

MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS DE EMPLEO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN ESPAÑA

MOTIVATIONS AND EXPECTATIONS OF EMPLOYMENT
IN THE INITIAL TRAINING OF FACULTY IN SPAIN

Diana Amber

Doctora en Fundamentos del Currículo por la Universidad de Granada (Granada/España).

Profesora Titular de la Universidad de Jaén (Jaén/España).

E-mail: damber@ujaen.es

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9765-3547>

Manuel Morales Valero

Doctor por la Universidad de Granada (Granada/España).

Profesor de la Universidad de Málaga (Málaga/España).

E-mail: mmoralesvalero@uma.es

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6155-2800>

Recebido em: 13 de outubro de 2022

Aprovado em: 8 de dezembro de 2022

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RPR | a. 20 | n. 1 | p. 230-250 | jan./jun. 2023

DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v1.3043>

RESUMEN

El propósito del presente trabajo es indagar, en el marco del sistema educativo español, en las razones que empujan al alumnado a formarse para ser docentes. Utilizamos un enfoque metodológico híbrido, incorporando técnicas propias del análisis de contenido y del discurso en una muestra de 346 estudiantes del primer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Jaén (España). Como principales resultados destacamos el predominio de la motivación intrínseca y el surgimiento del género y el orden de elección del grado como potentes variables explicativas tanto del tipo de motivación puesta en juego, como del grado de confianza depositado en las posibilidades de inserción y la expectativa de trabajar como docente. Existe una confianza media en las posibilidades de inserción del grado, pero unas altas expectativas laborales que pueden tener efectos positivos para su inserción laboral. Finalizamos realizando aportaciones prácticas para la gestión de la política de personal.

Palabras clave: Motivación docente. Formación de docentes. Expectativas profesionales.

ABSTRACT

The purpose of this work is to investigate, within the framework of the Spanish education system, the reasons that drive students to train to be teachers. We use a mixed methodological approach where we incorporate techniques of content and discourse analysis in a sample of 346 first year students of the degree in primary education in the University of Jaén (Spain). As main results we highlight the predominance of intrinsic motivation, and the emergence of gender and the order of choice of the degree as powerful explanatory variables of both the type of motivation put into play, and the degree of confidence placed in the possibilities of work placement and the expectation of working as a teacher. There is an average confidence in the degree's possibilities for work placement, but there are high job prospects that may have positive effects for their work placement. We finish by making practical contributions to the management of the staffing policy.

Keywords: Teaching motivation. Teacher training. Professional expectations.

1 INTRODUCCIÓN

El propósito del presente trabajo es el de indagar, en el marco del sistema educativo español, en las razones que mueven al alumnado a cursar el Grado universitario en Educación Primaria. Para ello, pensamos, a modo de hipótesis de partida, que el tipo de motivación que les mueve va a ser distinto en función de si lo eligieron como primera opción, o no. Del mismo modo, es posible que la confianza puesta en las expectativas de empleo se encuentre, a su vez, determinada por dicha motivación inicial. Así, nuestro objetivo es doble. En primer lugar, tratamos de identificar el tipo de motivaciones que llevan al estudiantado a decantarse por la profesión docente y, en segundo lugar, determinar su influencia en sus expectativas de empleo.

Existe el falso tópicos de que el profesorado en España se encuentra mal pagado, trabaja demasiado y no goza de una buena consideración social, aun cuando los datos disponibles no demuestran esta realidad (FERNÁNDEZ, 2016). No obstante, se trata este de un discurso ampliamente instaurado entre el estudiantado y, sobre todo, entre el propio profesorado (ESTEVE, 1994; ESTEVE, 2006). Independientemente de la veracidad o no de este hecho, es interesante poner el acento en sus consecuencias discursivas en tanto entendemos la naturaleza humana como socialmente construida. Así, la subjetividad es un proceso (consciente o inconsciente) de apropiación discursiva. Las palabras que utilizamos para explicar nuestro mundo no solo tienen una función descriptiva, sino que también y, sobre todo, construyen nuestra realidad social (BERGER; LUCKMAN, 1983). El discurso pesimista sobre la función docente al que se apunta, unido al desgaste físico y emocional que se le atribuye a la profesión (MACHADO; SANTOS; SILVA, 2020), podría entenderse como el entorno propicio para generar la desmotivación del profesorado. Sus consecuencias no serían otras que la devaluación de la profesión docente y, por tanto, la incapacidad del sistema para lograr la atracción de buenos profesionales al sector. Esto es especialmente problemático toda vez que estamos de acuerdo en que la calidad de los sistemas educativos descansa, sobre todo, en la calidad de su profesorado.

Así, es posible que este discurso negativo condicione la motivación con que el alumnado se enfrenta a la elección de un tipo u otro de grado universitario relacionado con la educación, pero ¿por qué es importante la motivación? En primer lugar, son ya algunas las voces que entienden que el proceso actual de selección del profesorado, basado en una oposición de carácter memorístico no es el método más acertado para seleccionar al profesorado (FERNÁNDEZ, 2016). En este sentido, otros apuntan a la necesidad de evaluar aspectos relacionados con la personalidad y motivación de los futuros docentes (PEDRÓ, 2008). De este modo, la motivación puede jugar un papel importante tanto desde el punto de vista de la gobernanza del sistema (sistema de gestión de recursos humanos), como desde su capacidad

para generar experiencias profesionales de mayor calidad para el alumnado (LÓPEZ-JURADO; GRATACÓS, 2013).

2 LA MOTIVACIÓN Y SUS TIPOS

A modo general, podemos decir que la motivación es la fuerza o el impulso que nos mueve a hacer algo, de modo que estar motivado tendría que ver con la disposición (o no) de dicha fuerza (RYAN; DECI, 2000; VALENZUELA *et al.*, 2015). Otros, la entienden como un proceso adaptativo para energizar y mantener un comportamiento (MENÉNDEZ, 2013), o bien como aquellos deseos o antecedentes que inspiran nuestros actos (MARINA, 2011). De un modo u otro, cuando hablamos de motivación nos estamos refiriendo a las causas o razones que se encuentran detrás de nuestros comportamientos, impulsándolos y manteniéndolos. En este sentido, su estudio es más que interesante, sobre todo en los ámbitos organizacionales. De este modo, el cumplimiento de los objetivos de cualquier organización dependerá directamente de la motivación de sus miembros.

Los estudios sobre la motivación han mantenido la dicotomía clásica entre motivación extrínseca e intrínseca, si bien, han ido progresivamente siendo sustituidos por los estudios sobre liderazgo, persuasión y valores (GARCÍA-PARRA, 2004). No obstante, señala la misma autora que existe precisamente otra dimensión de la motivación que considera la parte espiritual del ser humano y de la que se ha ocupado el profesor Juan Antonio Pérez-López (1992): la trascendente. En su modelo antropológico realiza un esfuerzo clarificador de las distintas teorías y tradiciones sobre la motivación humana distinguiendo, sin separar, los motivos de las motivaciones en tres tipos básicos: extrínsecos (realidades sensibles), intrínsecos (mundo interior personal) y trascendentes (mundo de las personas que le rodean), siendo estos últimos la principal aportación a su estudio al incorporar un punto de vista ético (LÓPEZ-JURADO; GRATACÓS, 2013). Así, es la dimensión trascendente que aporta este autor la más relevante para el ámbito educativo en tanto el comportamiento basado en ella tiene en cuenta las consecuencias de la acción para otras personas (GARCÍA-PARRA, 2004). Otros autores han denominado a este tipo de motivación como transitiva (LLANO, 2015) o altruista (THOMSON; TURNER; NIETFELD, 2012).

2.1 MOTIVACIONES EXTRÍNSECAS (REALIDADES SENSIBLES)

La motivación extrínseca es el único tipo de motivación tenido en cuenta desde los modelos organizacionales que Pérez López (1992) engloba en lo que denomina el paradigma mecanicista. Desde este punto de vista, se entiende que los sujetos se caracterizan por la presencia de una serie de preferencias personales quedando, por tanto, su motivación a expensas de la capacidad de la organización

de hacer converger dichas preferencias (normalmente materiales) con los objetivos organizacionales. De este modo, los cambios en la motivación solo se explican por cambios en el entorno que el sujeto puede interpretar como premios o castigos a su labor (GARCÍA-PARRA, 2004). Así, la motivación extrínseca es para Pérez López:

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 (1997, p. 17).

Desde luego se trata esta de la motivación menos interesante para desarrollar el ámbito educativo en tanto depende de una serie de estímulos externos que, en caso de no existir o ser modificados, harían decaer (desmotivar) inmediatamente la conducta del sujeto. Por ejemplo, en caso de que una organización pase por dificultades (económicas o del tipo que sea), le será dificultoso involucrar a su personal en la resolución exitosa de su problema en tanto su motivación para hacerlo es posible que haya variado. Desde este punto de vista, se considera que el problema de la motivación se encuentra en el diseño de los sistemas organizacionales.

2.2 MOTIVACIONES INTRÍNSECAS (MUNDO INTERIOR PERSONAL)

Por su parte, Pérez López (1992), engloba en lo que denomina como paradigma psicosociológico a aquellos modelos organizacionales que, además de considerar los modelos mecanicistas y su preocupación por las motivaciones extrínsecas, tienen en cuenta las motivaciones internas o intrínsecas de las personas, es decir, sus objetivos personales. Esto supone atender a la organización no solo desde un punto de vista formal (su sistema de premios o castigos de carácter básicamente retributivo), sino también informal. Es decir, la motivación de la persona se explica, además de por el grado de recompensas (o castigos) que perciba, por sus metas u objetivos personales (motivaciones intrínsecas) que será necesario conocer y gestionar para que queden satisfechas en el mismo grado, si es posible, que las extrínsecas.

La motivación intrínseca es, por tanto, "ese 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" (PÉREZ-LÓPEZ, 1997, p. 18).

Para algunos, este tipo de motivación es concebida como la auténtica motivación. Se encuentra en la satisfacción personal que supone la realización de una tarea capaz de estimular nuestras necesidades psicológicas, de curiosidad o la propia inercia hacia el crecimiento. Tiene que ver con la intensidad y persistencia que ejerce una persona en la realización de una tarea sin responder a recompensas externas que no guarden relación directa con la tarea en sí misma. El individuo motivado disfruta realizando su

labor siempre que implique sus habilidades y un grado de autonomía suficiente como para hacerlo crecer personalmente (ORBEGOSO, 2016).

El problema que se puede achacar a este tipo de motivación es que el comportamiento se explica desde razones que solo atañen a la persona en cuestión y no se tienen en cuenta las necesidades de los demás miembros (internos o externos) de la organización.

2.3 MOTIVACIONES TRASCENDENTES (MUNDO DE LAS PERSONAS QUE LE RODEAN)

El sistema educativo español y los centros educativos que lo componen son un tipo especial de organización en tanto desde la promulgación de la Ley 14/1970, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa y la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación, hasta la actualidad, prestan un servicio público esencial. Esto significa que los principios y fines que se le atribuyen a la educación, de alguna forma deben de responder a sus distintos grupos de interés, es decir, la comunidad educativa en particular y el conjunto de la sociedad en general. Estos fines han respondido tradicionalmente a dos preocupaciones básicas: formar trabajadores o ciudadanos activos y comprometidos con las actuales sociedades democráticas. Se trata, no obstante, de un debate desde nuestro punto de vista pernicioso. ¿Acaso es posible ser un/a buen/a ciudadano/a sin ser, a su vez, un/a buen/a trabajador/a? Aunque no es la pretensión de este trabajo ahondar en el tema, sí que podemos apuntar que en la educación básica (educación primaria y secundaria obligatoria, ambas de carácter universal, obligatorio y gratuito) la preocupación por formar para la ciudadanía es mucho más patente que los esfuerzos orientados a preparar al alumnado para el mercado de trabajo (aunque en los últimos cursos de la educación secundaria obligatoria se va acrecentando la inquietud hacia la orientación para el trabajo).

De un modo u otro, estamos hablando de finalidades con un marcado signo social y comunitario, por lo que prestar atención únicamente a las motivaciones intrínsecas del profesorado no sería algo demasiado congruente. Este problema es de alguna forma resuelto con la incorporación de una tercera dimensión desde la que explicar la motivación, es lo que Pérez López llama como motivación trascendente y que explica en su modelo antropológico. Viene a definirse como “la fuerza que nos lleva a actuar fundado en las consecuencias de esa acción para otras personas” (GARCÍA-PARRA, 2004, p.123). La motivación trascendente es, por tanto, un tipo de motivación intrínseca que no apunta necesariamente hacia el propio individuo. Se trata de “ese tipo de fuerza que lleva a actuar a las personas debido a la utilidad – a las consecuencias- de sus acciones para otra u otras personas” (PÉREZ-LÓPEZ, 1997, p. 18), que es acorde a la solidaridad necesaria para la acción educacional (CASOLL, 2020).

Gerencialmente esto implica la capacidad de los responsables del sistema de ejercer no solo un poder coactivo (impartir premios o castigos desde un punto de vista mecanicista) o manipulativo (estimular comportamientos motivados por razones intrínsecas), sino de ejercer un poder afectivo en tanto autoridad gerencial (liderazgo) para motivar comportamientos trascendentes (GARCÍA-PARRA, 2004).

Por tanto, debido a la propia naturaleza de la educación como derecho social de carácter público y prestacional fruto de los principios de igualdad y libertad -en tanto educación para el ejercicio de las libertades civiles- (DE PUELLES, 2004; 2017), posiblemente sea este el tipo de motivación del profesorado que más interés incorporar al sistema educativo.

3 LA EXPECTATIVA Y EL EMPLEO

Por otro lado, el grado de confianza del alumnado en sus posibilidades de inserción (predicción de logro) y la expectativa (percepción sobre el grado de empleabilidad) son igualmente dos variables importantes a considerar en tanto puede condicionar la futura empleabilidad de los graduados en Educación Primaria. Algunos estudios que afirman que las personas con una alta percepción de sus expectativas laborales encuentran trabajo en menos tiempo que aquellas con baja expectativa (PIQUERAS; RODRÍGUEZ; RUEDA, 2008). Así, los estudiantes entienden que sus características personales pueden ser determinantes para su empleabilidad. En este sentido, su percepción sobre el grado de empleabilidad y de logro correlacionan positivamente (IZQUIERDO; FARIAS, 2018), por lo que se puede afirmar que la empleabilidad se relaciona con otras variables tales como la autoeficacia o la predicción de logro (HERNÁNDEZ *et al.*, 2011). De hecho, algunas líneas de investigación preocupadas por la influencia de distintos rasgos de personalidad en el desempeño profesional y educativo incorporan, entre otras dimensiones, la expectativa de éxito. Este es el caso, por ejemplo, de la investigación desarrollada sobre el constructo personalidad eficaz en educación (MARTÍN DEL BUEY *et al.*, 2015).

4 METODOLOGÍA

Desde un enfoque metodológico híbrido, este trabajo combina diferentes procedimientos y estrategias de análisis al servicio de la finalidad del estudio (HERNÁNDEZ-SAMPIERI, 2018; JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004). Las técnicas propias del análisis de contenido (LÓPEZ-NOGUERO, 2002) son reforzadas desde un enfoque analítico discursivo que busca la comprensión de los datos.

4.1 POBLACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La población investigada se compone de un total de 646 personas que estudian el primer curso del Grado en Educación Primaria durante los años académicos 2018/19 y 2019/20 en la Universidad de Jaén (España). Se utiliza una muestra de 346 estudiantes, superando en más de 100 personas el tamaño muestral mínimo exigido para el tamaño de población de este estudio (que es de 242 personas, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%). El elevado tamaño de la muestra, que supone un 53,56% de la población estudiada, permite la generalización de los datos a nivel provincial, ofreciendo resultados significativos.

La muestra se compone de 233 alumnas y 113 alumnos, por lo que el 67,3% del total muestral son mujeres. El 57,5% de la muestra se obtuvo durante el curso académico 2018/2019 y el resto en el curso siguiente. Del total de participantes, 293 personas (un 84,7%) eligieron el Grado en Educación Primaria como primera opción en su solicitud de acceso a la universidad.

4.2 DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Como instrumento de recogida de datos se utilizó un cuestionario de carácter mixto. Los datos descriptivos solicitados fueron utilizados para la caracterización de la muestra y, algunos de ellos, también como atributos de los casos analizados, concretamente el género y el orden de elección del Grado en Educación Primaria. El cuestionario combinaba preguntas cerradas, en las que el informante debía indicar su grado de conformidad, siendo 1 el menor grado de acuerdo y 5 el máximo; y preguntas abiertas, que ofrecían la posibilidad al participante de expresar su opinión sobre los temas planteados: las motivaciones y expectativas de inserción laboral que genera la titulación del Grado en Educación Primaria en el estudiantado de nuevo ingreso. Este bloque incluía dos ítems con escala Likert de 1 a 5 (Ítem 1: Esperanza de encontrar empleo una vez terminado el Grado; Ítem 2: Esperanza de trabajar como docente de Educación Primaria, una vez terminado el Grado) y tres cuestiones abiertas:

- a. ¿Por qué estudias el Grado en Educación Primaria?
- b. ¿Crees que la realización del Grado en Educación Primaria mejorará tus posibilidades de inserción laboral frente a la realización de otros Grados? ¿Por qué?
- c. ¿Cuáles son tus expectativas laborales para el futuro? ¿Qué puesto de trabajo esperas desempeñar?

Este instrumento fue validado por medio de juicio de expertos. Un grupo de cinco expertos valoraron cada uno de sus ítems en función de su univocidad, pertinencia e importancia (SPAAN, 2009). El cuestionario se matizó a partir de los comentarios y sugerencias aportadas por los expertos, siendo un procedimiento útil para el ajuste del instrumento (ROBLES; ROJAS, 2015).

4.3 PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Una vez diseñado y validado, el cuestionario fue presentado con la herramienta de Google Formularios y la información de los participantes fue recabada y gestionada con ayuda de Google Drive. El tratamiento de los datos personales y de las respuestas fue anónimo, garantizando la privacidad de los informantes.

La distribución del cuestionario tuvo lugar durante el mes de mayo de dos cursos académicos consecutivos: 2018/19 y 2019/20. De este modo, todos los informantes se encontraban en el segundo semestre del primer curso de sus estudios del Grado en Educación Primaria en el momento de pasación del instrumento.

La información obtenida fue categorizada y analizada con ayuda de la doceava versión del software NVivo. Los análisis realizados fueron agrupados en dos bloques, coincidentes con los apartados en los que se organizaron los resultados. El primer bloque se centró en el análisis motivacional, para el que se utilizó de forma central la información obtenida a partir de la primera pregunta abierta del instrumento. La categorización de la información, partió de tres metacategorías apriorísticas, extraídas de la literatura (motivaciones extrínsecas, intrínsecas y trascendentes), que sirvieron como marco estructural de las categorías emergentes del propio discurso de los informantes (CORBIN; STRAUSS, 2014). El segundo bloque analítico se centró en la información obtenida a partir de la segunda y la tercera cuestión abierta del instrumento, relativas a las creencias y expectativas de inserción profesional, categorizando de forma emergente a partir de la indagación.

Los sistemas categoriales formados en ambos bloques de análisis fueron contrastados con los diferentes atributos de los encuestados y con las respuestas a los dos ítems cuantitativos. De este modo, la diferente naturaleza de los datos recabados mediante el cuestionario permitió la triangulación de información cualitativa y cuantitativa, favoreciendo el contraste y validación de la información (CISTERNA, 2005) y el trazado de una imagen clara y representativa de la realidad analizada (MARTÍNEZ, 2006).

5 RESULTADOS

5.1 MOTIVACIONES DE ACCESO AL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Los resultados apuntan a la existencia de motivaciones muy variadas entre los estudiantes del Grado en Educación Primaria. Los discursos muestran rasgos característicos de los tres tipos de motivaciones definidas por la literatura, aunque, como se muestra en la Tabla 1, predominan las motivaciones intrínsecas frente a las extrínsecas y a las trascendentes, que muestran entre ellas porcentajes cercanos, con un leve predominio de las extrínsecas.

Tabla 1 – Porcentaje de alusión a las diferentes motivaciones de acceso al Grado en Educación Primaria

Motivaciones	% de alusión
EXTRÍNSECAS	12,8 %
Influencia familiar	1,6 %
Salida laboral	9,3 %
Trampolín	1,9 %
INTRÍNSECAS	76,3 %
Autoconocimiento	0,9 %
Experiencias desencadenantes	4,0 %
Preferencias personales	49,2 %
<i>Didácticas específicas</i>	5,6 %
<i>Infancia</i>	22,7 %
<i>Profesión</i>	20,9 %
Vocación	22,1 %
TRASCENDENTES	10,9 %

Fuente: Elaboración propia

Dentro de las motivaciones extrínsecas, presentes en el 12,8% de las respuestas de los encuestados, se pueden encontrar razones motivacionales diferentes que justifican la elección del grado por parte de los informantes. A excepción de la influencia familiar, presente en parte del discurso en afirmaciones como «nunca me había planteado trabajar en ello en un futuro hasta que mis familiares me lo plantearon» (M223. Ref. 3) o «cuando acudía con mis padres a sus respectivos colegios me gustaba su labor» (M259. Ref. 5), las motivaciones extrínsecas restantes apuntan a la realización de la carrera con el fin último de acceder al mercado laboral o mejorar las posibilidades de inserción profesional. Así, la categoría “salida laboral”, que agrupa el 9,3% de las referencias sobre motivaciones, recoge argumentos que señalan que muchos de los estudiantes se decantan por este grado por las opciones profesionales que ofrece, pues es necesario «para obtener posteriormente un empleo de docente» (H106. Ref. 19). En esta misma línea argumentativa profesional, algunos informantes cursan sus estudios de grado con intención de usarlos como “trampolín” para el logro de metas profesionales o académicas, en ocasiones, no necesariamente relacionadas con la docencia, como en el caso de este alumno, que asegura estudiar este grado para obtener «puntos para entrar al Cuerpo de la Guardia Civil» (H283. Ref. 9).

Las motivaciones intrínsecas predominan en el discurso, pues el 76,3% de los participantes de este estudio hacen alusión a ellas cuando argumentan las razones por las que estudian el grado. Casi la mitad de los informantes, el 49,2% atribuyen su elección a preferencias personales. La mayoría de estas preferencias aluden al gusto por la atención a la infancia o a la devoción por la profesión docente y, en muchas ocasiones, a ambas, como se muestra en el siguiente fragmento, en el que una estudiante usa la reiteración como recurso enfático: «me encantan los niños y creo que es una profesión muy muy bonita» (M294. Ref. 123). Un 5,6% de los participantes manifiestan su preferencia por una disciplina concreta (educación física, música, idiomas, educación especial, etc.) y les motiva el hecho de poder especializarse en ella y trasmitirla a las nuevas generaciones, razón por la que estudian el grado. Tal es el caso de esta estudiante que asegura estudiar esta titulación «porque me gusta mucho la música y los niños. Antes que enseñar a tocar un instrumento, prefiero enseñarles cómo se aprende y se vive la música» (M332. Ref. 36).

La segunda categoría más referida entre las motivaciones intrínsecas es la vocación. Más de una quinta parte de los encuestados hacen alusión a ella de forma explícita o implícita y, en muchas ocasiones, aclarando que se trata de una decisión tomada desde la infancia: «Es mi vocación desde pequeño» (H83. Ref. 36). Un bajo porcentaje de los informantes alude a experiencias desencadenantes que le llevaron a elegir la profesión docente, tales como prácticas profesionales previas, experiencias gratificantes de enseñanza, referentes personales, etc. Un ejemplo de ello es la experiencia de esta alumna, cuyo agradecimiento a sus docentes le ha llevado a interesarse por la profesión:

«Porque soy una chica que empezó a aprender el español en primero de la ESO, es decir, con 13 años y tuve una gran experiencia en cómo me enseñaban los maestros desde cero, pero a la misma vez enseñándome como a una niña de 13 años. No es fácil aprender un idioma desde cero a cierta edad» (M301. Ref. 20)

Sin embargo, no todas las experiencias desencadenantes señaladas son positivas, algunas de las razones de elección de la profesión se fundamentan en la apetencia de cambio de vivencias escolares percibidas como negativas, como muestran las palabras de esta alumna: «Porque me gustaría enseñar a los alumnos de manera más democrática a como lo hicieron conmigo» (M335. Ref. 24).

La categoría emergente con menor presencia entre las motivaciones intrínsecas es el “autoconocimiento”. Los argumentos recogidos en ella muestran que algunas personas eligen la profesión por considerar que poseen rasgos que caracterizan a un buen docente, tales como paciencia, creatividad, imaginación, dedicación, competencia comunicativa, etc.

Por último, las motivaciones trascendentes agrupan un 10,9% de las referencias analizadas. Estas motivaciones se identifican por su carácter altruista, motivado por la promoción de la mejora de las personas y de la sociedad. Desde una visión filantrópica, son muchas las motivaciones del estudiantado que apuestan por la mejora o el bienestar de terceros, en lugar de por una preferencia, gusto o interés personal o profesional. Así, por ejemplo, una alumna afirma que su elección está motivada por «educar y ayudar a las futuras generaciones» (M156. Ref. 27) y un estudiante asegura que quiere «formar adecuadamente a los alumnos de primaria y conseguir un futuro lleno de profesionales competentes, íntegros socialmente y con grandes expectativas de fomentar el progreso y mejorar la sociedad» (H296. Ref. 58).

Al comparar la tipología motivacional en cuanto al género, se puede observar en la Tabla 2 que prevalecen las motivaciones intrínsecas tanto en los informantes varones como en las mujeres, con un porcentaje ligeramente superior en ellas. Cabe destacar que las motivaciones extrínsecas están más presentes entre los hombres que entre las mujeres, con un 20,53% frente a un 15,31%, respectivamente; mientras que las motivaciones trascendentes son levemente superiores entre las mujeres.

Tabla 2 – Porcentaje de alusión a las diferentes motivaciones de acceso en función del género y del orden de elección del Grado

Motivaciones	Género		Orden de elección del grado	
	Hombre	Mujer	Primera opción	Otra opción
EXTRÍNSECAS	20,53%	15,31%	15,33%	24,64%
INTRÍNSECAS	66,23%	69,06%	69,35%	62,32%
TRASCENDENTES	13,25%	15,63%	15,33%	13,04%

Fuente: Elaboración propia

Atendiendo al orden en el que escogieron el Grado en Educación Primaria en su solicitud de acceso a la Universidad, en la Tabla 2 se puede observar cómo, aunque las motivaciones intrínsecas predominan sobre las restantes en ambos casos, las trascendentes son algo más frecuentes entre los que escogieron la titulación como primera opción y las extrínsecas entre los que no otorgaron ese puesto al Grado. Así, algunos de los informantes que no escogieron la titulación entre las primeras opciones argumentan que cursan el Grado en Educación Primaria con razones como «No entré en el grado que quería» (M112. Ref. 1).

Tabla 3 – Valores medios de los ítems analizados en función del tipo de motivación del estudiantado

Motivaciones	Esperanza de encontrar empleo una vez terminado el Grado (Ítem 1)	Esperanza de trabajar como docente de Educación Primaria, una vez terminado el Grado (Ítem 2)
EXTRÍNSECAS	3,75	3,88
INTRÍNSECAS	3,68	3,85
TRASCENDENTES	3,71	3,80

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la Tabla 3, los valores medios para los ítems analizados son cercanos a 4 (siendo 5 el valor máximo), por lo que desvelan una alta esperanza de inserción profesional por parte del alumnado estudiado, independientemente de la motivación que los lleve a iniciar sus estudios. Los encuestados manifiestan esperanzas de encontrar un empleo tras terminar sus estudios universitarios, y más aún de que este sea en el cuerpo profesional para el que se preparan académicamente, como muestran los valores medios ligeramente superiores para el segundo ítem. Cabe destacar que, para ambos ítems, en los valores medios se aprecia una esperanza de inserción laboral tras la culminación del grado levemente superior entre el alumnado que muestra motivaciones extrínsecas (3,75 y 3,88), frente a aquellos cuyas motivaciones son intrínsecas o trascendentes. Esto puede deberse a la función instrumental y orientada al empleo otorgada al grado predominante entre las personas con motivaciones extrínsecas, patente en frases como la de este estudiante que afirma que cursa el grado «para obtener un título» (H31. Ref. 4).

5.2 EXPECTATIVAS DE EMPLEO

Tras el análisis categorial de las respuestas dadas por los informantes a la segunda de las cuestiones abiertas analizadas, se obtienen tres categorías emergentes del discurso que corresponden con dos niveles de confianza o creencia en las posibilidades de inserción del Grado en Educación Primaria (alta y baja) y una tercera categoría en la que se incluyen las respuestas de los informantes que no se posicionan al respecto.

Como se aprecia en la Tabla 4, más de la mitad de los encuestados manifiestan en su discurso que confían en que el Grado en Educación les posibilite su inserción laboral, siendo las razones que argumentan principalmente: las puertas laborales a las que la titulación da acceso, la buena formación adquirida durante la realización del grado y el desarrollo de competencias profesionales, el elevado interés por la profesión que redundaba en un mayor esfuerzo por el logro de objetivos profesionales, la alta esperanza depositada en la obtención de una plaza por medio de las oposiciones al Cuerpo Docente o la creencia

en la utilidad de la educación, patente en frases como «la educación es algo indispensable y este ciclo nunca para, por lo que siempre harán falta docentes» (M26. Ref. 21). Desde posiciones menos optimistas, un 39,66% del estudiantado asegura que el grado no le aportará una inserción laboral mayor que otras titulaciones, justificando su disertación en razones como la alta competencia del mercado laboral, el insuficiente número de plazas de oposiciones que se convocan para el acceso al Cuerpo Docente, el descenso de la tasa de natalidad o la elevada demanda de puestos docentes, señalada, por ejemplo, en el siguiente fragmento:

«Actualmente, realmente no, ya que hay gran cantidad de personas que realizan este grado y, por tanto, hay mucha demanda de empleo en este sector, por lo que es más difícil conseguir un trabajo que si, por ejemplo, realizas una ingeniería» (H287. Ref. 11)

Desde una lectura cruzada de los datos, se aprecia una mayor confianza en las posibilidades de inserción laboral del grado por parte de las mujeres frente a los hombres y de aquellas personas que escogieron la titulación como primera opción.

Tabla 4 – Porcentaje de alusión a los distintos grados de confianza en las posibilidades de inserción del Grado y a las expectativas futuras en función del género y del orden de elección del Grado

Cuestiones abiertas	Categorías emergentes	% de alusión	Género		Orden de elección del grado	
			Hombre	Mujer	Primera opción	Otra opción
Confianza en las posibilidades de inserción	<i>Alta</i>	57,47%	56,36%	60,53%	60,49%	51,02%
	<i>Baja</i>	39,66%	43,64%	39,47%	39,51%	48,98%
	<i>Sin posicionamiento</i>	2,87%	2,65%	2,98%	2,72%	3,92%
Expectativas	<i>Continuar estudios</i>	4,71%	4,17%	4,98%	3,59%	11,76%
	<i>Docente</i>	87,36%	84,17%	88,80%	89,22%	78,43%
	<i>Otras profesiones</i>	8,03%	11,67%	6,22%	7,19%	9,80%

Fuente: Elaboración propia

El análisis de las respuestas otorgadas a la tercera cuestión abierta analizada, relativa a las expectativas laborales para el futuro, arroja resultados que evidencian la apetencia de la mayor parte de los encuestados por desempeñar la profesión docente. El 87,36% afirma querer ser docente tras la culminación del grado, y en muchas ocasiones, lo hacen recalando la satisfacción que esto les produciría:

«Mis expectativas es estar feliz haciendo bien mi trabajo. Espero desempeñar el puesto para el que me estoy formando, profesora de Educación Primaria» (M26. Ref. 25). Este porcentaje de expectativas laborales de desempeño docente es mayor entre las mujeres y, como es evidente, en las personas que escogieron el grado como primera opción.

Un porcentaje mucho menor de los encuestados, un 8,03%, cursa el Grado con intención de optar a otros puestos profesionales tales como bombero, policía nacional o incluso, para emprender: «Espero aprobar las oposiciones y posteriormente ganar dinero para emprender» (M334. Ref. 28). La opción de renunciar a la docencia en el futuro profesional es más frecuente entre los hombres y en las personas que no escogieron el grado como primera opción. Algunos de los estudiantes encuestados tampoco descartan continuar sus estudios, en muchas ocasiones empujados por una idea meritocrática acumulativa, que esperan les abra puertas: «En principio sé que tengo que sacarme un máster para sumar puntos para las oposiciones» (M326. Ref. 16) y en otras con la finalidad de optar a otros puestos profesionales relacionados en mayor o menor medida con la docencia: «Espero acabar para hacer el máster de profesorado en matemáticas y opositar a profesor de instituto» (H290. Ref. 14).

Tabla 5 – Valores medios de los ítems analizados en función del tipo de motivación del estudiantado

Cuestiones abiertas	Categorías emergentes	Ítem 1	Ítem 2
Confianza en las posibilidades de inserción	<i>Baja</i>	3,43	3,67
	<i>Alta</i>	3,77	3,88
	<i>Sin posicionamiento</i>	3,70	3,90
Expectativas	<i>Continuar estudios</i>	3,94	3,76
	<i>Docente</i>	3,65	3,80
	<i>Otras profesiones</i>	3,69	3,76

Fuente: Elaboración propia

Al cruzar las cuestiones analizadas con los valores cuantitativos otorgados a los ítems 1 y 2 por los sujetos, las puntuaciones medias obtenidas, recogidas en la Tabla 5, indican que la esperanza percibida de encontrar un empleo una vez terminado el grado es mayor para las personas que confían en las posibilidades de inserción del grado. Cabe destacar también que las personas que pretenden continuar sus estudios muestran una mayor esperanza de encontrar un empleo en general, confiando en que la formación ayuda al acceso al empleo, pero son los que esperan ser docentes en el futuro los que muestran las mayores puntuaciones medias en cuanto a la esperanza de trabajar en este sector concreto.

6 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como evidencian los análisis realizados y exponen los resultados, existe un predominio de la motivación intrínseca con respecto a la extrínseca y trascendente. Las intrínsecas tienen que ver básicamente, con las «preferencias personales» (49,2%) y con la «vocación» (22,1%). En menor medida con lo que hemos denominado como «experiencias desencadenantes» (4%) y con «autoconocimiento» (0,9%). Independientemente de las razones que aluden nuestros informantes sobre el origen que pudiéramos atribuir a su motivación intrínseca, a priori, el que esta sea de un 76,3% es un buen dato. No obstante, es necesario tomarlo con cautela ya que puede encontrarse sobrevalorado debido al efecto de la deseabilidad social, aunque, por otro lado, algunos estudios sugieren que esta no está relacionada con el desempeño en el trabajo (SALGADO, 2005), que es lo que en última instancia nos preocupa.

Apenas existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a su motivación intrínseca, si bien se encuentra algo más presente en las mujeres (un 2,83% más). Esta pequeña diferencia no es significativa y responde probablemente a la mayor presencia de estas en los grados relacionados con la educación, debido a la feminización de la profesión docente en España (VERÁSTEGUI, 2019). Las extrínsecas, por el contrario, se encuentran algo más presentes entre los hombres (un 5,55% más) que, entre las mujeres, aun siendo menor en número en la muestra seleccionada por lo que esta diferencia sería incluso más significativa. Las trascendentes (10,9%), por su parte, tiene más presencia en las mujeres (un 2,38% más) y son algo más frecuentes entre los que eligieron la titulación como primera opción (un 2,29% más).

Por otro lado, en cuanto al orden de elección del grado, observamos como las motivaciones intrínsecas y trascendentes son algo mayores (un 7,03% y un 2,29% respectivamente) entre los que eligieron el grado como primera opción, algo, de alguna forma, lógico y esperable. En coherencia con estos datos, las motivaciones extrínsecas tienen más presencia entre los que no han elegido el grado como primera opción (un 9,31% más). Por tanto, esto nos permite señalar, provisionalmente, al género y al orden de elección del grado como dos posibles indicadores de la presencia de motivaciones extrínsecas en el alumnado.

Encontramos cómo las mujeres y aquellos que eligieron cursar el grado como primera opción parecen confiar más en sus posibilidades de inserción a la vez que presentan una mayor expectativa de trabajar en la docencia, por lo que ambas variables parecen estar relacionadas. En definitiva, el género (mujer) y orden de elección del grado (como primera opción) parecen relacionarse positivamente tanto con la confianza de encontrar un empleo como de hacerlo en la docencia.

En general, existe una confianza relativa en cuanto a las posibilidades de inserción del grado. Algo más de la mitad de la muestra (un 57,47%) confía en sus posibilidades de inserción laboral. No es un porcentaje que pueda decirse que es demasiado elevado. De hecho, llama la atención cómo choca con

las expectativas laborales de la inmensa mayoría del alumnado: el 87,36% afirma querer ser docente frente a otras opciones, estando nuevamente las mujeres y los que eligieron el grado como primera opción sensiblemente por encima. Así, como puede observarse en la Tabla 5, la confianza depositada en las posibilidades de inserción y las expectativas positivas se encuentran relacionadas con una mayor esperanza de encontrar empleo y, sobre todo, de hacerlo como docente.

La menor confianza relativa en las posibilidades de inserción laboral se encuentra más relacionada con una lectura negativa sobre el contexto socioeconómico, pero, nos parece significativa la alta tasa de expectativas laborales positivas que presenta el alumnado en tanto esta variable se encuentra relacionada con su futura inserción laboral (HERNÁNDEZ *et al.*, 2011; IZQUIERDO; FARIAS, 2018; MARTÍN DEL BUEY *et al.*, 2015; PIQUERAS; RODRÍGUEZ; RUEDA, 2008). De este modo, entendemos que este dato invita al optimismo en el sentido descrito.

Mariano Fernández Enguita (2016) señala toda una serie de problemas que, en parte, se encuentran detrás del discurso pesimista sobre la profesión docente al que apuntábamos al inicio. Así señala graves déficits en la política de gestión de personal tales como la amplia oferta de formación inicial del profesorado sin relación alguna con la demanda y las pocas exigencias al alumnado ni en el acceso, ni durante el transcurso de sus estudios. Así, aunque la selección en el sistema privado puede ser subjetiva y arbitraria, en el sistema público de oposición no se asegura *per se* la adecuada presencia de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión. Con respecto a la formación continua, si bien esta es alta, no se evalúa su eficacia. Por último, la carrera profesional es plana. El desarrollo profesional está burocratizado y solo depende del paso del tiempo. Además, la posibilidad de establecer incentivos para estimular la mejora es rechazado por el corporativismo docente.

Estos problemas se encuentran relacionados con el diseño organizativo del sistema educativo, es decir, con aquellos parámetros que afectan más directamente a la motivación extrínseca de su personal. No obstante, el que el nivel de motivación que se trabaje con el diseño organizativo sea el extrínseco (el menos interesante para el tipo de organización en que nos encontramos) no quiere decir que no sea importante su adecuada gestión. De hecho, aunque la motivación trascendente sea la más pertinente y adecuada de todas, no podemos olvidar que el paradigma antropológico en que se fundamenta engloba los otros dos paradigmas (GARCÍA-PARRA, 2004).

Ante esta problemática, compartimos con Fernández (2016) la necesidad de una mejora en la formación inicial del profesorado y de la transición de la formación académica a la profesional donde las prácticas sean un verdadero baño de realidad para guiar la selección decisiva y definitiva del profesorado. Además, propone el establecimiento de una verdadera carrera profesional con incentivos donde, al igual

que el profesorado universitario, se tenga un pie "como funcionarios, en el mundo del Estado [y otro] en el mundo del mercado y de la sociedad civil" (p. 208).

Con respecto a la motivación del profesorado, pensamos que esta es una variable que ha de ser tenida en cuenta tanto al inicio de la carrera docente para seleccionar al futuro profesorado en su ingreso en las universidades y centros educativos, como durante el transcurso de la misma mediante la incorporación de incentivos y de una adecuada gestión del desempeño (LUECKE; BRIAN, 2006). Así, por ejemplo, la selección de personas candidatas a la formación docente en Finlandia (país ampliamente estudiado por sus extraordinarios resultados en PISA) se centra no solo en la medición de conocimientos, habilidades y actitudes (que también) sino, sobre todo, en el reconocimiento del necesario compromiso social y motivación para la formación docente de sus futuros docentes (PÉREZ-GRANADOS, 2014), algo que nos recuerda la importancia de la motivación trascendente a la que venimos haciendo referencia.

No obstante, en el contexto español, algunos estudios sobre profesorado con experiencia en educación infantil y primaria señalan, de forma congruente con los datos obtenidos, que el grado general de motivación intrínseca, por ejemplo, no es preocupante, en tareas como preparar clases y enseñar, aunque sí que existe menos motivación para la evaluación del alumnado, la gestión del aula y las tareas administrativas y complementarias (CRIADO DEL REY; PINO-JUSTE, 2014). En este caso, en tanto que la evaluación forma parte inexcusable del proceso de aprendizaje, es posible que hubiera que mejorar la motivación ante dicha tarea.

Para finalizar, entendemos, como principal limitación de este estudio la necesidad de ampliar y profundizar en la tesis planteada utilizando muestras con una mayor representatividad estadística a nivel nacional. De este modo, evitaríamos sesgos relativos al entorno sociocultural y socioeconómico de procedencia del alumnado objeto de análisis obteniendo información extrapolable al conjunto poblacional acerca de las implicaciones para los sujetos que actúan bajo un mismo prisma administrativo. Además, sería conveniente desarrollar un instrumento de recogida de información donde se tuviese en cuenta diversas variables relacionadas con las características del alumnado (como la experiencia previa) con suficiente poder explicativo sobre el tipo de motivación que presentan. En este sentido, podría ser valioso incorporar variables relacionadas con la clase social (objetiva y subjetiva) del alumnado.

REFERENCIAS

BERGER, P.; LUCKMAN, T. **La Construcción Social de la Realidad**. Buenos Aires: Amorrortu, 1983.

CASSOL, C. V. Ambivalência, solidariedade e educação: entre o indivíduo e o social. Revista **Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-20, 2020.

CISTERNA, F. Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. **Theoria**, v. 14, n. 1, p. 61-71, 2005.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. **Basics of qualitative research**. Techniques and procedures for developing grounded theory. New Delhi: Sage, 2014. CRIADO DEL REY MORANTE, J. C.; PINO JUSTE, M. R. Estudio sobre la motivación del profesorado en un contexto urbano. **INFAD Revista de Psicología**, v. 1, n. 3, p. 31-42, 2014. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.478>. Acceso en: 10 feb. 2021.

DE PUELLES, M. **Elementos de Política de la Educación**. Madrid: UNED, 2004.

DE PUELLES, M. **Política educativa en perspectiva histórica: textos escogidos**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2017.

ESTEVE, J. M. **El malestar docente**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1994.

ESTEVE, J. M. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. **Revista educación**, v. 340, p. 19-40, 2006.

FERNÁNDEZ, M. **La educación en la encrucijada**. Madrid: Fundación Santillana, 2016.

GARCÍA-PARRA, A. T. Una nueva teoría de la motivación: el modelo antropológico de Juan Antonio Pérez López. **Revista Puertorriqueña de Psicología**, v. 15, n. 1, p. 123-163, 2004.

HERNÁNDEZ, E.; RAMOS, Y.; NEGRÍN, F.; RUIZ, C. I.; HERNÁNDEZ, B. Empleabilidad percibida y autoeficacia para la búsqueda de empleo en universitarios. **Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones**, v. 27, n. 2, p. 131-142, 2011. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5093/tr2011v27n2a5>. Acceso en: 12 feb. 2021. HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R. **Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta**. México: McGraw Hill, 2018.

IZQUIERDO, T.; FARÍAS G., A. Empleabilidad y expectativa de logro en la inserción laboral de los estudiantes universitarios. **REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**, v. 29, n. 2, p. 29-40, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23151>. Acceso en: 15 ene. 2021.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. **Educational Researcher**, v. 33, n. 7, p. 14-26, 2004. Disponible en: <https://doi.org/10.3102/00131644033007014>.

org/10.3102/0013189X033007014. Acceso en: 14 abr. 2021. LLANO, C. **Dilemas éticos de la empresa contemporánea**. México: Fondo de Cultura Económica, 2015.

LÓPEZ-JURADO, M.; GRATACÓS, G. Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. **Estudios sobre educación**, v. 24, p. 125-147, 2013.

LÓPEZ-NOGUERO, F. El análisis de contenido como método de investigación. **Revista de educación**, v. 4, p. 167-179, 2002.

LUECKE, R.; BRIAN, J. H. **Performance Management: Measure and Improve The Effectiveness of Your Employees**. Massachusetts: McGraw-Hill Education, 2006.

MACHADO, G. C.; SANTOS, A. M.; SILVA, R. S. Trabalho docente: Reflexões sobre a saúde e o sofrimento psíquico do professor. **Revista Prâksis**, v. 1, p. 16-30, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.25112/rpr.v1i0.2034>. Acceso en: 10 feb. 2021.

MARINA, J. A. **Los secretos de la motivación**. Barcelona: Ariel, 2011.

MARTÍN DEL BUEY, F. A.; MARTÍN, M. E.; DAPELO, B.; PIZARRO, P.; DI GIUSTO, C.; CASTELLANO, S.; GUERRA, P.; ARNÁIZ, A. El constructo personalidad eficaz: últimos avances. **Revista de Orientación Educativa**, v. 29, n. 55, p. 52-68, 2015.

MARTÍNEZ, M. Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. **Paradigma**, v. 29, n. 2, p. 07-33, 2006.

MENÉNDEZ, F. J. Introducción al estudio de la psicología de la motivación. In: SANZ, M. T.; MENÉNDEZ, F. J.; CONDE, M. (Eds.) **Psicología de la motivación**. Teoría y Práctica. Madrid: Sanz y Torres, 2013. p. 1-63.

ORBEGOSO, A. La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. **Educare, Revista científica de Educação**, v. 2, n. 1, p. 75-93, 2016. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1.p.75-93>. Acceso en: 15 ene. 2021.

PEDRÓ, F. **El professorat de Catalunya**. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2008.

PÉREZ-GRANADOS, L. La selección de candidatos a la formación docente en Finlandia. La relevancia de las disposiciones personales hacia la actividad docente. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. 12, p. 109-132, 2014.

PÉREZ-LÓPEZ, J. A. **Liderazgo**. Barcelona: Ediciones Folio, 1997.

PÉREZ-LÓPEZ, J. A. **La motivación humana**. Navarra: IESE, Universidad de Navarra, 1992.

PIQUERAS, R.; RODRÍGUEZ, A.; RUEDA, C. Expectativas y duración del desempleo. **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**, v. 24, n. 2, p. 129-151, 2008.

ROBLES, P.; ROJAS, M. La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. **Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas**, v. 9, n. 18, p. 124-139, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.26378/rnlael918259>. Acceso en: 14 abr. 2021. RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

SALGADO, J. F. Personalidad y deseabilidad social en contextos organizacionales: implicaciones para la práctica de la psicología del trabajo y las organizaciones. **Papeles del Psicólogo**, v. 26, n. 92, p. 115-128, 2005.

SPAAN, M. Test and item specifications development. **Language Assessment Quarterly**, v. 3, n. 1, p. 71-79, 2009. Disponible en: https://doi.org/10.1207/s15434311laq0301_5. Acceso en: 14 abr. 2021.

THOMSON, M. M.; TURNER, J. E.; NIETFELD, J. L. A typological approach to investigate the teaching career decision: motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. **Teaching and teacher education**, v. 28, n. 3, pp. 324-335, 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.007>. Acceso en: 10 abr. 2021.

VALENZUELA, J.; MUÑOZ-VALENZUELA, C.; SILVA-PEÑA, I.; GÓMEZ-NOCETTI, V.; PRECHT-GANDARILLAS, A. Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. **Estudios pedagógicos**, v. 41, n. 1, p. 351-361, 2015. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100021>. Acceso en: 12 feb. 2021.

VERÁSTEGUI, M. La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto? **Revista de Estadística y Sociedad**, v. 73, p. 28-3, 2019. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10486/691018>. Acceso en: 15 feb. 2021.