						,354

### 7.1.3. Factores de segundo orden.

#### 7.1.3.1. Factores de motivaciones de segundo orden.

Como hemos señalado anteriormente, los factores de segundo orden en los indicadores de motivaciones son:

- “Valor de utilidad personal” (*Personal utility value*): formado por los factores de “Conciliación trabajo-familia”, “Seguridad de empleo” y “Movilidad laboral”.
- “Valor de utilidad social” (*Social utility value*): formado por los factores de “Contribución social”, “Trabajar en pro de la igualdad social”, “Influir en el futuro de los niños/adolescentes” y “Trabajar con niños/adolescentes”.

Se ha calculado los factores de segundo orden con el paquete estadístico SPSS PASW Statistics18. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 25.

**Tabla 25: Coeficientes de correlación factores de segundo orden motivaciones**

	Valor de utilidad personal	Valor de utilidad social
Seguridad	0,867	
Conciliación	0,710	
Movilidad	0,611	
Influir futuro		0,800
Igualdad social		0,739
Contribución social		0,670
Trabajo con niños		0,558

Los estadísticos obtenidos son los que recogemos en la tabla 26.

**Tabla 26. Estadísticos del AFE de los factores de segundo orden de motivación**

Estadístico	
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,739
Prueba de esfericidad de Barlett	
• Chi cuadrado aproximado	1604,627
• Grados de libertad	21
• Sig.	0,000
•	
% de varianza explicada	51,6%

La matriz de correlaciones (tabla 27) entre los factores es la siguiente:

**Tabla 27. Matriz de correlaciones entre los factores**

Factores	1	2
1	1,000	,240
2	,240	1,000

Por los datos obtenidos se confirma claramente la existencia de estos dos factores de segundo orden compuestos por los factores que establece el modelo.

Procedemos al cálculo del estadístico Alpha de Cronbach para cada uno de los factores de segundo orden (tabla 28) obteniéndose los siguientes resultados:

**Tabla 28. Alpha de Cronbach para los factores de segundo orden de motivación**

	Valor de utilidad personal	Valor de utilidad social
Alpha de Cronbach	0,766	0,78

**7.1.3.2. Factores de percepciones de segundo orden.**

Los factores de segundo orden en los indicadores de percepciones son:

- “Retorno del trabajo” (*Task return*): formado por los factores de “Salario” y “Estatus social”.
- “Exigencia del trabajo” (*Task demand*): formado por los factores de “Exigencia de la profesión” (*high demand*) y “Carrera exigente” (*expert career*).

Igual que con los factores de motivaciones de segundo orden, hemos calculado los factores de segundo orden de las percepciones con los paquetes estadísticos SPSS PASW Statistics18. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 29:

**Tabla 29. Coeficientes de correlación de segundo orden percepciones**

	Exigencia del trabajo	Retorno del trabajo
Exigencia profesión	,832	
Carrera experta	,566	
Satisfacción	,414	
Estatus social		,725
Salario		,569
Disuasión social		

Los estadísticos obtenidos en la aplicación estadística son los siguientes expuestos en la tabla 30.

**Tabla 30. Estadísticos del AFE de los factores de segundo orden de percepciones**

<b>Estadístico</b>	
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,554
Prueba de esfericidad de Barlett	
• Chi cuadrado aproximado	475,059
• Grados de libertad	15
• Sig.	0,000
•	
% de varianza explicada	34%

La matriz de correlaciones entre los factores de segundo orden de las percepciones es la que aparece en la tabla 31.

**Tabla 31. Matriz de correlaciones entre los factores de segundo orden de las percepciones**

Factores	1	2
1	1,000	,139
2	,139	1,000

Por los datos obtenidos se confirma claramente la existencia de estos dos factores de segundo orden compuestos por los factores que establece el modelo.

Procedemos al cálculo del estadístico Alpha de Cronbach para cada uno de los factores de segundo orden obteniéndose lo que se recoge en la tabla 32.

**Tabla 32. Alpha de Cronbach para los factores de segundo de las percepciones**

	Exigencia de la profesión	Retorno de la profesión
Alpha de Cronbach	0,766	0,552

Por tanto, si bien el resultado del Alpha de Cronbach para el factor “Retorno de la profesión” es inferior a 0,6, nos parece muy importante mantenerlo porque recoge aspectos muy destacados en la literatura científica sobre el tema de la percepción de la profesión docente.

#### **7.1.4. Conclusiones del AFE.**

Tras la realización del análisis factorial exploratorio podemos concluir los siguientes puntos:

1. Se ha visto conveniente eliminar los ítems B10 y B52 de la parte de motivaciones y los C5 y C6 de los de percepciones. En primer lugar, hemos confirmado que la decisión de eliminarlos mejora los estadísticos de bondad de ajuste del AFE. En segundo lugar, tiene sentido desde un punto de vista teórico como hemos visto. Y finalmente, facilita la comparación con las investigaciones internacionales realizadas ya que los ítems B10, B52 y C6 aparecen en el cuestionario original que se pasó a los estudiantes australianos pero no en la versión final del *FIT-choice* (cfr. Tabla 1 de Richardson y Watt, 2006).
2. Con respecto a los factores de motivaciones destacamos:
  - a. Se confirman 8 de los 12 factores del modelo *FIT-choice*: “Trabajo con niños”, “Conciliación trabajo-

familia”, “Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje”, “Influencias de conocidos”, “Trabajar en pro de la igualdad social”, “Carrera de segunda opción”, “Habilidad percibida”. El octavo factor aparece formado por dos de los factores del modelo original *FIT-choice*: “Seguridad del trabajo” y “Movilidad laboral”. Estos dos factores aparecen integrados en el factor de segundo orden “Valor de utilidad personal” junto con el de “Conciliación trabajo-familia”.

- b. Tres restantes factores aparecen, pero con solo dos ítems o uno solo con gran fuerza. Son los factores de “Valor intrínseco de la carrera” y “Contribución social” con dos indicadores y el de “Influir en el futuro” con solo un ítem.

En el caso de los de “Contribución social” e “Influir en el futuro”, no le damos importancia puesto que forman parte del factor de segundo orden “Valor de utilidad social”.

- c. Un factor que aparecería como nuevo, desgajándose del de “Conciliación trabajo-familia” como un factor más de carácter extrínseco. De todos modos, no distorsionaría el modelo puesto que juntos, todos ellos forman parte del factor de segundo orden “Valor de utilidad personal”.
- d. Se confirman claramente los dos factores de segundo orden: “Valor de utilidad social” y “Valor de utilidad personal”.
- e. Los dos factores de segundo orden junto con el de “Valor intrínseco de la carrera” recogen los tres tipos de

motivaciones identificadas en los estudios internacionales.

3. Con respecto a los factores de la percepción de la profesión docente podemos concluir lo siguiente:
  - a. Se confirman los seis factores “Carrera exigente”, “Exigencia de la profesión”, “Salario”, “Estatus social”, “Disuasión social” y “Satisfacción con la elección”.
  - b. Se confirman también los dos factores de segundo orden “Exigencia de la profesión” y “Retorno de la profesión”.

## 7.2. Análisis factorial confirmatorio (AFC)

Uno de los objetivos de las Ciencias Sociales es el desarrollo y confirmación de teorías que ayuden a entender mejor la realidad a través de la reducción de su complejidad, debida a la gran interconexión entre los muchos fenómenos que la componen. El desarrollo de los modelos de ecuaciones estructurales (SEM, Structural Equation Models) es uno de los instrumentos que contribuyen a ello ya que:

Los Modelos de ecuaciones estructurales o Modelos de estructuras de covarianza constituyen los modelos de análisis en los que mejor queda reflejado ese objetivo último de la Ciencia y que, por tanto, es también el fin último de las Ciencias Comportamentales y Sociales, que es la construcción de esquemas explicativos, es decir, teorías que posibiliten una mejor comprensión de la realidad y de los fenómenos observados. Su objetivo último es determinar mediante pruebas cuantitativas, en qué medida los datos de la muestra apoyan un modelo teórico de múltiples relaciones de dependencia entre variables propuesto a contraste por el investigador (Orgaz Baz, 2008, p. 13).

El análisis factorial confirmatorio<sup>72</sup> (encuadrado en los modelos de ecuaciones estructurales) es uno de los procedimientos estadísticos multivariados más utilizados en un amplio abanico de disciplinas tales como la psicología, educación, sociología, salud, gestión, ... Permite realizar la validación del constructo demostrando que los indicadores de los constructos cargan en factores separados de la manera esperada, así como la reducción de datos al sintetizar un gran número de indicadores interrelacionados en un número más reducido de factores. Como explica Fernández Pulido (2008, p. 29):

Como planteamiento teórico general podríamos decir que nos encontramos con un conjunto de variables manifiestas u observadas empíricamente (puntuaciones en ítems, tests o cualquier otro tipo de fuente de variación) y otro conjunto de variables latentes (inobservables empíricamente) que son lo que llamamos factores o constructos. Se supone que esos constructos son los que determinan o “causan” el comportamiento de los sujetos en las variables observadas (por eso cuando, en un diagrama, establecemos un posible modelo de relaciones entre variables manifiestas y latentes, las flechas parten

---

<sup>72</sup> Desarrollado inicialmente por Spearman en 1904.

de las latentes y llegan hasta las manifiestas). Los factores serían en este sentido como las variables independientes de la regresión múltiple, con la diferencia de que son latentes, por lo que hay que estimar su número y características; y para hacerlo utilizamos las técnicas del Análisis Factorial (Borsboom, Mellenbergh y van Haerden, 2004).

Dentro de las técnicas del Análisis Factorial se encuentran las de análisis factorial exploratorio (AFE) y el análisis factorial confirmatorio (AFC). Ambos tienen en común que buscan reproducir las relaciones entre un grupo de indicadores con un número más reducido de factores; no obstante, difieren por las restricciones y especificaciones hechas en el modelo factorial. Como hemos visto en el apartado anterior, en el EFA no se hacen especificaciones sobre el número de factores o la forma en que se relacionan los indicadores y los factores. El EFA es utilizado como una técnica exploratoria o descriptiva para determinar el apropiado número de factores.

En cambio, en el AFC el investigador previamente determina el número de factores y la forma en que los indicadores cargan sobre dichos factores. Así pues, la solución prespecificada es evaluada en términos de en qué medida reproduce la matriz de correlación (covarianza) de las observaciones de la muestra. Por tanto, el AFC requiere un fuerte fundamento teórico o empírico que guíe la especificación del modelo, ya que es usado cuando la estructura subyacente ha sido establecida empíricamente a través de una AFE y de los conocimientos teóricos previos sobre el tema tratado (Brown, 2006).

El AFC se ha convertido en uno de los procesos estadísticos más usados en investigación aplicada utilizados en el proceso de desarrollo de una escala para examinar la estructura latente de un instrumento tipo test.

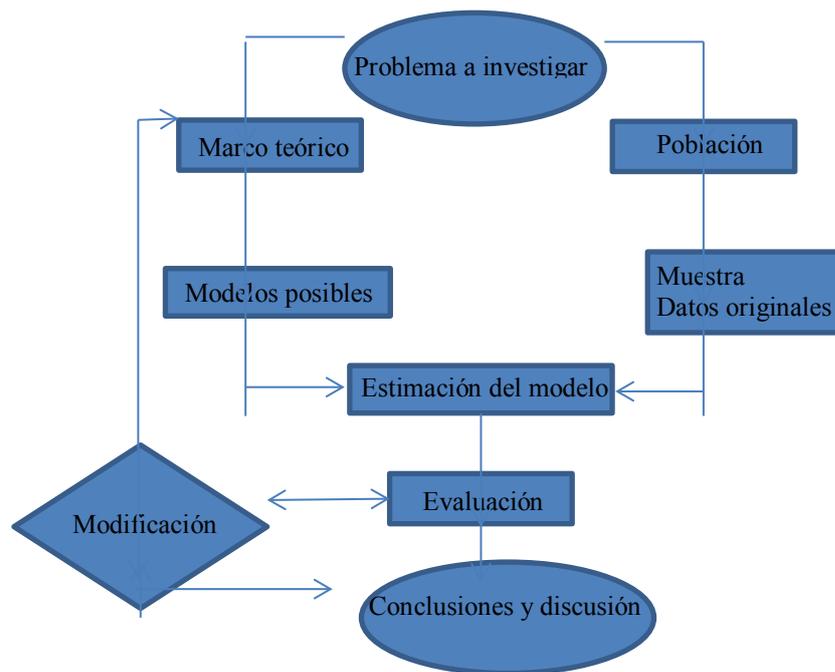
El AFC da suficiente evidencia de la validación convergente y discriminante de los constructos teóricos. Se entiende por validación convergente cuando los diferentes indicadores de los constructos similares, o que se solapan, están fuertemente interrelacionadas. La validación discriminante se muestra cuando los indicadores de los distintos constructos no están altamente

intercorrelacionados, y los factores no están altamente correlacionados de manera que pueda indicar que un constructo más amplio haya podido ser separado en dos o más factores. Además lo hace teniendo en cuenta los posibles errores de medida en las observaciones.

Como explica Arias Martínez (2008), “el AFC es, en consecuencia, una estrategia sumamente útil en el ámbito de la prueba de hipótesis y la confirmación de teorías”.

En la figura 5, Arias Martínez (2008) sintetiza los pasos básicos a seguir para llevar a cabo un AFC.

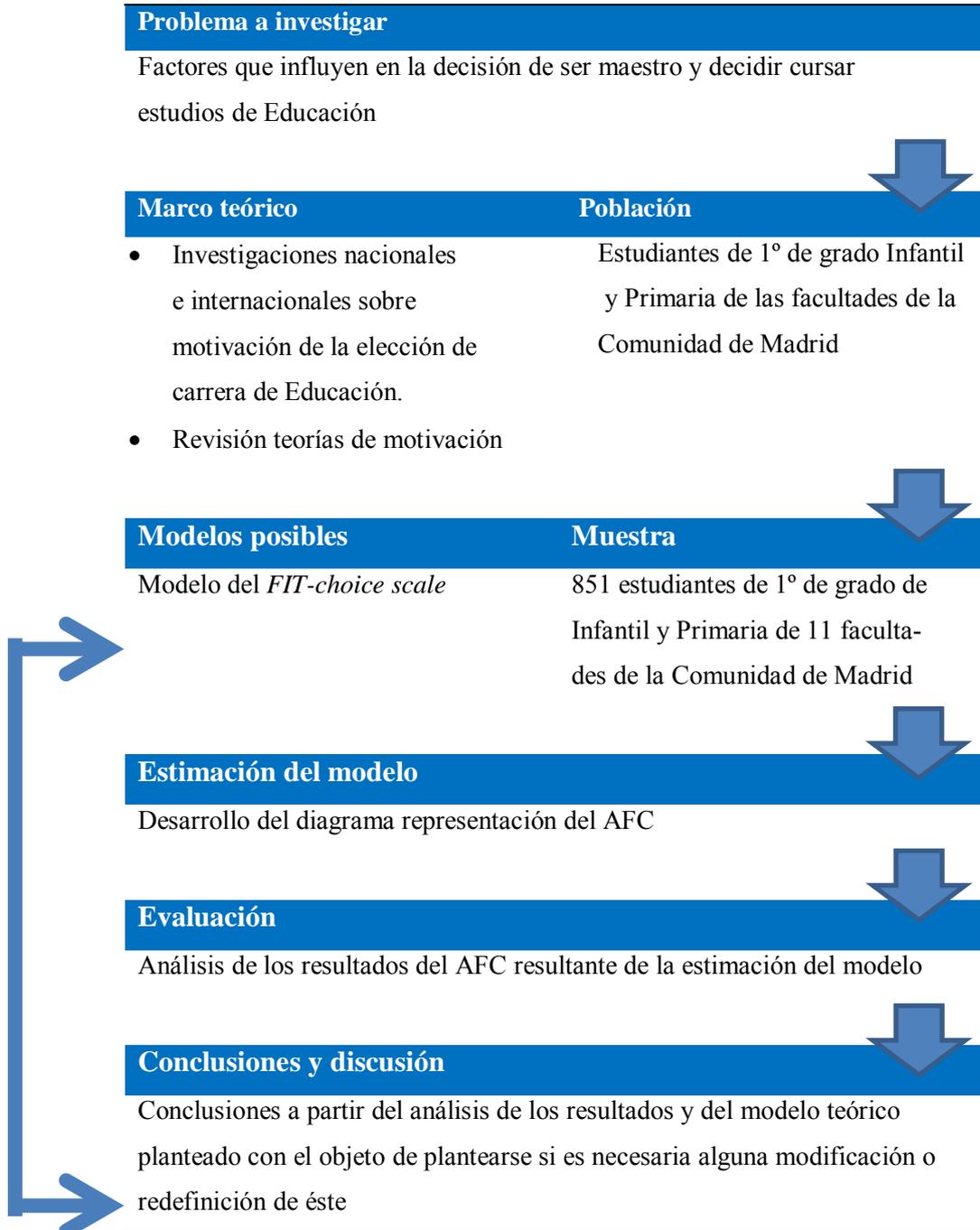
**Figura 5. Diagrama de flujo con los pasos a seguir en un AFC.**



*Fuente:* Arias Martínez (2008), modificada a partir de Boomsna (2000).

Siguiendo los pasos indicados para realizar un AFC, recogemos el esquema de trabajo con los pasos que seguiremos en este subapartado en la figura 6.

**Figura 6. Diagrama de trabajo a seguir en el AFC de nuestra investigación.**



El marco teórico ha sido ampliamente explicado en las investigaciones nacionales e internacionales desarrolladas en la parte I de este trabajo, así como el modelo adoptado en el capítulo sobre el modelo de los factores que influyen en la decisión de ser maestro (*FIT-choice scale*). Por tanto, puesto que el modelo *FIT-*

*choice* es un modelo fundamentado en la teoría y validado empíricamente en varios contextos culturales diferentes con éxito, consideramos que es un modelo sólido y perfectamente construido. Por ello, decidimos proceder a realizar el AFC para validar la adaptación española del *FIT-choice scale* ya que como dice Fernández Pulido (2008, p. 29):

El AFC se focaliza en la comprobación de la existencia de una teoría o hipótesis establecida a priori mediante la formalización de un modelo de medida que se pone a prueba. Un ejemplo nítido de ámbito de aplicación del AFC se encuadra dentro del proceso de adaptación de un test transcultural. Generalmente la evidencia de validez de un test adaptado suele ser la replicación de la estructura factorial en la población de destino para comprobar si se ajusta a la estructura planteada en origen; el AFC es una técnica idónea para este objetivo.

De esta manera podremos dar cumplimiento al objetivo cuarto de nuestra investigación.

### 7.2.1. Especificación del modelo.

Existen unas condiciones necesarias para realizar un AFC<sup>73</sup>. Arias Martínez (2008, p. 78) sintetiza un conjunto de requisitos según los expertos en este tema (Arbuckle, 2000; Diamantopoulos y Siguaw, 2000; Hatcher, 2006; Jöreskog, 1993; Jöreskog y Sörbom, 1996a, 1996b) que recoge en la tabla siguiente:

**Tabla 33. Condiciones necesarias para realizar un AFC**

Condición	Observaciones
1. Nivel de medida	Indicadores en nivel de intervalo o de razón (excepcionalmente, ordinal).
2. Valores por indicador	Los indicadores deberían tener un mínimo de 4 valores.
3. Normalidad y outliers	Distribución normal de los datos, control de outliers.
4. Homocedasticidad	Corrección mediante normalización o transformaciones.
5. Datos perdidos	Tratamiento adecuado de los datos perdidos.
6. Tipo de relaciones	Relaciones lineales y aditivas.
7. Multicolinealidad	Ausencia de multicolinealidad.
8. Variables relevantes	Inclusión dentro del modelo de todas las variables relevantes.
9. Identificación del modelo	Modelo supraidentificado.
10. Número mínimo de observaciones	Al menos 150 observaciones, o 5 observaciones por cada parámetro a estimar.
11. Indicadores por variable latente	Preferible disponer de más de 2 (lo ideal es disponer de al menos 4 o 5).
12. Número de indicadores	El número máximo de indicadores no debería exceder de 20-30.
13. Varianzas relativas	Ausencia de matrices ill-scaled

*Fuente:* Arias Martínez (2008, p. 78)

<sup>73</sup> La mayoría de las condiciones son las mismas que requiere la aplicación del AFE que ya hemos visto en el apartado anterior. No obstante, consideramos importante comprobar que se cumplen antes de iniciar el AFC.

Procedemos a comprobar que todas estas condiciones se cumplen en nuestro caso.

1. Nivel de medida: Se han utilizado escalas tipo Likert con 7 valores.
2. Valores por indicador: Tienen 7 valores desde 1 (*nada importante*) hasta 7 (*muy importante*).
3. Normalidad y outliers: Como puede verse en el anexo 21, se ha calculado la asimetría y curtosis de los indicadores para verificar que se cumple la distribución normal. La única variable con valores por encima de |3| en asimetría y por encima de |8| en curtosis es la B48 pero en ningún caso excede de |20| por lo que no existe ningún problema de normalidad.

Para identificar los *outliers*, se ha realizado los diagramas de caja de cada variable tal y como hemos comentado anteriormente al explicar el tratamiento que se ha hecho de ellos. En ningún caso los *outliers* de una variable suponen más del 2% del total de la muestra.

Para verificar la ausencia de los *outliers* multivariados se ha calculado el valor de la distancia de Mahalanobis al cuadrado (ver anexo 22) y se comprueba que no es significativo.

4. Homocedasticidad: se cumple al ser una muestra grande.
5. Datos perdidos: este es un tema de gran importancia ya que la existencia de datos perdidos es un aspecto que se produce en toda investigación. No obstante, como destaca Arias Martínez (2008), pese a ser un problema crucial en la investigación ya que distintas formas de tratarlos puede dar lugar a distintos resultados, en casi ningún estudio se informa sobre cómo se han tratado estos casos. En nuestra investigación, se han tratado *listwise* por ser la forma en que se han tratado en otras investigaciones similares utilizando este cuestionario y por ser un tema relevante el poder hacer comparaciones entre los

resultados obtenidos en otros países. Al ser la muestra grande, los efectos negativos del *listwise* quedarían prácticamente obviados. Tiene como ventaja que al eliminar los casos con algún valor perdido supone que todos los análisis estadísticos se hacen con la misma muestra.

6. Tipo de relaciones: lineales y aditivas.
7. Multicolinealidad: hemos comprobado que la matriz de correlaciones entre las variables es inferior a 0,90.
8. Variables relevantes: para evitar variables irrelevantes, en las que tuvieran una carga factorial inferior a 0,4, se ha calculado el  $\alpha$  de Cronbach para el factor en el que carga el ítem y se ha visto si se reduce eliminando esta variable.
9. Identificación del modelo: el modelo está supraidenticado al tener un mayor número de datos u observaciones que el de parámetros a estimar y por tanto tener unos grados de libertad positivos. Puede comprobarse en la salida del análisis donde se especifica el número de grados de libertad, el número de observaciones y el de parámetros a estimar.
10. Número mínimo de observaciones: el número de observaciones es de 851 y sobrepasa el número mínimo de 5 observaciones por cada parámetro a estimar.
11. Indicadores por variable latente: se dispone de más de 2 excepto en el caso del factor salario.
12. Número de indicadores: puesto que el número de indicadores en nuestro caso es de 61, se ha dividido el AFC entre motivaciones y percepciones de manera que quedan, en el primer caso 40 indicadores y el segundo, 21.
13. Varianzas relativas: en nuestro caso, el análisis se ha realizado directamente sobre los datos originales.

### **7.2.2. Estimación del modelo.**

Calculamos el AFC con el paquete estadístico LISREL 9.1 (Karl G. Jöreskog & Dag Sörbom). Se ha utilizado el estimador de Máxima Verosimilitud al ser el más utilizado en AFC<sup>74</sup>.

### **7.2.3. Estudio técnico de los instrumentos.**

Como ya sabemos esta investigación está basada en el análisis de datos procedentes de la aplicación de escalas para la medida de constructos hipotéticos, o factores latentes, y por tanto, no observables directamente sino a través de un conjunto de variables o ítems susceptibles de medida. Por tanto, tendremos que empezar haciendo un análisis de la fiabilidad y de la validez de las escalas utilizadas. Con ello se pretende confirmar si la escala mide con precisión y consistencia, y mide lo que se supone que ha de medir, para así poder confiar en los resultados obtenidos en el procesamiento de los datos.

De forma previa a la exposición de los análisis estadísticos, queremos indicar que el nivel de confianza con el que vamos a trabajar será del 95%, es decir, con un nivel de significación de  $\alpha=0,05$  (si bien en la mayoría de casos el rechazo de la hipótesis nula lo realizaremos con una probabilidad de error de tipo I inferior a 0,01).

#### **7.2.3.1. *Análisis de la fiabilidad.***

Se entiende por fiabilidad la tendencia de un determinado instrumento a mantener una consistencia en las medidas efectuadas sobre un mismo sujeto; es decir, qué parte de la variación de las puntuaciones obtenidas en un cuestionario se debe a las diferencias

---

<sup>74</sup> Ya hemos comentado sus ventajas y requisitos de aplicación en el apartado del AFE (p. 171)

entre los sujetos y qué parte a motivos no controlables. A estos últimos se les denomina errores de medida (Martínez Arias, 1996).

Para ello, procedemos a calcular el Alpha de Cronbach para las dos escalas (motivaciones y percepciones). Según Morales et al. (2003), podemos aceptar como válidos los coeficientes por encima de 0,6.

7.2.3.1.1. *Escala de motivaciones.*

En primer lugar, hemos calculado los resultados del Alpha de Cronbach total teniendo en cuenta todos los indicadores de motivación (ítems B) excepto los ítems B10 y B52 que no se incluyeron en la fase final del cuestionario por parte de los autores y además, hemos confirmado la bondad de su eliminación en el AFE. El resultado de 0,884, como vemos en la tabla 34, indica un muy buen resultado.

**Tabla 34. Estadísticos de fiabilidad para los factores motivacionales (sin B10 ni B52)**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,884	,886	38

Así mismo, hemos solicitado el Alpha de Cronbach para cada ítem, la correlación múltiple al cuadrado y la variación del Alpha de Cronbach en caso de eliminar ese ítem (ver tabla 35).

**Tabla 35. Estadísticos total-elemento de los ítems B (sin B10 ni B52)**

Ítems	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
B1. Me interesa la docencia	,472	,883
B2. Media jornada en educación me permitiría tener más tiempo para la familia	,680	,881
B3. Mis amigos piensan que debería ser profesor	,584	,880
B4. Siendo profesor tengo más vacaciones	,602	,882
B5. Tengo cualidades/aptitudes para ser buen profesor	,557	,882
B6. La docencia me permite hacer un servicio a la sociedad	,446	,881
B7. Siempre he querido ser maestro/a	<b>,408</b>	<b>,884</b>
B8. La enseñanza será un trabajo útil cuando viaje	,223	,883
B9. La enseñanza me permitirá formar en valores a niños/adolescentes	,402	,883
B11. No tenía claro qué carrera quería estudiar	,261	,887
B12. Me gusta enseñar	,470	,883
B13. Quiero un trabajo que suponga trabajar con niños/adolescentes	,667	,882
B14. La docencia me ofrecerá un trabajo estable	,503	,880
B16. Los horarios me permitirán compatibilizarlo con mis responsabilidades familiares	,698	,878
B17. He tenido profesores que me han influido	,725	,882
B18. Siendo maestro tendré una jornada laboral corta	,556	,881
B19. Tengo buenas habilidades para enseñar	,575	,882
B20. Los maestros hacen una contribución valiosa a la sociedad	,406	,882
B22. Una titulación de maestro tiene un reconocimiento en todas partes	,401	,880
B23. La docencia me permitirá influir en la próxima generación	,437	,880
B24. Mi familia piensa que debería ser maestro	,644	,879
B26. Quiero trabajar en un entorno con niños/adolescentes	,693	,881
B27. Ser maestro me permite tener un sueldo fijo	,647	,878
B29. Las vacaciones escolares encajan con mis obligaciones familiares	,681	,879
B30. He tenido buenos profesores como modelos	,753	,882
B31. Ser maestro me permite devolver a la sociedad lo que he recibido	,448	,879
B35. No fui aceptado en la carrera de primera opción	,229	,890
B36. La docencia me permitirá ayudar a que la juventud no privilegiada tenga ambiciones	,455	,881
B37. Me gusta trabajar con niños/adolescentes	,658	,882
B38. La docencia es un trabajo seguro	,568	,879
B39. He tenido experiencias de aprendizaje positivas	<b>,508</b>	<b>,881</b>
B40. La gente con la que he trabajado piensan que debería ser maestro	,624	,879
B43. La docencia es una profesión que se adecua a mis habilidades	,533	,881
B45. La docencia me permitirá elegir donde quiero vivir	,372	,880
B48. Elegí ser maestro como carrera de último recurso	,209	,886
B49. La docencia me permitirá ayudar a las personas socialmente desfavorecidas	,528	,881
*B53 La docencia me permitirá influir en los niños/adolescente	,522	,881
*B54 La docencia me permitirá trabajar contra la marginación social	,489	,882

El Alpha de Cronbach para los factores de motivación son los que se relacionan en la tabla 36:

**Tabla 36. Alpha de Cronbach para los factores de motivación**

Habilidad percibida	0,824
Conciliación trabajo-familia	0,890
Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje	0,844
Trabajar en pro de la igualdad social	0,784
Influencias de conocidos	0,863
Trabajar con niños/adolescentes	0,892
Carrera de segunda opción	0,545
Seguridad del trabajo	0,833
Valor intrínseco de la carrera	0,657
Contribución social	0,649
Movilidad laboral	0,581
Influir en el futuro de los niños/adolescentes	0,688

Para cada uno de los factores hemos comprobado si hay algún elemento que, en caso de eliminarse, supusiera un incremento del valor del estadístico de fiabilidad (ver tabla 37).

**Tabla 37. Estadísticos de fiabilidad de los elementos de las escalas de motivación**

Escala	Item	Media	Desviación típica	Media de la escala eliminado elemento	Varianza escala eliminado elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach al eliminado elemento
Habilidad	B5.	5,82	1,043	11,64	3,670	,679	,477	,757
	B19.	5,80	1,015	11,65	3,659	,717	,518	,721
	B43.	5,84	1,119	11,62	3,511	,646	,420	,794
Conciliación	B2.	4,22	1,796	14,50	32,023	,776	,642	,856
	B4.	3,18	1,779	15,54	33,559	,693	,516	,876
	B16.	4,52	1,706	14,20	33,464	,741	,627	,864
	B18.	3,06	1,531	15,66	36,181	,678	,490	,879
	B29.	3,73	1,744	14,98	32,491	,778	,621	,856
Experiencias previas	B17.	5,42	1,587	10,84	6,765	,769	,666	,723
	B30.	5,43	1,578	10,83	6,632	,801	,687	,689
	B39.	5,41	1,352	10,85	9,072	,581	,342	<b>,896</b>
Igualdad social	B36.	5,04	1,478	10,90	6,341	,563	,321	,774
	B49.	5,43	1,393	10,51	6,117	,676	,468	,649
	*B54	5,47	1,395	10,48	6,332	,632	,427	,697
Influencias sociales	B3.	3,12	2,043	8,13	14,674	,722	,522	,823
	B24.	4,05	2,106	7,20	13,846	,757	,574	,791
	B40.	4,07	2,049	7,18	14,439	,740	,550	,807
Trabajar con niños	B13.	6,07	1,209	12,24	4,966	,778	,610	,856
	B26.	6,06	1,236	12,25	4,705	,817	,668	,821
	B37.	6,18	1,145	12,13	5,245	,774	,604	,860
Carrera 2ª opción	B11.	2,01	1,602	2,90	4,457	,332	,110	,505
	B35.	1,65	1,599	3,26	3,981	,428	,212	,322
	B48.	1,25	,880	3,66	6,726	,387	,172	,476
Seguridad trabajo	B14.	4,30	1,641	7,51	8,719	,670	,449	,792
	B27.	3,86	1,639	7,94	8,442	,712	,509	,750
	B38.	3,65	1,607	8,15	8,707	,698	,491	,764
Valor intrínseco	B1.	6,25	1,022	11,69	5,338	,539	,360	,513
	B7.	5,44	1,757	12,49	3,022	,461	,213	<b>,725</b>
	B12.	6,24	,939	11,69	5,581	,556	,367	,519
Contribución social	B6.	5,87	1,202	10,91	5,566	,529	,302	,478
	B20.	6,23	1,072	10,55	6,284	,479	,262	,558
	B31.	4,69	1,757	12,10	3,842	,447	,202	,649
Movilidad laboral	B8.	4,39	1,896	6,80	7,148	,369	,136	,524
	B22.	3,78	1,652	7,42	7,939	,409	,172	,453
	B45.	3,02	1,596	8,17	8,260	,400	,165	,469
Influir futuro	B9.	6,25	1,031	11,68	4,515	,450	,204	,660
	B23.	5,72	1,289	12,20	3,401	,522	,281	,574
	*B53.	5,95	1,167	11,97	3,717	,548	,302	,534

Del análisis de la información de la Tabla 37 vemos que en el caso del factor “Valor intrínseca de la carrera”, el Alpha de Cronbach mejoraría si se eliminase el ítem B7 y lo mismo pasaría con el factor “Experiencias previas” si se eliminase el B39. No obstante, como puede verse en la Tabla 35, en el cálculo del Alpha de Cronbach de la escala total de motivaciones no contribuiría su eliminación a mejorar la fiabilidad, ambas correlaciones múltiples al cuadrado son superiores a 0,4, su desviación típica es elevada (1,757 para B7 y 1,352 para B39) por lo que aportan información relevante. Tendrá que verse si afectaría a la bondad de ajuste del modelo, en el caso de decidir eliminarlas.

En todo caso, los resultados del Alpha de Cronbach para cada uno de los factores son satisfactorios –al ser superior a 0,6- con la excepción de los correspondientes a “Carrera de segunda opción” y “Movilidad laboral”. Con respecto al primero, nos parece importante mantenerlo para poder establecer comparaciones internacionales, al ser un factor claramente identificado en los estudios sobre el tema (de forma similar a lo que han hecho otros autores en la aplicación en otros países). Con respecto al segundo, en un principio, pensamos en eliminarlo como se ha hecho en algunos países, pero el hecho del aumento en la demanda de profesores de español en países extranjeros, y ante una posible evolución creciente de esta circunstancia, hemos optado por mantenerlo.

#### 7.2.3.1.2. *Escala de percepciones.*

En primer lugar, hemos calculado los resultados del Alpha de Cronbach total teniendo en cuenta todos los indicadores de percepciones (ítems C y D) excepto los ítems C5 y C6 que fueron eliminados del EFA. El resultado de 0,664 que indica un buen resultado (tabla 38).

**Tabla 38. Estadísticos de fiabilidad para los factores de las percepciones**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,664	,697	19

Así mismo, hemos solicitado el Alpha de Cronbach para cada ítem, la correlación múltiple al cuadrado y la variación del Alpha de Cronbach en caso de eliminar ese ítem (ver tabla 39).

**Tabla 39. Estadísticos total-elemento de los ítems C y D**

Ítems	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
C1. Crees que los maestros están bien pagados?	,240	,657
C2. Crees que los maestros tienen una carga de trabajo considerable?	,201	,660
C3. Crees que el ejercicio de la docencia está bien remunerado?	,424	,645
C4. Crees que a los maestros se les considera profesionales?	,418	,639
C7. Crees que a los maestros se les requiere una gran implicación emocional?	,259	,657
C8. Crees que la docencia se considera una profesión de alto estatus?	,465	,631
C9. Crees que los maestros se sienten valorados por la sociedad?	,645	,631
C10. Crees que a los maestros se les exige un alto nivel de conocimiento?	,402	,644
C11. Crees que ser maestro es un trabajo exigente?	,335	,653
C12. Crees que la profesión de maestro está bien considerada?	,597	,629
C13. Crees que los maestros creen que su trabajo tiene un alto estatus social?	,370	,639
C14. Crees que los maestros necesitan altos niveles de conocimiento técnico?	,502	,646
*C15. Crees que los maestros necesitan conocimiento altamente especializado?	,466	,645
D1. Has considerado seriamente tu decisión de ser maestro?	<b>,376</b>	,656
D2. Te animaron a elegir otras carreras antes que la de educación?	,475	,673
D3. Estas satisfecho con tu decisión de ser maestro?	,773	,661
D4. Te dijeron otras personas que ser maestro no era una buena elección de carrera?	<b>,305</b>	,682
D5. Estas contento con tu decisión de ser maestro?	,771	,659
D6. Te influyeron otras personas en considerar otras carreras aparte de Educación?	,560	,667

El Alpha de Cronbach para los factores de percepciones son los que aparecen en la tabla 40.

**Tabla 40. Alpha de Cronbach para los factores de percepciones**

Carrera exigente	0,791
Exigencia de la profesión	0,589
Estatus social	0,853
Salario	0,573
Disuasión social	0,758
Satisfacción de la elección	0,837

Al igual que con los factores motivacionales, para cada uno de los factores de las percepciones hemos comprobado si hay algún elemento que, en caso de eliminarse, supusiera un incremento del valor del estadístico de fiabilidad (ver tabla 41).

**Tabla 41. Estadísticos de fiabilidad de los elementos de los factores de percepciones**

Escala	Item	Media	Desviación típica	Media escala si se elimina elemento	Varianza escala si se elimina elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina elemento
Carrera exigente	C10.	5,70	1,213	10,69	5,385	,562	,321	,786
	C14.	5,30	1,275	11,09	4,612	,691	,486	,650
	*C15	5,39	1,281	11,00	4,762	,646	,445	,699
Exigencia de la profesión	C2.	5,70	1,226	12,19	2,905	,394	,162	,502
	C7.	6,23	,957	11,66	3,800	,360	,136	,546
	C11.	5,96	1,122	11,93	3,033	,452	,204	,404
Estatus social	C4.	3,44	1,495	11,44	24,825	,596	,390	,840
	C8.	2,75	1,527	12,13	23,875	,652	,443	,826
	C9.	2,63	1,421	12,25	23,268	,777	,635	,795
	C12.	2,88	1,502	12,00	23,081	,734	,586	,804
	C13.	3,18	1,604	11,70	24,173	,583	,357	,845
Salario	C1.	3,40	1,780	2,85	1,848	,416	,173	.a
	C3.	2,85	1,360	3,40	3,169	,416	,173	.a
Disuasión social	D2.	3,40	2,093	7,00	12,299	,598	,451	,665
	D4.	3,69	2,070	6,72	13,864	,475	,251	<b>,802</b>
	D6.	3,31	1,981	7,09	11,891	,706	,521	,543
Satisfacción con la elección	D1.	6,14	1,088	12,72	3,870	,554	,308	<b>,916</b>
	D3.	6,34	1,054	12,52	3,310	,784	,728	,688
	D5.	6,38	,994	12,48	3,529	,779	,722	,700

Del análisis de la información de la Tabla 41 vemos que en el caso del factor “Disuasión social”, el Alpha de Cronbach mejoraría si se eliminase el ítem

D4 y lo mismo pasaría con el factor “Satisfacción con la elección” si se eliminase el D1. No obstante, como puede verse en la Tabla 39, en el cálculo del Alpha de Cronbach de la escala total de motivaciones, no contribuiría su eliminación a mejorar la fiabilidad en el caso de D1. Si bien ambas correlaciones múltiples al cuadrado son inferiores a 0,4, su desviación típica es elevada (1,088 para D1 y 2,070 para D4). Tendrá que verse si afectaría a la bondad de ajuste del modelo en el caso de decidir eliminarlas.

En lo que respecta a los resultados obtenidos del Alpha de Cronbach para cada uno de los factores podemos concluir que es satisfactorio –al ser superior a 0,6- con la excepción de los de “Exigencia de la profesión” y “Salario”. No obstante, decidimos mantenerlos por ser aspectos que aparecen siempre reflejados en los estudios, tanto nacionales como internacionales, como relevantes a la hora de elegir ser maestro. Y, obviamente, como elemento de comparación con los resultados obtenidos en otros países.

### **7.2.3.2. *Análisis de la validez del modelo.***

La especificación del modelo implica una hipótesis sobre las relaciones entre las variables que se quieren estudiar. En nuestro caso, la especificación del modelo ha sido realizada, como ya hemos visto en el apartado 6.2., por Watt y Richardson (2007).

La especificación del modelo se recoge en un diagrama en el que aparecen representadas las variables observables (indicadores), las latentes y las de error así como las relaciones entre ellas. Procedemos a definir cada tipo de variable de la siguiente manera:

- Variables observables o indicadores “son aquellas cuya variabilidad y relaciones con otras variables observables pueden ser cuantificadas a partir de las medidas obtenidas del mundo real. Son variables observables las

preguntas de un cuestionario, las variables socio-demográficas de una encuesta y los índices econométricos” (Fernández Pulido, 2008, p. 51). Estas variables aparecen inscritas en un rectángulo en el diagrama de representación.

- Las variables latentes, no observables o factores, “son variables cuya medida directa es imposible de obtener y que debe ser inferida a partir de su relación con variables observables que sean sus indicadores” (Fernández Pulido, 2008, p. 51). Los factores aparecen inscritos en un óvalo.
- Los errores de medida “son variables aleatorias no observables que aglutinan todos los efectos no considerados en el sistema y que puedan estar afectando a la medida de la variable a la que influyen. Estas variables son equivalentes al término error de un modelo de regresión” (Fernández Pulido, 2008, p. 51). Aparecen inscritas en un rectángulo.

Según Brown (2006, p. 113), una vez establecida la especificación del modelo, la aceptación de la solución del AFC debe ser evaluada desde tres distintos aspectos:

1. La bondad de ajuste total teniendo en cuenta los distintos índices.
2. Presencia o ausencia de zonas localizadas de desajuste en la solución a través del análisis de los residuos y los índices de modificación.
3. La interpretación, tamaño y significación estadística de los parámetros estimados.

Con respecto a los índices de bondad de ajuste no existe un acuerdo unánime entre los expertos sobre cuáles son los estadísticos que se han de tener en cuenta, ni tampoco sobre el umbral adecuado para considerar un buen ajuste (Brown, 2006; Arias Martínez, 2008).

El índice de ajuste por excelencia es el  $\chi^2$  si bien raramente se utiliza como única prueba al ser muy restrictivo. Por ello, como indica Arias Martínez (2008, p. 84) se han desarrollado multitud de índices parciales de ajuste:

- De carácter absoluto: SRMR: *Standardized Root Mean Square Residual*; GFI: *Goodness of Fit Index*; AGFI: *Adjusted Goodness of Fit Index*; PGFI: *Parsimony GFI*.
- De carácter parsimonioso: RMSEA: *Root Mean Square Error of Approximation*.
- De carácter predictivo: ECVI: *Expected cross-validation Index*; CAIC: *Consistent Akaike Information Criterion*; BIC: *Bayes Information Criterion*.
- De carácter incremental: CFI: *Comparative Fit Index*; TLI<sup>75</sup> : *Tucker-Lewis Index*; NFI: *Normed Fit Index*; PNFI: *Parsimony NFI*; RNI: *Relative Noncentrality Index*; PCFI: *Pasimony Comparative Fit Index*.

Queda claro con esta relación la gran cantidad de índices parciales. En nuestro caso, seguiremos el criterio de Brown<sup>76</sup> (2006, p. 86) en el que se decanta por utilizar RMSEA, SRMR, CFI y TLI por su funcionamiento satisfactorio global a la hora de valorar la bondad de ajuste.

Hu y Bentler (1999, citado por Brown (2006, p. 87)) sugiere los siguientes criterios que deben cumplir estos índices parciales de ajuste de cara a determinar un “ajuste adecuado”:

- SRMR: Igual o inferior a 0,08. Cuanto más bajo, mejor.
- RMSEA: Igual o inferior a 0,06.
- CFI y TLI: cercanos a 0,95 o superiores. Si bien Bentler (1990, citado en Brown (2006, p. 87) indica que valores entre 0,90-0,95 son aceptables.

<sup>75</sup> Conocido también como NNFI: *Non-Normed Fit Index* en algunos programas informáticos.

<sup>76</sup> Brown (2006) se decanta por estos índices siguiendo la revisión exhaustiva que hizo Hu y Bentler (1998, 1999) que también nombra Arias Martínez (2008, p. 84) como experto en este tema.

Con respecto a los residuos, se han analizado los residuos estandarizados teniendo en cuenta el valor absoluto de éstos (que no debe ser superior a |3|). También se ha considerado la gráfica de tallo y hojas que nos ofrece la salida del programa LISREL para ver que estén distribuidos simétricamente y en torno a cero y así verificar que los parámetros del modelo no han sido sobreestimados o infraestimados.

Los índices de modificación nos indican en cuanto disminuiría  $\chi^2$  si ese parámetro fuese estimado libremente y se volviera a estimar el modelo. Se consideran grandes los índices de modificación  $>|4|$ . Al analizar este aspecto, hemos de tener en cuenta hasta qué punto queremos mejorar un modelo que ajusta bien ya que:

Todo lo que sea alterar el modelo sometido a prueba significa estrictamente alterar la hipótesis de partida y puede ocurrir que la búsqueda de modelos más ajustados a los datos empíricos que manejamos altere sustancialmente el objetivo inicial por el que se recabaron esos datos y por el que se realizó ese AFC. Lo único que queremos es subrayar la necesidad de que cuando se vaya a reespecificar un modelo, se justifique plenamente este proceder desde el punto de vista teórico. Si no tenemos especial cuidado en esto estaremos, a la postre, convirtiendo el Análisis Factorial Confirmatorio en un mero Análisis Factorial Exploratorio, y como hemos insistido, los modelos que se someten a prueba pueden ser infinitos con lo que la reespecificación puede llegar a convertirse en un círculo demasiado vicioso (Fernández Pulido, 2008, p. 41).

4. Para finalizar con la evaluación del modelo, tenemos la interpretación, tamaño y significación estadística de los parámetros estimados que nos ayudarán a verificar si el modelo estimado tiene o no sentido desde un punto de vista teórico. Para ello, habrá que chequear:
  - a. Que no haya valores sin sentido (*Heywood cases*) como correlaciones superiores a 1,00, varianzas negativas, etc.
  - b. Que el signo de los parámetros estimados estén acordes con lo previsto en la fundamentación teórica realizada.

- c. Que los valores de los parámetros estimados sean estadísticamente significativos (las cargas factoriales han de ser  $>0,30$  para ser tenido en cuenta y las correlaciones entre factores  $<0,80$  para que tengan sentido por sí mismos y no estén solapados).

Por lo tanto, los resultados obtenidos del AFC que nos interesan para nuestro estudio serán los siguientes:

- Índices de bondad de ajuste.
- Cargas factoriales (*factor loadings*): relacionan los constructos con las variables observadas y representan la intensidad con la que el indicador mide el factor. En su versión estandarizada es un valor entre 0 y 1, y cuanto más próximo esté a la unidad representará una mejor medida del constructo.
- Correlaciones entre factores.
- Residuos.

La estimación del modelo está dividido en dos partes por razones ya mencionadas:

- La parte de las motivaciones (los 40 ítems identificados como los ítems de la parte B)
- La parte de las percepciones (los 21 ítems identificados de la parte C y D).

#### 7.2.3.2.1. AFC de los indicadores sobre motivaciones.

Procedemos a desarrollar el diagrama representación del modelo de AFC para las motivaciones. Antes explicaremos los factores latentes y los indicadores del modelo para poder luego entender el diagrama de representación. Los factores

latentes o variables inobservables empíricamente de la parte de las motivaciones son los doce siguientes<sup>77</sup>:

- “Seguridad del trabajo” (*job security*)
- “Conciliación trabajo-familia” (*time for family*)
- “Movilidad laboral” (*job transferability*)
- “Influir en el futuro” (*shape future of children/adolescents*)
- “Trabajar en pro de la igualdad social” (*enhance social equity*)
- “Contribución social” (*make social contribution*)
- “Trabajar con niños/adolescentes” (*work with children/adolescents*)
- “Habilidad percibida” (*ability*)
- “Valor intrínseco de la carrera” (*intrinsic career value*)
- “Carrera de segunda opción” (*fallback career*)
- “Experiencias previas de enseñanza-aprendizaje” (*prior teaching and learning experiences*)
- “Influencias de conocidos” (*social influences*)

Además, hay dos factores de segundo orden que integran varios de los de primer orden. Estos son:

- “Valor de utilidad personal”: integrado por los factores de primer orden siguientes:
  - “Seguridad del trabajo” (*job security*)
  - “Conciliación trabajo-familia” (*time for family*)
  - “Movilidad laboral” (*job transferability*)
- “Valor de utilidad social”: integrado por los factores de primer orden siguientes:
  - “Influir en el futuro” (*shape future of children/adolescents*)
  - “Trabajar en pro de la igualdad social” (*enhance social equity*)

---

<sup>77</sup> La relación de los factores sigue el orden en el que aparecen en el resultado del paquete estadístico. Entre paréntesis, el nombre dado en inglés a cada factor para facilitar su comprensión en la explotación estadística.

- “Contribución social” (*make social contribution*)
- “Trabajar con niños/adolescentes” (*work with children/adolescents*)

Los indicadores aparecen agrupados según como el modelo especifica que cargan en cada factor. Los cuarenta indicadores de las motivaciones son los especificados en la tabla 4 (p.143) para cada factor.<sup>78</sup>

El diagrama de representación de los factores motivacionales de primer orden es el que se recoge en la figura 7.

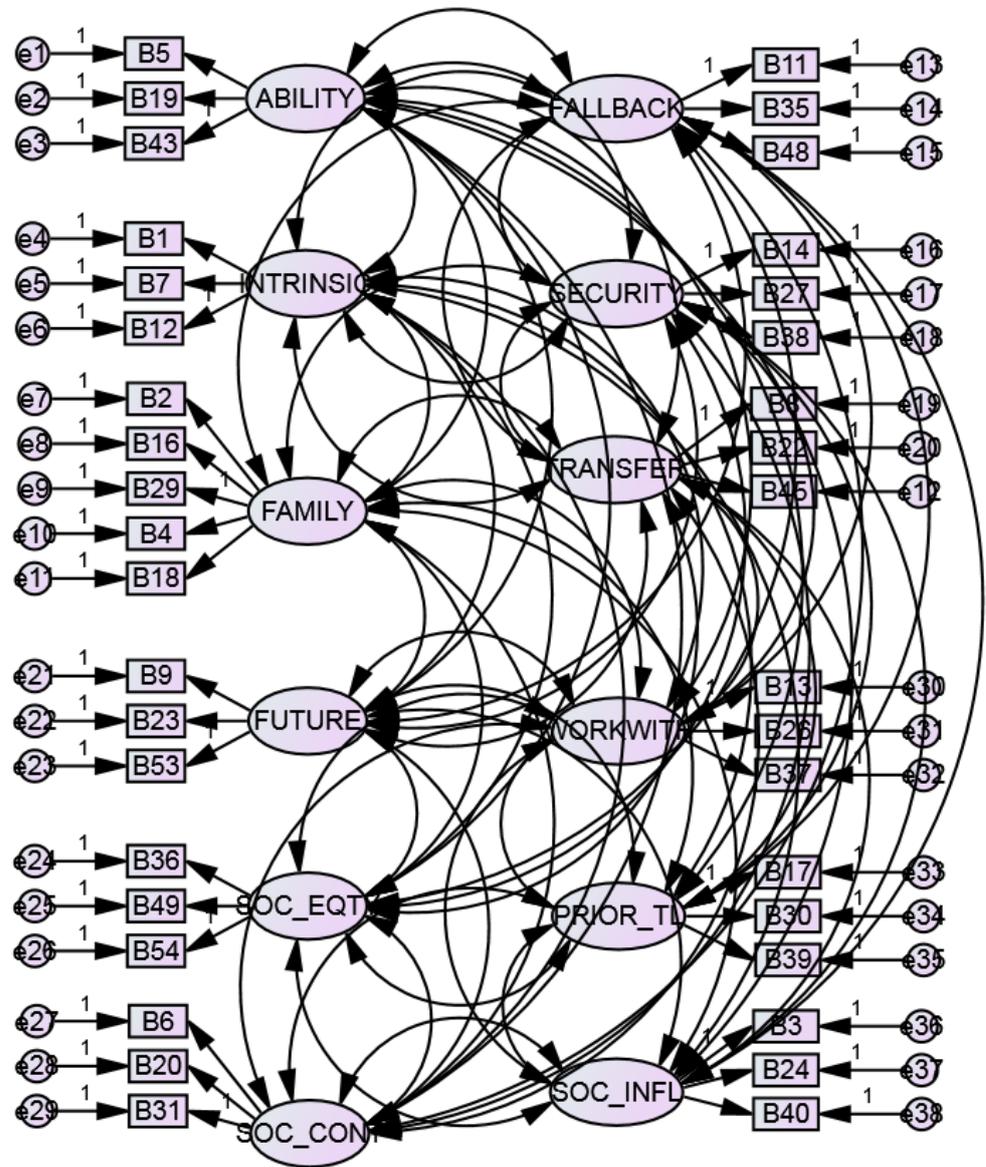
Los resultados obtenidos en los AFC de los factores motivacionales con el programa LISREL son los siguientes, y se encuentran en los siguientes anexos:

- AFC factores motivacionales de primer orden (Modelo 1). Anexo 23.
- AFC factores motivacionales de primer orden (Modelo 2). Anexo 24.
- AFC factores motivacionales de segundo orden (Modelo 2). Anexo 25.

---

<sup>78</sup> Si bien hay indicadores que van del B1 al B53, solo hay 40 indicadores ya que algunos subíndices se saltan al ser indicadores que, en un primer modelo realizado por Watt&Richardson fueron eliminados pero se ha mantenido la nomenclatura original de cada indicador para no dar lugar a equivocaciones y poder comparar entre muestras. Se han eliminado los ítems B10 y B52 tal y como justificamos anteriormente en el AFE.

Figura 7. Diagrama de representación del AFC de los factores motivacionales de primer orden.



Los índices de bondad de ajuste de este modelo 1 (ver tabla 42) son buenos, sobre todo si nos fijamos en el CFI y TLI que son superiores a los 0,95 requeridos. Hemos analizado en la tabla 42 las cargas factoriales y comprobado que todas son superiores a 0,3 (condición necesaria para que puedan ser tenidos en cuenta).

Al analizar los residuos, contemplamos que la distribución de éstos sigue una distribución normal en la gráfica de tallos y hojas (*steamleaf plot* del anexo 23). Al analizar más detalladamente el valor absoluto de los superiores a 3,5, se detectan aquellos que tienen que ver con un mismo factor. En tal caso, se decide la inclusión de algunas covariaciones entre los términos de error, referidos a dichos ítems que reducirían el estadístico  $\chi^2$  y que sería justificable desde el punto de vista sustantivo, al deberse al uso de palabras iguales en varios ítems como sugiere Brown (2006). Así pues, se procede a establecer las covariaciones entre los ítems B4 y B18 (aspectos de jornada corta y vacaciones), B2 y B16 (repetición del término familia), B53 con los ítems B26 y B37 (repetición del término niños/adolescentes) y entre B2 y B4 (términos vacaciones y tiempo para la familia).

Los índices de bondad de ajuste de este modelo 2 aparecen en la tabla 42. Como vemos en dicha tabla, los índices mejoran y se tiene en cuenta aquellas partes del modelo inicial donde se establecía un desajuste mayor indicado por los residuos. En cuanto a las cargas factoriales, apenas varían entre los dos modelos (ver tabla 43).

**Tabla 42. Ajuste del AFC para los modelos de factores motivacionales**

Modelo	$\chi^2$	gl	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Modelo 1	1781,341	599	0,959	0,952	0,052	0,055
Modelo 2	1598,001	594	0,966	0,959	0,048	0,054

**Tabla 43. Cargas factoriales del AFC (factores de motivación de primer orden)**

Factores	Item	MODELO 1		MODELO 2	
		LX	TD	LX	TD
Habilidad percibida	B5	0,780	0,392	0,780	0,392
	B19	0,808	0,347	0,807	0,349
	B43	0,763	0,418	0,763	0,418
Conciliación familiar	B2	0,816	0,334	0,740	0,452
	B4	0,746	0,443	0,698	0,513
	B16	0,818	0,331	0,782	0,388
	B18	0,729	0,469	0,719	0,483
	B29	0,851	0,276	0,892	0,204
Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje	B17	0,873	0,238	0,873	0,238
	B30	0,955	0,088	0,955	0,088
	B39	0,636	0,596	0,636	0,596
Trabajar en pro de la igualdad social	B36	0,698	0,513	0,699	0,511
	B49	0,800	0,360	0,800	0,360
	B54	0,735	0,460	0,734	0,461
Influencias sociales	B3	0,793	0,371	0,793	0,371
	B24	0,861	0,259	0,861	0,259
	B40	0,837	0,299	0,837	0,299
Trabajar con niños	B13	0,845	0,286	0,841	0,293
	B26	0,876	0,233	0,875	0,234
	B37	0,824	0,321	0,814	0,337
Carrera de segunda opción	B11	0,529	0,720	0,527	0,722
	B35	0,572	0,673	0,571	0,674
	B48	0,499	0,751	0,502	0,748
Seguridad en el trabajo	B14	0,719	0,483	0,717	0,486
	B27	0,855	0,269	0,857	0,266
	B38	0,803	0,355	0,802	0,357
Valor intrínseco de la carrera	B1	0,686	0,529	0,688	0,527
	B7	0,580	0,664	0,580	0,664
	B12	0,695	0,517	0,694	0,518
Hacer una contribución social	B6	0,692	0,521	0,690	0,524
	B20	0,628	0,606	0,627	0,607
	B31	0,636	0,596	0,638	0,593
Movilidad laboral	B8	0,382	0,854	0,383	0,853
	B22	0,601	0,639	0,600	0,640
	B45	0,668	0,554	0,669	0,552

Influir en el futuro de los niños	B9	0,537	0,712	0,542	0,706
	B23	0,665	0,558	0,681	0,536
	B53	0,720	0,482	0,701	0,509

LX: cargas factoriales

TD: errores de medición

También se procedió a hacer el AFC eliminando los ítems B7 y B39, ya que -como hemos visto en el apartado del análisis de fiabilidad- parecía que podrían afectar a la hora de calcular la bondad de ajuste del modelo. No obstante, se vio que disminuían todos los índices de bondad de ajuste en algunas centésimas.

Hasta ahora hemos analizado los índices de ajuste, los residuos, las cargas factoriales (en todos los casos superiores a 0,3), la ausencia de valores sin sentido. A la vista de los resultados, podemos manifestar que hemos alcanzado un modelo que demuestra la validez del constructo de las escalas, ya que disponemos de escalas en las que los indicadores miden con nitidez los factores previstos, ya que cargan intensamente sobre un factor; así como la independencia entre los términos de error, excepto en los casos señalados que son justificados. Nos falta analizar las correlaciones entre factores para ver que no sean superiores a 0,80. En la tabla 44 recogemos los valores de las correlaciones entre los factores del modelo 2 que tiene un muy buen nivel de ajuste.

En dicha tabla observamos que hay una correlación superior a 0,80 entre el factor “Seguridad en el trabajo” y “Movilidad laboral” y una alta correlación también con el factor “Conciliación”. Igualmente, las correlaciones son altas entre los factores “Trabajar en pro de la igualdad social”, “Influir en el futuro” y “Contribución social” y entre “Trabajo con niños” e “Influir en el futuro” lo cual nos indica la posibilidad de definir un modelo factorial de segundo orden más parsimonioso.

Como indica Brown (2006) la secuencia para esta establecer un AFC de segundo orden consiste en: (1) desarrollar un buen AFC de primer orden; (2)

examinar las magnitudes y las correlaciones entre los factores de primer orden; y (3) especificar el modelo de segundo orden justificado desde el punto de vista teórico y empírico.

En nuestro caso, se cumplen los tres pasos puesto que partimos de un AFC de primer orden satisfactorio, se observan correlaciones altas entre factores de primer orden y en la teoría se presentan estos factores, con alta correlación, de una manera integrada como factores de utilidad personal y social.

**Tabla 44. Correlaciones entre los factores de motivación modelo 2.**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Seguridad en el trabajo	-											
2 Conciliación	.740	-										
3 Movilidad laboral	.851	.664	-									
4 Influir en el futuro	.257	.156	.312	-								
5 Igualdad social	.157	.051	.259	.743	-							
6 Contribución social	.248	.199	.352	.787	.756	-						
7 Trabajo con niños	.145	.019	.125	.625	.454	.417	-					
8 Habilidad percibida	.136	.114	.147	.514	.346	.435	.421	-				
9 Valor intrínseco de la carrera	.046	.047	.123	.620	.442	.555	.625	.738	-			
10 Carrera de segunda opción	.191	.261	.219	-.164	-.182	.175	-.308	-.337	-.577	-		
11 Experiencias previas ens/apr	.206	.143	.316	.239	.263	.433	.161	.158	.279	-.001	-	
12 Influencias sociales	.396	.358	.553	.321	.178	.314	.209	.349	.274	.097	.226	-

El resultado, tanto de los índices de bondad de ajuste del AFC de segundo orden (modelo 3) como de las cargas factoriales, muestra los siguientes resultados recogidos en las tabla 45 y 46:

**Tabla 45. Ajuste del AFC para los factores motivacionales de segundo orden.**

Modelo	$\chi^2$	gl	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Modelo 3	720,285	217	0,968	0,963	0,056	0,064

**Tabla 46. AFC de segundo orden de los factores motivacionales: cargas factoriales y errores de medición**

Factores	Factores de segundo orden	Item	LY	TE	GA	PSI
	<b>Personal utility value</b>					
Seguridad en el trabajo					<b>0,969</b>	0,061
		B14	0,719	0,483		
		B27	0,855	0,269		
		B38	0,803	0,355		
Conciliación familiar					<b>0,759</b>	0,424
		B2	0,737	0,457		
		B4	0,690	0,524		
		B16	0,786	0,382		
		B18	0,714	0,490		
		B29	0,896	0,197		
Movilidad laboral					<b>0,880</b>	0,226
		B8	0,381	0,855		
		B22	0,579	0,665		
		B45	0,690	0,524		

Cont.

Factores	Factores de segundo orden	Ítem	LY	TE	GA	PSI
	<b>Social utility value</b>					
Influir en el futuro de los niños		B9	0,540	0,708	<b>0,951</b>	0,096
		B23	0,696	0,516		
		B53	0,680	0,538		
Trabajar en pro de la igualdad social					<b>0,815</b>	0,336
		B36	0,699	0,511		
		B49	0,796	0,366		
		B54	0,737	0,457		
Hacer una contribución social					<b>0,852</b>	0,274
		B6	0,716	0,487		
		B20	0,655	0,571		
		B31	0,591	0,651		
Trabajar con niños					<b>0,577</b>	0,667
		B13	0,830	0,311		
		B26	0,884	0,219		
		B37	0,806	0,350		

LY: cargas factoriales de primer orden

TE: errores de medición (solución completamente estandarizada)

GA: cargas factoriales de los factores de segundo orden

PSI: errores de medición factores de segundo orden

Ya que la solución de segundo orden no ha supuesto una disminución del buen nivel de ajuste, sino que lo ha mejorado un poco, podemos concluir que el modelo ofrece una buena correlación entre los factores de primer orden y ofrece una solución más parsimoniosa.

#### 7.2.3.2.2. AFC de los indicadores sobre percepciones.

Procedemos, tal y como hemos hecho con los factores motivacionales, a desarrollar el diagrama representación del modelo de AFC para las percepciones.

Los factores latentes o variables inobservables empíricamente de la parte de las percepciones son los seis siguientes<sup>79</sup>:

- “Carrera exigente” (*expert career*)
- “Exigencia de la profesión” (*high demand*)
- “Estatus social” (*social status*)
- “Salario” (*salary*)
- “Disuasión social” (*social dissuasion*)
- “Satisfacción de la elección” (*satisfaction with choice*)

Además, hay dos factores de segundo orden que integran varios de los de primer orden. Los factores de segundo orden en los indicadores de percepciones son:

- “Retorno del trabajo” (*Task return*): formado por los factores de “Salario” y “Estatus social”.
- “Exigencia del trabajo” (*Task demand*): formado por los factores de “Exigencia de la profesión” y “Carrera exigente”.

Los indicadores aparecen agrupados según como el modelo especifica que cargan en cada factor. Los 19 indicadores de las percepciones son los especificados en la tabla 4 para cada factor con la excepción de los ítems C5 y C6 que han sido eliminados como hemos justificado anteriormente<sup>80</sup>.

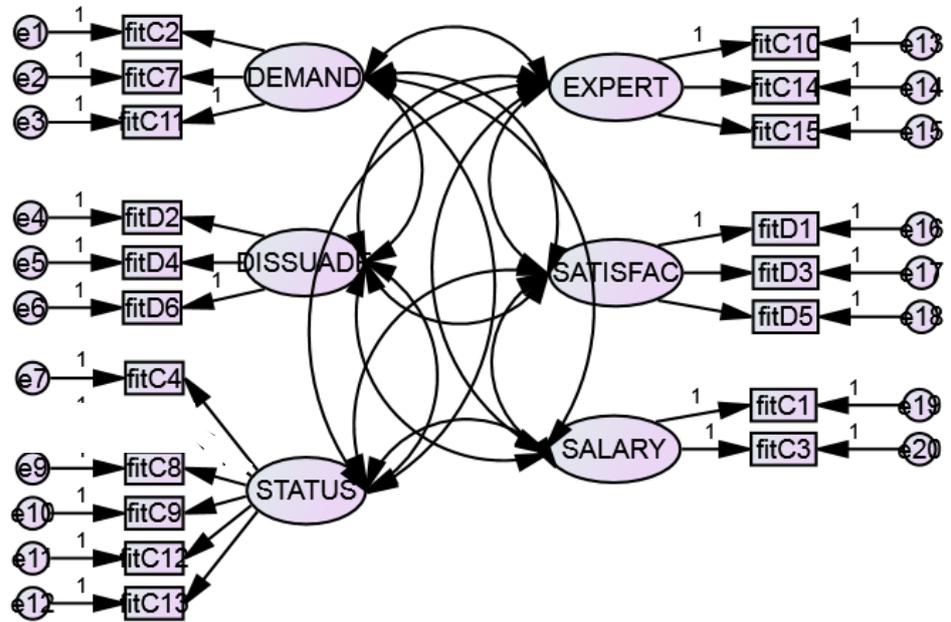
El diagrama de representación de los factores motivacionales de primer orden es el que se recoge en la figura 8.

---

<sup>79</sup> La relación de los factores sigue el orden en el que aparecen en el resultado del paquete estadístico. Entre paréntesis, el nombre dado en inglés a cada factor para facilitar su comprensión en la explotación estadística.

<sup>80</sup> Además de ver los resultados del AFE y del análisis de fiabilidad de las escalas con el Alpha de Cronbach, se procedió a realizar el AFC, con y sin estos ítems, viendo claramente que los índices de bondad de ajuste mejoraban sensiblemente.

Figura 8. Diagrama de representación del AFC de los factores perceptuales de primer orden.



Los resultados obtenidos en los AFC de los factores perceptuales con el programa LISREL son los siguientes, y se encuentran en los siguientes anexos:

- AFC factores perceptuales de primer orden. Anexo 26.
- AFC factores perceptuales de segundo orden. Anexo 27.

La especificación de este modelo ha tenido en cuenta el hecho de que el factor “Salario” solo tiene dos indicadores y por tanto, se ha fijado la misma carga por parte de cada indicador sobre ese factor. Los índices de bondad de ajuste de este modelo 1(ver tabla 47) son buenos, sobre todo si nos fijamos en el CFI y TLI que son superiores a los 0,95 requeridos. Hemos analizado en la tabla 48 las cargas factoriales y comprobado que todas son superiores a 0,3 que, como hemos dicho anteriormente, es condición necesaria para que puedan ser tenidos en cuenta.

Al analizar los residuos, contemplamos que la distribución de éstos sigue una distribución normal según la gráfica tallos y hojas de los residuos (anexo 26). Al analizar más detalladamente el valor absoluto de los superiores a 3,5, se detectan aquellos que tienen que ver con un mismo factor. Habiéndolo contrastado con los autores del *FIT-choice*, se decide no realizar modificaciones del modelo (ver anexo 8).

**Tabla 47. Ajuste del AFC para el modelo de factores perceptuales.**

Modelo	$\chi^2$	gl	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Modelo 1	424,750	138	0,960	0,951	0,051	0,051

**Tabla 48. Cargas factoriales del AFC (factores de percepción de primer orden)**

<b>Factores</b>	<b>Ítem</b>	<b>LX</b>	<b>TD</b>
Carrera exigente	C10	0,670	0,551
	C14	0,817	0,333
	C15	0,768	0,410
Exigencia de la profesión	C2	0,497	0,753
	C7	0,557	0,690
	C11	0,663	0,560
Estatus social	C4	0,664	0,559
	C8	0,700	0,510
	C9	0,876	0,233
	C12	0,825	0,319
	C13	0,609	0,629
Salario	C1	0,579	0,665
	C3	0,809	0,346
Disuasión social	D2	0,707	0,500
	D4	0,544	0,704
	D6	0,949	0,099
Satisfacción con la elección	D1	0,586	0,657
	D3	0,935	0,126
	D5	0,931	0,133

LX: cargas factoriales

TD: errores de medición

Así mismo, y como habíamos recogido en el apartado del análisis de fiabilidad de la escala de las percepciones, procedimos a calcular los índices de bondad de ajuste con una especificación que eliminase los ítems D1 y D4. El resultado era inferior al obtenido con el modelo que hemos visto y, por tanto, confirmamos la conveniencia de su inclusión. Además, por motivos de explicación teórica, nos interesa mantener estos ítems por aportar información interesante (voluntad de decisión clara por parte del estudiante así como la influencia de otros).

Hasta ahora hemos analizado los índices de ajuste, los residuos, las cargas factoriales (en todos los casos superiores a 0,3), la ausencia de valores sin sentido. A la vista de los resultados, podemos anunciar que también en los factores perceptuales hemos alcanzado un modelo que demuestra la validez del

constructo de las escalas. Nos falta analizar las correlaciones entre factores. En la tabla 49 recogemos los valores de las correlaciones entre los factores del modelo.

**Tabla 49. Correlaciones entre los factores de percepción**

	1	2	3	4	5	6
1 Carrera exigente	-					
2 Exigencia de la profesión	<b>.668</b>	-				
3 Estatus social	.064	-.121	-			
4 Salario	.043	-.128	<b>.627</b>	-		
5 Disuasión social	-.084	-.051	.006	-.048	-	
6 Satisfacción con la elección	.204	.392	-.056	-.065	-.173	-

En dicha tabla observamos que hay una correlación superior a 0,60 entre los factores “Carrera exigente” y “Exigencia del trabajo docente” y también entre los de “Estatus social” y “Salario”, lo cual nos indica la posibilidad de definir un modelo factorial de segundo orden. Como partimos de un AFC de primer orden satisfactorio; además, se observan correlaciones altas entre factores de primer orden -los cuales en la teoría se presentan de una manera integrada como factores de retorno y exigencia del trabajo docente-.

A la hora de especificar el modelo de segundo orden, se establecieron las restricciones de que ambos factores de primer orden que cargan sobre los de segundo orden tuvieran una misma carga sobre el de mayor orden. El resultado, tanto de los índices de bondad de ajuste del AFC de segundo orden (modelo 2) como de las cargas factoriales, muestra los siguientes resultados recogidos en las tabla 50 y 51:

**Tabla 50. Ajuste del AFC para los factores perceptuales de segundo orden.**

Modelo	$\chi^2$	gl	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Modelo 2	281,991	62	0,961	0,951	0,067	0,08

Tabla 51. AFC de segundo orden de los factores perceptuales

Factores	Factores de segundo orden	Item	LY	TE	GA	PSI
<b>Exigencia del trabajo</b>						
Exigencia de la carrera					<b>0,797</b>	0,365
		C10	0,735	0,460		
		C14	0,860	0,260		
		C15	0,816	0,334		
Exigencia de la profesión					<b>0,944</b>	0,109
		C2	0,495	0,755		
		C7	0,503	0,747		
		C11	0,717	0,486		
<b>Retorno del trabajo</b>						
Estatus social					<b>0,755</b>	0,430
		C4	0,665	0,558		
		C8	0,699	0,511		
		C9	0,877	0,231		
		C12	0,826	0,318		
		C13	0,606	0,633		
Salario					<b>0,830</b>	0,311
		C1	0,579	0,665		
		C3	0,809	0,346		

LY: cargas factoriales de primer orden

TE: errores de medición (solución completamente estandarizada)

GA: cargas factoriales de los factores de segundo orden

PSI: errores de medición factores de segundo orden

La solución de segundo orden no ha supuesto una disminución del buen nivel de ajuste en cuanto al CFI y TLI. Si bien ha empeorado el RMSEA y SRMR, se mantienen dentro de los límites establecidos, por lo que podemos concluir que el modelo ofrece una buena correlación entre los factores de primer orden y ofrece una solución más parsimoniosa.

#### 7.2.4. Conclusiones del AFC.

Realizados los AFC con los factores de motivación y de percepción, podemos concluir los siguientes puntos:

1. El resultado del análisis de la fiabilidad nos indica que disponemos de escalas que miden con precisión y consistencia todos los factores con la excepción de los de “Carrera de segunda opción” y “Movilidad laboral” (cuyo Alpha de Cronbach no llega a 0,6) en los factores de motivación. No obstante, se decide mantener ambos factores. El primero, para poder establecer una comparación internacional con los resultados de otros países y por ser un factor relevante en los estudios, tanto nacionales como internacionales, y nos permitirá ver su comportamiento a lo largo del tiempo. El segundo, por ser un factor que prevemos pueda ser importante dada la situación económica actual, y la evolución de los valores y actitudes sociales en lo que respecta a la posibilidad de buscar trabajo en el extranjero.

Con respecto a los factores de percepción, nos encontramos igualmente con dos factores cuya Alpha de Cronbach es inferior a 0,6 como son los de “Exigencia de la profesión” y “Salario” pero que se deciden mantener por la importancia con la que destacan en los estudios nacionales e internacionales, y como elemento de comparación en aspectos claramente relevantes en los estudios.

2. En cuanto al análisis de la validez de las escalas, tenemos suficiente evidencia de la validación convergente y discriminante de los constructos teóricos. Podemos concluir que los indicadores miden con nitidez los factores previstos ya que cargan intensamente sobre un factor, así como la independencia entre los términos de error. Hemos obtenido para ambas escalas unos modelos parsimoniosos de segundo orden que tienen unos índices de bondad de ajuste muy buenos. En

definitiva, podemos decir que las escalas miden lo que se supone que tienen que medir y no otra cosa.

Por tanto, puesto que hemos demostrado la validación de la escala *FIT-choice*, podemos confirmar que tenemos un instrumento adecuado para medir los factores que inciden en la decisión de elegir cursar estudios de Educación –entre ellos, los tres tipos de motivaciones- y que nos permite la comparación de éstos en el tiempo y lugar geográfico. Con ello, hemos cumplido el objetivo cuarto de nuestra investigación.

### **7.3. Conclusiones del capítulo**

En este capítulo hemos procedido a ver cómo, a través del AFE, se establecía el número de factores y su denominación en función de la muestra obtenida. Con ello hemos querido ver si, sin previa especificación, se podían determinar los factores previstos en el modelo *FIT-choice* y si había algún indicador que podría eliminarse al no cargar sobre ningún factor. Así pues, hemos decidido prescindir de los indicadores B10, B52, C5 y C6. Además, hemos comprobado que quedan claramente recogidos los tres tipos de motivaciones identificadas en los estudios internacionales. Con el AFC, hemos confirmado la fiabilidad y validez del instrumento *FIT-choice* aplicado a la muestra española.

En conclusión, podemos confirmar la existencia en la muestra española de los tres tipos de motivación -extrínseca, intrínseca y altruista- identificados en los estudios internacionales y previstos por el modelo teórico de motivación de Pérez López. Además, tenemos un instrumento fiable y validado que nos permite medir estas motivaciones, junto con otros factores que afectan a la decisión de ser maestro, y comparar los resultados a lo largo del tiempo y con los obtenidos en otros países.



## 8. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS RESULTADOS

En el capítulo anterior hemos validado el instrumento utilizado para las escalas de motivaciones y percepciones de la profesión docente. En este capítulo, analizaremos los resultados obtenidos en la muestra. Los análisis que se realizarán serán los siguientes:

- Análisis descriptivo: obtendremos los datos del perfil medio general del estudiante de primero de grado en Educación de la Comunidad de Madrid y de cada una de las facultades de las que tenemos muestra suficiente. Este perfil será desglosado según los datos sociodemográficos, los factores de motivación y los factores de percepción de la profesión docente.
- Análisis explicativo: se analizará si existe alguna diferencia significativa entre los estudiantes de distintas facultades. En el caso que los haya, se explorará si hay alguna variable que pueda explicarla.
- Análisis comparativo: estudiaremos los valores obtenidos en nuestra muestra a nivel global y los compararemos con los obtenidos en la aplicación del instrumento *FIT-choice* en otros países.

### 8.1. Resultados descriptivos

En este apartado vamos a exponer los resultados obtenidos en el cuestionario. Nos interesa ver los resultados a nivel general y para cada una de las facultades de las que tenemos muestra suficiente. En concreto, podremos comparar los resultados globales con los obtenidos de las facultades siguientes, al tener una muestra representativa de cada una de ellas.

Universidades públicas:

- Universidad Complutense de Madrid (UCM)
- Universidad Autónoma de Madrid (UAM)
- Universidad Rey Juan Carlos (URJC)

Centros adscritos:

- Don Bosco, adscrito a la UCM.
- La Salle, adscrito a la UAM.
- Escuni, adscrito a la UCM.
- C.U. Villanueva (CUV), adscrito a la UCM.

Universidades privadas:

- Francisco de Vitoria (UFV)

Por un lado, podremos ver si el perfil medio del estudiante que elige cursar estudios de Educación difiere del perfil del estudiante que elegía Magisterio, según los estudios realizados hasta entonces a nivel nacional. Por otro lado, constatar si hay algún perfil diferente según el tipo de facultad elegida para cursar dichos estudios. Para ello, primero procederemos a estudiar los resultados de los datos sociodemográficos para luego pasar a los datos sobre los factores que influyen en la elección de cursar Educación.

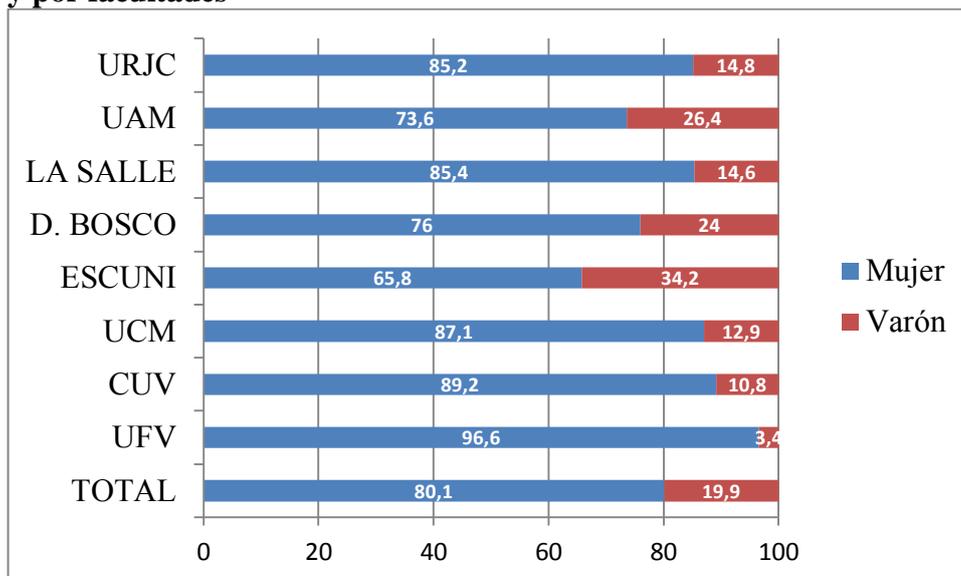
### **8.1.1. Resultados de los datos sociodemográficos.**

#### **8.1.1.1. Sexo de los alumnos.**

Ya vimos en el apartado 6.3.2., al hablar de las características de la muestra, que el 80,1% de los alumnos son mujeres y el 19,9% son hombres. No ha sido posible tener los datos de matrícula real distribuida por sexos de cada una de las facultades de Educación de la Comunidad de Madrid. Si comparamos este dato con los datos obtenidos en estudios anteriores, vemos que se mantiene el

resultado<sup>81</sup> e incluso es algo más elevado. Si hacemos la comparación con respecto al resultado de cada facultad, según reflejamos en la gráfica 4, vemos que cinco de las ocho facultades tienen igual o más del 80% de mujeres, siendo Escuni la que menos porcentaje tiene (solo el 65,8%) y la que más la UFV con el 96,6%.

**Gráfica 4. Porcentajes de distribución por sexo de los alumnos global y por facultades**



#### 8.1.1.2. Estudios cursados por los alumnos.

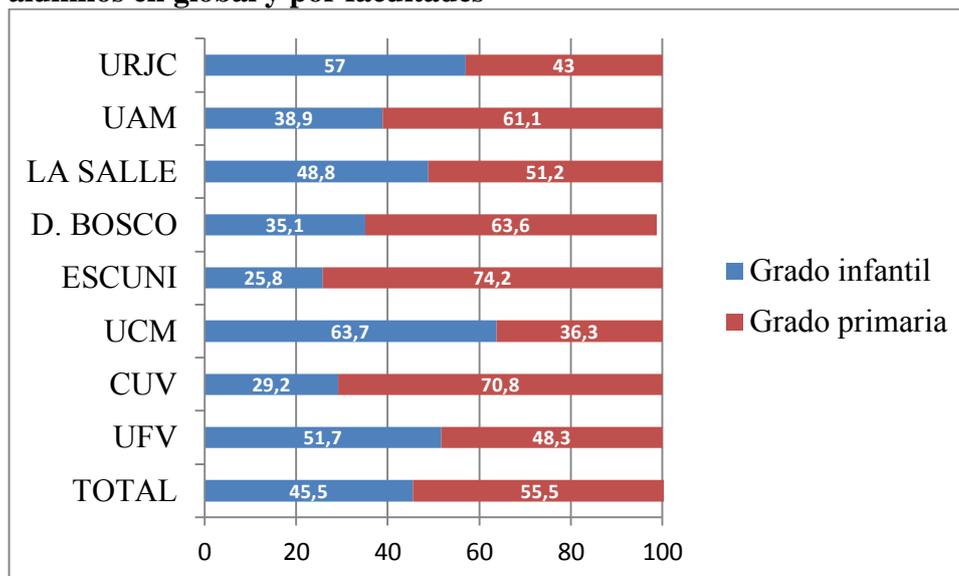
Con respecto a cómo se distribuyen los alumnos de la muestra entre Educación Infantil y Primaria, ya vimos que a nivel global tenemos una distribución muy equitativa (45,5% cursan Infantil y 55,5% Primaria). Este dato no podemos compararlo a nivel de estudios anteriores por no tener el perfil en cuanto a este dato, ya que han ido variando mucho los planes de estudio susceptibles de ser cursados<sup>82</sup>. Con respecto a la distribución de los alumnos entre Infantil y Primaria en las distintas facultades, según se recoge en la gráfica 5, indica una gran dispersión en cuanto a los porcentajes. Las universidades públicas

<sup>81</sup> Los datos más recientes al respecto son los del curso 2010-11 que nos indican que el 72,2% de los alumnos matriculados en estudios de maestro son mujeres (Fuente: INE).

<sup>82</sup> Tenemos el dato del estudio de Pedró et al. (2008) que indicaba que la distribución del profesorado en Cataluña entre Infantil y Primaria era del 43,3% y 56,7% respectivamente.

UCM y URJC se caracterizan por tener un porcentaje más elevado de alumnos que cursan Infantil que Primaria (con la excepción de la UAM). El resto de instituciones, con la excepción de la UFV tienen un porcentaje mayor de alumnos que cursan maestro en Educación Primaria que en Infantil.

**Gráfica 5. Porcentajes de distribución por estudios cursados de los alumnos en global y por facultades**



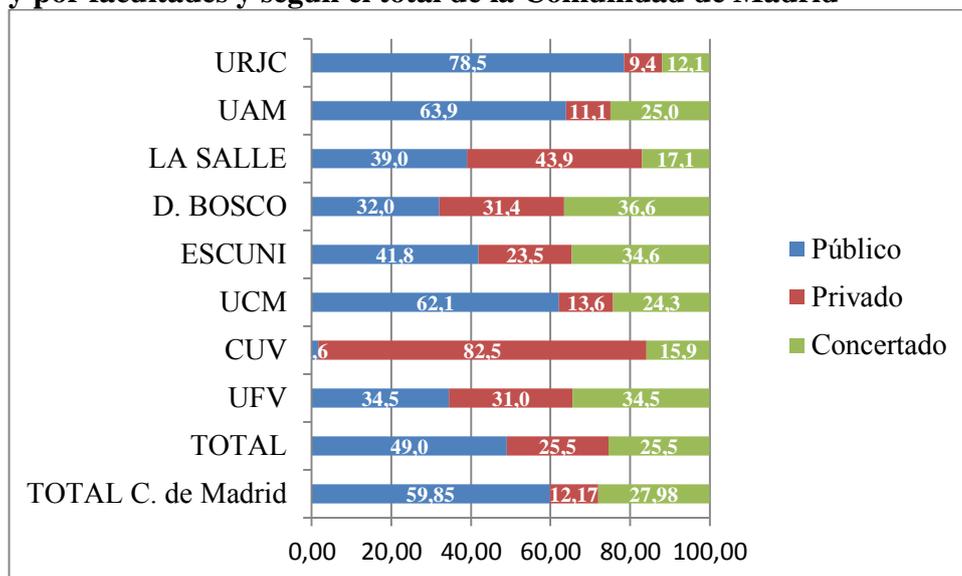
Los datos de la distribución entre Infantil y Primaria en el total de las facultades de la Comunidad de Madrid es del 42,37% y 57,63% respectivamente (ver tabla 5, p. 158).

### **8.1.1.3. Acceso a los estudios universitarios.**

En este subapartado trataremos los datos relativos al tipo de centro educativo del que provienen los estudiantes (colegios públicos, privados o concertados), la vía de acceso a la universidad, la nota media de Bachillerato, si se opta a los estudios de Educación en primera opción o restantes y si se produce algún tipo de reorientación en esta elección.

La procedencia de los estudiantes que acceden a primer grado de Educación según el tipo de colegio es el que recoge la gráfica 6. En ella recogemos no solo los datos de la muestra globales y por facultades, sino también la distribución de alumnos según el tipo de colegio en la Comunidad de Madrid (según datos del curso 2010/11 facilitados por la Comunidad de Madrid). Como podemos ver, la distribución del centro de procedencia es muy similar a la distribución de los alumnos en los centros de la Comunidad de Madrid para las universidades públicas UCM y UAM. En la URJC se concentra un gran número de alumnos procedentes mayoritariamente de la escuela pública (en un 78,5%). La facultad que tiene un mayor porcentaje de alumnos procedentes de los centros privados es el CUV con un 82,5%, seguido de La Salle con un 43,9%. Don Bosco, Escuni y la UFV son los que tienen un mayor porcentaje de alumnos procedentes de colegios concertados (alrededor del 34% del total de sus alumnos).

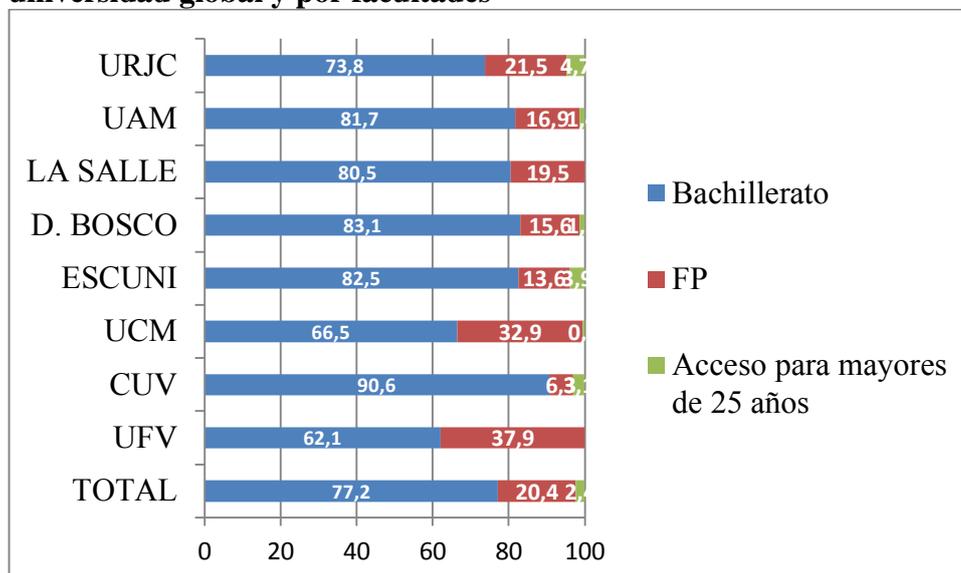
**Gráfica 6. Centro de procedencia de los alumnos de la muestra global y por facultades y según el total de la Comunidad de Madrid**



El acceso a los estudios universitarios por parte de los alumnos que cursan Educación puede ser a través de la selectividad, de los ciclos formativos de FP y del acceso para mayores de 25 años. En nuestro caso, como se observa en la gráfica 7, más de un 20% de los alumnos acceden a través de los ciclos formativos (con un porcentaje más elevado incluso en el caso de la UFV y la UCM). Este

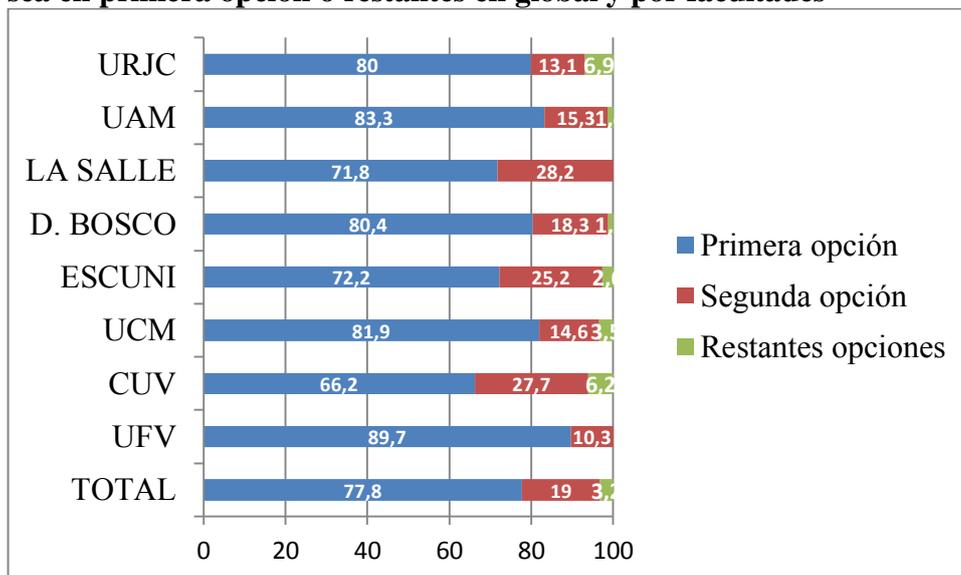
dato sigue siendo muy parecido al 23% que recoge Lagares (2000) en la Universidad de Huelva en el curso 97/98. Así mismo, Camina y Salvador (2007) indica en su estudio, centrado en alumnos de la UAM, que casi el 25% acceden a Infantil vía los ciclos formativos. En nuestro caso, el 30,9% accede a Infantil a través de los ciclos formativos y un 12% a Primaria a través de Formación Profesional. El porcentaje de los que acceden vía mayores de 25 años es muy pequeño (apenas el 2,4%).

**Gráfica 7. Porcentajes de distribución según el tipo de acceso a la universidad global y por facultades**



También es interesante saber si acceden en primera opción o segunda y restantes opciones. Según los datos obtenidos en nuestra muestra reflejados en la gráfica 8, los datos relativos a estas cuestiones son los siguientes:

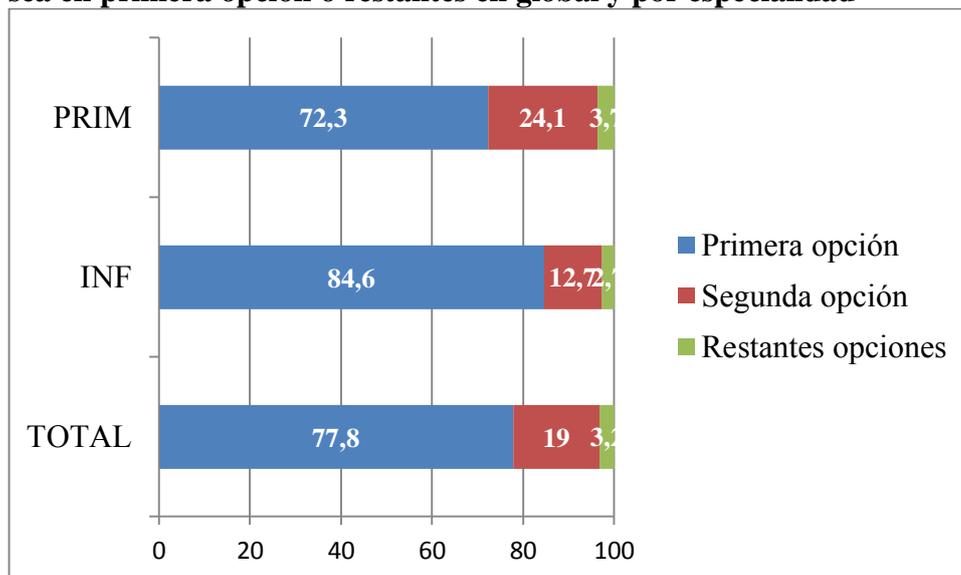
**Gráfica 8. Porcentajes de distribución según el acceso a la universidad sea en primera opción o restantes en global y por facultades**



Comparado con los resultados de investigaciones nacionales anteriores, vemos que el porcentaje de alumnos que deciden cursar Educación en primera opción es muy elevado (77,8% en global y hasta un 89,7% en la UFV, 83,3% en la UAM y 81,9% en la UCM), comparado con menos del 55% en los estudios de De la Fuente Blanco y Sánchez Martín (1997), Sanchez de Horcajo y Veganzones (1998), Sánchez Lissen (2003) y Mendías Cuadros (2004).

Si lo analizamos según si cursan estudios de Infantil o Primaria, vemos en la gráfica 9 que el 72,3% de los de Primaria acceden en primera opción, frente al 84,6% de los de Infantil. El porcentaje de los que acceden a Primaria como segunda opción casi dobla el porcentaje de los que acceden a Infantil como segunda opción o restantes (24,1% versus 12,7%).

**Gráfica 9. Porcentajes de distribución según el acceso a la universidad sea en primera opción o restantes en global y por especialidad**



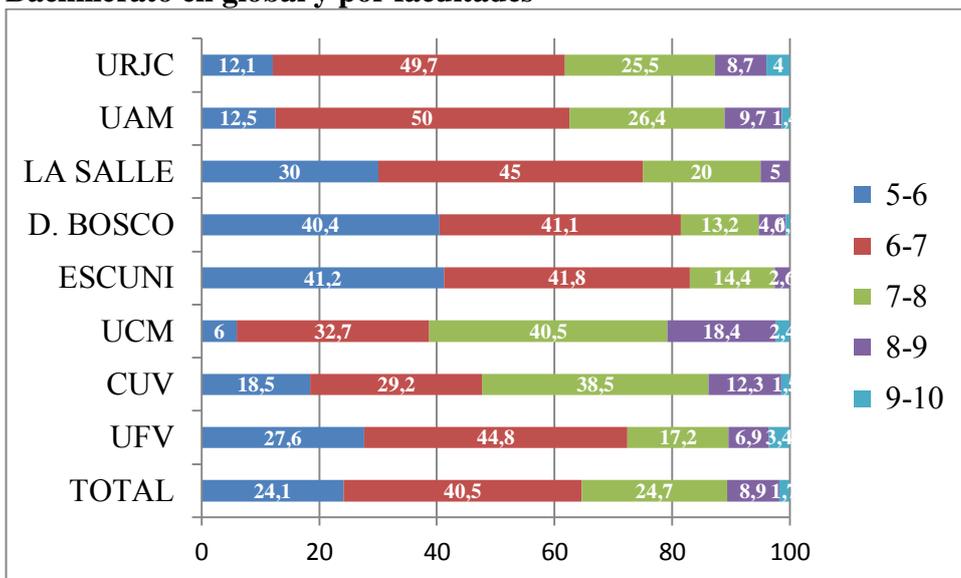
Parece interesante analizar también los datos de la nota media de Bachillerato de la muestra como vemos en la gráfica 10. Como vemos, casi un 35% de los alumnos que han accedido a primer curso de Infantil o Primaria tienen una nota media superior al 7, siendo de un 60,2% de los alumnos en el caso de la UCM y del 52,3% en el CUV. Se nota una mejora con respecto a los estudios nacionales<sup>83</sup> puesto que, a finales de la década de los 80, la media de aprobado era superior a la de notable y sobresaliente (Guerrero Serón, 1995) en su estudio de ámbito nacional y, según el estudio realizado en la Universidad de Huelva por Lagares (2000), el 73,54% de los alumnos habían obtenido un aprobado. Sánchez Lissen (2003) destaca que el 54,6% de los alumnos de las facultades de Sevilla, habían obtenido un aprobado o un bien en COU.

Con respecto a la nota media de selectividad, Camina y Salvador (2007) destacan la baja nota media (5,8), algo más elevada para los que optan por Infantil, muy similar a los datos que recoge De la Fuente Blanco y Sánchez Martín (1997) –una media de 5,98 para Infantil y de 5,81 para Primaria-. Según

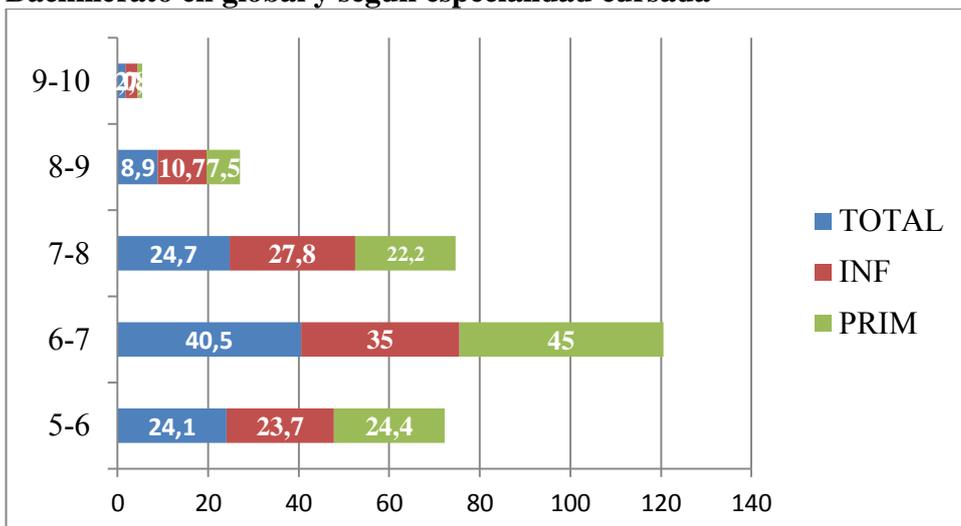
<sup>83</sup> En los estudios nacionales solo cinco estudios recogen el dato académico del alumno que cursa Magisterio y algunos lo hacen según nota media BUP y COU y otros por nota selectividad por lo que se hace difícil hacer comparaciones (cfr. aptdo. 2.3 del presente estudio). Además, en los casos en los que se recoge este dato, se trata de estudios realizados en una sola institución.

vemos en la gráfica 11, el hecho de que los alumnos de Infantil tengan una nota más alta parece que sigue prevaleciendo según los datos de nuestra muestra. Estos datos están en concordancia con las notas de acceso de las facultades de Educación de las universidades públicas<sup>84</sup>.

**Gráfica 10. Porcentajes de distribución según la nota media de Bachillerato en global y por facultades**



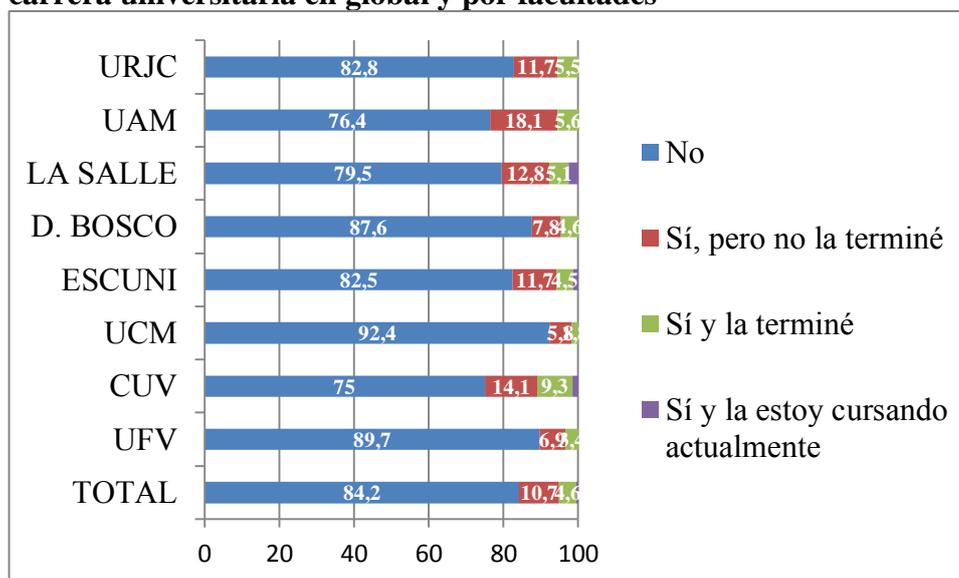
**Gráfica 11. Porcentajes de distribución según la nota media de Bachillerato en global y según especialidad cursada**



<sup>84</sup> Las notas de corte de las facultades públicas para el curso 2012/13 fueron las siguientes: UCM (6,9 Infantil; 6,9 Primaria); UAM (6,6 Infantil; 6,0 Primaria) y URJC, sede Fuenlabrada (6,6 Infantil; 6,5 Primaria); sede Móstoles (6,8 Infantil; 5,8 Primaria). Datos obtenidos en <http://www.beatrizgalindo.org/htmls/novedades/notasdecorte%202012.pdf>

Además, hay un 15,8% de alumnos que han elegido Educación tras cursar o iniciar otros estudios y han decidido reorientarse. Es muy interesante ver los porcentajes, según las facultades, de alumnos que iniciaron una primera carrera antes de pasarse a Educación (hasta un 18,1% en la UAM y 14,1% en el CUV o un 12,8% en La Salle) y los que han acabado su primera carrera y han iniciado la de Educación (hasta un 9,3% en el CUV) que hemos recogido en la gráfica 12.

**Gráfica 12. Porcentajes de distribución según si han cursado otra carrera universitaria en global y por facultades**



Estos datos nos pueden indicar que los estudios de Educación están teniendo un mayor interés por parte de los estudiantes (avalado por el hecho de ser una de las carreras más demandadas en la Comunidad de Madrid al estar en los puestos siete y ocho en el curso 2009-10<sup>85</sup>) pese a haber una disminución de casi el 30% entre el curso 2011-12 y 2012-13 como puede verse en el anexo 28. Esta disminución de la matrícula puede deberse a la ausencia de convocatorias de plazas de oposiciones en estos últimos cursos, a las recientes medidas tomadas en cuanto a aumento de ratio alumnos/aula, y a la disminución de profesorado al no sustituir las jubilaciones que se han ido produciendo en estos últimos cursos.

<sup>85</sup> Según datos de la Comunidad de Madrid. Dir. Gral de Universidades.

Si bien, Guerrero Serón (1995) también indicaba en su estudio que uno de cada seis alumnos (16,6%) en Magisterio había intentado una carrera anterior y había cambiado con el objeto de buscar una carrera más corta y más fácil, en una proporción muy alta entre varones (cuatro de cada seis, un 66,6%) y procediendo de facultades de ciencias, ingenierías y facultades de ciencias sociales y humanidades. También Sánchez Lissen (2003) destaca que un 16,1% proceden de haber abandonado una carrera anterior (más acentuado en varones 22% que en mujeres 13,9%).

En nuestro estudio, se trata de un 10% de la muestra que ha iniciado, sin acabar, otros estudios anteriormente y sobre todo se da entre las mujeres (el 65,2% de los casos). Suelen proceder de carreras de ciencias sociales y jurídicas, ingenierías, humanidades y ciencias por orden de frecuencia y el motivo de elegir Educación es, prácticamente en todos los casos, por un tema vocacional y, solo en tres de ellos para poder opositar (anexo 29).

Estos datos pueden indicarnos el poco conocimiento sobre los estudios de grado en Educación, la influencia social negativa y la falta de una buena orientación durante el Bachillerato que lleva a alumnos a reorientarse profesionalmente, tras haber cursado otra carrera y descubrir que, lo que realmente les gusta es dedicarse a la docencia.

Comparando con el perfil del alumno que se dibujaba en los estudios realizados hasta ahora en el ámbito nacional, podemos comprobar como el nivel de los alumnos es mejor, en lo que se refiere a la nota media de Bachillerato, y su mayor nivel de preferencia hacia este tipo de carrera, con la única nota disruptiva proveniente del porcentaje que accede vía ciclos formativos –si bien es obvio y es coherente con el planteamiento a nivel educativo de establecer un mayor número de itinerarios para los alumnos-.

#### **8.1.1.4. Nivel socioeconómico de procedencia.**

En este subapartado nos centraremos en los datos del nivel de estudios del padre y madre del estudiante así como de la ocupación que tienen ambos. Además, hemos cruzado las variables de la ocupación de padre y madre con el nivel de estudios para crear una nueva variable denominada “Nivel de renta hogar”<sup>86</sup>.

En lo que respecta al nivel de estudios de padre y madre, podemos observar que los datos de la muestra son los siguientes que se recogen en las gráficas 13 y 14. Los datos recogidos en estudios anteriores<sup>87</sup> sobre este aspecto son los de De la Fuente Blanco y Sánchez Martín (1997) y Sánchez Lissen (2003). En este primer estudio realizado con estudiantes de la UCM, solo el 14% de los padres y el 9,4% de las madres tenían estudios universitarios; el 19% y el 13% de los padres y madres tenían estudios de Bachillerato y F.P.; el 24 y 23% de padres y madres tenían estudios secundarios y el 36 y 45% de padres y madres tenían estudios primarios. En el segundo estudio con muestra de estudiantes de las facultades de Sevilla, teníamos un 20,8% de padre universitario y un 25,2% de padre con graduado escolar y un 9,8% de madre universitaria y un 32,8% de madre con graduado escolar.

Como puede verse, el nivel de estudios, tanto de padre como de madre, ha mejorado sustancialmente, si bien se dan unos datos muy heterogéneos entre las distintas facultades. Podemos ver desde un 78,1% de padre universitario y un 70,8% de madre universitaria en los alumnos del CUV frente a un 10,8% de padre universitario y un 15,5% de madre universitaria en los alumnos de la URJC.

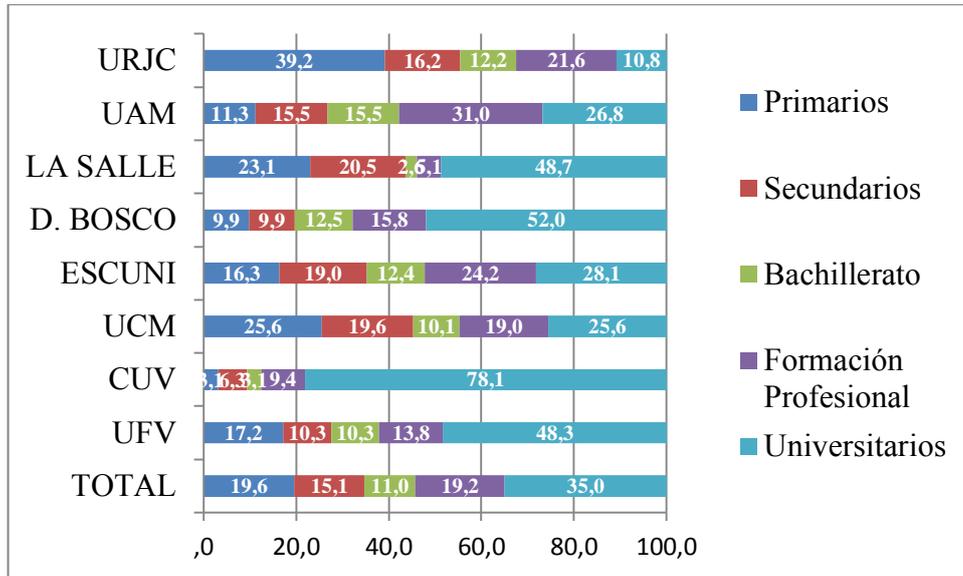
Es interesante comparar la realidad de nuestra muestra con los datos del nivel de estudios de padre y madre de la población que estudia una titulación oficial (gráfica 15).

---

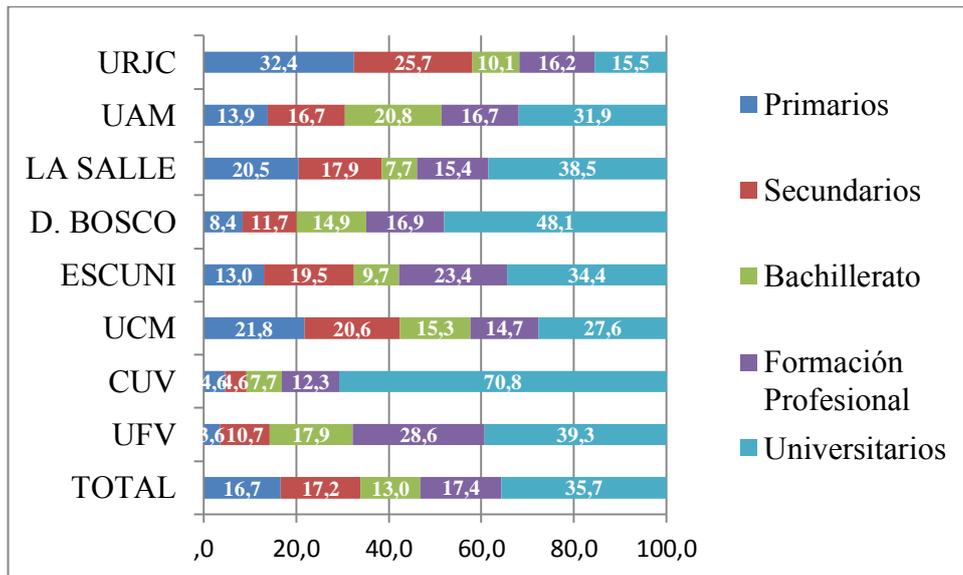
<sup>86</sup> Se puede ver en el anexo 30 la sintaxis utilizada para crear la variable “Nivel de renta hogar”.

<sup>87</sup> Establecemos comparaciones entre los estudios de De la Fuente Blanco y Sánchez Martín (1997) por ser su muestra estudiantes de Magisterio de la UCM y Sánchez Lissen (2003) por ser el más reciente que recoja estos datos.

**Gráfica 13. Nivel de estudios del padre**



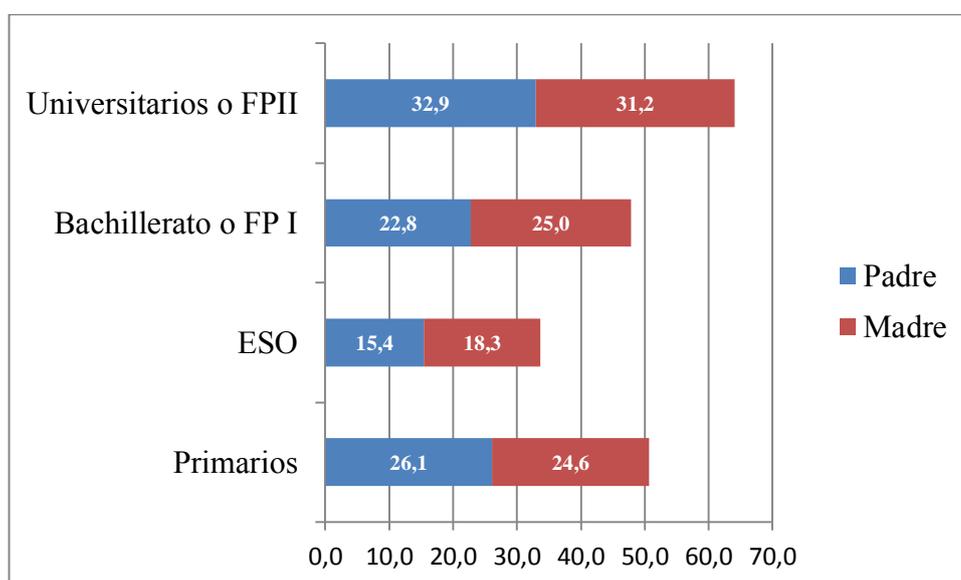
**Gráfica 14. Nivel de estudios de la madre**



Puesto que las categorías no son homogéneas para poder compararlas directamente, podemos sumar el nivel de estudios de Bachillerato, F.P. y Universitarios de ambos grupos (el total nuestro y el proporcionado por el INE) y comparar. Vemos que el porcentaje de padre y madre con estos niveles de estudios en la población que realiza una titulación oficial es del 55,7% y 56,2%,

respectivamente; mientras que, los datos del global de nuestra muestra es de un 65,2% y un 66,1%. Por tanto, podemos concluir no solo que el nivel de estudios de ambos padres han aumentado con respecto a estudios anteriores sino también que, con respecto al nivel de dichos estudios para estudiantes de otras titulaciones, también es algo más elevado en nuestra muestra.

**Gráfica 15. Nivel de estudios de padre y madre de la población que estudia una titulación oficial (18 a 25 años)**

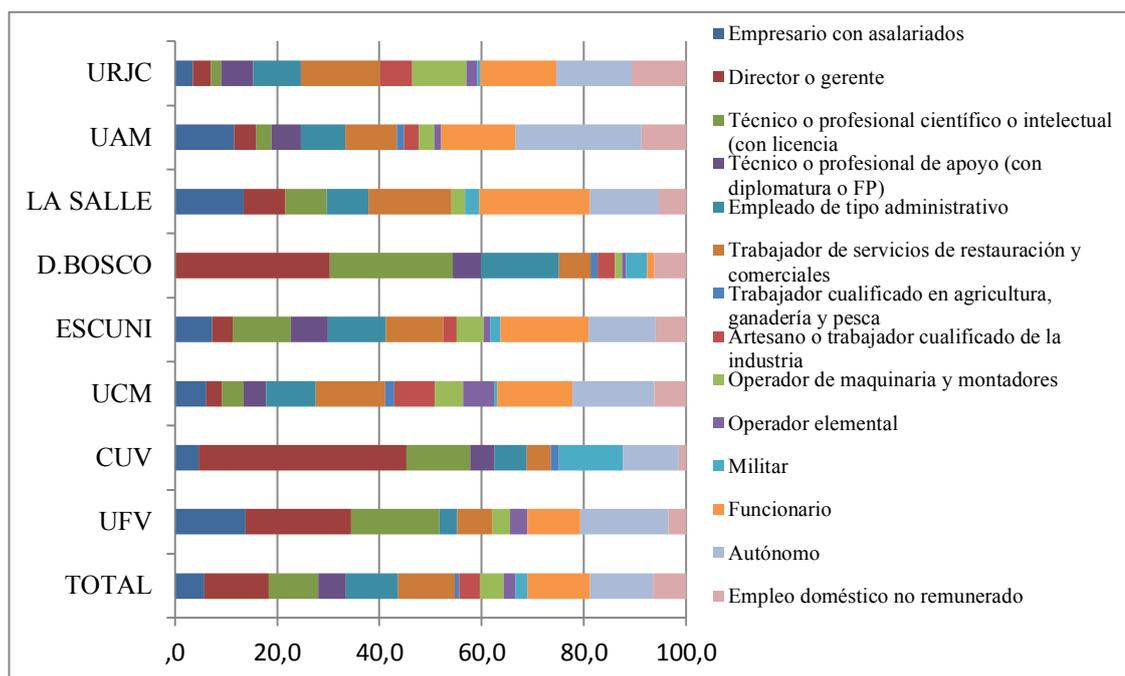


*Fuente: EADA – Encuesta sobre participación de la población adulta en actividades de aprendizaje (INE, año 2011)*

En cuanto al tipo de ocupación, como puede verse en las gráficas 16 y 17, hay una gran variedad. Es difícil poderlo comparar con los estudios anteriores por tener unas categorías muy poco homogéneas. No obstante, comparado con los datos de De la Fuente Blanco y Sánchez Martín (1997), sí puede verse el aumento de las categorías de empresario con asalariados, los técnicos de apoyo y la disminución de trabajador cualificado de la industria en cuanto a la ocupación del padre. Con respecto a la ocupación de la madre, se ha producido un incremento de las categorías de empleado administrativo y funcionario y una clara disminución del porcentaje de amas de casa (del 64% al 34,7%). En el anexo 30 pueden verse

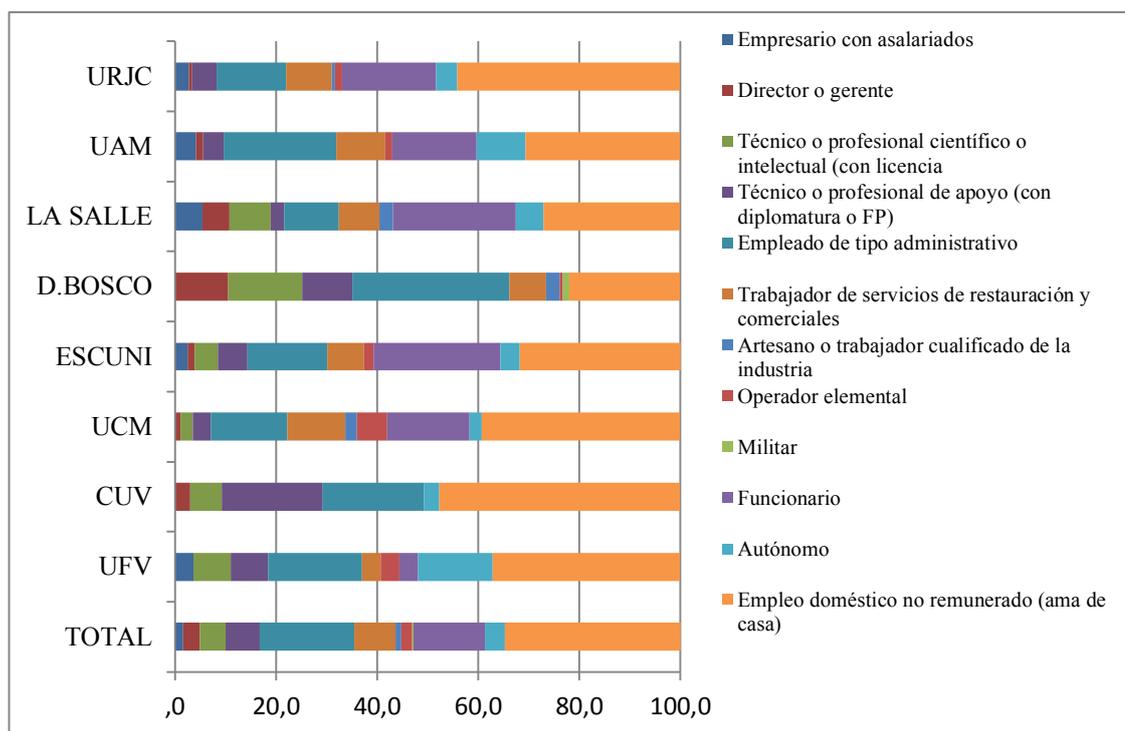
las tablas con los porcentajes de la ocupación de padre y madre según los estudios anteriores de De la Fuente Blanco y Sánchez Martín (1997) y Lagares (2000)<sup>88</sup> con un ajuste en las categorías que hemos realizado para poder hacer una comparativa.

**Gráfica 16. Ocupación del padre**

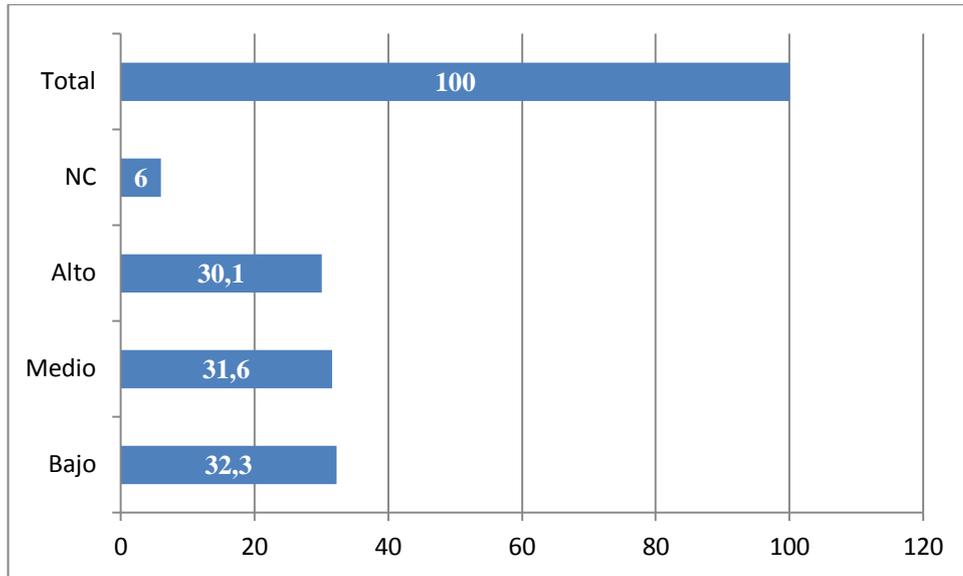


<sup>88</sup> Lo comparamos con Lagares (2000) ya que Sánchez Lissen (2003) no recoge estos datos en su estudio.

**Gráfica 17. Ocupación de la madre**

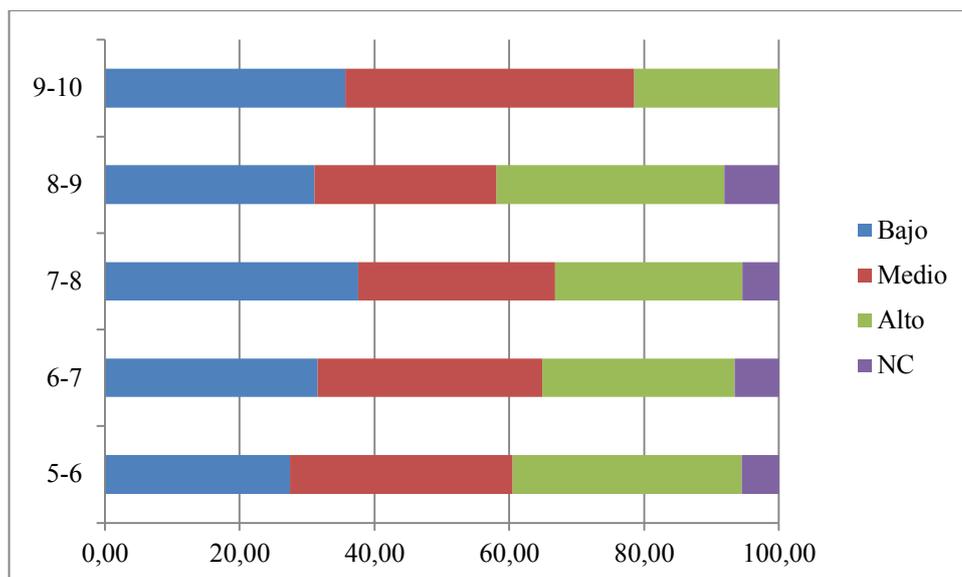


Como hemos dicho anteriormente, hemos creado una nueva variable con el nivel de estudios de los padres y su ocupación, que refleja el nivel de renta del hogar del estudiante (anexo 31). Como puede verse en la gráfica 18, el nivel de renta de la muestra está repartido entre nivel alto, medio y bajo en unas proporciones muy iguales. Queríamos ver con este dato si se mantenía el origen medio, medio-bajo de procedencia de los futuros maestros, según se recoge en estudios anteriores. En este sentido, vemos que está muy repartido si bien las dos terceras partes de los estudiantes proceden de hogares con renta medio-baja.

**Gráfica 18. Nivel de renta hogar**

En estudios anteriores se recogía el hecho de que los alumnos mejores en cuanto a notas procedían de niveles sociales más humildes y viceversa. Hemos analizado la nota media de acceso según el nivel de renta del hogar de procedencia y nos encontramos con que, no podríamos, con los datos actuales de la muestra, llegar a esa conclusión. Si bien, vemos que sí se cumpliría para el caso del intervalo de 9-10, hemos de tener en cuenta que esta categoría corresponde únicamente al 1,7% del total de la muestra. En los otros intervalos queda muy similar la distribución de las notas entre los distintos niveles de renta y la distribución global de la muestra con respecto al nivel de renta.

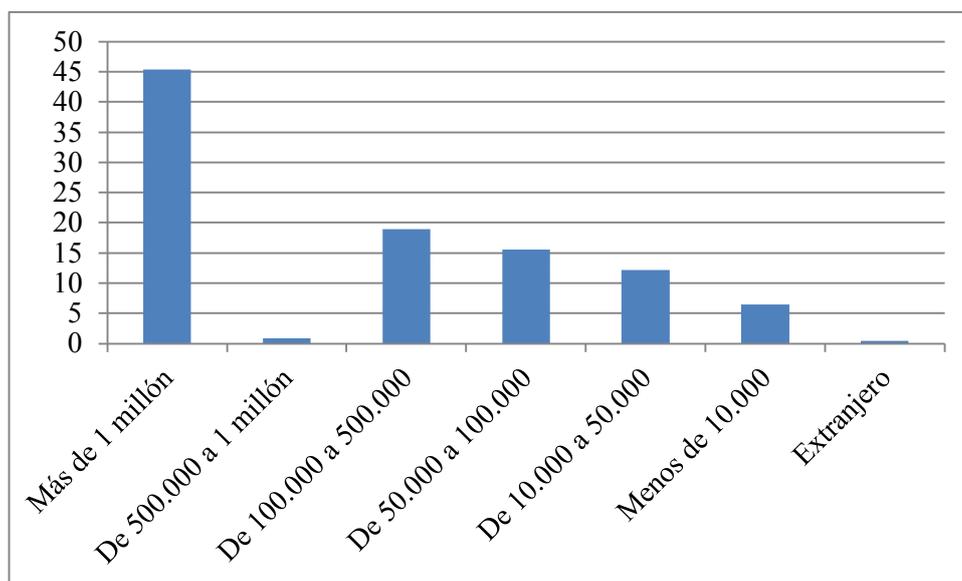
**Gráfica 19. Resultados nota media según nivel de renta hogar**



**8.1.1.5. Procedencia geográfica de los alumnos.**

El lugar de procedencia, indicado por el lugar de residencia familiar de los alumnos que han realizado el cuestionario, es mayoritariamente la Comunidad de Madrid. En el anexo 32 puede ver el mapa territorial del lugar de residencia familiar de los alumnos de la muestra. La distribución según el tamaño de municipio es el siguiente (gráfica 20).

**Gráfica 20. Tamaño de municipio del lugar de residencia familiar**



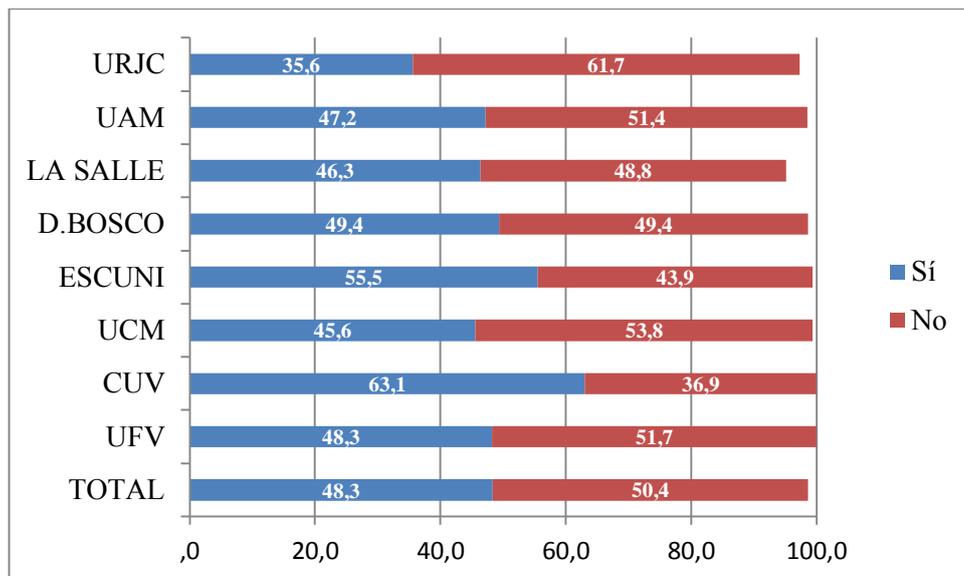
Por tanto, los alumnos proceden -casi en su mayoría- de poblaciones grandes y el resto se distribuye casi equitativamente entre poblaciones entre 50.000 y hasta 500.000 habitantes, siendo solo un 6,5% los que tienen su residencia familiar en poblaciones de menos de 10.000 habitantes.

#### 8.1.1.6. *Contacto previo con el ámbito docente.*

Es este subpartado nos centraremos en si tienen familiares maestros y en si tienen experiencias previas cercanas al ámbito educativo como pueden ser la realización de actividades de voluntariado, de monitores en actividades extraescolares, clases particulares y/o cuidado informal de niños.

En cuanto a si tienen familiares maestros, Sánchez Lissen (2003) indica la existencia del 48,8% de alumnos que tienen familiares maestros, muy similar al 49,21% según el estudio de Lagares (2000). En nuestro caso, el resultado global es también muy igual, el 48,3%, si bien desglosado por facultades se observan unas diferencias significativas como vemos en la siguiente gráfica.

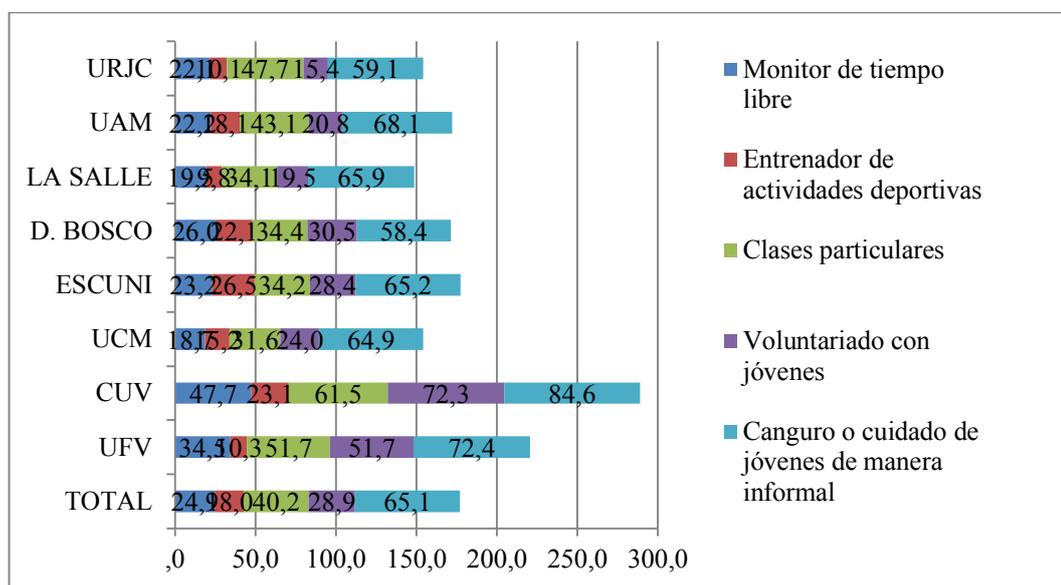
**Gráfica 21. Porcentaje de familiares maestros en global y por facultades**



Como podemos observar, casi todas las facultades tienen porcentajes similares y las únicas que superan el hecho de tener familiares maestros son Escuni y el CUV, este último con un porcentaje muy por encima de la media (63,1%).

En cuanto a si han realizado algún tipo de actividad que les haya podido poner en contacto con una realidad similar a la de la profesión docente, podemos ver que un elevado porcentaje de alumnos han realizado algún tipo de actividad, siendo las más frecuentes la del cuidado informal (canguros) con un 65,1% y la de clases particulares con un 40,2%. También en este aspecto, es interesante ver las diferencias que se dan entre los centros, destacando especialmente la alta participación del alumnado del CUV en todas las actividades, que recogemos en la siguiente tabla.

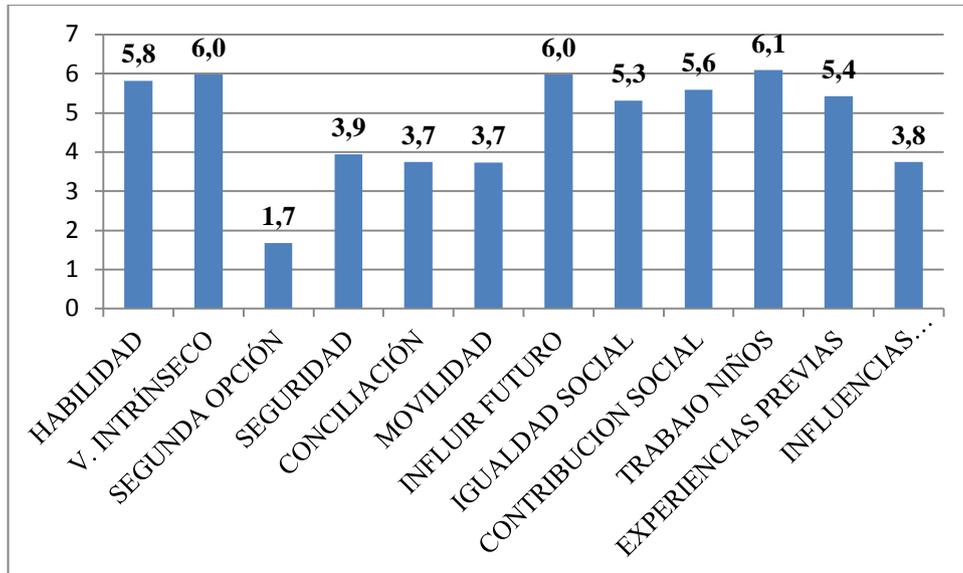
**Gráfica 22. Porcentajes de participación en actividades previas en global y por facultades**



### 8.1.2. Resultados de los factores de motivación.

Los resultados para los factores de motivación a nivel global son los siguientes:

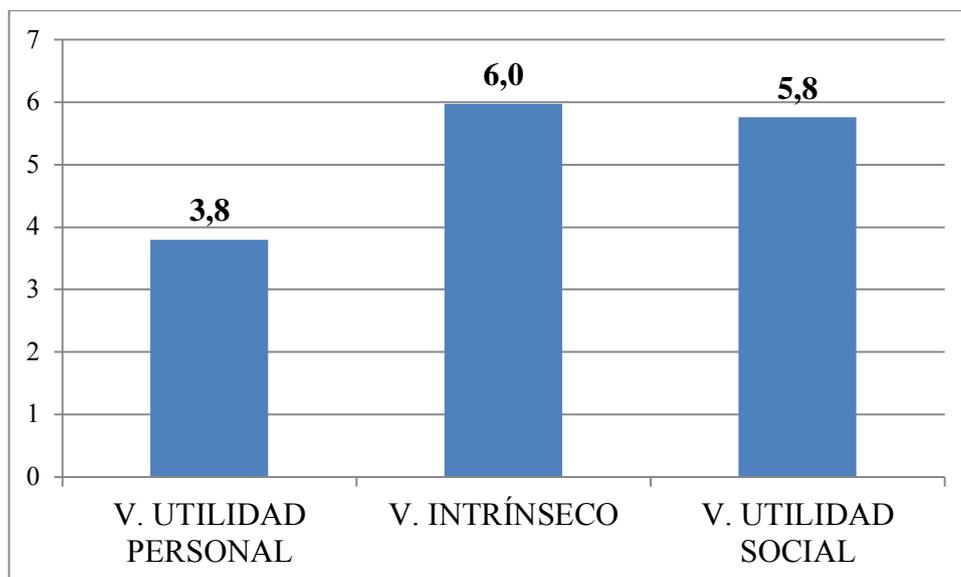
**Gráfica 23. Resultados globales de los factores de motivación**



Analizando los resultados, vemos que el factor con mayor puntuación es el del “Trabajar con niños”, seguido de los de “Influir en el futuro” y “Valor intrínseco de la carrera”. Estos resultados están muy en línea con los obtenidos en los estudios nacionales en los que se destacaba como uno de los primeros motivos el de trabajar con niños, me gustan los niños o alguna expresión de tipo similar. No obstante, en nuestro estudio quedan diferenciados los de trabajo con niños y otros que pueden vincularse al concepto más general de tener vocación como los otros dos señalados.

Vamos a ver los resultados obtenidos para los factores de segundo orden, incluyendo también el de primer orden “Valor intrínseco de la carrera” para ver los resultados de los tres tipos de motivaciones a nivel global.

**Gráfica 24. Resultados globales de los tres tipos de motivaciones**

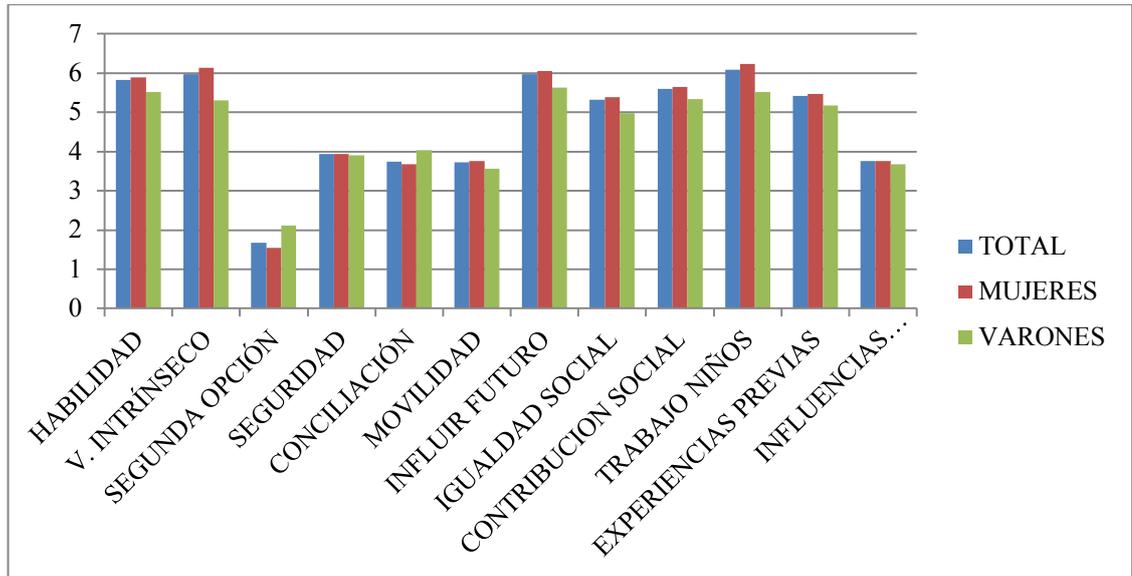


Los datos obtenidos nos muestran los resultados para cada una de las tres motivaciones, siendo claramente la más importante la motivación intrínseca, seguida muy de cerca por la motivación altruista (de utilidad social) y, muy en tercer lugar, la motivación extrínseca (de utilidad personal). Estos resultados siguen la tendencia constatada en los estudios anteriores si bien, permiten distinguir entre las motivaciones intrínsecas y altruistas. El hecho de que las dos estén valoradas prácticamente igual nos ayuda a entender el hecho de que se distinguieran en estudios previos, tal y como hemos ido destacando a lo largo de esta investigación.

#### **8.1.2.1. Factores de motivación según el sexo.**

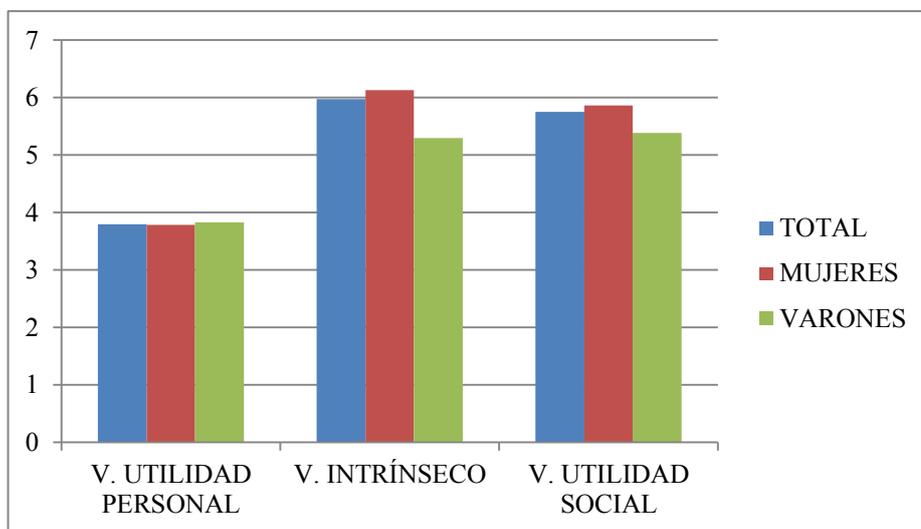
En la mayoría de los estudios nacionales e internacionales se ha estudiado los tipos de motivación según el sexo de los estudiantes, constatando una diferencia significativa en algunos factores. Procedemos a comprobar los resultados de nuestra muestra con respecto a esta variable.

**Tabla 25. Resultados por sexo de los factores de motivación**



Vemos que se confirma el factor “Carrera de segunda opción” con un resultado mayor por parte de los varones. Llama la atención que en el factor “Conciliación trabajo-familia” puntúen más alto los varones que las mujeres. El resto de los factores han sido valorados algo por debajo por parte de los varones en relación a las mujeres, especialmente los factores “Trabajar con niños” y “Valor intrínseco”. Si lo analizamos desde la clasificación en los tres tipos de motivación, nos encontramos con los siguientes resultados expresados en la gráfica 26.

**Gráfica 26. Resultados por sexo de los tres tipos de motivación**

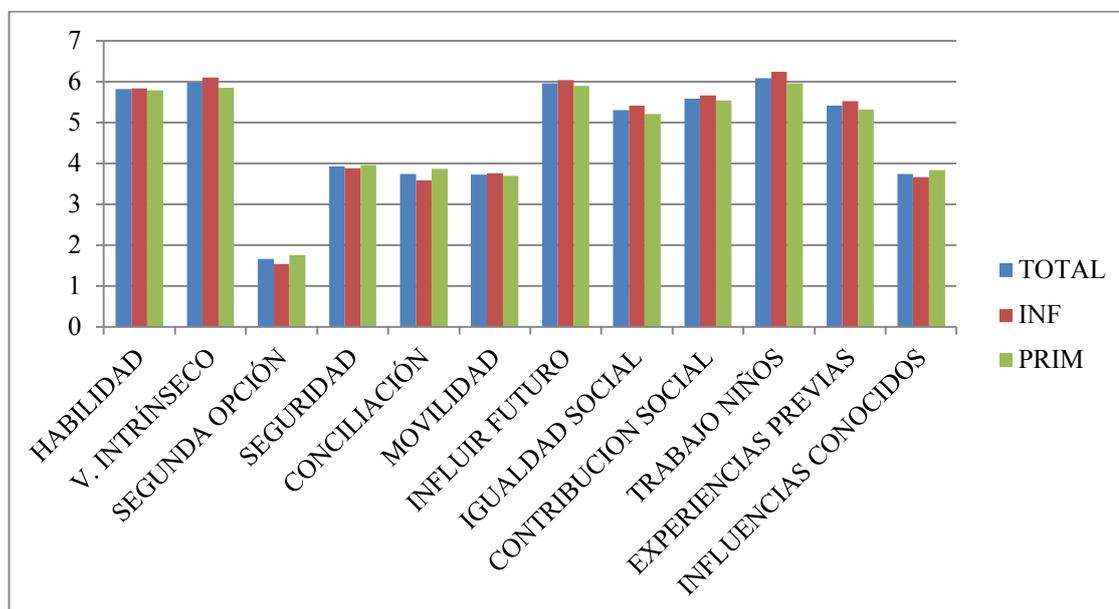


Como puede verse se repite lo que habíamos ya identificado en los estudios nacionales en cuanto a una menor motivación intrínseca -o relativa al tema vocacional- que, en nuestro caso, aparece más clara al distinguir entre intrínseca y altruista. Se da la circunstancia de que, en ambas, la puntuación obtenida por los varones es inferior a la de las mujeres. En cuanto a la motivación extrínseca, es prácticamente igual, con una pequeñísima disminución por parte de la valoración de los varones.

### 8.1.2.2. Factores de motivación según la especialidad.

Así mismo, con respecto al tipo de especialidad cursada, se han identificado diferencias en los estudios (especialmente entre profesores de Primaria y Secundaria). Ahora analizaremos si también se da entre futuros profesores de Infantil y Secundaria.

**Tabla 27. Resultados por especialidad de los factores de motivación**

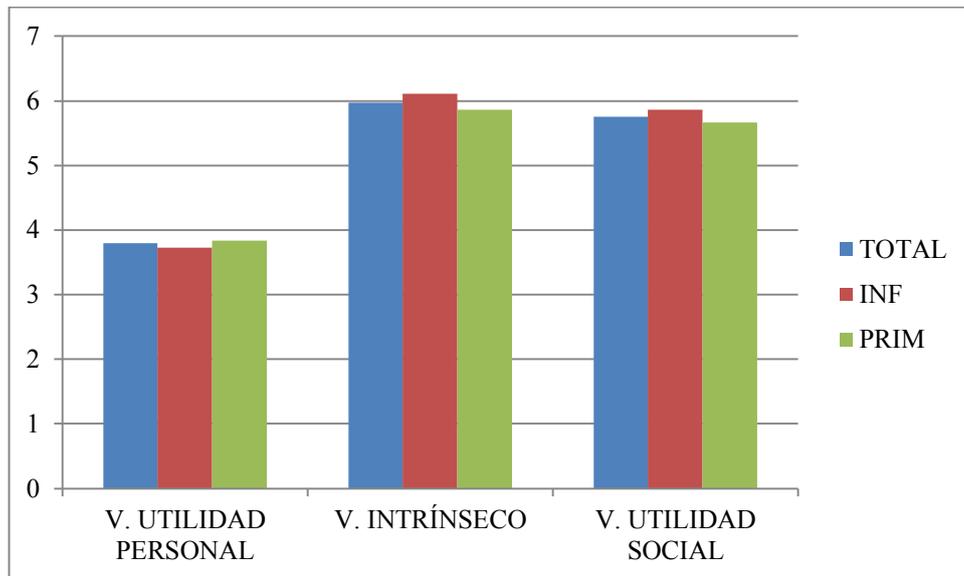


Analizado desde los tres tipos de motivaciones tal y como se muestra en la gráfica 28, vemos que los resultados no difieren apenas entre las valoraciones hechas por parte de los estudiantes que cursan Infantil y Primaria. Observando

más atentamente los resultados de ambas gráficas (27 y 28) podemos ver que, por parte del alumnado que cursa Infantil, hay un pequeño avance en cuanto a factores tales como la “Habilidad percibida” y los factores de motivación intrínseca y altruista.

Estos datos nos hacen pensar en los resultados obtenidos con respecto a la nota media de acceso a los estudios y el acceso en primera opción, mayores en el caso de Infantil que Primaria. Estos resultados parecen indicar que, entre este alumnado, hay una mayor determinación hacia esta elección profesional; es decir, lo tienen más claro y lo tienen bien decidido.

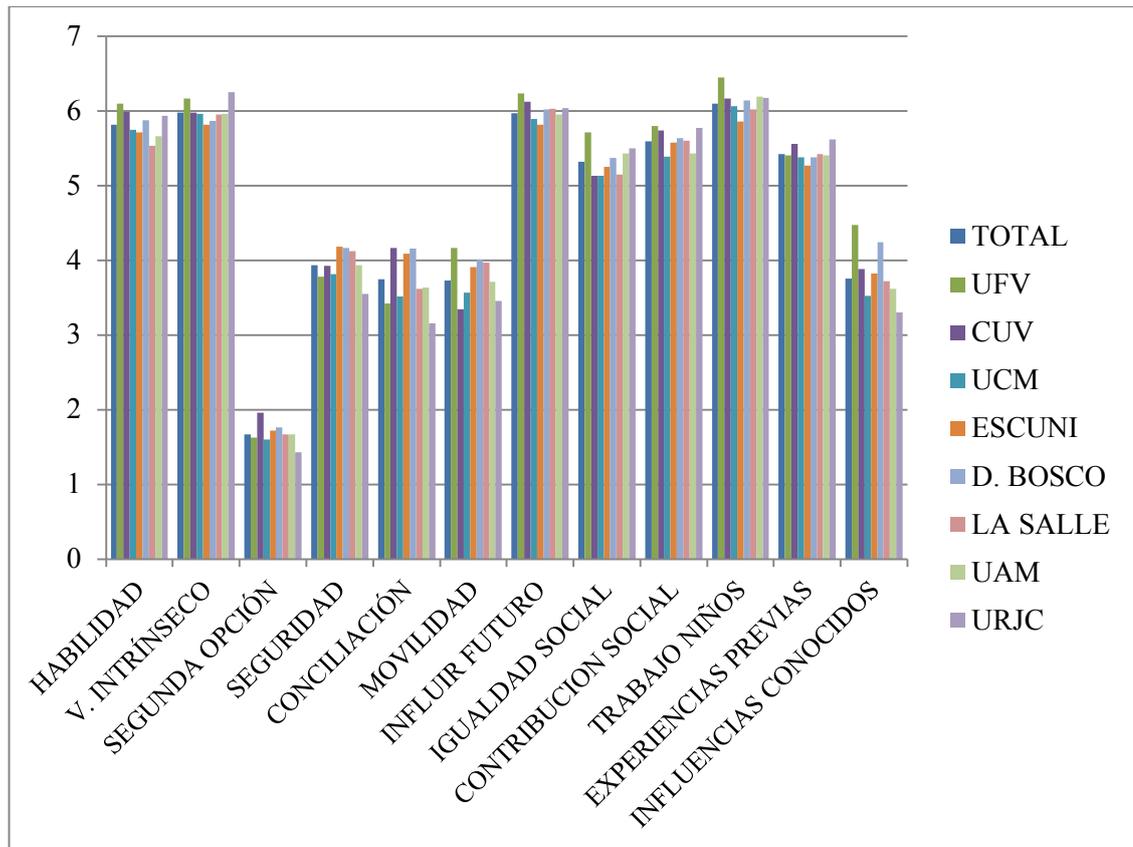
**Gráfica 28. Resultados por especialidad de los tres tipos de motivación**



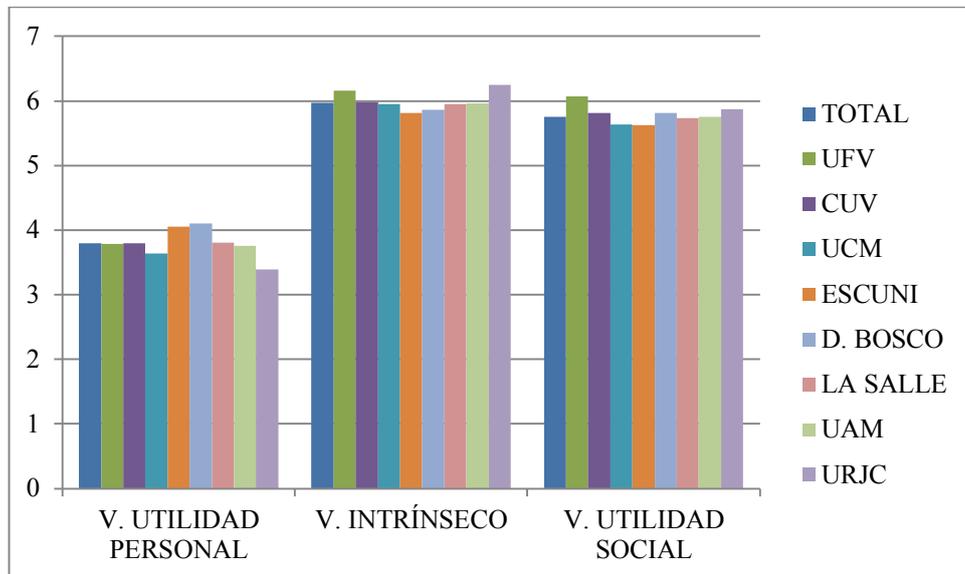
### **8.1.2.3. Factores de motivación según las facultades.**

Antes de pasar a los factores de percepción de la profesión docente, vamos a conocer los datos obtenidos para los factores de motivación para cada facultad comparada con el total. En la gráfica 29 se representan los datos de todos los factores, y en la gráfica 30 únicamente los de los tres tipos de motivaciones.

**Gráfica 29. Resultados global y por facultades de los factores de motivación**



**Gráfica 30. Resultados global y por facultades de los tres tipos de motivación**



Vistos los resultados, podemos ver cómo hay diferencias entre los factores de motivación de las distintas facultades. En el siguiente apartado, analizaremos si

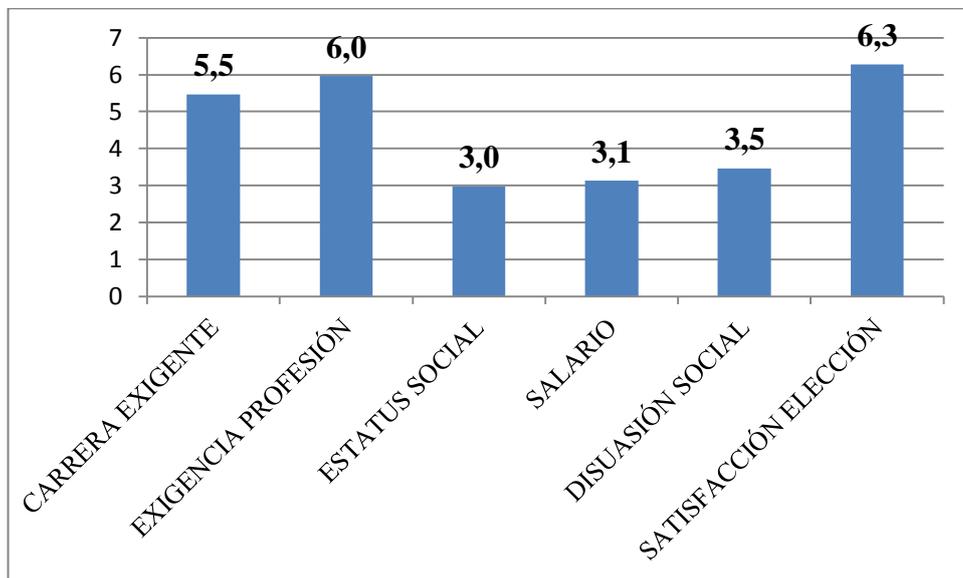
hay diferencias estadísticamente significativas y, en el caso de haberlas, si podemos explicarlas en relación a otras variables.

### 8.1.3. Resultados de los factores de percepción de la profesión docente.

Como ya sabemos el modelo *FIT-choice* nos permite medir los factores que inciden a la hora de elegir cursar estudios de Educación, desglosándolo en factores de motivación y factores de percepción; estos últimos influyendo también en la decisión.

Vamos a ver los resultados obtenidos en la puntuación de estos factores en nuestra muestra a nivel global y por facultades.

**Gráfica 31. Resultados globales de los factores de percepción**

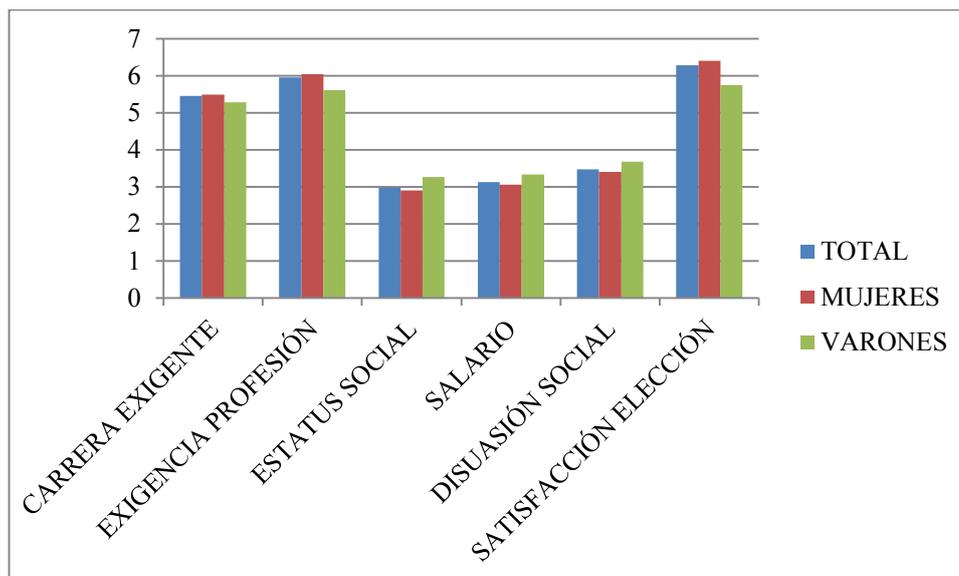


Es muy interesante constatar que, pese al alto nivel de exigencia de la carrera y de la profesión y al bajo nivel de estatus social y salario, hay un alto grado de satisfacción por parte de los alumnos que han elegido esta carrera.

### 8.1.3.1. Factores de percepción según el sexo.

Procedemos a mostrar los resultados de los factores de percepción en función del sexo según se recoge en la gráfica 32.

**Gráfica 32. Resultados por sexo de los factores de percepción**

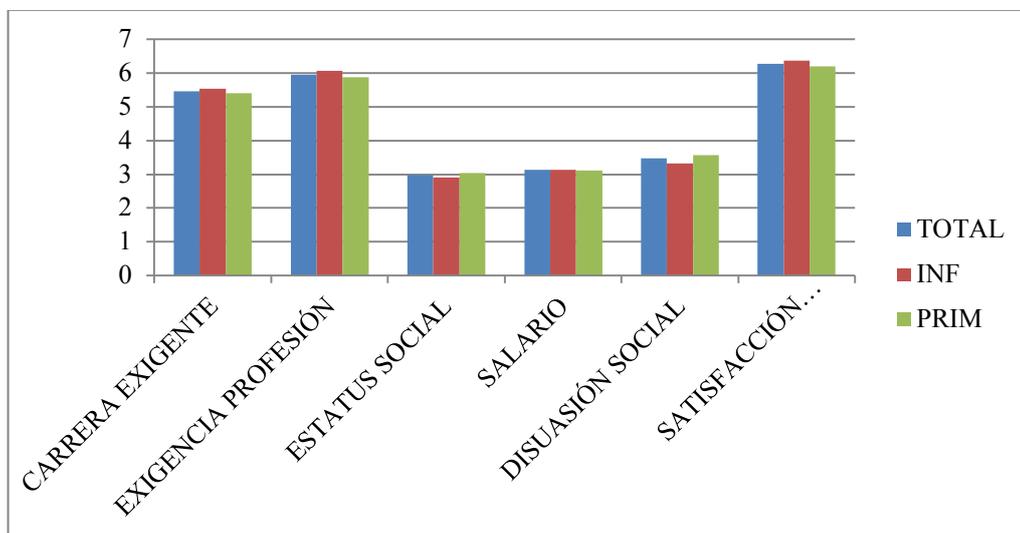


Es interesante constatar que los varones valoran por debajo de las mujeres los factores de la exigencia de la profesión (“Carrera exigente” y “Exigencia de la profesión”) y, en cambio, puntúan mejor el “Estatus social” y el “Salario”, para acabar estando menos satisfechos con respecto a la elección realizada. Puede estar relacionado con un tipo de motivación inferior en las motivaciones intrínsecas y altruistas, y en ser más importante el factor de “Carrera de segunda opción” en comparación con las mujeres. Además, como podemos observar, la puntuación del factor “Disuasión social” es superior para los varones. Todas estas cuestiones pueden ayudarnos a barajar las causas del porqué de la escasa elección de la profesión docente por parte de los varones.

### 8.1.3.2. Factores de percepción según la especialidad.

Con respecto a los resultados según la especialidad cursada, observamos en la gráfica 33 que son prácticamente muy similares si bien destacaríamos un pequeño repunte en los futuros profesores de Primaria con respecto al “Estatus social” y a la “Disuasión social”.

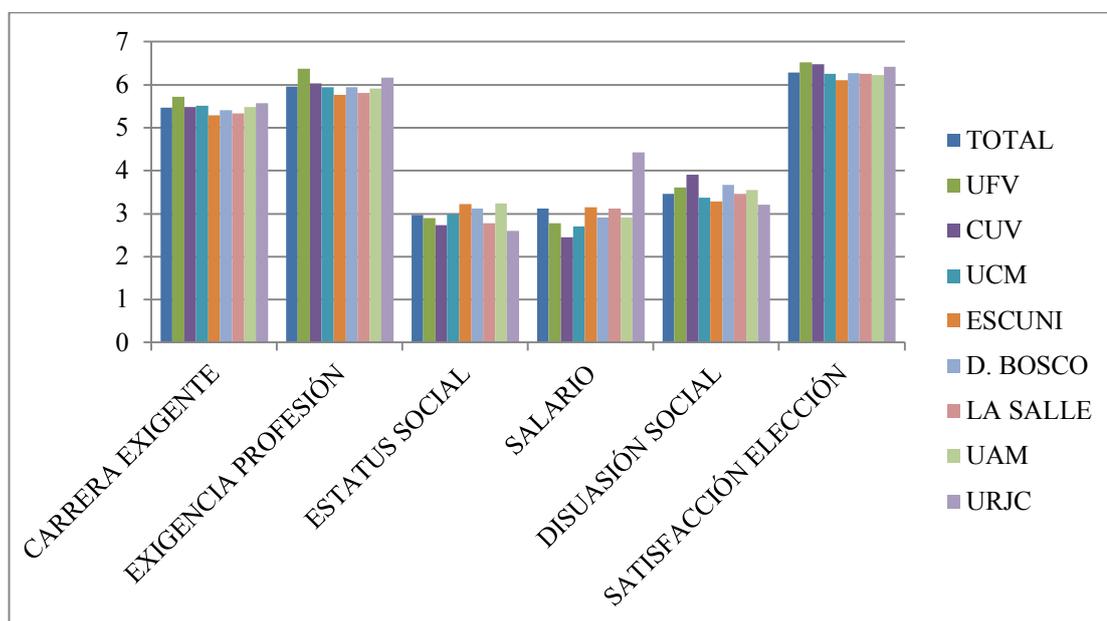
**Gráfica 33. Resultados por especialidad de los factores de percepción**



### 8.1.3.3. Factores de percepción según las facultades.

Los resultados de los factores de percepción según las facultades se muestran en la gráfica 34. Como vemos, los valores son bastante similares con alguna excepción, como por ejemplo, la puntuación del factor “Salario” por parte de los alumnos de la URJC. Será interesante, al igual que con los factores de motivación, ver si hay alguna diferencia significativa entre facultades y si hay alguna variable que pueda explicarlas, si las hubiere.

**Gráfica 34. Resultados global y por facultades de los factores de percepción**



## 8.2. Resultados explicativos: existencia de diferencias significativas

Vamos a proceder a analizar si hay diferencias significativas en los factores de motivación (los cinco factores de primer orden y los dos de segundo orden que engloban los restantes) y los factores de percepción de “Estatus social”, “Disuasión social” y “Satisfacción con la elección”. Para ello, en primer lugar, tendremos que ver si las variables cumplen los requisitos de normalidad para ver el tipo de test adecuado a las características de éstas. Para ello, hemos estudiado los histogramas de dichas variables (anexo 33). Los resultados nos indican que no satisfacen el requisito de distribución normal. Por tanto, los tests que vamos a aplicar serán los de Mann-Whitney<sup>89</sup> -para el caso de dos variables dependientes- o de Krustal Wallis -en el caso de más de dos variables-. Los resultados pueden verse en el anexo 34.

<sup>89</sup> El test de Mann-Whitney es el utilizado en lugar del t-test cuando se viola el requisito de normalidad de las variables (Ho, 2006 citado en Klassen et al., 2011).

### 8.2.1. Según el sexo.

Las comparaciones estadísticas aplicando el test de Mann-Whitney nos da como resultado que las mujeres puntuaron significativamente por encima de los varones en los factores de “Valor intrínseco” (Mujer  $M=455,72$ , Hombre  $M=257,94$ ,  $p < 0,001$ ), “Valor utilidad social” (Mujer  $M=425,98$ , Hombre  $M=299,34$ ,  $p < 0,001$ ), “Habilidad percibida” (Mujer  $M=427,56$ , Hombre  $M=334,52$ ,  $p < 0,001$ ); “Experiencia previa” (Mujer  $M=427,37$ , Hombre  $M=371,11$ ,  $p < 0,05$ ) y “Satisfacción” (Mujer  $M=445,36$ , Hombre  $M=272,13$ ,  $p < 0,001$ ). En cambio, los hombres puntúan significativamente por encima de las mujeres en “Estatus social” (Mujer  $M=398,53$ , Hombre  $M=468,30$ ,  $p < 0,05$ ); “Salario” (Mujer  $M=406,85$ , Hombre  $M=452,87$ ,  $p < 0,05$ ); y “Disuasión social” (Mujer  $M=406,16$ , Hombre  $M=452,87$ ,  $p < 0,05$ ).

### 8.2.2. Especialidad que se está cursando.

Según los resultados de aplicar el test de Mann-Whitney, las diferencias son significativas a favor de los que cursan Infantil en los factores de “Valor intrínseco” (Infantil  $M=451,67$ , Primaria  $M=386,83$ ,  $p < 0,001$ ) y “Valor utilidad social” (Infantil  $M=432,18$ , Primaria  $M=374,97$ ,  $p < 0,001$ ) y “Satisfacción” (Infantil  $M=434,68$ , Primaria  $M=390,64$ ,  $p < 0,05$ ). En cambio, es significativa a favor de los de Primaria en el factor “Carrera de segunda opción” (Infantil  $M=374,96$ , Primaria  $M=444,84$ ,  $p < 0,001$ ) y “Disuasión social” (Infantil  $M=395,79$ , Primaria  $M=430,18$ ,  $p < 0,05$ ).

### 8.2.3. Según el tipo de acceso a la universidad.

Hay diferencias significativas, según el test de Kruskal-Wallis, en los factores de “Valor intrínseco”,  $H(2) = 11,31$ ,  $p < 0,05$ ; “Valor utilidad social”,  $H(2)=6,03$ ,  $p < 0,05$ ; “Habilidad”  $H(2)=11,24$ ,  $p < 0,05$ ; “Estatus social”  $H(2)=12,60$ ,  $p < 0,05$  y “Disuasión social”  $H(2)=16,78$ ,  $p < 0,05$ .

Puesto que el acceso para mayores de 25 años es un 2,4% de la muestra, decidimos comparar las dos vías de acceso más comunes: Bachillerato con selectividad o vía Formación Profesional.

Aplicando el test de Mann-Whitney, vemos que es significativa la diferencia a favor del acceso por F.P. en los factores “Valor intrínseco” (Bachillerato  $M=392,21$ , F.P.  $M=453,07$ ,  $p < 0,05$ ); “Habilidad” (Bachillerato  $M=383,83$ , F.P.  $M=449,62$ ,  $p < 0,05$ ); “Influencias” (Bachillerato  $M=390,32$ , F.P.  $M=433,65$ ,  $p < 0,05$ ) y “Estatus social” (Bachillerato  $M=385,70$ , F.P.  $M=456,61$ ,  $p < 0,001$ ). Sin embargo, en cuanto a “Disuasión social” se produce lo contrario (Bachillerato  $M=419,72$ , F.P.  $M=341,91$ ,  $p < 0,001$ ).

#### **8.2.4. Según la nota media de Bachillerato.**

Las diferencias son significativas en los factores de “Carrera segunda opción”  $H(4)=14,59$ ,  $p < 0,05$  y en “Carrera exigente”  $H(4)= 11,08$ ,  $p < 0,05$ , a mayor nota, mayor se percibe el nivel de exigencia (excepto para la nota del 9-10).

Agrupados en dos grupos de calificaciones –aprobado/bien y notable/sobresaliente- obtenemos con el test de Mann-Whitney, diferencias significativas en los siguientes factores a favor de los alumnos con mejor expediente: “Valor intrínseco” (Aprob/bien  $M=399,93$ , Not/sob  $M=434,18$ ,  $p < 0,05$ ); “Experiencia previa” (Aprob/bien  $M=397,24$ , Not/sob  $M=437,38$ ,  $p < 0,05$ ); “Carrera exigente” (Aprob/bien  $M=394,97$ , Not/sob  $M=429,05$ ,  $p < 0,05$ ). En cambio, las diferencias son significativas a favor de los alumnos con expediente más bajo en “Carrera segunda opción” (Aprob/bien  $M=428,45$ , Not/sob  $M=376,34$ ,  $p < 0,05$ ); “Influencias” (Aprob/bien  $M=420,67$ , Not/sob  $M=381,95$ ,  $p < 0,05$ ) y “Estatus social” (Aprob/bien  $M=421,17$ , Not/sob  $M=383,64$ ,  $p < 0,05$ ); tal y como era previsible. Es curioso que no haya diferencias significativas en relación a la disuasión social.

### 8.2.5. Según si tienen familiares maestros.

Pese a la previsibilidad de poder encontrar diferencias significativas en varios factores, los resultados de aplicar el test de Mann-Whitney solo nos indica que hay diferencias en el factor “Exigencia de la profesión” además con una puntuación más alta por parte de los estudiantes que no tienen familiares maestros. (Sí familiares  $M=390,45$ , No familiares  $M=428,84$ ,  $p < 0,05$ ).

### 8.2.6. Según si han realizado actividades previas.

Si aplicamos el test de Kruskal-Wallis sale significativo para “Habilidad”  $H(2)=10,19$ ,  $p < 0,05$ ; y para “Influencias”  $H(2)=11,96$ ,  $p < 0,05$ .

Agrupando las experiencias en dos grupos –nada/poca y bastante/mucha- y aplicando el test de Mann-Whitney, obtenemos diferencias significativas a favor de los que han tenido bastantes o muchas experiencias previas informales en “Valor utilidad social” (Nada/poco  $M=390,99$ , Bastante/mucho  $M=429,55$ ,  $p < 0,05$ ); “Habilidad” (Nada/poco  $M=390,50$ , Bastante/mucho  $M=462,13$ ,  $p < 0,001$ ); “Influencias” (Nada/poco  $M=393,04$ , Bastante/mucho  $M=464,60$ ,  $p < 0,001$ ); y “Satisfacción” (Nada/poco  $M=399,58$ , Bastante/mucho  $M=441,82$ ,  $p < 0,05$ ).

### 8.2.7. Según las facultades.

Según los resultados de aplicar el test de Kruskal-Wallis, serían significativamente diferentes los resultados según las facultades en los factores: “Valor utilidad personal”  $H(7)=41,55$ ,  $p < 0,001$ ; “Valor intrínseco”  $H(7)=16,79$ ,  $p < 0,05$ ; “Habilidad”  $H(7)=17,97$ ,  $p < 0,05$ ; “Carrera segunda opción”  $H(7)=19,17$ ,  $p < 0,05$ ; “Influencias”  $H(7)=28,15$ ,  $p < 0,001$ ; “Estatus social”  $H(7)=31,14$ ,  $p < 0,001$ ; “Salario”  $H(7)=172,43$ ,  $p < 0,001$ ; y “Exigencia de la profesión”  $H(7)=31,48$ ,  $p < 0,001$ .

Agrupando las facultades según si son públicas o adscritas y, no teniendo en cuenta la única privada en nuestra muestra (UFV), vemos que aplicando el test de Mann-Whitney nos sale que hay diferencias significativas a favor de las facultades de universidades públicas en “Valor intrínseco” (Pública M=420,11, Adscrita M=377,06,  $p < 0,05$ ); “Carrera exigente” (Pública M=411,65, Adscrita M=375,21,  $p < 0,05$ ); y “Salario” (Pública M=433,89, Adscrita M=363,74,  $p < 0,001$ ). En cambio, las diferencias son a favor de los centros adscritos en “Valor utilidad personal” (Pública M=333,43, Adscrita M=422,92,  $p < 0,001$ ); “Carrera segunda opción” (Pública M=367,82, Adscrita M=421,53,  $p < 0,001$ ); “Influencias” (Pública M=359,04, Adscrita M=423,50,  $p < 0,001$ ); y “Estatus social” (Pública M=374,25, Adscrita M=411,07,  $p < 0,05$ )

#### **8.2.8. Según el nivel de estudios de los padres.**

Si analizamos la muestra según el nivel de estudios del padre utilizando el test de Kruskal-Wallis, el resultado es significativo para los factores “Valor intrínseco”  $H(2)=7,30$ ,  $p < 0,05$ ; “Carrera segunda opción”  $H(2)=6,88$ ,  $p < 0,05$ ; “Salario”  $H(2)=27,09$ ,  $p < 0,001$  y “Disuasión social”  $H(2)=7,64$ ,  $p < 0,05$ .

Para confirmar la dirección de la diferencia significativa, hemos tomado solo los niveles de estudios bajo y alto y hemos realizado el test de Mann-Whitney obteniendo que las diferencias son a favor de los estudiantes cuyos padres tienen un nivel bajo de estudios en los factores de “Valor intrínseco” (Nivel bajo M=301,18, Nivel alto M=270,04,  $p < 0,05$ ) y “Exigencia de la profesión” (Nivel bajo M=297,93, Nivel alto M=267,50,  $p < 0,05$ ) y “Salario” (Nivel bajo M=318,99, Nivel alto M=253,35,  $p < 0,001$ ) Y, al contrario, en los factores “Carrera segunda opción” (Nivel bajo M=268,98, Nivel alto M=300,96,  $p < 0,05$ ) y “Disuasión social” (Nivel bajo M=266,93, Nivel alto M=304,87,  $p < 0,05$ ). Es interesante que cuanto más bajo es el nivel estudios, mayor el valor intrínseco y a mayor nivel estudios, más alto la carrera como segunda opción y la disuasión social.

Si lo hacemos teniendo en cuenta el nivel de estudios de la madre, los resultados obtenidos son significativos para los factores “Influencias”  $H(2)=8,56$ ,  $p < 0,05$ ; “Estatus social”  $H(2)=7,05$ ,  $p < 0,05$ ; “Salario”  $H(2)=19,06$ ,  $p < 0,001$ ; y “Disuasión social”  $H(2)=8,09$ ,  $p < 0,05$ .

Manteniendo los niveles bajo y alto para el nivel de estudios de la madre, vemos que los resultados del test de Mann-Whitney nos indican que hay diferencias significativas en el factor “Salario” (Nivel bajo  $M=317,31$ , Nivel alto  $M=258,04$ ,  $p < 0,001$ ) a favor de los niveles más bajos. Si lo hacemos comparando nivel medio y alto, salen diferencias significativas en los factores “Estatus social” (Nivel medio  $M=287,53$ , Nivel alto  $M=253,10$ ,  $p < 0,05$ ); “Salario” (Nivel medio  $M=287,53$ , Nivel alto  $M=260,50$ ,  $p < 0,05$ ) y “Disuasión social” (Nivel medio  $M=251,46$ , Nivel alto  $M=289,53$ ,  $p < 0,05$ ). Por tanto, a mayor nivel de estudios de la madre, la percepción es de menos estatus, menor sueldo y mayor disuasión social.

### **8.2.9. Según el nivel de renta del hogar.**

Analizando la muestra según el nivel de renta del hogar con el test de Kruskal-Wallis, el resultado es significativo para los factores “Valor utilidad social”  $H(2)=4,27$ ,  $p < 0,05$ ; “Carrera segunda opción”  $H(2)=6,40$ ,  $p < 0,05$ ; “Influencias”  $H(2)=7,43$ ,  $p < 0,05$ ; “Exigencia de la profesión”  $H(2)=7,07$ ,  $p < 0,05$ ; “Salario”  $H(2)=17,46$ ,  $p < 0,001$  y “Disuasión social”  $H(2)=8,01$ ,  $p < 0,05$ .

Manteniendo solo los niveles bajo y alto para el nivel de renta, vemos que los resultados del test de Mann-Whitney nos indican que hay diferencias significativas a favor de las rentas altas en los factores, previsibles, de “Carrera segunda opción” (Nivel bajo  $M=242,35$ , Nivel alto  $M=272,54$ ,  $p < 0,05$ ) “Influencias” (Nivel bajo  $M=238,72$ , Nivel alto  $M=274,32$ ,  $p < 0,05$ ) y “Disuasión social” (Nivel bajo  $M=241,69$ , Nivel alto  $M=278,30$ ,  $p < 0,05$ ). En cambio, en los factores “Exigencia de la profesión” (Nivel bajo  $M=271,72$ , Nivel

alto  $M=238,63$ ,  $p < 0,05$ ) y “Salario” (Nivel bajo  $M=284,40$ , Nivel alto  $M=232,09$ ,  $p < 0,001$ ), las diferencias son a favor de los niveles más bajos.

#### **8.2.10. Según el tipo de colegio.**

Según los resultados obtenidos con el test de Kruskal-Wallis, son significativas las diferencias en los factores de “Valor utilidad personal”  $H(2)=9,70$ ,  $p < 0,05$ ; “Carrera última opción”  $H(2)=7,32$ ,  $p < 0,05$ ; “Influencias”  $H(2)=7,53$ ,  $p < 0,05$ ; “Salario”  $H(2)=38,82$ ,  $p < 0,001$ .

Si agrupamos las categorías de concertado y privado, y aplicamos el test de Mann-Whitney obtenemos diferencias significativas con valores más altos entre los estudiantes procedentes de los colegios privados en los factores “Valor utilidad personal” (Público  $M=371,07$ , Concert./Priv.  $M=418,03$ ,  $p < 0,05$ ); “Carrera segunda opción” (Público  $M=392,32$ , Concert./Priv.  $M=428,49$ ,  $p < 0,05$ ); e “Influencias” (Público  $M=385,04$ , Concert./Priv.  $M=429,80$ ,  $p < 0,05$ ). Por el contrario, la percepción del salario más elevada la tienen los que proceden de colegios públicos (Público  $M=459,14$ , Concert./Priv.  $M=368,50$ ,  $p < 0,001$ ).

#### **8.2.11. Según la preferencia de la carrera.**

Contrastamos si hay diferencias según se haya elegido la carrera como primera opción o, segunda o restantes. Según los resultados del test de Mann-Whitney, son significativas las diferencias en las variables “Valor intrínseco”, “Valor utilidad social”, “Habilidad”, “Exigencia de la profesión” y “Satisfacción” con valores superiores en los estudiantes que han elegido en primera opción y con una  $ps < 0,001$ . En cambio, los factores “Carrera segunda opción” y, curiosamente, el de “Disuasión social” tienen puntuaciones superiores en los estudiantes que han elegido estudiar el grado de Educación con  $ps < 0,001$ .

### 8.3. Resultados explicativos: posibles relaciones entre variables

En el campo experimental, uno de los objetivos del investigador es contrastar y confirmar –o descartar, según sea el resultado obtenido- las relaciones entre variables y, sobre todo, analizar la posible existencia de algún tipo de explicación del comportamiento de una o varias variables en función de otras. Evidentemente, esto solo es posible partiendo de un profundo conocimiento teórico del tema objeto de investigación y de un análisis previo estadístico que va posibilitando el establecimiento de unas hipótesis sobre las posibles relaciones entre las variables destacadas. Para ello, se utiliza el análisis de la regresión entre variables.

En nuestro caso, tras el estudio del estado de la cuestión en el tema de la motivación a la hora de elegir estudios de Magisterio y el análisis estadístico realizado hasta el momento, nos vemos en condiciones de poder analizar y confirmar, si fuera el caso, posibles regresiones entre las variables de motivación. En concreto, hemos realizado varios análisis de regresión con el objeto de ver si existen variables que puedan predecirnos el nivel de satisfacción, así como cada uno de los tipos de motivaciones<sup>90</sup>.

Así pues, el análisis de regresión siendo la variable dependiente la satisfacción y las dependientes los tres tipos de motivaciones, puede expresarse con la siguiente fórmula:

$$\text{“Satisfacción de la elección”}_i = b_0 + b_1 (\text{“Valor utilidad personal”}_i) + b_2 (\text{“Valor intrínseco”}_i) + b_3 (\text{“Valor utilidad social”}_i) + \varepsilon_i$$

Los resultados nos muestran que la variable “Satisfacción” se explica en un 37,4% (R cuadrado= 0,374) por las variables “Valor utilidad personal”, “Valor intrínseco” y “Valor de utilidad social” (con un  $\alpha= 0,05$ ). A continuación,

---

<sup>90</sup> Estos análisis están recogidos en el anexo 35.

recogemos en la siguiente tabla, el coeficiente explicativo para cada una de las variables y su *p-value*.

**Tabla 52. Coeficientes de regresión para la satisfacción**

		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
(Constante)		2,645	,209		12,667	,000
VALOR PERSONAL	UTILIDAD	-,067	,023	-,084	-2,841	,005
VALOR SOCIAL	UTILIDAD	,193	,037	,178	5,271	,000
VALOR INTRÍNSECO		,467	,031	,507	15,287	,000

Por tanto, podemos ver que sí existe una relación significativa entre el nivel de satisfacción y los tres tipos de motivaciones con una importancia en orden decreciente de la motivación intrínseca, luego la altruista para finalizar con la extrínseca.

Así mismo, hemos intentado ver si existe algún tipo de regresión que pueda relacionarnos la motivación intrínseca con otras variables. Hemos realizado varias pruebas en las que se ha tenido en cuenta las variables sexo, los factores “Experiencias previas”, “Habilidad”, si tiene familiares maestros y el tipo de colegio. Los resultados muestran que sí hay una relación significativa entre la motivación intrínseca (“Valor intrínseco”) con los factores “Experiencia previa” y “Habilidad” y el sexo, explicando el 39% (R cuadrado = 0,390) de la variable dependiente. Los resultados se muestran en la tabla 53.

**Tabla 53. Coeficientes de regresión para la motivación intrínseca**

		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
(Constante)		2,964	,227		13,032	,000
EXPERIENCIA PREVIA		,107	,021	,141	4,984	,000
HABILIDAD		,538	,031	,493	17,269	,000
Sexo		-,579	,070	-,232	-8,276	,000

También lo hemos hecho para la motivación altruista encontrando una relación significativa entre ésta y las variables sexo y el factor “Experiencias previas” con un 14,9% (R cuadrado= ,149). Los resultados se muestran en la tabla 54.

**Tabla 54. Coeficientes de regresión para la motivación altruista**

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	5,149	,146		35,282	,000
Sexo	-,401	,068	-,194	-5,898	,000
EXPERIENCIA PREVIA	,200	,021	,320	9,720	,000

Si bien el porcentaje explicado es pequeño, sí es significativo, como podemos ver por el valor de la  $p < 0,001$  de los coeficientes Beta.

#### 8.4. Comparación internacional de los resultados

En el apartado 6.2.1. dejamos constancia de los países donde se ha aplicado el modelo *FIT-choice*: Australia, Holanda, USA; Alemania, Noruega, Canadá, Omán, Suiza, Turquía, China y Croacia. Los resultados de las medias de los factores disponibles para poder hacer comparaciones con los resultados obtenidos en España son los que aparecen en la gráfica siguiente<sup>91</sup>.

Como puede verse hay una gran variedad en los resultados según los países. Si nos centramos en los factores motivacionales, en las puntuaciones obtenidas para la muestra española, destaca el altísimo valor de “Trabajar con niños” –solo superada por USA-, el valor más alto de todos los países del “Valor intrínseco de la carrera” y la segunda puntuación más alta en “Habilidad

<sup>91</sup> Las medias de los factores de los estudios realizados en Canadá, Omán y Noruega no aparecen reflejados numéricamente en los artículos, solo a nivel de gráficas y es difícil estimar con exactitud su valor. Por este motivo, no se recogen en la gráfica de los países.

percibida”. En los otros tres factores que integran el “valor de utilidad social”, la puntuación es alta -está entre las más altas pero ya ocupando un cuarto lugar-.

Destaca por sus puntuaciones bajas; en primer lugar, el factor “Carrera de segunda opción” –el valor más bajo de entre todos los países- así como las obtenidas por los factores “Seguridad del trabajo” y “Conciliación familia-trabajo” que quedan en segundo y tercer lugar respectivamente empezando por los valores inferiores –quedando solo por debajo Suiza y Alemania (*Dutch setting*) en el de la seguridad, y por encima solo de estos dos países en el caso de la conciliación-.

Es interesante ver la alta puntuación obtenida en el factor “Experiencias previas”, solo por detrás de USA y en el de “Influencias conocidos” por detrás de Croacia y Turquía, que pueden tener su explicación de tipo cultural.

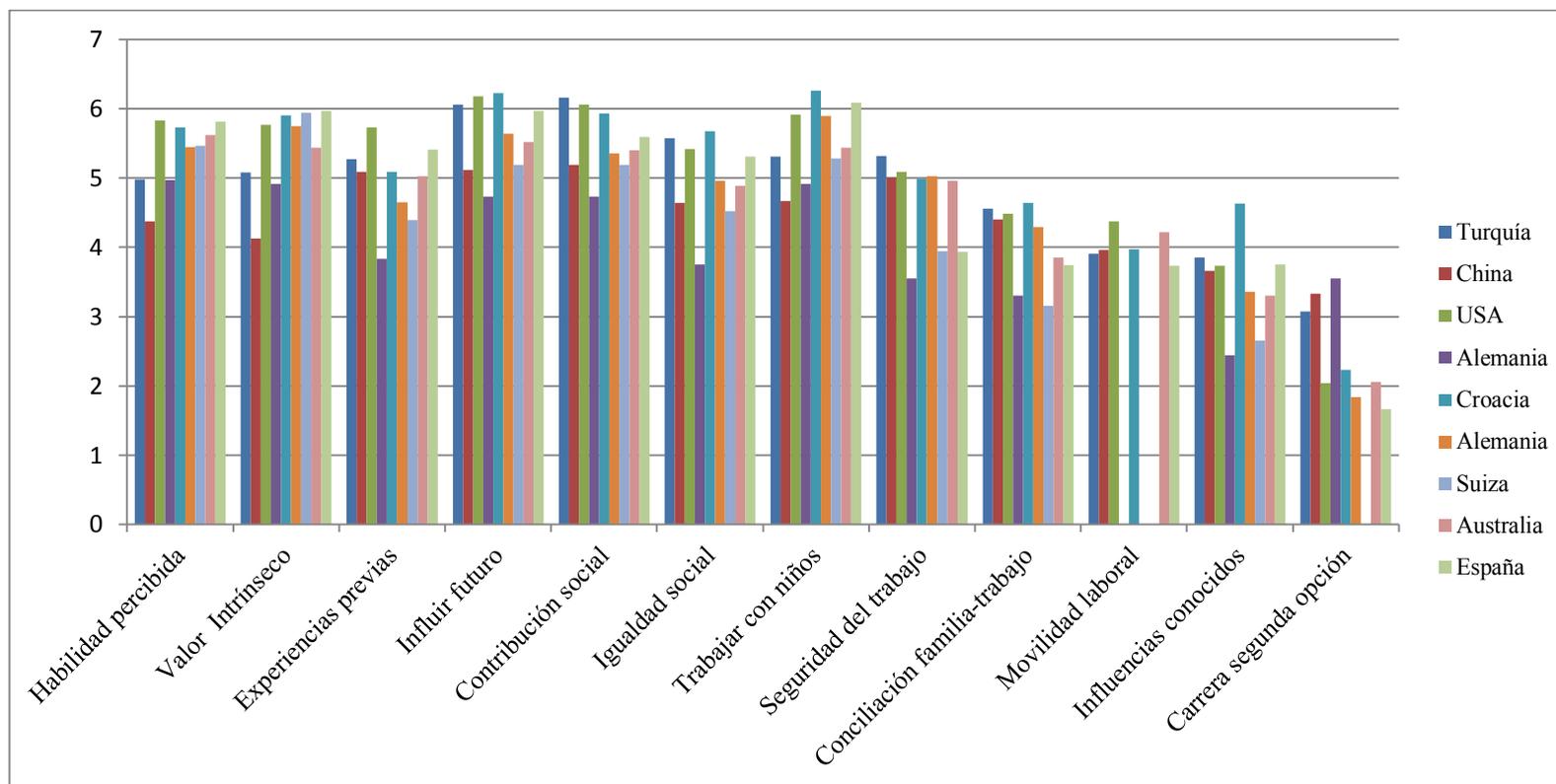
Con respecto a las percepciones, podemos ver que es el país que obtiene peor puntuación en el factor “Estatus social” y el penúltimo en “Salario” si bien ya hemos comentado que, a nivel salarial –al menos de inicio de la carrera docente- nuestro país se sitúa solo por debajo de Luxemburgo y Alemania según datos del informe de la OCDE (2011). Pese a los niveles tan bajos en estos factores, es curioso que la puntuación obtenida en cuanto a “Disuasión social” no sea excesivamente baja y que le superen seis países del total de los nueve en comparación.

Así mismo, observamos que se repite -como en otros países como USA, Australia, Croacia y Turquía con contextos culturales muy diferentes- el hecho de que, siendo muy elevados las puntuaciones obtenidas en los factores de “Exigencia de la profesión” y muy bajos los del “Retorno de la profesión”, el nivel de “Satisfacción en la elección” es muy alto –en nuestro caso, el segundo más alto, solo superándole Croacia-.

En conclusión, se confirma la tendencia de una predominancia de las motivaciones intrínsecas y altruistas por encima de las extrínsecas en los países

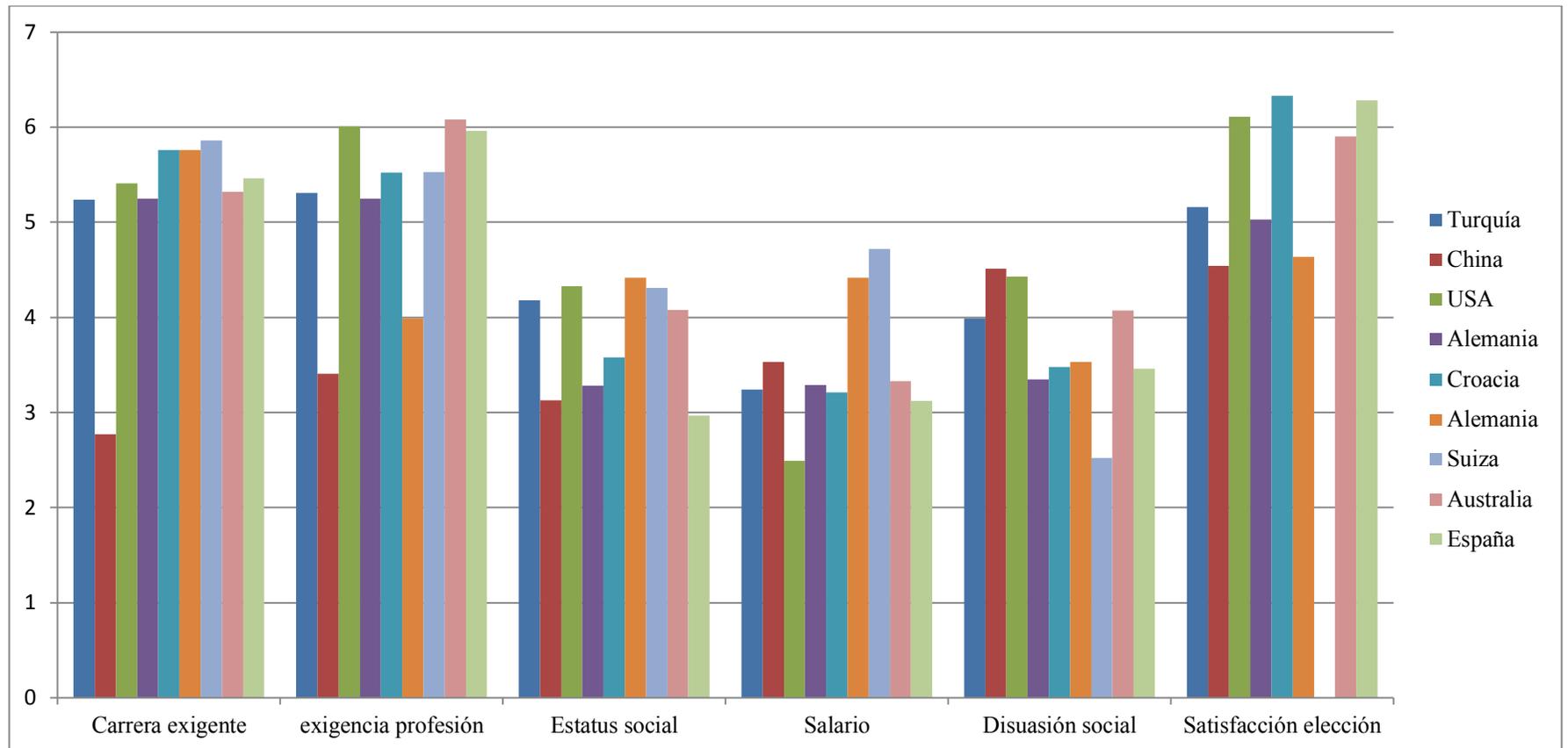
desarrollados. Con respecto a los otros factores de motivación, hay una mayor variabilidad debida a aspectos de tipo cultural y profesional. Lo mismo pasa con respecto al tema de las percepciones de la profesión docente. Se reafirma en todos los países el bajo estatus social y salario –un bajo retorno de la profesión- si bien hay una mayor variación en cuanto a la percepción de la exigencia de la profesión según los distintos países. Contrastando los factores de exigencia y retorno de la profesión, entran en juego también temas de disuasión social, dando lugar a un nivel de satisfacción que no tiene un comportamiento generalizado. Esto nos puede dar luces para entender por qué medidas políticas iguales, aplicadas en países distintos, tienen resultados diferentes. De ahí, la importancia de conocer y poder contrastar las motivaciones de los futuros profesores en cada entorno cultural y social.

**Gráfica 35<sup>92</sup> Resultados por países de los factores de motivación**



<sup>92</sup> En el anexo 36 están los datos numéricos correspondientes a las gráficas 35 y 36.

Gráfica 36. Resultados por países de los factores de percepción



## 8.5. Conclusiones del capítulo

Con el análisis descriptivo de los resultados hemos ido viendo el perfil de la muestra de los estudiantes de grado de Educación de las facultades de la Comunidad de Madrid a las que hemos podido tener acceso.

Desde el punto de vista sociodemográfico, se trata mayoritariamente de una mujer (80%), con una pequeña preferencia a cursar estudios de Primaria (55,5%), procedente, casi en su mayoría, de cursar estudios en colegios públicos (49%) o bien del sector privado (repartido equitativamente entre privado y concertado). Acceden mayoritariamente desde la selectividad (80%), casi el 80% accede en primera opción y el 35% obtiene más de un 7 de nota media de Bachillerato.

Más del 65% de padres y madres de los estudiantes tienen un nivel de estudios de Bachillerato, F.P o universitarios, casi diez puntos por encima de los que tienen los padres y madres que realizan una titulación oficial en España. En cuanto al nivel de procedencia social, el 66% procede de hogares con rentas bajas y medias, si bien el reparto global es muy equitativo entre bajas, medias y altas. Las notas medias de Bachillerato proceden de forma muy igual de los distintos tipos de hogares con respecto al nivel de su renta.

El contacto que tienen con el entorno docente sigue siendo prácticamente igual al de estudios anteriores en cuanto al porcentaje de familiares maestros (el 48,3%). Se constata una gran participación en actividades informales previas como canguros (65,1%), clases particulares (40,2%) seguido de voluntariado (28,9%), monitor de tiempo libre (24,9%) y entrenador actividades deportivas (18%).

Por tanto, comparado con estudios anteriores realizados en el ámbito nacional, los alumnos son, desde el punto de vista académico, más buenos (hay un porcentaje mayor de alumnos con notable y sobresaliente) y una más clara decisión de optar por este tipo de estudios al ser, claramente, una elección de

primera opción. Así mismo, ha aumentado el nivel de estudios tanto de padre como de madre con respecto a estudios anteriores y, además con respecto a estudiantes de otras titulaciones a nivel nacional.

En cuanto a los factores de motivación, destacan el de “Trabajar con niños” (6,1), “Valor intrínseco” e “Influir en el futuro” con un 6,0, seguido del factor “Habilidad percibida” con un 5,8. Los factores con puntuaciones más bajas son “Carrera de segunda opción” con un 1,7 y los de “Conciliación” y “Movilidad laboral” con un 3,7 y, por “Seguridad del trabajo” con un 3,9. Con respecto a los tres tipos de motivaciones, destaca la motivación intrínseca (“Valor intrínseco”) con un 6,0, la motivación altruista (“Valor utilidad social”) con un 5,8 y la motivación extrínseca (“Valor utilidad personal”) con un 3,8.

Por tanto, como ya hemos dicho anteriormente, estos resultados siguen la tendencia constatada en los estudios anteriores si bien, permiten distinguir entre las motivaciones intrínsecas y altruistas. El hecho de que las dos estén valoradas prácticamente igual nos ayuda a entender el hecho de que prácticamente no se distinguieran en estudios previos, tal y como hemos ido destacando a lo largo de esta investigación.

Por otra parte, vemos que se siguen constanding comportamientos ya vistos en estudios anteriores, como la mayor importancia -por parte de las mujeres- de la motivación intrínseca y altruista, en comparación con los hombres. En los hombres llama la atención la mayor importancia que le dan, siendo un valor pequeño, al factor de “Carrera de segunda opción”. Además, por parte del alumnado que cursa Infantil, hay una diferencia positiva en la puntuación de factores tales como la habilidad y los factores de motivación intrínseca y altruista. Estos datos nos hacen pensar en los resultados obtenidos con respecto a la nota media de acceso a los estudios y el acceso en primera opción, mayores en el caso de Infantil que Primaria. Por lo que, podríamos constatar que, entre este alumnado, hay una mayor determinación hacia esta elección profesional; es decir, lo tienen más claro y lo tienen bien decidido. En cambio, destaca el hecho de que

los hombres puntúan por encima de las mujeres en el factor conciliación, dato no constatado en estudios anteriores. En cuanto a las diferencias entre facultades, la mayor variación se da en la motivación extrínseca. Con un repunte de la UFV, en altruista; y de la URJC, en la intrínseca.

En cuanto a factores de percepción, pese al alto nivel de exigencia de la carrera y de la profesión y al bajo nivel de estatus social y salario, hay un alto grado de satisfacción por parte de los alumnos que han elegido esta carrera. Se constata un grado de satisfacción inferior por parte de los hombres, así como un mayor peso de la disuasión social. Además, tienen una percepción menor en cuanto a la exigencia de la profesión y de ser una carrera exigente pero, por el contrario, perciben un mayor estatus social que las mujeres, incluso un mejor salario. Según la especialidad, apenas hay diferencias relevantes. Entre facultades, la mayor variedad de resultados se observa en factores de estatus social, salario y disuasión social.

En cuanto a los análisis explicativos<sup>93</sup>, vemos que sí se producen diferencias significativas con respecto a las siguientes variables:

- En función del sexo: motivación intrínseca, motivación altruista, habilidad y satisfacción a favor de las mujeres.
- En función de la especialidad elegida: motivación intrínseca y altruista a favor de Infantil y carrera de segunda opción a favor de Primaria.
- En función del tipo de acceso a la universidad: estatus social a favor del acceso a través de FP y disuasión social a favor de los que acceden vía Bachillerato.
- En función de las experiencias previas: habilidad e influencias a favor de los que tienen bastantes o muchas experiencias previas de contacto con la docencia.

---

<sup>93</sup> En las conclusiones con respecto a los análisis explicativos, únicamente constataremos las diferencias significativas con una  $p < 0.001$ .

- En función de si la facultad es de una universidad pública o centro adscrito: hay diferencias a favor de la universidad pública en salario (los alumnos consideran que el salario es más adecuado que los que estudian en centros adscritos). En cambio, es significativamente mayor la puntuación obtenida en motivación extrínseca, carrera segunda opción e influencias en los alumnos que estudian en centros adscritos.
- En función del nivel de estudios del padre y de la madre y el nivel de renta del hogar: el salario a favor de los que tienen padres con estudios inferiores y/o con rentas más bajas.
- En función del tipo de colegio: al salario a favor de los estudiantes que proceden de colegios públicos.
- En función del orden de preferencia de la carrera: son significativas las diferencias en la motivación intrínseca y altruista, habilidad, exigencia de la profesión y nivel de satisfacción con valores superiores en los estudiantes que han elegido en primera opción. Curiosamente, la disuasión social tiene puntuaciones superiores en los estudiantes que han elegido estudiar el grado de Educación en segunda o restantes opciones.

Hemos visto las relaciones significativas, explicativas, entre el nivel de satisfacción a partir de los tres tipos de motivaciones. Así mismo, entre la motivación intrínseca a partir de las variables sexo, y los factores “Experiencia previa” y “Habilidad”. Y de la motivación altruista a través de las variables sexo y “Experiencia previa” con un alcance mucho más reducido en este último caso.

En cuanto a las comparaciones de los resultados con los obtenidos a nivel internacional, destaca la elevada puntuación del factor “Trabajar con niños” –solo superada por USA-, el valor más alto de todos los países en el factor “Valor intrínseco de la carrera” y la segunda puntuación más alta en “Habilidad percibida”. Destaca por ser la puntuación más baja de entre todos los países, la del factor “Carrera de segunda opción”. También las bajas puntuaciones obtenidas por los factores “Seguridad del trabajo” y “Conciliación familia-trabajo”. Es interesante ver la alta puntuación obtenida en el factor “Experiencias previas”,

solo por detrás de USA y en el de “Influencias conocidos” por detrás de Croacia y Turquía, que pueden tener su explicación de tipo cultural.

Con respecto a las percepciones, podemos ver que es el país que obtiene peor puntuación en el factor “Estatus social” y el penúltimo en “Salario”; en cambio, no es excesivamente baja la del factor “Disuasión social”. Observamos que se repite -como en otros países como USA, Australia, Croacia y Turquía con contextos culturales muy diferentes- el hecho de que, siendo muy elevados las puntuaciones obtenidas en los factores de “Exigencia de la profesión” y muy bajos los del “Retorno de la profesión”, el nivel de “Satisfacción en la elección” es muy alto.

En conclusión, se confirma la importancia las motivaciones intrínsecas y altruistas por encima de las extrínsecas en los países desarrollados, así como el bajo estatus social y salario en general. Los aspectos culturales de cada país inciden en otros factores de motivación, que tienen un comportamiento más variable según los entornos, así como las percepciones de la profesión docente. Las percepciones de los factores de exigencia y retorno de la profesión, junto con el de disuasión social, se conjugan con un nivel de satisfacción de una forma distinta según los países, de una manera no generalizada. Esto nos puede dar luces para entender por qué medidas políticas iguales, aplicadas en países distintos, tienen resultados diferentes. De ahí, la importancia de conocer y poder contrastar las motivaciones y percepciones de los futuros profesores en cada entorno cultural y social.

## 9. CONCLUSIONES FINALES

### 9.1. Conclusiones generales

En este capítulo vamos a proceder a exponer las conclusiones generales de nuestro estudio y así comprobar si hemos podido responder a los objetivos planteados en un inicio. También procederemos a señalar las limitaciones de nuestra investigación y propondremos futuras líneas de investigación a partir del trabajo realizado.

Como planteamos al inicio de nuestra investigación, el objetivo principal de nuestro estudio ha sido profundizar en las motivaciones que impulsan a los alumnos a elegir estudios de Educación, teniendo en cuenta una teoría de la motivación que sirva como marco conceptual claro y completo. Para ello, establecimos seis objetivos específicos y el planteamiento de dos hipótesis.

En la primera parte de nuestra investigación, hemos hecho una revisión de los estudios realizados en el ámbito nacional, en el ámbito internacional, así como una revisión de las teorías de la motivación. Partiendo de esta revisión hemos podido dar respuesta a los tres primeros objetivos planteados.

**Objetivo 1: Identificar los factores que influyen en la motivación de los alumnos a la hora de elegir cursar estudios de grado en Educación.**

Para poder profundizar en las motivaciones que impulsan a los alumnos a elegir cursar estudios de Educación, objetivo principal de nuestro estudio, era necesario identificar claramente los factores que influyen en éstas.

Hemos podido constatar que existe una gran diversidad de estudios sobre el tema objeto de la investigación, tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Conviene destacar que los intereses que han motivado estos estudios son muy distintos según el ámbito donde se han realizado. La mayoría de las investigaciones nacionales tienen el objetivo de hacer un estudio del perfil sociológico del maestro/a y, para ello, estudian las motivaciones que les han llevado a elegir cursar estudios de Magisterio. En cambio, en el ámbito internacional -especialmente en los estudios más recientes-, el interés por este tema procede de la necesidad de mejorar el nivel de educación y, para ello, mejorar el atractivo y capacidad de retención de los buenos profesionales en la profesión.

En cuanto a la metodología<sup>94</sup> aplicada en ambos casos, podemos concluir que se caracteriza por una falta de consistencia debido a la ausencia de un consenso sobre el marco conceptual de la motivación. En el ámbito internacional existe un avance, con respecto al nacional, a la hora de agrupar los motivos en clasificaciones que facilitan su estudio.

En las investigaciones nacionales<sup>95</sup>, los motivos esgrimidos se concentran en aspectos como “tener vocación”, “porque me gustan los niños”, “porque me interesa la educación”, “hacer algo por los demás”, “para mejorar la sociedad”; así como otros motivos más pragmáticos como “estudios cortos”, “fáciles”, “asequibles económicamente”, “de fácil colocación”, “empleo estable”, “vacaciones y jornada”, “no haber entrado en otra carrera”, “influencias familiares”. A primera vista, por los resultados de los estudios, queda claro que el motivo principal es de tipo vocacional y porque les gustan los niños; no obstante, si profundizamos en esos estudios surgen datos que nos hacen cuestionarnos la solidez de los resultados anteriores o, por lo menos, plantearnos varios perfiles de estudiantes que eligen estos estudios. A la hora de clasificarlos en categorías más

---

<sup>94</sup> Prácticamente cada estudio ha preguntado sobre los motivos de forma diferente, incluyendo o excluyendo motivos sin un planteamiento teórico que lo justifique.

<sup>95</sup> Hemos de tener en cuenta que los estudios realizados sobre este tema en el ámbito nacional publicados hasta la fecha son anteriores a la implantación del grado de Educación, con duración de cuatro años, fruto de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

amplias, hay una gran variedad según los autores; que podemos resumir en dos grandes categorías: las motivaciones extrínsecas y las motivaciones intrínsecas.

En las investigaciones internacionales, los motivos destacados son “el deseo de trabajar con gente joven”, “poder influir en los demás”, “por vocación”, “ser una carrera estimulante”, “el amor por el área de conocimiento”, “el deseo de movilidad social”, “el estatus social que tiene”, “las influencias familiares”, “la estabilidad en el empleo” y “las condiciones de trabajo” (horario y vacaciones), con un destacado acento en la conciliación trabajo-familia. A la hora de clasificar las motivaciones, existe un consenso al establecer –con alguna matización- tres grandes categorías: extrínsecas, intrínsecas y altruistas, si bien sigue habiendo confusión a la hora de clasificarlas.

En definitiva, podemos constatar que –si bien existe un concepto claro respecto a la motivación extrínseca e intrínseca-, no existe un concepto claro y consensuado de lo que se entiende por motivación trascendente o altruista separada de la motivación intrínseca. A pesar de ello, se advierte un esfuerzo a nivel internacional en establecer un marco consensuado que permita disponer de métodos de medición de cada tipo de motivación, con el objeto de poder hacer comparaciones entre los distintos países y aprender de los efectos de las medidas tomadas. Uno de estos ejemplos es el modelo de medición de la motivación, aplicado a la elección de la carrera docente, desarrollado por Watt y Richardson (2007) conocido como *FIT-choice scale* (escala de los factores que influyen en la elección de la carrera docente).

Podemos concluir en nuestro estudio que se confirma la existencia de motivos extrínsecos, intrínsecos y altruistas (si bien, éstos últimos solo aparecen como una categoría claramente identificada en los estudios internacionales) a la hora de elegir una carrera docente. Además, se ratifica la existencia de otra serie de motivos tales como las influencias familiares y sociales, las experiencias previas y ser elegida como carrera de segunda opción. Si bien se observan algunas diferencias en la importancia de estos factores según las distintas culturas, hay un

consenso bastante generalizado en lo que se refiere a los motivos que influyen en esta elección. Además, se han estudiado aspectos tales como el prestigio de la profesión y el nivel de satisfacción, destacando la posible influencia que pueden tener estos aspectos, más de tipo perceptual, a la hora de decidir ser maestro/a.

**Objetivo 2: Analizar si estos factores son universales o varían según los países y en qué varían.**

Con respecto a la revisión realizada de los estudios internacionales sobre este tema, podemos concluir que los motivos por los que los alumnos eligen estudios de Educación son muy similares en los distintos contextos culturales y en muy diversos países. Básicamente se señalan motivos intrínsecos y altruistas, sin descartar los extrínsecos, si bien la combinación de ellos y la prioridad pueden variar según el estatus socioeconómico y los valores culturales. También aparecen, como ya hemos dicho anteriormente, otros aspectos que influyen en la decisión de ser maestro/a, tales como las influencias sociales, las experiencias previas y el ser o no admitido en otras carreras.

En general, en Occidente y en los países más desarrollados, priman los valores intrínsecos; mientras que, en países menos desarrollados como los de África y Sudamérica, destacan los valores extrínsecos. La falta de prestigio social es un parámetro muy destacado en todos los países excepto en aquellos que, por tradición, la figura del maestro ha sido siempre muy respetada como Corea, y aquellos en los que se ha tomado medidas para hacer atractiva la profesión docente tales como Finlandia, Irlanda, Escocia o Singapur.

Esto último nos hace entrever la repercusión de las políticas educativas y/o de los medios de comunicación en los distintos factores que influyen en las motivaciones a la hora de elegir ser maestro/a.

**Objetivo 3: Determinar un marco conceptual teórico de la motivación aplicado a la elección de la profesión docente.**

El repaso realizado a las teorías de la motivación nos ha mostrado un largo camino trazado con las aportaciones de muchísimos autores, procedentes de áreas de conocimiento distintas, que estudian la motivación desde diversas perspectivas: la Psicología, la Filosofía y la Economía de la Empresa. Hemos pasado de una explicación del comportamiento humano como respuesta a estímulos externos (psicoanálisis y conductismo), a la incorporación de las teorías cognitivas (aprendizaje, autoconcepto, expectativas, metas...), hasta llegar a la incorporación de los afectos (conexión afectiva) y así, posibilitar el salir del “sí mismo” hacia la búsqueda de sentido más allá de uno mismo, incorporando el papel de la libertad en la conducta humana.

El salto del paradigma psicosociológico al paradigma antropológico, que tiene en cuenta una visión global de la persona, lo damos si queremos responder a la finalidad última, “*para qué*”, de la acción humana. Esto implica ser capaces de responder a las necesidades que éste tiene, y que las podemos agrupar, como hemos visto anteriormente, en materiales (motivos extrínsecos), cognoscitivas (motivos intrínsecos) y afectivas (motivos trascendentes o altruistas), siendo estas últimas clave para entender a fondo el tema de la teoría antropológica de la motivación.

La aportación clave que Pérez López hace a la teoría de la motivación es la dimensión ética, teniendo en cuenta los efectos que produce nuestra acción sobre los demás. Integra los motivos trascendentes diferenciándolos claramente de los motivos intrínsecos; actuar por las consecuencias de la acción en otras personas, distintas del que realiza la acción y cuyas necesidades se busca satisfacer. Este salir del yo al tú, dedicarle tiempo hasta conocer la necesidad real que tenga, y buscar explícitamente su bien en la medida en que puede influirle, supone un modo de pensar, de sentir y de actuar muy diferente del que solo se mueve por los motivos extrínsecos e intrínsecos. De esta manera, la persona que actúa va

creciendo en las virtudes morales, cualidades que le capacitan para motivar racionalmente (con racionalidad completa no instrumental) su comportamiento. Esta diferenciación nítida entre lo intrínseco y trascendente, no está fundamentada en los autores estudiados, siendo una aportación importante de Pérez López a la literatura científica sobre las teorías motivacionales.

Es fundamental para nuestro estudio desarrollar y consensuar un modelo de motivación simple e integrador que tenga en cuenta también la motivación altruista (o trascendente) y que ayude a incorporar la realidad en las actuaciones del sujeto. Por nuestra parte, y habiendo revisado los modelos de motivación más destacados aplicados al tema objeto de investigación, hemos propuesto adoptar el modelo antropológico de la motivación de Pérez López. Este modelo tiene en cuenta la alteridad, en sus consecuencias máximas en la toma de decisiones y, por tanto, en toda su dimensión ética y moral, como hemos comentado anteriormente.

Podemos concluir que nuestra investigación reafirma la necesidad de un modelo que incorpore las evidencias que se recogen en los estudios empíricos sobre los motivos de elección de los estudios de Educación. Y el modelo más completo que permite integrarlas<sup>96</sup> es el propuesto por Pérez López: el modelo antropológico de la motivación, aplicado al ámbito educativo.

Una vez completadas las conclusiones de la parte teórica de nuestra investigación, que dan respuesta a los tres primeros objetivos de nuestro estudio; procedemos a las conclusiones de la parte empírica, con la que buscábamos dar respuesta a los objetivos cuatro, cinco y seis que nos habíamos planteado.

---

<sup>96</sup> Permite integrar los resultados empíricos de las investigaciones nacionales e internacionales al poderlas clasificar sin problemas en las motivaciones del modelo de Pérez López.

**Objetivo 4: Adaptar un modelo de medición que permita hacer estudios comparativos en el tiempo y en el espacio geográfico.**

Decidimos traducir y adaptar el modelo de medición de la motivación aplicado a la elección de la carrera docente desarrollado por Watt y Richardson (2007) conocido como *FIT-choice scale* (escala de los factores que influyen en la elección de la carrera docente). Este modelo ha sido aplicado ya en varios países: Australia (Watt y Richardson, 2007), Holanda (Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2012), Australia, USA, Alemania, y Noruega (Watt et al., 2012), Canadá y Omán (Klassen et al., 2011), Suiza (Berger y D'Ascoli, 2011), Alemania (Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2012; König y Rothland, 2012), Turquía (Eren y Tezel, 2010; Topkaya et al., 2012); China (Lin, Shi, Wang, Shang y Hui, 2013) y en Croacia (Jugović, Marušić, Ivanec y Vidović, 2013). Como puede verse, se trata de aplicaciones del modelo muy recientes, extendidas a países muy variados, y que permiten realizar comparaciones a nivel internacional.

Este modelo parte de la teoría de la expectativa del valor (*expectancy-value theory*), desarrollada posteriormente por Eccles et al. (1983) que intenta explicar los determinantes de la motivación para la elección de carrera a través de las expectativas de éxito y la evaluación de la tarea. El marco del modelo de Watt y Richardson incorpora también los factores más importantes presentes en estudios sobre la motivación a la hora de elegir estudios de Educación. Además, desglosa el valor de la tarea en los tres tipos de motivaciones –extrínseca, intrínseca y altruista o trascendente- que fundamenta Pérez López en su modelo antropológico de la motivación.

El siguiente paso en la investigación fue la traducción y adaptación de la escala de medición del *FIT-choice*. Tras la realización de una prueba piloto, se aplicó a 857 estudiantes de grado de 1º de Educación Infantil y Primaria de once de las quince facultades en las que se pueden cursar este tipo de estudios en la Comunidad de Madrid.

Con esta muestra se procedió a la validación del instrumento a través de la realización de un análisis factorial exploratorio (AFE) y un análisis factorial confirmatorio (AFC).

Con el análisis factorial exploratorio (AFE) hemos visto que, sin previa especificación, se podían determinar los factores previstos en el modelo *FIT-choice* y hemos comprobado que quedan claramente recogidos los tres tipos de motivaciones identificadas en los estudios internacionales. Con el análisis factorial confirmatorio (AFC), hemos corroborado la fiabilidad –a través del cálculo del Alpha de Cronbach- y validez del instrumento *FIT-choice* –mediante la obtención de unos buenos índices de bondad de ajuste- aplicado a la muestra española.

En conclusión, podemos confirmar la existencia en la muestra española de los tres tipos de motivación -extrínseca, intrínseca y altruista- identificados en los estudios internacionales y fundamentados en el modelo antropológico de motivación de Pérez López. Además, tenemos un instrumento fiable y validado que nos permite medir estas motivaciones, junto con otros factores que afectan a la decisión de ser maestro, y comparar los resultados a lo largo del tiempo y con los obtenidos en otros países.

**Objetivo 5: Conocer los tipos de motivaciones de la población española con una muestra de los estudiantes de primero de grado de Educación Infantil y Primaria de las facultades de la Comunidad de Madrid.**

Los resultados obtenidos sobre el tipo de motivación que muestran tener los estudiantes de nuestra muestra son, por orden de importancia: la motivación intrínseca (“Valor intrínseco”), la motivación altruista (“Valor utilidad social”) y, por último, la motivación extrínseca (“Valor utilidad personal”).

Con respecto a la totalidad de los factores de motivación, destacan los de “Trabajar con niños”, “Valor intrínseco” e “Influir en el futuro”, seguido del factor “Habilidad percibida”. Los factores con puntuaciones más bajas son “Carrera de segunda opción” y los de “Conciliación” y “Movilidad laboral” y “Seguridad del trabajo”.

Estos resultados siguen la tendencia constatada en los estudios anteriores, si bien, permiten distinguir entre las motivaciones intrínsecas y altruistas. El hecho de que las dos motivaciones –intrínseca y altruista- estén valoradas prácticamente igual nos ayuda a entender que apenas se distinguieran en estudios previos, tal y como hemos ido destacando a lo largo de esta investigación.

Por otra parte, vemos que se repiten comportamientos ya vistos en estudios anteriores, como conceder mayor importancia a la motivación intrínseca y altruista por parte de la mayoría de las mujeres encuestadas, en comparación con los hombres. En los hombres llama la atención la mayor importancia que le siguen dando, siendo un valor pequeño, al factor de “Carrera de segunda opción”. En cambio, destaca el hecho de que los hombres puntúen por encima de las mujeres en el factor conciliación, dato no constatado en estudios anteriores.

Los mayores resultados obtenidos, por parte del alumnado que cursa Infantil, se dan en la puntuación de factores tales como la habilidad y los factores de motivación intrínseca y altruista. Así mismo, destacan los resultados obtenidos por este colectivo con respecto a la nota media de acceso a los estudios y el acceso en primera opción. Esto nos lleva a pensar que, entre este alumnado, hay una mayor determinación hacia esta elección profesional; es decir, parece que lo tienen más claro y lo tienen bien decidido -en consonancia con los resultados obtenidos en estudios anteriores-.

En cuanto a factores de percepción, pese al alto nivel de exigencia de la carrera y de la profesión y al bajo nivel de estatus social y salario, se aprecia un alto grado de satisfacción por parte de los alumnos que han elegido esta carrera.

Se constata un grado de satisfacción inferior por parte de los hombres, así como un mayor peso de la disuasión social. Además, los varones tienen una percepción menor en cuanto a la exigencia de la profesión y de ser una carrera exigente pero, por el contrario, perciben un mayor estatus social que las mujeres, incluso un mejor salario. Según la especialidad, apenas hay diferencias relevantes.

También podemos concluir que existen diferencias significativas en los tipos de motivaciones con respecto a las variables de sexo, especialidad elegida, facultad en la que se cursan los estudios y en función del orden de preferencia al elegir dichos estudios.

Conocer la existencia de estas diferencias, en función de una serie de variables, nos puede ayudar a tenerlas en cuenta en el proceso de formación de los futuros profesores, y así poder atenderlas a través del enfoque de las clases así como de la tutoría universitaria.

**Objetivo 6: Conocer las similitudes y las diferencias de los tipos de motivación desde una perspectiva comparada con otros países.**

En cuanto a las comparaciones de los resultados con los obtenidos a nivel internacional, destaca la elevada puntuación del factor “Trabajar con niños” –solo superada por USA-, el valor más alto de todos los países del “Valor intrínseco de la carrera” y la segunda puntuación más alta en “Habilidad percibida”. Destaca, por ser la puntuación más baja de entre todos los países, la del factor “Carrera de segunda opción”, así como también las bajas puntuaciones obtenidas por los factores “Seguridad del trabajo” y “Conciliación familia-trabajo”. Es interesante ver la alta puntuación obtenida en el factor “Experiencias previas”, solo por detrás de USA y en el de “Influencias conocidos” por detrás de Croacia y Turquía, que pueden tener su explicación de tipo cultural.

Con respecto a las percepciones, podemos ver que España es el país que obtiene peor puntuación en el factor “Estatus social” y el penúltimo en “Salario”; en cambio, no es excesivamente baja la del factor “Disuasión social”. Observamos que se repite -como en otros países como USA, Australia, Croacia y Turquía con contextos culturales muy diferentes- el hecho de que, siendo muy elevados las puntuaciones obtenidas en los factores de “Exigencia de la profesión” y muy bajos los del “Retorno de la profesión”, el nivel de “Satisfacción en la elección” es muy alto.

En conclusión, se confirma la importancia de las motivaciones intrínsecas y altruistas por encima de las extrínsecas en los países desarrollados, así como el bajo estatus social y salario en general. Los aspectos culturales de cada país inciden en otros factores de motivación, que tienen un comportamiento más variable según los entornos, así como las percepciones de la profesión docente. Contrastando los factores de exigencia y retorno de la profesión, entran en juego también temas de disuasión social, dando lugar a un nivel de satisfacción que no tiene un comportamiento generalizado. Esto nos puede dar pistas para entender por qué la aplicación de medidas políticas semejantes, en países distintos, obtiene resultados diferentes. De ahí, la importancia de conocer y poder contrastar las motivaciones de los futuros profesores en cada entorno cultural y social.

Hemos visto pues las conclusiones a la investigación teórica y a la empírica realizada en esta tesis. Sería interesante volver a las hipótesis de trabajo que propusimos en el inicio de esta investigación y comprobar si se han confirmado o refutado a lo largo de ésta.

**Hipótesis 1: Existen tres tipos de motivaciones a la hora de elegir cursar los estudios de Educación: las motivaciones extrínsecas, las motivaciones intrínsecas y las motivaciones altruistas (llamadas también prosociales o trascendentes por diversos autores).**

Con la revisión de los estudios realizados, se confirma a nivel internacional la existencia de estos tres tipos de motivaciones a la hora de elegir cursar los estudios de Educación. A nivel nacional, los resultados del estudio empírico son fiables y confirman la existencia de las tres motivaciones. Además, el sistema de medición utilizado permite medirlas y establecer comparaciones a lo largo del tiempo (en estudios longitudinales) y en el espacio geográfico (permitiendo comparativas internacionales).

**Hipótesis 2: El tipo de motivaciones de los futuros profesores incide en su desarrollo y su compromiso profesional.**

La revisión de los diversos estudios desvela la relación entre motivación y nivel de satisfacción, calidad educativa y compromiso, tal y como hemos visto a lo largo de la investigación y, especialmente, en el capítulo 5.

Existe una idea generalizada entre los investigadores de la diferencia en la acción a lo largo del tiempo, según el tipo de motivación que se tiene, ya que incide directamente en sus estrategias de enseñanza y en su satisfacción. De hecho, como dice Deci y Ryan (2000), más de tres décadas de investigación han mostrado que la calidad de la experiencia y actuación puede ser muy diferente según el sujeto se comporte por razones intrínsecas comparado con razones de tipo extrínseco.

Hemos visto en nuestro estudio empírico que existe una relación significativa que puede explicar el nivel de satisfacción a partir de los tres tipos de motivaciones. El análisis de regresión indica la relación negativa que hay entre la

motivación extrínseca y la satisfacción en la elección y, en cambio, la relación muy positiva entre motivación intrínseca y la satisfacción, así como entre la motivación altruista y el nivel de satisfacción.

La calidad motivacional, que supone la coexistencia de los tres tipos de motivaciones en una persona, puede y de hecho varía en la misma persona a lo largo del tiempo dependiendo de sus experiencias, condiciones de trabajo y la existencia o no de un tipo de liderazgo en los equipos directivos.

La relación entre los tipos de motivaciones y el compromiso de los futuros profesores ha sido también trasladada y confirmada en los profesores en ejercicio. Las motivaciones de estos últimos importan ya que, si no se conocen, y no pueden ser satisfechas en los contextos escolares, es fácil que el compromiso y su realización profesional se deteriore, dando lugar al malestar docente.

Podemos concluir la importancia que tiene conocer la calidad motivacional de los futuros profesores, y de los profesores ya en ejercicio, a la hora de poder incidir en su desarrollo y compromiso profesional, aspecto clave en la labor de un directivo.

## **9.2. Limitaciones de la investigación**

La muestra recogida de la población de estudiantes de primer curso de grado en Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid procede de once facultades. No obstante, solo tenemos una muestra representativa de siete facultades.

La escala *FIT-choice* se ha validado con población de las facultades de Educación de la Comunidad de Madrid por lo que, obviamente, no representa a los futuros profesores de todo el territorio nacional. Por tanto, los resultados

recogen una parte de la realidad social de los estudiantes de grado en Educación de nuestro país.

Además, esta investigación cuenta con las limitaciones propias por el hecho de utilizar un instrumento de investigación cuantitativa que permite verificar hipótesis que se derivan de la teoría, hacer mediciones, centrarnos en los resultados pero no nos permite profundizar en la riqueza de significado que un fenómeno tiene para distintas personas, ni estudiar su proceso. Esto último requeriría la utilización de instrumentos de tipo cualitativo. Por tanto, este estudio podría enriquecerse con la utilización de métodos cualitativos de investigación tales como los *focus groups* y las entrevistas en profundidad. Estos instrumentos nos permitirían conocer con mayor profundidad aspectos ligados a la motivación como las creencias, percepciones, experiencias previas, etcétera.

En cuanto al instrumento utilizado del *FIT-choice*, podemos destacar dos limitaciones. La primera es el hecho de que uno de las motivaciones –la motivación intrínseca- está definida únicamente por un factor compuesto por tres ítems; mientras que los otros tipos de motivaciones tienen varios factores que pueden explicarla. Teniendo en cuenta la importancia que tiene la motivación intrínseca en la elección de los estudios de grado, y su relación con el factor de la “Habilidad percibida”, podría plantearse conformar un factor de segundo orden integrado por estos dos factores. Esta opción se comentó con los autores de la escala y no la vieron oportuna al estar basada en la teoría de la expectativa del valor de Eccles et al. (1983) que separa claramente la autopercepción del valor de la tarea.

La segunda es que uno de los constructos de la escala *FIT-choice*, “Movilidad laboral” tiene una significación importante en el contexto original en el que se desarrolló el instrumento, como algo evidente dadas las oportunidades de viajar y desplazarse al extranjero que tiene un profesor cuya lengua nativa es el inglés. En nuestro caso, se ha mantenido, como hemos reflejado, por el hecho de

que cada vez haya más demanda de profesores de español en el extranjero, hecho que puede asemejarse al contexto original en el que surgió.

A pesar de ello, creemos que esta investigación hace una contribución significativa al estudio de la motivación de los futuros profesores y proporciona nuevas perspectivas para futuras investigaciones.

### 9.3. Propuesta de futuras líneas de investigación

A la hora de redactar este apartado, se ha tenido en cuenta el intercambio de experiencias de investigaciones variadas que se han realizado, o se están realizando en la actualidad, con investigadores que han partido de la aplicación de la escala *FIT-choice* en otros países<sup>97</sup>. Entre éstas destacaríamos como futuras líneas de investigación aplicadas al contexto español, conocer la interrelación de los factores de motivación hacia la enseñanza con otros aspectos tales como:

- El nivel de compromiso profesional (esfuerzo y constancia prevista) y aspiraciones de desarrollo profesional y de liderazgo en la carrera docente realizado por Watt y Richardson (2008) a través de la identificación de diferentes tipos de estudiantes según sus motivaciones, aspiraciones, metas y compromisos. Esto permitiría hacer un seguimiento de cómo los alumnos van perfilando su identidad profesional, y su compromiso a través de las experiencias en sus años de formación inicial.
- Las dimensiones de la personalidad y su posible influencia en las motivaciones. Así se ha visto que las motivaciones intrínsecas son más fáciles de predecir que las extrínsecas. Por ejemplo, el factor de ser extrovertido predice la habilidad percibida; la dimensión interpersonal de extroversión y amabilidad predice la motivación intrínseca; y la

---

<sup>97</sup> Dicho intercambio tuvo lugar en un seminario internacional convocado por los autores del instrumento - Helen Watt y Paul Richardson- y que tuvo lugar del 24-26 de agosto de 2013 en Munich al que acudió la autora de esta investigación.

satisfacción con la elección y la amabilidad, también predice la motivación altruista (Jugović, Marušić, Ivanec y Vidović, 2013).

- Las percepciones sobre ocupaciones anteriores (Berger y D'Ascoli, 2011) ya que, en esta investigación, se destaca que los que han cambiado de orientación profesional por razones altruistas percibían su trabajo anterior como con “significado social”, y los que han cambiado por motivos de conciliación consideraban su trabajo anterior como con “buenas condiciones de trabajo”. Estos resultados parecen contradecir estudios anteriores que explicaban la reorientación por el hecho de estar insatisfechos y, en cambio, nos lo presentan como una continuidad, más que una variación con respecto a la ocupación anterior. Nos parece interesante esta línea de investigación para replicarla en profesores que acceden al Máster de Secundaria y así poder ayudarles de una forma más adecuada en su formación.

Además, una de las primeras propuestas sería ampliar la muestra a otras Comunidades Autónomas para ver si los resultados obtenidos son similares y así poder tener los resultados representativos de las motivaciones de los alumnos que han elegido cursar el grado de Educación Infantil o Primaria en el territorio español.

Así mismo, realizar un estudio longitudinal en el tiempo con los estudiantes que han cumplimentado el cuestionario, una vez realizadas las prácticas de segundo curso, al finalizar los estudios y a los dos años de ejercicio profesional, y comprobar si hay algún cambio en su calidad motivacional.

Sería muy necesaria y muy atractiva la posibilidad de realizar estudios longitudinales que se inician detectando las motivaciones y percepciones sobre la docencia así como su calidad motivacional, y las relaciones entre el compromiso de los profesores y su eficacia con el rendimiento de los estudiantes.

Otra línea posible de investigación sería conocer, a través de la relación con la motivación, las estructuras de soporte que ayudan a los profesores y les permite seguir (aspectos de resiliencia), proveer indicaciones claras de cómo y por qué los profesores se desentienden o pierden su compromiso en su trabajo, e identificar los factores que predicen el *burnout* frente al bienestar psicológico y fisiológico.

Al inicio de esta investigación, se ha destacado el interés por atraer y retener a buenos profesores si queremos mejorar la calidad de la educación. Hacer estudios comparativos del parámetro motivacional en el ámbito internacional, nos permite aprender de las experiencias realizadas en otros países a la hora de establecer políticas educativas para hacer atractiva la profesión docente, así como diseñar campañas para para alentar a aquellos con mejores condiciones para optar a estudios de Educación.

Hemos señalado en nuestro estudio el hecho de tener muy poco conocimiento de los motivos de por qué los estudiantes que finalizan Bachillerato, no eligen estos estudios, así como saber por qué los estudiantes ya en el grado dejan los estudios de Educación, y los motivos de los que han abandonado la enseñanza.

Conocer mejor las motivaciones y, especialmente, si ha habido cambio en éstas, facilita atraer a los mejores así como replantearnos la formación tratando de dar respuesta a éstas o bien despertando o incentivando aquellas que pueden estar menos desarrolladas para fomentar un mayor compromiso de los futuros profesores.

Pensamos que estudios como el que hemos realizado pueden convertirse en herramientas eficaces para el diseño y desarrollo de políticas educativas y estrategias formativas a corto y medio plazo, que permitan atraer y retener a los que serán los responsables, junto con el resto de los agentes educativos, de la mejora de la calidad de la educación.



## 10. REFERENCIAS

- Alvira, T. (1985). *Calidad de la educación. Calidad del profesor*. Conferencia pronunciada en la clausura de la Escuela de Verano de Alicante. Alicante, 13 de julio de 1985.
- Ausubel, D.P. y Robinson, F.G. (1969). *School Learning*. NY:Holt Rinehart and Winston.
- Albert, C. (2000). Higher education demand in Spain: the influence of labour market signals and family background. *Higher Education*, 40, 147-162.
- Albuerne, F et al. (1986). *Las escuelas Universitarias de Magisterio: análisis y alternativas*. Oviedo: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Alliaud; A. y Davini, M.C. (1997). ¿Quiénes eligen hoy ser maestros en Argentina?. *Perspectivas*, XXVII(1), 165-177.
- Allport, G.W. (1966). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Álvarez González, M. (1999). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs editorial, S.L.
- APA (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (tercera edición). México: Editorial El Manual Moderno.
- Arias Martínez, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS. En M.A. Verdugo, M. Crespo, M. Badía, B. Arias (Coords.) en *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales*. VI Simposio Científico SAID, Salamanca. Publicaciones del INICO: Colección Actas 5/2008. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20749/said\\_2008.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20749/said_2008.pdf)

- Aksu, M., Demir, C.E.; Daloglu, A.; Yildirim, S. y Kiraz, E.(2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91-101.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Baard, P.P.; Deci, E.L. y Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2068.
- Barber, M y Mourshed, M. (2007). “*How the world's best performing schools systems come out on top*”. Recuperado de [http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf)
- Barkdoll; S.L. (1991). *The relationship between Life Affirming Constructs and Teachers' Coping with Job Related Stress and Job Satisfaction*. Paper presented at the society of Behavioral Medicine Scientific Sessions, Washington D.C.
- Barnard, Ch. (1938). *The functions of the executive*. Harvard University Press.
- Barquín, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. *Revista de Educación*, 306, 7-65.
- Bastons, M. (2000). *Tomar decisiones. La inevitable cuestión ¿éxito o fracaso?*. Barcelona: Ariel.
- Becker, H.S. (1952). The career of the Chicago public schoolteacher. *American Journal of Sociology*, 57, 470-477.
- Becker, G.S (1993). *Conocimiento, capital humano y mercados de trabajo en el mundo moderno*. Ponencia presentada en Madrid el 10 de junio de 1993. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=90167>
- Beltrán Llera, J.A. y L. Pérez Sánchez (2011). Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro. *Papeles del Psicólogo*, 32(3), 204-231.
- Bernardo, J., (coord.). Javaloyes, J.J., Calderero, J.F., Muñoz, M.M., Jimeno, J. y Castellanos, A. (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

- Berger, J.L. y D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant: revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue Française de Pédagogie*, 175, 147-180.
- Berger, J.L. y D'Ascoli, Y. (2012). Motivations to become vocational education and training educators: a person-orientated approach. *Vocations and Learning*. doi: 10.1007/s12186-012-9075-z. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s12186-012-9075-z#page-1>
- Bertomeu, F.J et al. (2007). *Las motivaciones hacia los estudios de Magisterio*. Comunicación presentada en Jornades de Foment de la Investigació. Universitat Jaume I. Castellón.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Brookhart, S.M. y Freeman, D.J. (1992). Characteristics of entering teaching candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press.
- Bruinsma, M y E.P.W.A Jansen (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession?. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185-200.
- Bruzzone, D. (2008). *Pedagogía de las alturas. Logoterapia y educación*. México: Ediciones Lag.
- Bruzzone, D. ( 2011). *Afinar la conciencia. Educación y búsqueda de sentido a partir de Viktor E. Frankl*. Buenos Aires: San Pablo.
- Cabero Almenara, J. y Loscertales Abril, F. (1998). *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Servicio de publicaciones.
- Camina Duránte, A. y Salvador Pérez, M.I. (2007). Condicionantes y características de los estudiantes que inicia magisterio. Estudio descriptivo y comparativo entre especialidades. *Tendencias Pedagógicas*, 12, 245-262.

- Candela, C. (2008). *Motivaciones y expectativas profesionales. Análisis desde la perspectiva de género*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. Recuperada de <http://www.tdx.cat/handle/10803/10209>
- Carlo, A. et al. (2013). *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Final Report*. (contract nº EAC-2010-1391). European Commission. Education and Training. Recuperado de [http://www.ijf.hr/upload/files/file/knjige/Study\\_on\\_Policy\\_Measures\\_to\\_Improve\\_the\\_Attractiveness\\_of\\_the\\_Teaching\\_Profession\\_in\\_Europe-Vol-1.pdf](http://www.ijf.hr/upload/files/file/knjige/Study_on_Policy_Measures_to_Improve_the_Attractiveness_of_the_Teaching_Profession_in_Europe-Vol-1.pdf).
- Carpeño Ruiz, A. (2008). *Factores de calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- CECE. (2011). *Excelencia educativa, una referencia europea*. Conclusiones del 39º Congreso nacional de enseñanza privada. Málaga, 20-23 de octubre de 2011.
- CC.OO., Gabinete de Estudios (1993). *Encuesta al Profesorado de Primaria y Secundaria de la Enseñanza Pública*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E.
- CIDE (1985). Encuesta a profesores no universitarios de la enseñanza pública. *Revista de Educación*, 277, 207-235.
- CIS (1984). *Encuesta a profesores de toda España*. Recuperado de <http://datosbd.cis.es/ciswebconsultas/estudioSearch.htm>
- CIS (2005). *Barómetro de julio*. Recuperado de <http://datosbd.cis.es/ciswebconsultas/estudioSearch.htm>
- CIS (2013). *Barómetro de febrero*. Recuperado de <http://datosbd.cis.es/ciswebconsultas/estudioSearch.htm>
- Consejería de Educación. (2010). *Datos y Cifras de la Educación 2010-2011*. Madrid: Publicaciones Consejería de Educación.
- Covey, S.R. (1994). *Los siete hábitos de la gente eficaz*. (Edición revisada y ampliada, edición original 1990). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

- Covey, S.R. (2005). *El 8º hábito*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Colección Paidós Empresa.
- Cremades, R. (1999). *Nadie olvida a un buen maestro*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir. La psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Day, Ch. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid. Narcea S.A. de Ediciones.
- De la Fuente Blanco, M.G. y Sánchez Martín, M.E. (1997). Los educadores del año 2000: un estudio comparativo sobre los futuros educadores/as sociales y maestros/as. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 43-78.
- De la Rosa Acosta (1968). *La influencia del factor socioeconómico en la elección de la carrera de magisterio*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valencia, Valencia.
- De Dreu, C.K.W. (2006). Rational self-interest and other orientation in organizational behavior: A critical appraisal and extension of Meglino and Korsgaard (2004). *Journal of Applied Psychology*, 91, 1245-1252.
- De Dreu, C.K.W., Weingart, L.R. y Kwon, S. (2000). Influence of social motives in integrative negotiation: A meta-analytic review and test of two theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 889-905.
- Debesse M. y Mialaret, G. (1982). *La formación de los enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-Determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. & Ryan R.M. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Deci, E.L. y Ryan R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.

- Denzler, S. y Wolter, S.C. (2009). Sorting into teacher education: how the institutional setting matters. *Cambridge Journal of Education*, 39(4), 423-441.
- Diario Oficial de la Unión Europea. *Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*. Diario Oficial n° C 119/2 de 28/05/2009, 2-10. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:es:PDF>
- Dinham, S. y Scott, C. (1996). *Teacher satisfaction, motivation and Health: phase one of the Teacher 2000 Project*. Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, 8-12 abril de 1996.
- Dinham, S. y Scott, C. (1998). *An International Comparative Study of Teacher Satisfaction, Motivation and Health: Australia, England, and New Zealand*. Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, 13-17 abril de 1998.
- Eccles, J.s., Adler, T.F. , Futterman, R., Goff, S.B. , Kaczala, C.M. , Meece, J.L et al. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors, En J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives. Psychological and sociological approaches*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Egido, I. et al. (1993). *Diez años de investigación sobre profesorado*. Madrid: CIDE 1983-1993.
- Egido, I. (2008). *Condiciones materiales y laborales del trabajo del profesorado*. Conferencia presentada en la Jornada Respaldo social a la profesión docente organizada por COFAPA. Madrid, 7 de noviembre de 2008.
- Egido, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XXI*, 13, 47-67.
- Elliot, P. (1975). *Sociología de las profesiones*. Madrid: Tecnos.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34 (3), 169-189.

- Elliot, A.J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111-116.
- Elliot, A.J. y Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Elliot, A.J.; Murayama, K. y R. Pekrun (2011). A 3 x 2 Achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Elliot, A.J. y McGregor, H.A. (2001). A 2 x 2 Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Ena, G. (1982). *Estudio sobre el profesorado y la calidad de enseñanza en EGB y BUP en Aragón*. Madrid: FIES. Mimeo.
- Eren, A. y Tezel, K.V. (2010). Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: A mediational analysis. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1416-1428.
- Esteve, J.M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve; J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- Eurydice (2004a). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe II: Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- Eurydice (2004b). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- Eurydice (2005). *Keeping teaching attractive for the 21st century*. Recuperado de <http://www.euractiv.com/education/keeping-teaching-attractive-21st-century/article-128510>
- Eurydice (2012). *Key data on education in Europe 2012*. Recuperado del sitio de internet de Eurydice: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurodyce/index>

- Etzioni, A. (1966). *The Semi-professions and their organization*. New York: Free Press.
- EVS (2011). *European Values Study 2008* (release 3, 2011), 4th wave, Integrated Dataset. GESIS Data Archive, Cologne, Germany, ZA4800 Data File Version 3.0.0.(2011-11-20). doi: 10.4232/1.11004
- Fatsini, E. (2008). *La incertidumbre del querer ser*. Comunicación. Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/62.pdf>
- Fernandez Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- Fernández Pulido, R. (2008). Modelos de medida y análisis factorial confirmatorio. En M.A. Verdugo, M. Crespo, M. Badía, B. Arias (Coords.) en *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales*. VI Simposio Científico SAID, Salamanca. Publicaciones del INICO: Colección Actas 5/2008. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20749/said\\_2008.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20749/said_2008.pdf)
- Fokkens-Bruinsma, M.F y Canrinus, E.T. (2012). Adaptative and maladaptative motives for becoming a teacher. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 38(1), 3-19.
- Ford, M.E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Forner, A. (1993). Los maestros que vienen. *Cuadernos de Pedagogía*, 220.
- Frankl, V.E. (1999). *La idea psicológica del hombre*. (Versión original 1959). Madrid: Ediciones Rialp, S.A.
- Frías-Navarro, D. y M. Pascual Soler (2012). Prácticas del análisis factorial exploratorio (afe) en la investigación sobre conducta del consumidor y marketing. *Suma Psicológica*, 19(1), 47-58. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sumps/v19n1/v19n1a04.pdf>
- Fried, R.L. (1995). *The Passionate Teacher: A Practical Guide*. Boston, Mass.: Beacon Press.
- Gámez, E. y Marrero, H. (2003). Metas y motivos de la elección de carrera universitaria: un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología. *Anales de Psicología*, 19(1), 121-131.

- García Garduño, J.M. (2010). Los determinantes de la elección vocacional de una semiprofesión. Un estudio de estudiantes de primer ingreso a la carrera de profesor de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XL(2), 95-110. Recuperada de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27018883005>
- García Hoz, V. (1993). Introducción general a una pedagogía de la persona. En García Hoz, V. (coord.) *Tratado de Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.
- García Ortiz, R. (1983). *La elección de la carrera de profesor de EGB. Importancia del factor socioeconómico-familiar*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Huelva, Huelva.
- García Ruiz, P. (2013). Contexto del informe: el debate sobre el prestigio de la profesión docente. En Pérez-Díaz, V. y J.C. Rodríguez (coord.) *El prestigio de la profesión docente. Percepción y realidad*. Informe. Realizado por la Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Botín. Recuperado de <http://www.sociedadyeeducacion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>
- García Yagüe, J. (1968). Los jóvenes no piensan en el magisterio. *Servicio*, 2 de marzo de 1968.
- García Yagüe, J. (1973). *Los Estudios universitarios y sus salidas profesionales: Ciencias, Ingenierías, Arquitectura, Medicina, Farmacia, Veterinaria, Carrera militares*. Madrid: Inapp.
- Gervilla, E (1998). Educar hoy: profesión contra vocación. *Bordón*, 50 (1), 83-91.
- Goh, K.C y Aputhasamy, L (2001). *Teacher education in Singapore: what motivates students to choose teaching as a career?*. National Institute of Education, Singapore. Paper presented at the Internacional Educational Research Conference. University of Notre Dame, Fremantle, Western Australia, 2-6 de diciembre de 2001.
- Gómez Acuña, M.M. (2003). *Variables de éxito en la formación del profesorado*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Gómez Barnusell, A. (1972). *El magisterio como profesión. Estudio sociológico del magisterio nacional en las islas Baleares*. Barcelona: Ariel.

- González Blasco y González-Anleo (1993). *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: Fundación Santa María-Ediciones SM.
- González Fernández, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*, X(25). Recuperada de <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>
- González Sanmamed, M. (1995). Motivos para estudiar magisterio: entre el idealismo y la profesionalización. *Adaxe*, 11, 65-75.
- González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E.X. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión de docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- González Torres, M.C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios sobre Educación*, 5, 61-83.
- Gorard, S.; Huat See, B.; Smith, E. y White, P. (2006). *Teacher supply: the key issues*. London: Continuum International Publishing Group.
- Gordillo, M.V. (1988). La satisfacción profesional del profesor: Consecuencias para la orientación educativa. En A.Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.
- Grant, A. M. (2008). Does intrinsic motivation fuel the prosocial fire? Motivational synergy in predicting persistence, performance, and productivity. *Journal of Applied Psychology*, 93, 48-58.
- Grant, A.M. y Berry, J.W. (2011). The necessity of others is the mother of invention: intrinsic and prosocial motivations, perspective taking and creativity. *Academy of Management Journal*, 54(1), 73-96.
- Guerrero Serón (1993). *Maestras y maestros. Autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada. Un estudio*. (Tesis doctoral). UCM, Madrid.
- Guerrero Serón (1995). La construcción social del magisterio: orígenes sociales, trayectoria educativa y motivaciones profesionales. *Revista de Educación*, 306, 127-151.

- Guillén, V. (1981). *Las escuelas universitarias del Profesorado de EGB*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.
- Hambleton, R.K. (1996). Adaptación de tests para su uso en diferentes idiomas y culturas: Fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas, 209-238. En Muñiz, J. (coord.) *Psicometría*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Hansen, D.T. (2001). *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea Books, SA.
- Hargreaves, A. y M.G. Fullan (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. (Cuarta edición, 2003). Madrid: Morata.
- Heckman, J.J. (2011). *The power of the early years*. Conferencia impartida en el I seminario sobre Educación y Políticas Educativas. Madrid, 15-17 noviembre de 2011. Recuperada de [http://www.ortegaygasset.edu/descargas/contenidos/1%20Heckman%20Early-Years-Madrid\\_DISPLAY\\_2011-11-09a\\_smt.pdf](http://www.ortegaygasset.edu/descargas/contenidos/1%20Heckman%20Early-Years-Madrid_DISPLAY_2011-11-09a_smt.pdf).
- Herzberg, F., Mausner y Snyderman (1959). *The Motivation to Work*. New York: Wiley.
- Herrada Valverde, R.I. y Herrada Valverde, G. (2012). Fin de la diplomatura de Magisterio: motivaciones, dificultad y satisfacción con la formación de sus últimos años. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 175-188.
- Hobson, A.J.; Malderez, A.; Tracey, L.; Giannakaki, M.S. ; Kerr, K. ; Pell, R.G.; Chambers, G.N.; Tomlinson, P-D. y Roper, T. (2006). *Becoming a teacher: Student teachers' experiences of initial teacher training in England*. Nottingham: Department for Education and Skills (DfES).
- Hooge, E.H., Honingh, M.E. y Langelaan, B.N. (2011). The teaching profession against the background of educationalisation: an exploratory study. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 297-315.
- Ibañez –Martín, J.A. et al. (1998). *La profesión docente [5]: diagnóstico general del sistema educativo. 1997: [la Educación Secundaria Obligatoria]*. Madrid: MEC, INCE 1998.

- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?. *Revista de Educación*, 340, 41-50.
- INE. *Estadística de la Enseñanza Universitaria en España. Curso 2010-2011*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t13/p405&file=inebase>
- INE (2011). *Encuesta sobre participación de la población adulta en actividades de aprendizaje*. EADA. Recuperada de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft13%2Fp459&file=inebase&L=0>
- Ivy, J. (2010). Choosing futures: Influence of ethnic origin in university choice. *International Journal of Educational*, 24(5), 391-403.
- Johnston, J, E. McKeown, E y McEwen, A. (1999). Choosing primary teaching as a career: the perspectives of males and females in training. *Journal of Education for Teaching*, 25(1), 55-64.
- Jordán Sierra, J.A. (2011). Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética-pedagógica. *Educación XXI*, 14(1), 59-87.
- Jugović, I.; Marušić, I.; Ivanec, T.P. y Vidović, V.V. (2013). Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287.
- Keow, Ch.L. (2006). *Motives for choosing the teaching profession: voices of pre-service teachers*. Recuperado [www.ipbl.edu.my/BM/.../josephineMPIpoh.pdf](http://www.ipbl.edu.my/BM/.../josephineMPIpoh.pdf)
- Kim, S. (2011). *Korean Economics System: driven by education fever*. Conferencia impartida en el I seminario sobre Educación y Políticas Educativas. Madrid, 15-17 noviembre de 2011. Recuperada de <http://www.ortegaygasset.edu/descargas/contenidos/Korean%20Economic%20System.pdf>
- Kirk, C.M.; Lewis-Moss, R.K.; Nilsen, C. y Colvin, D.Q. (2011). The role of parents expectations on adolescent educational aspirations. *Educational Studies*, 37(1), 89-99.

- Klassen, R.M., Al-Dhafri, S.; Hannok, W. y Betts, S. M. (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 579-588.
- König, J. y Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-316.
- Kyriacou, Ch. & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice [versión electrónica]. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Lagares Pérez, S. (2000). *Factores influyentes en la elección de la carrera de magisterio en Huelva*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Huelva, Huelva.
- Landsheere, G. (1979). *La formación de los enseñantes del mañana*. Madrid: Narcea.
- Lanier, J.E. y Little, J.(1986): Research on teacher education. En M.C. Wittrock (Ed): *Handbook of Research on Teaching*. (Third Edition). New York, Mc Millan.
- Lin, E.; Shi, Q.; Wang, J.; Zhang, S. y Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: comparison between preservice teachers in the Unites States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227-248.
- López-Bonilla, J.M., Barrera Barrera, R.; Rodríguez Serrano, M.A.; López-Bonilla, L.M.; Palacios Florencio, B.; Reyes Rodríguez, M.C. y Sanz Altamira, B. (2012). Reasons which influence on the students' decision to take a university course: differences by gender and degree. *Educational Studies*. 38(3), 297-308. doi:10.1080/03055698.2011.598690
- López-Jurado, M. (2010). *La decisión correcta. El aprendizaje de valores morales en la toma de decisiones*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, s.a.
- López-Jurado, M y Kim, S. (2013). El aprendizaje moral y la vida buena. *Revista Española de Pedagogía*, 255, 327-341.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Low, L.; Lim, S.K.; Ch'ng, A.y Goh, K.C. (2011). Pre-service teachers' reasons for choosing teaching as a career in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(2), 195-210.
- MacBeath, J. (2012). *The future of teaching profession*. Bruselas: Education International. Recuperado de <http://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/researchanddevelopment/policy/cambridgeseminars/Future%20of%20teaching%20Profession.pdf>
- Malmberg, L. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 58-76.
- Malone T.W. y Lepper, M.R. (1987). Making learning fun: a taxonomy of intrinsic motivations for learning. En R.E. Snow y M.J. Farr (Eds.) *Aptitude, learning and instruction: III. Conative and affective process analyses*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Manuel, J. y Hughes, J. (2006). "It has always been my dream": exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5-24.
- Mas Tous, C. y M. Medinas Amorós (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología*, 23(1), 17-24.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivación y personalidad*. (Edición 1991). Madrid: Ediciones Diaz de Santos, S.A.
- Marchesi, A. y Diaz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Fundación SM.
- Marcilla Fernández, A. y Ramiro Olivier, P. (1990). Motivos en la elección de la carrera de Magisterio. *Tavira*, 1, 119-132.
- Martínez Arias, R. (1996). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. *Metodología de las ciencias del comportamiento*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Martínez Priego, C. (2012). *Neurociencia y afectividad. La psicología de Juan Rof Carballo*. Barcelona: Erasmus Ediciones.
- Masjuan, J.M. (1974). *Els mestres de Catalunya*. Barcelona: Nova Terra.

- Mccray, A.D., Sindelar, P.T.; Kilgore, K.K. y Neal, L.I. (2002). African-american women's decisions to become teachers: sociocultural perspectives. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(3), 269-290.
- McGregor (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw Hill.
- McGregor (1966). *Leadership and Motivation*. Cambridge, Mass.: the M.I.T. Press.
- Mendías Cuadros, A.M. (2004). Motivos que impulsan a los alumnos a estudiar magisterio. El caso de la universidad de Granada. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 17, 91-107.
- Mir, M.L., Riera, M.A., Roselló, M.R y Rodríguez, R.I. (1990). Los intereses y las motivaciones de los estudiantes de magisterio. *Publicaciones de la Escuela Universitaria del Profesorado de Melilla*, 18, 188-192.
- Molero Pintado, A (1983). *El acceso a las escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB: motivaciones básicas de los aspirantes*. Valladolid: ICE de la Universidad de Valladolid.
- Monge Miguel, J.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.
- Moragas, M.D. (2010). *Comunicación y motivación del directivo: un modelo antropológico*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Internacional de Cataluña, Barcelona.
- Morales Vallejo, P. (2013). *El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Recuperado de [www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Analisis Factorial.pdf](http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Analisis%20Factorial.pdf)
- Morales, P.; Urosa, B y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Morse, N. (1953) *Satisfaction in the White collar job*. Michigan: University of Michigan.
- Mungarro Robles, G., Zayas Pérez, F. (2009). *Elección de carrera docente*. X congreso nacional de investigación educativa. Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009. Recuperado de

[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/0254-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0254-F.pdf)

- Navarro, C. y Casero, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre Educación*, 22, 115-132.
- National Foundation for Educational Research (NFER). *Annual report 2008/09*. Recuperado de [http://www.nfer.ac.uk/publications/annual-report/annual-report\\_home.cfm](http://www.nfer.ac.uk/publications/annual-report/annual-report_home.cfm)
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking: A Study of Teaching as Work*. London: Routledge.
- OCDE. Sanz, V; Ortiz, E y Álvarez, J. (2003). *Atraer, seleccionar, formar y retener profesorado de calidad en España*. París: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/54/28/17940910.pdf>
- OCDE (2005). *Education at a glance 2005*. Recuperado del sitio de internet de la OCDE: [www.oecd.org/dataoecd/58/1/35317197.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/58/1/35317197.pdf)
- OCDE (2009). *Pisa 2009*. Recuperado del sitio de internet de la OCDE <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/pisa2009keyfindings.htm>
- OCDE (2011). *Education at a glance 2011*. Recuperado del sitio de internet de la OCDE: [www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf)
- Orgaz Baz, B. (2008). Introducción a la metodología SEM: Concepto y propósitos fundamentales. En M.A. Verdugo, M. Crespo, M. Badía, B. Arias (Coords.) en *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales*. VI Simposio Científico SAID, Salamanca. Publicaciones del INICO: Colección Actas 5/2008. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20749/said\\_2008.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20749/said_2008.pdf)
- Ortega, F y Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: Cide.
- Padilla-Carmona, M.T. y Martínez-García, I. (2013). Influences, values and career aspirations of future professionals in education: a gender perspective. *Educational Review*, 65(3), 357-371. doi:10.1080/00131911.2012.674010
- Palacios, J.L. (2007). Características socio-demográficas y perfiles de motivación del alumnado en la elección de los estudios de Trabajo Social: análisis

- comparado de las encuestas de 2000 y 2006 en la Escuela de Trabajo Social de la UCM. *Cuadernos de trabajo social*, 20; 7-23. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0707110007A>
- Pallant, Julie (2007). *SPSS Survival Manual. A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. (Third edition). NY: Mc Graw Hill. Open University Press.
- Pajares, F. (1993). Preservice teachers' beliefs: a focus for teacher education. *Action in Teacher Education*, 15(2), 45-54.
- Park, T. (2006). Teaching as a career choice: attractors and deterrents identified by grade 11 learners. *South African Journal of Education*, 26 (1), 143-156.
- Pedró, F. et al. (2008). *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Pérez de Pablo, S. (9 de febrero de 1999). El exceso de maestras en infantil y primaria es perjudicial. *El País*.
- Pérez-Díaz, V. y J.C. Rodríguez. (2013). Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad. En Pérez-Díaz, V. y J.C. Rodríguez (coord.) *El prestigio de la profesión docente. Percepción y realidad*. Informe. Realizado por la Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Botín. Recuperado de <http://www.sociedadyeducacion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>
- Pérez Juste, R. (2008). *Reconocimiento social del profesorado*. Conferencia presentada en la jornada Respaldo social a la profesión docente organizada por COFAPA. Madrid, 7 de noviembre de 2008.
- Pérez López, J.A. (1991). *Teoría de la acción humana en las organizaciones*. Madrid: Ediciones Rialp. Colección Empresa y Humanismo.
- Pérez López, J.A. (1992). *La motivación humana*. Nota técnica de la División de Investigación del IESE. 0-493-005 FHN-245. Barcelona: IESE, Universidad de Navarra.
- Pérez López, J.A. (1994). *Fundamentos de la dirección de empresas*. (Primera edición, 1993). Madrid: Ediciones Rialp.

- Pérez López, J.A. (1998). *Liderazgo y ética en la dirección de empresas*. (Edición póstuma preparada por Nuria Chinchilla, Josep Maria Rosanas y Pedro Navarro). Bilbao: Editorial Deusto.
- Richardson, P.W. and Watt, H.M.G. (2005). I've decided to become a teacher: Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475-489.
- Richardson, P.W. and Watt, H.M.G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), 27-56.
- Rivas, F. (1988). Asesoramiento vocacional; estado de la cuestión en las relaciones entre la teoría, la investigación y la aplicación. *Revista de Educación*, 286, 221-241.
- Rivas, F. (2003). *Asesoramiento vocacional. Teoría, práctica e instrumentación*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Rodriguez Rojo, M.; Mazo, F.; Ortiz, I.; Garcia, E. y Espinilla, L. (1989). Opinión de los alumnos de 3º de magisterio de la universidad de Valladolid acerca de la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 307-315.
- Rosanas, J.M. (2008). Beyond economic criteria: a humanistic approach to organizational survival. *Journal of Business Ethics*, 78, 447-462. doi 10.1007/s10551-006-9341-9
- Rots, Aelterman, Devos y Vlerick (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: a prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619-1629.
- Saban, A. (2003). A turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(8), 829-846.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En Bisquerra, A. (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Salvador, A. y Peiró, J. (1986). *La madurez vocacional*. Madrid: Alhambra.
- Sanchez de Horcajo, J.J. (1984). *El profesorado rural de EGB en Castilla y León*. Madrid: ICE de la UCM.

- Sanchez de Horcajo, J.J. y Veganzones Rueda, J (1998). *Motivaciones, satisfacciones y expectativas de los alumnos de magisterio en la E.U. "Santa María" de la UAM*. Recuperado de [www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/1998\\_e1\\_26.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/1998_e1_26.pdf)
- Sánchez Lissen, E. (2002a). *Elegir enseñar: Entre la vocación y la osadía*. Sevilla: Edición Digital@tres. S.L.L.
- Sánchez Lissen, E. (2002b). Elegir magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación. *Escuela Abierta*, 5, 99-120.
- Sánchez Lissen, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI*, 6, 203-222.
- Sánchez Lissen, E. (2009a). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social*, 16, 135-148.
- Sánchez Lissen, E. (2009b). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, 348, 465-488.
- Sarramona, J. (2005). La professionalització en l'àmbit educatiu. En Rourera, R. (Ed.), *10 lliçons magistrals per a la formació d'educadors*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Sexton, S.S. (2004). Prior teacher experiences informing how post-graduate teacher candidates see teaching and themselves in the role as the teacher. *International Education Journal*, 5(2), 205-214.
- Schutz, P.A.; Dirsten, C.; Crowder, C. y White, V.E. (2001). The development of a goal to become a teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93, 299-308.
- Siera, M. y Siera, S. (2011). Exploring teacher candidates' motivations to teach. *Journal of Educational Practices*, spring 2011, 68-77.
- Silvero Miramón, M. (2006). *Motivación y calidad docente en la Universidad*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- Starida, M. (1993). La profesión docente en el Mercado Único Europeo. *Revista de Educación*, 301, 25-46.

- Stokes, H. y Tyler, D. (2003). *Senior secondary students' attitudes to teaching as a career*. University of Melbourne: Youth Research Centre.
- Su, J.A. (1993). The study of the education of educators: a profile of teacher education students. *Journal of Research and Development in Education*, 26 (3), 125-132.
- Sukran, T. (2011). Pre-service primary education teachers' changing attitudes towards teaching: a longitudinal study. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 81-97.
- Termes, R. (1998). *El modelo antropológico de dirección de empresas*. Conferencia pronunciada en la Jornada de Estudio para Empresarios organizada por la Universidad Internacional de Cataluña. Montbrió (Tarragona), el 13 de noviembre de 1998.
- Thomson, M.M.; Turner, J.E. y Nietfeld, J.L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324-335.
- Topkaya, E.Z y Uztosun, M.S. (2012). Choosing teaching as a career: Motivations of Pre-service English Teachers in Turkey. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 126-134.
- Tudhope, W.B. (1944). Motives for choice of the teaching profession by training college students. *British Journal of Educational Psychology*, 14, 129-141.
- UNESCO-OIE. *45ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Declaración final, nº 5*, de 5 de octubre de 1996.
- Vaillant, D. (2005). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340, 117-140.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M.P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (vol.29). Nueva York: Academic Press.
- Varela, J y Ortega, F. (1984). *El aprendiz de maestro*. Madrid: MEC.
- Vélaz Rivas, J.I. (1996). *Motivos y motivación en la empresa*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A.

- Vidal i Raméntol, S. (2005). *Dia del número, motivació de la matemàtica*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley & Sons.
- Watt, H.M.G. y Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT- choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75 (3), 167-202.
- Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.
- Watt, H.M.G., Richardson, P. W.; Klusmann, U.; Kunter, M.; Beyer, B.; Trautwein, U. y Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: an international comparison using the FIT-choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805.
- Weiner, B (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand Mc Nally.
- Weiner, B (1974). Achievement motivation as conceptualised by and attribution theorists. En B. Weiner (ed): *Achivement Motivation and Attribution Theory*. Morristown: General Learning Press.
- Weiner, B. (1990). History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622.
- Wigfield, A y Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Development Review*, 12, 265-310.
- Yong, B.C.S. (1995). Teacher trainees' motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 275-280.
- Zimpher, N.L. (1989). The RATE project: a profile of teacher education students. *Journal of Teacher Education*, 40(6), 27-30.
- Zubieta Irun, J.C. y Susinos Rada, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: CIDE.

Webs consultadas:

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php)

<http://www.ine.es/>

<http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas-informes-documentum/datos-cifras/2012-2013-datos-y-cifras-sistema-universitario-espanol.pdf>

<http://www.oecd.org/>

<http://www.beatrizgalindo.org/htmls/novedades/notasdecorte%202012.pdf>

<http://www.black-collegian.com/career/career-reports/diffteach2002-2nd.shtml>

[http://www.notasdecorte.info/educacion\\_infantil-c61.htm](http://www.notasdecorte.info/educacion_infantil-c61.htm)

<http://www.psicologiapositiva.com/resiliencia.html>

<http://www.tv3.cat/mestres/el-programa>

<http://suite101.com/article/making-the-decision-to-become-a-teacher>

<http://suite101.com/article/why-choose-teaching-an-inside-scoop>