

REVISTA DE ESTUDIOS REGIONALES

I.S.S.N.: 0213-7585

2ª EPOCA Enero-Abril 2019



114

SUMARIO

José Ángel Hernández Luis. Desequilibrios territoriales en la isla de Puerto Rico inducidos por las infraestructuras y medios de transporte en la segunda mitad del Siglo XIX

María Moral-Moral y María Teresa Fernández-Alles. Percepciones del residente local sobre el turismo industrial como una modalidad de desarrollo sostenible

Francisco Martín Zúñiga y Isabel Grana Gil. Una visión global de la depuración franquista del profesorado: Semejanzas y peculiaridades

Ana Herrero Alcalde, Javier Martín Román y José Manuel Tránchez Martín. Condición Financiera y fondos de liquidez en España: Un enfoque regional

Marta del Pino de la Fuente y Mercedes Fernández Alonso. La importancia de la vocación en la elección de la carrera de Magisterio. Análisis de las expectativas vocacionales de los aspirantes a maestro en el Centro Adscrito de Magisterio I^º Inmaculada de Antequera

Enrique Melamed-Varela, Leonardo Navarro-Vargas, Ana B. Blanco-Ariza y Enohemit Olivero-Vega. Vínculo universidad-empresa-estado para el fomento de la innovación en sistemas regionales: Estudio documental

Francesc González Reverté y Jordi Blay Boqué. La atracción migratoria de las ciudades turísticas y la transformación del sistema urbano litoral mediterráneo español. Un análisis a escala local del período 1991 a 2011

Documentación

La importancia de la vocación en la elección de la carrera de Magisterio. Análisis de las expectativas vocacionales de los aspirantes a maestro en el Centro Adscrito de Magisterio M^a Inmaculada de Antequera

The importance of vocation when choosing a degree in teacher training. An analysis of the vocational expectations of aspiring teachers attending the Teaching Training College of Antequera (University of Malaga)

**Marta del Pino de la Fuente
Mercedes Fernández Alonso
Universidad de Málaga**

Recibido, Junio de 2017; Versión final aceptada, Abril de 2018.

PALABRAS CLAVE: Elección, Magisterio, Vocación, Expectativas

KEY WORDS: Election, Teaching, Vocation, Expectations

Clasificación JEL: I20, I23

RESUMEN:

Esta investigación estudia la vocación como factor que influye en la elección de la carrera de Magisterio. Además, analiza la estructura de las expectativas vocacionales de los estudiantes mediante el diseño de una tipología novedosa. La población objeto de estudio es el alumnado del Centro Adscrito de Magisterio M^a Inmaculada de Antequera (Málaga). Mediante el uso de la metodología cuantitativa, los tipos de diseño utilizados han sido el exploratorio, el descriptivo y el explicativo. Los principales resultados revelan que la vocación es un factor importante en la elección de la carrera de Magisterio. A su vez, las expectativas de los sujetos se estructuran en torno a dos estilos diferentes: extrínsecas e intrínsecas, siendo cuatro los tipos de estudiantes en el Centro: "servicial", "ambicioso", "competente" e "independiente".

ABSTRACT:

The objective of this work is to research into the influence that the vocational factor has on the election of Teacher Training as a degree. It also analyses how the vocational expectations of

the students are structured by designing a new typology. The population under study is the student body of Teaching Training College M^a Inmaculada de Antequera (Malaga). Using quantitative methodology, the three types of design employed are exploratory, descriptive and explanatory. The main result reveals that vocation is an important factor in the election of Teacher Training degree. At the same time, the expectations of the subjects are structured around two different styles: extrinsic and intrinsic. Finally, there are four categories in which students of this center can be classified: "attentive", "ambitious", "competent" and "independent".

On the basis of the definition of vocation that Ortega y Gasset (1982) and Hansen (2001) give, this work studies its importance in the election of degree and explores the theories about the origin (Ginzberg, Ginsburg, Axeirad and Herma, 1951; Roe, 1957; Holland, 1959 and Ferrero, 1994) and process of finding one's vocation (García Yagüe, 1974 and Hansen, 2001), as well as the importance of providing professional assessment in the degree electing process (Super, 1953; Holland, 1959; and Osipow, 1979).

This study focuses specially on the analysis of teaching vocation. In order to do it, the theories of Hansen (2001), Gracia (2007) and Sánchez Lissen (2011) are studied in depth. Furthermore, it delves into the connection existing between vocation and diverse social factors like gender (Acker, 2000), social class (Davis and Moore, 1972; Tumin, 1985; Berger, 1989; and Crompton, 1997), family (Shultz, 1960; Becker, 1964; Doeringer and Piore, 1971; Arrow, 1973; Spencer 1973; Bourdieu, 1985; Coleman, 1990; Putnam, 1993 and Englehardt, 2010), working market (Edwards, 1979; Gobernado, 2003 and Planas, 2010), social networks (Fondevilla-Gascón, del Olmo-Arriaga and Sierra, 2011) and religion (Glock, 1962; Weber, 1964 and Lipset, 1967).

At the same time, the importance of the vocation and vocational expectations in the process of choosing a degree are examined. In this context, the theories of McGregor (1960), Vroom (1964), Locke (1968), Bandura (1982), Varela and Ortega (1984), McClelland (1989), Maslow (1991), Weiner (1994), Ferrero (1994) and Sánchez-Lissen (2011) are taken into consideration.

Regarding teaching profession, addressed from Sociology of the teaching staff, this work provides deep insight into aspirations, expectations and motivations which build the identity of those aspiring teachers and those who are already professionals. In this respect, the contributions of Waller (1932), Becker (1952 y 1953), Tropp (1957), Masjoan (1974), Lortie (1975), Varela and Ortega (1984), Lerena (1987), Fernández Enguita (1990) and Guerrero (2007) should be pointed out. Frustration or teacher discomfort are also considered, starting from the works of Tipton (1988), Sánchez Lissen (2009) and Sarramona (2000).

The justification of the study is to know if the *ideal type* of future teacher based on theoretical assumptions coincides with the one revealed in the empirical part. Along these lines, the specific objectives in the empirical part are, first of all, to take a close look at vocation as an intervening factor in the election of Teacher Training degree and, secondly, to approach which vocational expectations can be found in the student body of Teaching Training degree in the Teaching Training College of Antequera.

To achieve the aforementioned objectives, the following hypothesis are contemplated:

H.1. "Students of the Center are clear about their vocation before they matriculate themselves in the Teaching Training degree".

H.2. "Vocational expectations that students of Teaching Training degree in Antequera have about the achievements that they anticipate obtainable during the course of their professional career can be structured around two differentiated styles: style of anticipation of extrinsic consequences and style of anticipation of intrinsic consequences".

The present work takes as universe of study the whole student body of the Teaching Training College M^a Inmaculada de Antequera in the academic year 2011-2012. The data collection is done from the surveys conducted among students in the lecture rooms.

The types of research design used are exploratory, descriptive and explanatory. The exploratory design makes it possible to discover the work of Hernández (2012) at the Universidad de Comillas, which becomes a reference source for this research. The descriptive design eases identifying attitudes

and checking associations of research variables. Finally, the explanatory analysis provides possible reasons for the actions or opinions related to vocation and vocational expectations and related variables.

Regarding methods of analysis, a univariate statistical analysis for H1 is performed. For the H2, following the study carried out by Hernández (2011), the multivariate analysis is used, specifically the confirmatory factor analysis.

The main results reveal that students' expectations can be grouped into two factors: extrinsic expectations, linked to professional development, and intrinsic expectations, related to vocational development. After analysing the structure of the vocational expectations of Teaching Training degree students, a typology of the students is elaborated according to the factorial grouping of their most characteristic vocational values. To address this task, the method used by researchers at the University of Comillas (2012) is used.

The result of the analysis indicates that there are four types of students in the Teaching Training Center, built according to vocational expectations: "helpful", "ambitious", "independent" and "competent". These types of students will be specified in types of teachers. All types are important, although it is true that if the "helpful" and the "competent" respond to the "ideal type" of the teacher, the "ambitious" and "independent" move away from him.

Knowing the types of students of the Center and the valuation they make of expectations, it can be said that most of them are helpful and competent. This means that they understand Teaching Training as a donation and want to be able to satisfy the educational needs that arise in society. That is why it is important that their training is integral and that the curriculum equip them with the necessary tools to live their vocation.

The main finding of this research has been to get to know the typology of the teaching students of the M^a Inmaculada de Antequera Center. From now on, the question that arises is whether these future teachers whose expectations are so different, will be able to respond to the needs of the education system, from the most absolute commitment and responsibility.

1. INTRODUCCIÓN

Elegir profesión es una de las decisiones más importantes que se tienen que tomar en la vida. El ejercicio de la profesión está condicionado por los estudios que nos puedan conducir a ella. Por tanto, la elección de carrera y el ejercicio de la profesión son dos procesos plenamente vinculados.

Es necesario cuestionarse si realmente los jóvenes en el momento de elegir carrera actúan libremente, y plantearse cuáles son los factores o las circunstancias que influyen en esta decisión. "Actuar libremente" significa hacerlo de manera responsable, conociendo la realidad, las expectativas, las limitaciones y las oportunidades. Cuanto más libres se sea en las actuaciones, mayor será la responsabilidad respecto a las consecuencias que de ellas se deriven.

Este trabajo tiene como objeto de estudio plantear la vocación como factor que influye en la elección de la carrera de Magisterio. Esto se descubre a través de un estudio realizado por Hernández Franco (2012) en la Universidad de Comillas, que se ha convertido en un importante referente para esta investigación.

El análisis empírico se ha realizado en el Centro Adscrito de Magisterio M^a Inmaculada de Antequera (Málaga), tomando como muestra todo el alumnado del

Centro. Así, se ha podido analizar la influencia de la vocación en la elección de la carrera de Magisterio, investigar la estructura de las expectativas de los estudiantes, y diseñar la tipología de los mismos a partir de aquellas.

Conocer los distintos tipos de estudiantes de Magisterio es fundamental, si se considera las funciones que se espera que desempeñen los maestros y las maestras en la sociedad. Todo ello en consonancia con los postulados de Parsons (1937), quien desde el funcionalismo-estructural, indaga las funciones que deben desempeñar los individuos, así como los grupos y la sociedad en su conjunto, para configurarse y perdurar.

La Vocación: su importancia en la elección de carrera

La vocación es una llamada a hacer algo que repercute de manera positiva en la sociedad, que supone un beneficio para ésta y que, al mismo tiempo, permite a la persona sentirse realizada. Hansen (2001: 11) describe la vocación como “una forma de servicio público que, además, aporta una realización personal duradera a los que lo proporcionan”. Por tanto, la vocación implica una actividad que, además de poseer valor social, permite lograr una realización personal. Es preciso conocerse a uno mismo, descubrir nuestras cualidades para ponerlas al servicio de la sociedad, y así se hallará la “vocación auténtica”, como Ferrero (1994: 408) la denomina¹.

Para Ortega y Gasset (1982: 177) la vocación es “el ingrediente más extraño y misterioso del hombre” y la entiende como un proyecto vital cuya realización depende de las circunstancias. La vocación se descubre actuando, el hombre actúa para lograr ser lo que está llamado a ser, tiene que descubrirse a sí mismo y entender la manera en que debe relacionarse con el mundo. Partiendo de la dualidad orteguiana del yo, la persona se realiza cuando el yo-auténtico (el que debe ser) se hace presente en las circunstancias del yo-efectivo (el que es). Es entonces cuando el hombre encuentra su felicidad (Ortega y Gasset, 1984).

El descubrimiento de la vocación

No tiene ningún sentido exigir a los jóvenes que conozcan cuál es su vocación auténtica en el momento de decidir su carrera. A esas edades, en la mayoría de los

1 Para Ferrero (1994: 408), en el análisis de la vocación como fenómeno psicológico personal hay tres posibilidades: “1. Que alguien sienta atractivo por una actividad... y carezca de las cualidades necesarias para ello: estaríamos ante una vocación *subjetiva*, imaginativa, romántica. 2. Que alguien posea esas cualidades y no sienta el menor atractivo: entonces estaríamos ante una vocación *objetiva*. 3. Que alguien, conjuntamente, sienta atractivo “eficaz” y reúna las cualidades suficientes. Sólo ésta es la vocación verdadera, plena, *auténtica*: la autenticidad se da cuando coinciden las apariencias con la realidad, lo que aparece con lo que “es”.

casos, son conscientes de sus cualidades y habilidades, así como de la tendencia a conseguir realizarse a nivel personal, pero no saben cómo conciliar todos estos elementos. A veces, el tener que decidirse por una carrera antes de descubrir la vocación, supone un obstáculo para lograr las expectativas personales. Muchos jóvenes estudian y se preparan para el ejercicio de una profesión sin saber si en el ejercicio de la misma van a poder ver realizadas sus expectativas vocacionales, porque su vocación aún permanece latente.

De ello se deriva que vocación y profesión son dos conceptos que no van unidos, si bien como afirma García Yagüe (1974), la vocación se realiza con el ejercicio de la profesión. La importancia de la práctica, entendiendo por tal el ejercicio de la profesión, es innegable. Es ésta la que madura y fortalece la vocación e incluso, a veces, la descubre. Para Hansen (2001: 24) la vocación implica “fidelidad a la práctica”.

Teorías sobre el origen de la vocación

La profesión se elige, sin embargo la vocación no. Lo que no quiere decir que esta última se imponga, todo lo contrario, implica únicamente una llamada, una opción. La vocación se va configurando desde edades muy tempranas y en este proceso influyen, tanto factores internos de la persona, como el entorno social de la misma.

Sobre el origen de la vocación existen varias teorías que se engloban en dos tendencias: la tendencia psicogenética y la sociogenética. Para la primera, es la personalidad la que configura la vocación, y puesto que la personalidad acompaña al hombre desde que nace, la vocación también. La segunda, defiende que la vocación se configura a partir de factores externos, de tal forma que es la influencia del medio social la responsable de moldearla. Los defensores de esta segunda posición, hablan de vocaciones por contagio, por sublimación, vocaciones inducidas y vocaciones por intereses (Ferrero, 1994).

Algunos autores, en lugar de hablar de origen de la vocación, utilizan los términos “desarrollo vocacional”. Las teorías que desarrollan este concepto, también llamadas teorías sobre la elección de carreras, son varias. Osipow (1976), recoge las teorías más importantes de la elección vocacional y analiza la influencia de éstas en la práctica de los orientadores vocacionales. Para Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1951), la elección vocacional es un proceso irreversible, que tiene lugar durante una serie de periodos marcados y que se caracteriza por una serie de compromisos que el individuo adquiere entre sus deseos y sus posibilidades. Por su parte, Roe (1957) destaca la influencia de la personalidad en la elección de carreras y presenta las relaciones que existen entre los factores genéticos, las primeras experiencias infantiles y la conducta vocacional. La teoría tipológica de las carreras, de

Holland (1959), defiende que la elección de una carrera representa una extensión de la personalidad y un intento por implementar el estilo de comportamiento personal en el contexto de nuestra vida laboral.

Vocación y posibilidades de elección: la orientación profesional

Muchos autores utilizan el término “elección vocacional”, sin embargo éste puede resultar contradictorio, pues la vocación no se elige, al menos de manera consciente. Sí se puede hacer referencia a “orientación vocacional” en el sentido de posibilidad de dirigir las tendencias, como se ha dicho antes, en un sentido u otro.

Sin embargo, sí puede hablarse de “elección de carrera” o de “elección profesional”. Se eligen los estudios y la profesión para poder conciliar de la mejor manera ambas cosas. En no pocas ocasiones, los jóvenes tienen serias dudas a la hora de elegir la carrera que van a estudiar. Según Holland (1959), el conflicto entre las opciones puede deberse a que haya dos orientaciones con fuerzas iguales o a que el individuo no evalúe bien sus talentos. En este último caso, puede que la carrera elegida esté de acuerdo con su orientación, pero conlleve un grado de dificultad muy grande para la persona, o bien, en caso contrario, que le impida hacer pleno uso de sus capacidades. Osipow (1979), se refiere a estas causas como factores que explican el desvío en la dirección vocacional.

Son personas jóvenes las que suelen equivocarse en la elección de carrera. Esto se debe a que la vocación se va conociendo, haciéndose manifiesta y asegurando a medida que la persona madura. Deben existir, como afirma Super (1953), programas específicos que proporcionen información suficiente que permitan tomar la decisión adecuada en ese momento del desarrollo, y así evitar errores. Para Osipow (1976: 256), la teoría de Roe (1957) es muy útil pues “guía al orientador para que ayude a su cliente a comprender las fuerzas que modelan su personalidad y a identificar las condiciones bajo las cuales él podría obtener mayor satisfacción en el trabajo”.

La vocación docente

La vocación docente es la llamada interior que impulsa a servir a la sociedad procurando educación a sus miembros. Hansen (2001: 34) afirma que el maestro tiene que ser consciente de que puede influir en el curso vital de otras personas y que puede dar forma al mundo. También hace referencia al “impacto del que enseña sobre los alumnos”. Docente es aquel que ayuda a los demás a sacar de su interior lo mejor que llevan dentro (Gracia, 2007).

Para Sánchez-Lissen (2011), el proceso vocacional de la docencia conjuga tres grandes momentos que se pueden relacionar con las tres etapas que se ubican dentro del periodo realista al que hacen referencia las teorías de Ginzberg, Ginsburg,

Axelrad y Herma (Osipow, 1976). En concreto, el momento pre-vocacional, que se identifica con lo que Ginzberg et al (1951) denominan etapa de exploración, y se caracteriza por cierta ambigüedad e indecisión. El momento peri-vocacional, que se corresponde con la etapa de la cristalización, y se corresponde con los años de estudio de la carrera (durante este tiempo en los jóvenes aumenta el grado de compromiso hacia la elección). Y, finalmente, el momento propiamente vocacional, que se puede identificar con la etapa de especificación, y que llega cuando el joven culmina sus estudios o fase de formación y accede al ejercicio de su profesión.

El género, la clase social, la familia, el mercado laboral y las redes sociales son factores relacionados con la elección de la carrera de Magisterio y con la vocación docente. Esto ha llevado, por ejemplo, a que unas carreras se identifiquen como femeninas y otras como masculinas. La atribución de roles según el género que tiene lugar en el proceso de socialización, ha dado lugar a muchas desigualdades que han sido estudiadas desde las teorías funcionalistas (Parsons y Bales, 1956) hasta las teorías feministas (Acker, 2000) en sus diferentes versiones del feminismo liberal, socialista, radical y posmoderno.

En cuanto a la relación entre clase social y vocación, la desigualdad de oportunidades educativas derivada del esquema de clases y analizada por autores como Coleman (1966), Bourdieu y Passeron (1977) y Carabaña (2001), entre otros, se convierte en un elemento importante en la elección de carrera, tanto desde teorías funcionalistas como las de Davis y Moore (1972), Berger (1989) y Crompton (1997), como desde teorías del conflicto (e.g., Tumin, 1985). Por su parte, Lortie (1975) afirma que la enseñanza es una ocupación de clase media, que ofrece una movilidad social ascendente a quienes proceden de medios familiares de clases obreras.

En cuanto a la familia, Esquivel y Pinto (1994) afirman que es un factor muy importante en la elección de carrera, y más para las mujeres que para los varones. Para Englehardt (2010), en una familia negociadora o “democrática” la decisión en cuanto a la elección de carrera será tomada por el joven quien oírá la opinión informada de sus padres. Por otra parte, la influencia de los padres estará determinada por la perspectiva desde la que consideren la educación de sus hijos. En este sentido, destacan, por un lado, la teoría del capital humano de Shultz (1960) y Becker (1964) y la teoría del capital social de Bourdieu (1985), Coleman (1990) y Putnam (1993). Por otro lado, la teoría del credencialismo, en sus dos vertientes: la teoría institucionalista de Doeringer y Piore, (1971), y la teoría de la señalización de Arrow (1973) y Spencer (1973).

Otra cuestión es analizar si las demandas del mercado laboral influyen en la elección de carrera (Gobernado, 2003). López, Marco y Palacios (2016:124) partiendo de la idea de que para promover el crecimiento y la competitividad de un país es fundamental la dotación de capital humano, reconocen la importancia de la educación obligatoria para dotar a los jóvenes de competencias básicas y afirman

la necesidad de continuar con los estudios postobligatorios para tener más oportunidades vitales y capacidad para corresponder al “mayor grado de exigencia y dinamismo del mercado laboral”. Edwards (1979) y Planas (2010) hacen un análisis del proceso de transición de la escuela al trabajo a partir del estudio de las categorías del mercado y de los tipos de inserción laboral, respectivamente. En relación a la inserción laboral de los universitarios, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), a partir de la Encuesta de Inserción Laboral de titulados Universitarios, da a conocer la situación en 2014 de los egresados del sistema universitario del curso 2009-2010: no existe relación entre las tasas de empleo y las matriculaciones por titulación, ya que a pesar de la baja empleabilidad de algunas carreras², los alumnos se siguen matriculando en ellas.

Por otro lado, las redes sociales universitarias a través de internet se convierten en un elemento fundamental para la obtención de información en el proceso de elección de carrera y universidad (Fondevilla-Gascón, del Olmo-Arriaga y Sierra, 2011). De ahí la importancia cada vez mayor de desarrollar estrategias de marketing para captar estudiantes por parte de las universidades, especialmente si son privadas. Estos autores, tras un análisis realizado en 2011, obtuvieron como resultado que las redes sociales e internet son las principales fuentes de información para los estudiantes que acceden a la educación superior³. Últimamente estas redes sociales se convierten en canales donde prolifera la publicación de rankings de universidades en función de su eficiencia y calidad, que son consultados por los estudiantes para elegir carrera y universidad y por los empresarios para elegir a sus futuros trabajadores (Martí, Puertas y Calafat, 2014).

Por último, desde la Sociología de la religión se puede investigar la influencia de esta variable en la elección de carrera. Weber (1964) afirma que la religión contribuye a la motivación humana y Lipset (1967) se refiere a la influencia de las experiencias ambientales, entre ellas la religión, en la vida de las personas. Pero más que de religión, podría hablarse de religiosidad, que designa la importancia que tiene la religión para cada cual. Glock (1962) distinguió cinco tipos de religiosidad: experiencial, ritualista, ideológica, intelectual y consecuencial. Esta última indica el grado en que las creencias religiosas influyen en el comportamiento de un ser humano, y es por tanto, la que justifica la relación entre religión y elección de carrera. La religión contribuye a la construcción de la identidad personal en la que ocupa

- 2 Las carreras de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas son las que cuentan con mayor número de estudiantes matriculados, sin embargo no son las que poseen mayores índices de empleabilidad.
- 3 Estos autores también analizan la distribución de las fuentes consultadas según el género. Llegan a la conclusión de que las mujeres consultan más las páginas web que los hombres. Estos acuden en mayor porcentaje que las mujeres a las redes sociales, a otras páginas web y a los anuncios en otros medios digitales (Fondevilla-Gascón et alii, 2011, p. 507).

un lugar importante la elección profesional. La religión es un factor que puede influir en la elección de la carrera de Magisterio, pero sobre todo adquirirá un gran protagonismo en el momento de finalización de los estudios, cuando el maestro deba elegir el tipo de centro educativo en el que quiera desarrollar su labor profesional.

Importancia de la motivación en la elección de carrera. Las expectativas vocacionales

Brentano (1874), decía en los orígenes de la Psicología como disciplina universitaria, que lo que distingue al hombre del resto de los animales es que actúa siempre con una intención, con un objetivo, en definitiva, algo que lo motiva.

Para las teorías de la motivación, que adquirieron relevancia tras la II Guerra Mundial, el comportamiento no sólo se debe a estímulos externos, como defendía el conductismo, sino también a estímulos internos, relacionados con el conocimiento que el hombre tiene de sí mismo. En este sentido, Bandura (1982), construye su teoría de la autoeficacia. Para este autor, la autoeficacia es un concepto que se refiere al juicio que las personas hacen sobre su capacidad para realizar las acciones necesarias para lograr los resultados que se proponen; conecta, por tanto, la autoeficacia con lo que se entiende por competencia. De tal manera que, cuanto más competente se considere una persona para realizar una tarea, mayor será su motivación. Por su parte, Weiner (1992) construye la teoría de la atribución. Según él, lo que determina la motivación es la atribución causal que se hace después de cada resultado. Sánchez-Lissen (2011) percibe una conexión entre los conceptos de motivación y de aspiración. Esta autora distingue entre lo que los jóvenes prefieren y a lo que aspiran (influidos por el factor vocacional y sociológico) y la decisión que finalmente toman (influidos por el factor económico y académico).

El deseo de conseguir algo es lo que algunos llaman “expectativa”. Según Vroom (1964), refiriéndose a la Teoría de las Expectativas, la persona se sentirá motivada a trabajar para alcanzar una meta si está convencida del valor de ésta y de que, con sus acciones, puede lograrla. El término “expectativa” es muy amplio y, en cierto sentido, abstracto. La palabra “meta” parece tener un significado más concreto. Locke (1968), refiriéndose a la Teoría de las Metas, dice que el establecimiento de metas específicas genera mayores niveles de rendimiento que el establecimiento de objetivos generales, y que las metas que son difíciles de alcanzar están lineal y positivamente relacionadas con el rendimiento.

Según Varela y Ortega (1984:70), “la decantación por unos estudios, sobre todo si son de índole profesional, implica cierto grado de expectativas pragmáticas sobre los mismos: la utilidad que de ellos se piensa o se cree poder obtener”. Ferrero (1994: 373) precisa el término “expectativa” que “procede del verbo “expectare”, y significa esperar o la misma cosa esperada en determinadas circunstancias”. Maslow (1991) define la motivación como el deseo de satisfacer necesidades y McGregor (1960)

señala que para conseguir auténtica satisfacción es vital la voluntad y el empeño personal. En la misma línea, se ubica la Teoría de las tres necesidades de McClelland (1989), quien afirma que la satisfacción encuentra su origen en la cobertura suficiente de las necesidades. Por su parte, González (2007) afirma que la motivación se relaciona con la aptitud. Para él, la motivación es la suma del “querer hacer” y el “saber hacer”.

Respecto a la profesión docente, son las aspiraciones, expectativas o motivaciones las que en gran parte construyen la identidad de los aspirantes a maestros y de los que ya lo son. Estos aspectos son analizados desde la Sociología del profesorado, destacando en este ámbito los estudios de Waller (1932), Becker (1952 y 1953), Tropp (1957) y Lortie (1975). En España están los trabajos de Masjoan (1974), Varela y Ortega (1984), Lerena (1987), Fernández Enguita (1990) y Guerrero (2007), entre otros. Lortie (1975) investigó los valores y sentimientos propios del profesorado que lo distinguen de otras ocupaciones y que engloban determinadas motivaciones y expectativas que configuran su identidad. Según Sánchez-Lissen (2009), dichas motivaciones son de distinta naturaleza, algunas propias de la labor docente, como enseñar a los niños, servir a la sociedad; y otras, externas a ella, como tener un buen salario, seguridad, buen horario o vacaciones. González Blasco y González Andeo (1993: 75) afirman que la vocación es “el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, junto a otras razones como el humanismo de la profesión o la finalidad y conveniencia de la carrera de profesor”. Si el logro de las expectativas provoca en el docente un sentimiento de satisfacción, la concurrencia de otros factores puede provocar desmotivación, “frustración profesional” (Tipton, 1988) o “malestar docente” (Sánchez Lissen, 2009). Lortie (1975) señala como causas de desmotivación: la facilidad y el carácter masivo de acceso a la carrera de Magisterio, el generalismo en el desempeño de la labor docente o la ausencia de la posibilidad de ascenso a puestos de mayor responsabilidad. Sarramona (2000) sostiene que es la baja consideración social la que provoca insatisfacción personal hacia la profesión.

En definitiva, el docente que lo es por vocación, debe saber sobrellevar los sentimientos de satisfacción y de frustración, superando estos últimos y haciendo prevalecer las motivaciones intrínsecas a su profesión.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo principal de este trabajo es investigar los aspectos relacionados con las expectativas profesionales y vinculados a la vocación de los futuros maestros.

Lo que justifica este trabajo es conocer si el *tipo ideal* del futuro docente construido desde la teoría coincide con el que se descubre en la parte empírica. Se parte del concepto de *tipo ideal* de Weber (1973) quien lo define como “el interés de la época” expresado en forma de construcción teórica. Para Weber la cons-

trucción de tipos ideales no es un fin en sí mismo, sino un medio. De forma que, el *tipo ideal*, cuya construcción pretende tomar conciencia de las singularidades de los fenómenos sociales, no de aspectos genéricos, sirve para compararlo con la realidad empírica. “Mediante los *tipos ideales* se puede comprender la *motivación* de los actores. También puede establecerse conexiones entre la *motivación* y los resultados de la acción” (Cea, 2001: 29).

Siguiendo estos enunciados, en este trabajo se parte de la construcción teórica de un *tipo ideal* de futuro maestro, con unas expectativas asociadas a dos tipos de motivaciones distintas, como se verá más adelante.

Los objetivos específicos son: investigar la vocación como factor interviniente en la elección de la carrera de Magisterio, e indagar sobre las expectativas vocacionales del alumnado de Magisterio del Centro Adscrito M^a Inmaculada de Antequera⁴.

En base a estos objetivos, se plantean las siguientes hipótesis:

H.1. Los estudiantes del Centro tienen clara su vocación antes de matricularse en la carrera de Magisterio.

H.2. Las expectativas vocacionales de resultado que anticipan los estudiantes de Magisterio de Antequera cuando piensan en el ejercicio de su futura labor profesional, se estructuran en torno a dos estilos diferenciados: estilo de anticipación de consecuencias extrínsecas y estilo de anticipación de consecuencias intrínsecas.

3. METODOLOGÍA

Datos

En esta investigación se ha tomado como universo de estudio el conjunto del alumnado del Centro Adscrito de Magisterio M^a Inmaculada de Antequera en el curso 2011-12. La población está constituida por 495 estudiantes⁵, distribuidos en seis especialidades (ver Cuadro 1).

- 4 El objetivo 2 se corresponde con uno de los objetivos que centraron el estudio de la Universidad de Comillas, realizado por Hernández (2012). En la investigación se estudiaron las consecuencias vocacionales en función de las especialidades de Infantil y Primaria. Nosotros lo hemos hecho también en función de las especialidades de Música, Física y Educación Especial. Estas pertenecen al Antiguo Plan de estudios al que todavía durante el curso 2011-2012 se adscriben los alumnos de tercero.
- 5 Una cuestión que conviene señalar es que esta investigación comenzó a realizarse en un momento crucial, coincidiendo con el curso de extinción de la Diplomatura, y con el segundo año de implantación de las nuevas Titulaciones de Grado. Recoger datos de la última promoción de diplomados en Magisterio, permitirá a futuras investigaciones realizar comparaciones entre los egresados de los distintos planes de estudio.

CUADRO 1
POBLACIÓN DEL CENTRO DE MAGISTERIO POR ESPECIALIDADES.

Población	Especialidades Magisterio					
	Ed. Especial	Ed. Física	Ed. Infantil	L. Extranjera	Ed. Musical	Ed. Primaria
495	21	47	200	18	13	196

Fuente: Elaboración propia.

La recopilación de datos se ha hecho mediante encuesta. Ésta se ha realizado de manera personal, administrando los cuestionarios a los alumnos durante horas de clase.

Operacionalización de conceptos teóricos: Indicadores.

Los indicadores empleados han sido los contenidos en el cuestionario y que se refieren a “valores vocacionales”. Estos operacionalizan los conceptos de las hipótesis de esta investigación. Los indicadores referidos a la hipótesis 1, son dos. El primero se refiere a la elección de carrera como cuestión de vocación y se concreta en la pregunta “Antes de matricularte, ¿tenías claro que querías ser maestro?”. El segundo indicador, hace alusión a la elección de carrera como cuestión de oportunidades, y se concreta en la cuestión “¿Has podido elegir tu futuro profesional?”. Se trata de preguntas cerradas, y, en ambos casos, las categorías de respuesta son cuatro: “sí”, “regular”, “no”, “ns/nc”.

Los indicadores que operacionalizan los conceptos de la hipótesis 2, son 14 y se refieren a las expectativas de los estudiantes, es decir, a aquello que quieren conseguir en el ejercicio futuro de su labor profesional⁶. Estos son los siguientes: “ayudar a los demás”, “realizar algo útil y socialmente importante”, “dinamismo y actividad variada en su desempeño”, “excelencia profesional”, “cultivar mi potencial personal”, “desarrollar mi iniciativa emprendedora”, “desarrollar valores trascendentes”, “disfrutar de una actividad profesional divertida”, “ser funcionario/trabajo fijo por cuenta ajena”, “horario para conciliar trabajo y vida personal”, “riqueza y beneficio económico”, “realizar funciones directivas”, “trabajar por cuenta propia” y “fama y prestigio social”. Todos ellos aparecen numerados tras una breve explicación que dice: “*Queremos conocer qué es lo que los estudiantes quieren conseguir principalmente en el ejercicio de su profesión. Por favor, puntúe en una escala de 1 a 10 aquello que esperas conseguir cuando trabajes como maestro. Teniendo en*

6 Los ítems empleados son los mismos que Hernández (2012) utilizó en su investigación, lo que permite hacer comparaciones entre los resultados de su análisis y los de esta investigación.

cuenta que 1 significa “no me interesa nada conseguirlo” y 10 significa “es justo lo que quiero conseguir”. En este caso, se trata de medir la actitud de cada uno de los encuestados. Para ello, se utiliza la escala Likert, que permite conocer la dirección de las actitudes y su intensidad.

Análisis

Los tipos de diseños de investigación utilizados son: el exploratorio, el descriptivo, y el explicativo. El diseño exploratorio, ha permitido descubrir el trabajo de Hernández (2012) en la Universidad de Comillas, que se convierte en fuente de referencia para esta investigación. El diseño descriptivo, ha facilitado identificar actitudes y comprobar asociaciones de las variables. Por último, el análisis explicativo, ha permitido buscar las razones de las acciones o de las opiniones relacionadas con la vocación y las expectativas vocacionales, así como las variables relacionadas.

Respecto a las técnicas de análisis, se ha realizado análisis estadístico univariable para la *H1*. Para la *H2*, siguiendo el estudio realizado por Hernández (2011), se ha empleado el análisis multivariante, concretamente el análisis factorial confirmatorio. El objetivo de este tipo de análisis es descubrir las interrelaciones entre un número elevado de variables, agrupándolas en torno a dimensiones latentes comunes o “factores”. En cada factor se integran aquellas variables que muestran mayor correlación hacia él que hacia los otros factores. Se ha asignado a cada factor una etiqueta, que sirve para dar una denominación común a los indicadores que conforman cada factor. El análisis factorial se ha realizado a partir de las variables que operacionalizan las expectativas. Los estudiantes valoran cada una de las variables mediante una escala de tipo Likert, con puntuaciones de 1 a 10, siendo 1, “no me interesa nada conseguirlo”, y 10, “es justo lo que quiero conseguir en el ejercicio de mi labor profesional”.

El análisis de la matriz de correlaciones, se hará mediante el coeficiente KMO (mide la fiabilidad de una escala de medida). A continuación, se procederá a la extracción de factores y al análisis de las 14 variables, que, según la varianza que expliquen de cada factor, se agruparán en uno u otro. Esto permitirá verificar si se cumple o no la hipótesis de partida, es decir, si las expectativas vocacionales de los estudiantes de Magisterio se agrupan en torno al estilo de anticipación de consecuencias intrínsecas y de consecuencias extrínsecas. Dependiendo de las saturaciones de las variables, se verá si se pueden agrupar o no en estos dos factores. Mediante el método Varimax, de rotación de factores, que minimiza el número de variables con cargas altas en un factor, se mejorará la capacidad de interpretación de los factores. Si, obtenidos los resultados del análisis, se observa que la hipótesis es cierta, se procederá a elaborar con detalle un modelo que recogerá cuatro perfiles o cuatro tipos de alumnos de Magisterio. Para ello, se forzará la extracción

de factores a cuatro. Y, tras analizar las saturaciones que las variables presentan, se procederá a etiquetar cada uno de los factores.

4. RESULTADOS

En relación a la *hipótesis 1* (Los estudiantes del Centro tienen clara su vocación antes de matricularse en la carrera de Magisterio), se consideran dos dimensiones. La primera de ellas hace referencia la elección de la carrera como una cuestión de vocación. Un porcentaje elevado de sujetos, el 79,51%, en el momento de matricularse en la carrera tiene clara su vocación. Además, la seguridad respecto a la vocación, varía en función del sexo. Se observa que en el momento de hacer la matrícula, las mujeres tienen más clara su vocación hacia el Magisterio (81,99%) que los hombres (70,91%).

Sorprende la seguridad de los individuos en este sentido, sobre todo, si se considera el momento al que se refiere la pregunta. No llamaría la atención que los estudiantes de tercero tuvieran clara su vocación, en el momento de la carrera en que están, pero sí sorprende que esa claridad exista en los estudiantes del Centro antes de matricularse. En este sentido, recordemos que para Sánchez Lissen (2011) el proceso vocacional de la docencia conjuga tres momentos: “momento pre-vocacional” (ambigüedad e indecisión, previo a la entrada a la Universidad), “momento perivocacional” (compromiso hacia la elección, correspondiente con los años de estudio de la carrera) y “momento vocacional” (especificación característica del momento del ejercicio profesional). A los estudiantes se les hace la pregunta en relación al momento “pre-vocacional”, como se ha dicho, caracterizado por la indecisión, sin embargo, la respuesta es propia, según la teoría expuesta, del “momento vocacional”. De todo esto, se desprende que los estudiantes tienen clara su vocación para la docencia antes de matricularse en la carrera. Por tanto, se confirma la hipótesis.

La segunda dimensión dentro de la hipótesis 1, relaciona la elección de carrera con un concepto clave, la “oportunidad”. Algunos jóvenes, tienen clara su vocación, pero no tienen la oportunidad de conjugarla con la profesión por razones económicas, académicas o porque no ha contado con una adecuada orientación profesional. La mayoría de los estudiantes del Centro (el 87,19%), dicen que sí han tenido la posibilidad de elegir su futura profesión. Aunque el porcentaje es pequeño (3,51%), preocupa que haya un grupo de estudiantes que están haciendo Magisterio por no haber tenido la oportunidad de elegir profesión.

Conjugando los resultados obtenidos para las dos cuestiones que se acaban de analizar, puede decirse que la mayoría del alumnado del Centro, han tenido la posibilidad de elegir la profesión de maestros para la que se sienten llamados vocacionalmente.

En relación a la *hipótesis 2* (Las expectativas vocacionales de resultado que anticipan los estudiantes de Magisterio de Antequera cuando piensan en el ejercicio de su futura labor profesional se estructuran en torno a dos estilos diferenciados: estilo de anticipación de consecuencias extrínsecas y estilo de anticipación de consecuencias intrínsecas), se analizan en primer lugar la estructura de las expectativas vocacionales⁷ de los estudiantes y, en segundo lugar, la tipología de los estudiantes en función de sus aspiraciones. El tener unas expectativas u otras, dependerá de lo eficaz que cada uno se considere para desarrollar una actividad de la que se van a derivar unas consecuencias vocacionales.

En esta investigación, se parte de la hipótesis de que las expectativas vocacionales, se clasifican en dos grupos: intrínsecas y extrínsecas⁸. Las expectativas o consecuencias⁹ vocacionales intrínsecas, son aquellas que se entiende que están directamente relacionadas con el desarrollo de los valores vocacionales propios de una profesión, son consecuencias personales o sociales. Las extrínsecas, son la que no tienen relación directa con la vocación, son consecuencias que se podrían esperar como resultado del ejercicio de actividades profesionales no relacionadas necesariamente con la docencia, son consecuencias que podrían considerarse materiales, utilizando este término en sentido amplio.

El análisis de la estructura de las expectativas vocacionales de resultado de los estudiantes del Centro se realiza mediante un análisis factorial de los 14 ítems del bloque de valores vocacionales que se expusieron en el apartado metodológico. Para asegurar la pertinencia de realizar un análisis factorial, se comprueba que la prueba de KMO arroja un valor de 0,8052, por lo que el método es adecuado. El resultado muestra que los indicadores se agrupan en torno a siete factores, de los cuales sólo dos tienen autovalores superiores a 1. El factor 1 tiene un autovalor de 3,54566 (cantidad de varianza explicada por este factor), y la proporción de varianza explicada por él es del 58.25%. El factor 2 tiene un autovalor de 2,30668, y la proporción de varianza explicada por él es del 37.90%. Por tanto, sólo entre estos dos factores explican el 96.15% de la varianza.

- 7 Por "expectativas vocacionales", se entiende lo que en las teorías del desarrollo vocacional se denomina "valores vocacionales".
- 8 La clasificación de las expectativas no es única. Autores como Bandura (1982), se refiere a tres tipos de expectativas: materiales, sociales y personales.
- 9 "Expectativa" y "consecuencia" son dos términos que en esta investigación se utilizan de manera indistinta. Se utiliza "consecuencia" porque es lo que se espera obtener como resultado del ejercicio de la profesión.

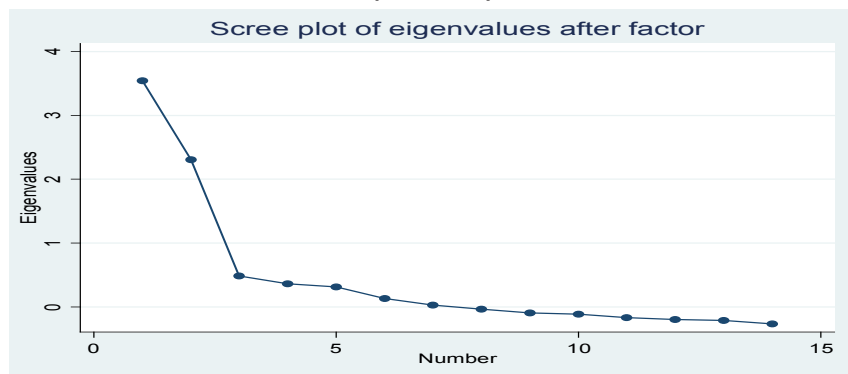
CUADRO 2
**ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA DE LAS EXPECTATIVAS VOCACIONALES.
 FACTORES CON AUTOVALORES SUPERIORES A 1 (14 ÍTEMS).**

Factor	Eigenvalue	Proportion	Cumulative
Factor 1: Expectativas extrínsecas	3.54566	0.5825	0.5825
Factor 2: Expectativas intrínsecas	2.30668	0.3790	0.9615

Fuente: Elaboración propia.

A través de la Figura 1, y siguiendo el criterio del codo y de Kaiser-Gutman, se observa que basta con tener en cuenta los dos primeros factores para explicar la estructura de las consecuencias vocacionales de los estudiantes de Magisterio.

FIGURA 1
**ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA DE LAS EXPECTATIVAS VOCACIONALES.
 CANTIDAD DE VARIANZA (AUTOVALOR) EXPLICADA POR CADA FACTOR
 (14 ÍTEMS)**



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se comprueba qué tipo de expectativas o consecuencias vocacionales se agrupan en cada uno de estos dos factores principales, para ello reducimos la extracción de factores a dos.

En el factor 1, las variables que presentan mayor saturación son: "horario que permita conciliar la actividad profesional y la vida familiar" (0,6386), "riqueza y beneficio económico" (0,6681), "realizar funciones directivas" (0,5598), "trabajar por cuenta propia" (0,5539), "fama y prestigio social" (0,5641). El factor 1 se corresponde con el estilo de anticipación de consecuencias extrínsecas. En el factor 2, las variables que

presentan saturaciones más elevadas son: “ayudar a las personas” (0,6020), “realizar algo útil y socialmente importante” (0,5533), “cultivar mi potencial personal” (0,4866), “desarrollar valores trascendentes” (0,4939). El factor 2 se corresponde con un estilo de anticipación de consecuencias intrínsecas. Se debe aclarar que la variable “cultivar mi potencial personal”, se engloba en el segundo factor porque a pesar de presentar mayor saturación en el primer factor, éstas son menores con respecto a las del resto de las variables de ese factor. En la clasificación no se ha incluido “dinamismo y actividad variada en su desempeño”, “excelencia profesional” ni “desarrollar mi iniciativa emprendedora” porque sus saturaciones son demasiado pequeñas en todos los factores¹⁰. Puede afirmarse que en torno a esos dos factores se explica la estructura de las expectativas vocacionales de los estudiantes de Magisterio.

Aplicando el método de rotación Varimax sobre esos dos factores, el resultado del análisis es aún más clarificador. Los factores se muestran muy robustos, todas las variables presentan saturación elevada en uno sólo de los dos factores, como puede observarse en el Cuadro 3.

CUADRO 3
**EXPECTATIVAS VOCACIONALES QUE SE AGRUPAN EN CADA UNO DE
LOS DOS FACTORES PRINCIPALES TRAS APLICAR EL MÉTODO DE
ROTACIÓN VARIMAX. (14 ÍTEMS).**

variable	Factor 1:	Factor 2:	Uniqueness
	Expectativas extrínsecas	Expectativas intrínsecas	
Ayudar a los demás	-0.1276	0.6567	0.5525
Realizar algo útil y socialmente importante	-0.0523	0.6523	0.5718
Dinamismo y actividad variada en su desempeño	-0.0891	0.1188	0.9779
Excelencia profesional	0.2106	0.6343	0.5533
Cultivar mi potencial personal	0.1221	0.6998	0.4954
Desarrollar mi iniciativa emprendedora	0.2051	0.6363	0.5531
Desarrollar valores trascendentes	-0.0095	0.6101	0.6277
Disfrutar de actividad profesional divertida	0.3435	0.4312	0.6961
Ser funcionario o trabajo por cuenta ajena	0.6332	0.0148	0.5988
Horario conciliador de vida laboral y familiar	0.7117	0.1154	0.4802
Riqueza y beneficio económico	0.8079	0.0362	0.3460
Realizar funciones directivas	0.6294	0.0937	0.5951
Trabajar por cuenta propia	0.6587	0.0448	0.5641
Fama y prestigio social	0.6806	0.0325	0.5357

Fuente: Elaboración propia.

10 Se consideran saturaciones mínimas las que están por encima de 0,4 y elevadas las que están por encima de 0,6.

A partir de los resultados del análisis factorial, se puede concretar la estructura de las expectativas vocacionales de los estudiantes de Magisterio del Centro como se recoge en el Cuadro 4.

CUADRO 4
RESUMEN DE LA ESTRUCTURA DE LAS EXPECTATIVAS VOCACIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DEL CENTRO (14 ÍTEMS).

EXPECTATIVAS VOCACIONALES EXTRÍNSECAS (Factor 1)	EXPECTATIVAS VOCACIONALES INTRÍNSECAS (Factor 2)
-Ser funcionario o trabajo fijo por cuenta ajena.	-Ayudar a las personas.
-Horario que permita conciliar actividad laboral y vida familiar.	-Realizar algo útil y socialmente importante.
-Riqueza y beneficio económico.	-Excelencia profesional.
-Realizar funciones directivas.	-Cultivar mi potencial personal.
-Trabajar por cuenta propia.	-Desarrollar mi iniciativa emprendedora.
-Fama y prestigio social.	-Desarrollar valores trascendentes.
	-Disfrutar de una actividad profesional divertida.

Fuente: Elaboración propia

Se observa que las expectativas que se agrupan en el factor 1, las extrínsecas, están vinculadas al desarrollo profesional; mientras que las del factor 2, intrínsecas, están relacionadas con el desarrollo vocacional.

Los estudiantes que anticipan consecuencias extrínsecas, puede que aún no hayan sentido una vocación real para la docencia. Hansen (2001), afirma que las personas con sentido de la vocación no se preocupan por intereses como mejores salarios, reconocimiento público, poder político o prestigio. Por otra parte, los estudiantes que anticipan consecuencias vocacionales intrínsecas, parecen haber descubierto su vocación y son conscientes del valor social de su futura labor profesional.

En la Figura 2, se representa el análisis factorial después de realizar la rotación varimax.

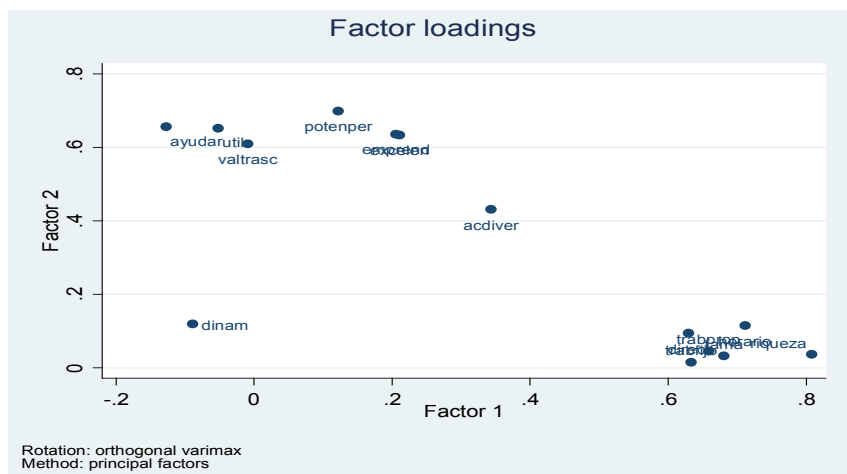
Se observa que los ítems se distribuyen en torno a dos factores. Solamente “dinamismo y actividad variada en su desempeño”, queda sin definir en ninguno de ellos, ya que en ambos factores presenta saturaciones muy bajas.

Una vez analizada la estructura de las expectativas vocacionales de los estudiantes de Magisterio, se va a elaborar con más detalle una posible tipología de los estudiantes según la agrupación factorial de sus valores vocacionales más característicos, siguiendo el método utilizado por los investigadores de la Universidad de Comillas (2012).

Si anteriormente, realizando el análisis factorial sobre los catorce ítems (valores vocacionales), sólo se obtenían dos factores con autovalores superiores a 1, ahora forzamos la extracción de factores a 4 y aplicamos el método de rotación Varimax.

En el siguiente cuadro se recoge la proporción de la varianza explicada por cada uno de los 4 factores.

FIGURA 2
REPRESENTACIÓN DEL ANÁLISIS FACTORIAL DE LAS EXPECTATIVAS VOCACIONALES DESPUÉS DE APLICAR ROTACIÓN VARIMAX (14 ÍTEMS)



Fuente: Elaboración propia.

CUADRO 5
ANÁLISIS DE LA TIPOLOGÍA DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO A PARTIR DE SUS EXPECTATIVAS VOCACIONALES. VARIANZA EXPLICADA POR LOS CUATRO FACTORES PRINCIPALES TRAS APLICAR EL MÉTODO DE ROTACIÓN VARIMAX (14 ÍTEMS).

Factor	Variance	Difference	Proportion	Cumulative
Factor 1	2.28811	0.30314	0.3759	0.3759
Factor 2	1.98497	0.41834	0.3261	0.7021
Factor 3	1.56662	0.70562	0.2574	0.9594
Factor 4	0.86101		0.1415	1.1009

Fuente: Elaboración propia

En el Cuadro 6 aparece la varianza explicada por las variables en cada uno de los cuatro factores.

CUADRO 6
**ANÁLISIS DE LA TIPOLOGÍA DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO.
 EXPECTATIVAS VOCACIONALES QUE SE AGRUPAN EN CADA UNO DE
 LOS CUATRO FACTORES PRINCIPALES TRAS APLICAR EL MÉTODO DE
 ROTACIÓN VARIMAX. (14 ÍTEMS).**

variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Uniqueness
Ayudar a los demás	0.6746	-0.0638	-0.0705	0.1087	0.5241
Realizar algo útil y socialmente importante	0.7453	0.0179	-0.0208	-0.0632	0.4399
Dinamismo y actividad variada en su desempeño	-0.0165	-0.1049	-0.0588	0.3311	0.8756
Excelencia profesional	0.5709	0.1799	0.1381	0.2640	0.5530
Cultivar mi potencial personal	0.5575	0.0643	0.1100	0.4600	0.4614
Desarrollar mi iniciativa emprendedora	0.4637	0.0916	0.1905	0.5105	0.4797
Desarrollar valores trascendentes	0.5710	0.0363	-0.0282	0.2164	0.6250
Disfrutar de actividad profesional divertida	0.3036	0.3684	0.0880	0.3466	0.6442
Ser funcionario o trabajo por cuenta ajena	0.0051	0.6719	0.2000	-0.0259	0.5078
Horario conciliador de vida laboral y familiar	0.0715	0.7595	0.2143	0.646	0.3679
Riqueza y beneficio económico	-0.0091	0.6650	0.4647	0.0567	0.3385
Realizar funciones directivas	0.0426	0.3151	0.5936	0.1079	0.5348
Trabajar por cuenta propia	0.0001	0.3144	0.6386	0.0831	0.4865
Fama y prestigio social	0.0185	0.3448	0.6478	0.0109	0.4610

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que, en el Factor 1, los indicadores que muestran una mayor carga factorial son: “ayudar a los demás”, “realizar algo útil y socialmente importante”, “excelencia profesional” y “desarrollar valores trascendentes”. En el Factor 2: “ser funcionario o trabajo fijo”, “horario que permita conciliar actividad laboral y vida familiar” y “riqueza y beneficio económico”. En el Factor 3: “realizar funciones directivas”, “trabajar por cuenta propia” y “fama y prestigio social”. Por último, en el Factor 4: “cultivar mi potencial personal”, “desarrollar mi iniciativa emprendedora”, “disfrutar de una actividad profesional divertida” y “dinamismo y actividad variada en su desempeño”.

En el Cuadro 7 se resume cómo se agrupan las expectativas profesionales del alumnado de Magisterio del Centro M^a Inmaculada de Antequera en los cuatro factores.

CUADRO 7
**RESUMEN DE LA TIPOLOGÍA DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO
 DEL CENTRO EN FUNCIÓN DE CÓMO SE AGRUPAN LAS EXPECTATIVAS
 PROFESIONALES EN LOS 4 FACTORES (14 ÍTEMS)**

FACTORES	EXPECTATIVAS PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO	TIPOS DE ESTUDIANTES DE MAGISTERIO
FACTOR 1	-Ayudar a los demás. -Realizar algo útil y socialmente importante. -Excelencia profesional. -Desarrollar valores trascendentes.	SERVICIAL
FACTOR 2	-Ser funcionario o trabajo fijo por cuenta ajena. -Horario que permita conciliar actividad laboral y vida familiar. -Riqueza y beneficio económico. -Realizar funciones directivas.	AMBICIOSO
FACTOR 3	-Trabajar por cuenta propia. -Fama y prestigio social. -Cultivar mi potencial personal.	INDEPENDIENTE
FACTOR 4	-Desarrollar mi iniciativa emprendedora. -Disfrutar de una actividad profesional divertida. -Dinamismo y actividad variada en su desempeño.	COMPETENTE

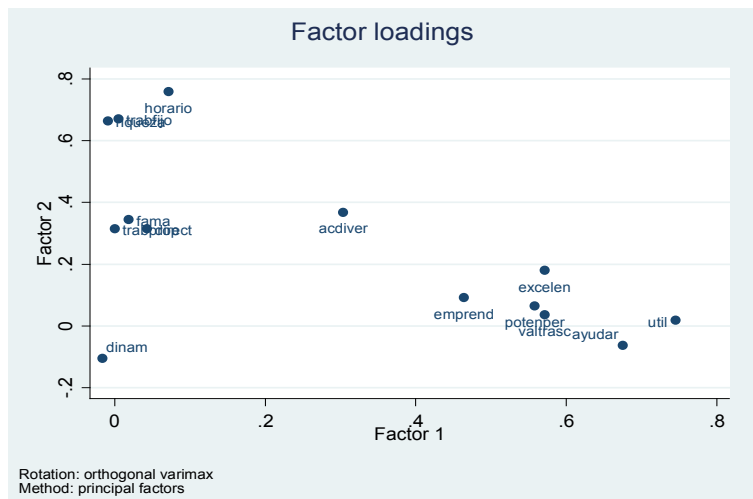
Fuente: Elaboración propia.

La Figura 3 ayuda a entender los cuatro tipos de estudiantes de Magisterio del Centro en función de cómo se distribuyen las 14 expectativas vocacionales en los cuatro factores.

Si bien la representación gráfica es muy clarificadora para los factores 2 y 3, no lo es tanto para el 1 y 4. Las variables del factor 1 aparecen claramente agrupadas, pero, junto a ellas, aparecen dos variables que se han incluido en el factor 4. Estas variables son: “cultivar mi potencial personal” y “desarrollar mi iniciativa emprendedora”. Efectivamente, estas variables presentan mayores saturaciones en el factor 1 que en el 4, pero se han incluido en el 4, porque mientras que en el 1 hay variables con saturaciones mayores que éstas, en el factor 4, son, con diferencia, las variables que presentan saturaciones más altas. Además, en la figura 3 se observa que las variables “dinamismo y actividad variada en su desempeño” y “desarrollar una actividad profesional divertida”, no se agrupan en torno a ningún factor¹¹. Se han incluido en el factor 4 porque, en relación con las demás variables, es en este factor donde sus saturaciones son más altas o más significativas en relación a las del resto de las variables.

11 Estas variables no presentan saturaciones elevadas en ningún factor.

FIGURA 3
ANÁLISIS DE LA TIPOLOGÍA DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO. EXPECTATIVAS VOCACIONALES QUE SE AGRUPAN EN CADA UNO DE LOS CUATRO FACTORES PRINCIPALES TRAS APLICAR EL MÉTODO DE ROTACIÓN VARIMAX. (14 ÍTEMS)



Fuente: Elaboración propia.

El resultado del análisis indica que existen cuatro tipos de estudiantes en el Centro de Magisterio, contruidos en función de las expectativas vocacionales y de cómo se estructuran éstas en cada grupo. Definiéndose cada tipo teniendo en cuenta la cualidad que permite identificarlo a partir de las expectativas que lo integran. Los “tipos” resultantes son: “servicial”, “ambicioso”, “independiente” y “competente”.

Por tanto, atendiendo a las expectativas que los sujetos quieren conseguir en el ejercicio de su labor profesional, se han definido cuatro tipos de estudiantes, que se concretarán en un futuro, en sus correspondientes tipos de maestros.

El primer tipo de estudiantes es el *servicial*. En este grupo, se integran aquellos que quieren ser maestros para trabajar por el bien de otros, ayudándoles a solucionar sus problemas, mejorando sus condiciones de vida y ampliando sus oportunidades; quieren trabajar por el bien común, contribuyendo a la conformación de un mundo más justo y solidario; y desarrollar los valores humanos, en congruencia con los principios éticos. Para conseguir esto, consideran importante convertirse en maestros expertos que desarrollen un trabajo de calidad, pero entendiendo la

excelencia desde la más estricta humildad, como un compromiso ético-moral con los demás. Son estudiantes que entienden el Magisterio como una donación, como una “misión”, que no puede comprenderse si no es conectando la profesionalización con la auténtica vocación.

En el segundo tipo de estudiantes de Magisterio del Centro, es el *ambicioso*. De este tipo son los estudiantes, que ambicionan asegurarse la posición sociolaboral, económica y familiar; así como tener un horario que les permita conciliar la vida familiar y la laboral, pudiendo dedicar tiempo a la familia, a los amigos, a las aficiones; y quieren obtener beneficios económicos para vivir sin problemas y cómodamente. Este tipo de individuos ambiciona tener seguridad, tanto laboral y económica como familiar. Para estos estudiantes, lo importante es tener un trabajo estable que no le comprometa en exceso, que no le exija dedicarle más horas de las estrictamente necesarias y que, al mismo tiempo, le reporte unos ingresos económicos que le permitan tener cierta seguridad. Sus consecuencias vocacionales son de carácter extrínseco. Se puede cuestionar si, realmente, estos estudiantes tienen vocación docente, ya que sus expectativas también podrían alcanzarlas en el ejercicio de otras profesiones.

El tercer tipo es el de estudiantes *independientes*. En él se integran los que aspiran a desempeñar funciones directivas, tomando decisiones que afecten a la manera de actuar de los demás, pero sin tener ellos que estar supeditados o dirigidos por otras personas. Estos estudiantes pretenden convertirse en personas influyentes y con una buena posición social. Se trata de expectativas de carácter extrínseco pues no se identifican con una auténtica vocación docente. Un maestro, en el ejercicio de su profesión, probablemente, en algún momento tendrá que compatibilizar su trabajo como docente con alguna función directiva, pero ésta no debe ser el motivo de su elección profesional.

El cuarto tipo de estudiantes, son los *competentes*. Estos están dispuestos a esforzarse para conseguir una formación que les permita trabajar dando lo mejor de sí. Son innovadores y desean realizar sus propios proyectos dando respuesta a las necesidades educativas de cada momento y situación. Los estudiantes competentes pretenden disfrutar de su labor profesional afrontando siempre nuevos retos, desde una actitud comprometida, pues no sólo buscan satisfacer su necesidad de realización, sino que pretende además, que del ejercicio de su profesión se deriven consecuencias positivas para toda la sociedad.

Por tanto, existen en el Centro de Antequera cuatro tipos de estudiantes. Dos de ellos, los serviciales y los competentes, tienen aspiraciones propias del Magisterio, del maestro auténtico como se definió antes de desarrollar la tipología. Los otros dos, los ambiciosos y los independientes, presentan expectativas no relacionadas directamente con el Magisterio entendido desde la vocación, y que pueden lograrse en el ejercicio de cualquier otra profesión. Es interesante comprobar cómo en ninguno

de los tipos aparecen expectativas vocacionales extrínsecas junto a expectativas intrínsecas, lo que ha facilitado la delimitación de los cuatro tipos de estudiantes.

Un análisis descriptivo permite conocer las valoraciones medias obtenidas por cada ítem. Se observa que los indicadores con puntuaciones medias más elevadas son los que se incluyen en los tipos de estudiantes “serviciales” y “competentes”, y las que poseen puntuaciones más bajas son las que conforman los tipos “ambicioso” e “independiente”. Pudiéndose deducir que los estudiantes del Centro se identifican más con los dos primeros tipos, que son los más representativos.

5. CONCLUSIONES

La mayoría de alumnos del Centro afirman estar seguros y tener claro querer hacer Magisterio desde el momento en el que hacen la matrícula. Esta seguridad vocacional sorprende. Utilizando la terminología de Sánchez Lissen (2011), es un “momento pre-vocacional”, sin embargo la respuesta es la propia de un “momento vocacional”. Por otra parte, la mayor parte de los estudiantes tienen la percepción de que han elegido la carrera libremente. Es decir, que no ha habido factores o influencias externas que les hayan obligado a elegir esta carrera. Las circunstancias siempre determinan, pero los estudiantes no perciben que éstas les hayan llevado a elegir en contra de su vocación.

Respecto a la seguridad en cuanto a la vocación docente, es relevante destacar la importancia de las prácticas. En muchas ocasiones, es durante el periodo de realización de las mismas, cuando los estudiantes afirman su vocación como docentes, porque es cuando entran en contacto con la realidad de la profesión. En el caso de los estudiantes del Centro, tienen clara la vocación incluso antes de haber realizado ninguna práctica.

Respecto a las expectativas vocacionales, cuando piensan en el ejercicio futuro de su labor profesional, éstas se estructuran en dos grupos diferenciados: las extrínsecas (directamente relacionadas con el ejercicio de la docencia) y las intrínsecas (se pueden alcanzar en el ejercicio de otras actividades distintas de la docencia). Preocupa el hecho de que haya estudiantes cuyas expectativas no sean propias del Magisterio. Para los buenos maestros, su motivación, y sus compensaciones vienen proporcionadas por factores internos relacionados con la docencia. Ellos entienden la educación como “apertura, entrega y altruismo” (Hansen, 2001:388), como un servicio a los demás, que proporciona a quien lo desempeña, un sentimiento de realización.

Uno de los principales hallazgos de esta investigación, ha consistido en establecer *la tipología de los estudiantes de Magisterio del Centro^{M^a} Inmaculada de Antequera* a través del análisis y combinación de sus expectativas. Como resultado

se afirma que existen en el Centro cuatro tipos de estudiantes: el “servicial” y el “competente”, que anticipan consecuencias vocacionales intrínsecas; y el “ambicioso” y el “independiente”, que anticipan consecuencias vocacionales extrínsecas. Todos los tipos son importantes, y proporcionan información acerca de los perfiles vocacionales de los futuros maestros, si bien es cierto que si el “servicial” y el “competente”, responde “al tipo ideal” del maestro, el “ambicioso” e “independiente” se alejan de él.

Los estudiantes de Magisterio serviciales son aquellos que entienden el Magisterio como una “misión” a la que entregarse para conseguir un beneficio social. Los estudiantes competentes, entienden que ser maestro supone estar constantemente formándose para poder responder a las necesidades educativas que se planteen en cada momento en la sociedad. Los ambiciosos e independientes tienen una visión menos altruista de la profesión, pues pretenden alcanzar en su ejercicio un beneficio particular, bien a través de la obtención de recursos o de prestigio personal.

A medida que los estudiantes van superando los cursos, sus conocimientos y el grado de madurez que van alcanzando, influyen en las expectativas que tienen depositadas en el ejercicio futuro de la profesión. Conforme los estudiantes pasan a cursos superiores, valoran más las expectativas intrínsecas, relacionadas directamente con la vocación del maestro.

Conociendo los tipos de estudiantes del Centro y la valoración que hacen de las expectativas, puede decirse que la mayoría de ellos son Serviciales y Competentes. Entienden el Magisterio como una donación y quieren poder satisfacer las necesidades educativas que surjan en la sociedad. Por eso es importante que su formación sea íntegra y que los Planes de Estudio les doten de las herramientas necesarias para poder vivir su vocación.

En definitiva, esta investigación se ha realizado con el ánimo de profundizar en el sentido de la docencia, preocupados por conocer las aspiraciones de los maestros del mañana. Y con el propósito de ayudar a corregir las desviaciones que se produzcan, tanto en el proceso de elección profesional como en el ejercicio de la profesión docente.

Sin duda, el principal hallazgo de esta investigación ha sido poder conocer la tipología de los estudiantes de Magisterio del Centro, pero ahora la cuestión que se plantea es si estos futuros maestros cuyas expectativas son tan dispares, serán capaces de dar respuesta a las necesidades del sistema educativo, desde el compromiso y la responsabilidad más absolutos.

Por esta razón, hoy es necesario formar maestros competentes y serviciales, que fomenten en sus alumnos una actitud crítica ante la vida que les haga fuertes y libres; maestros auténticamente comprometidos con la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- ACKER, S. (2000). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- ARROW, K. J. (1973, julio). Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economic*, núm. 2, pp. 193-216.
- BANDURA, A. (1982): Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, núm. 37, pp. 122-147.
- BECKER, H. S. (1952). The career of the Chicago public schoolteacher. *American Journal of Sociology*, num.57, pp. 470-477.
- BECKER, H.S. (1953). The teacher in the authority system of the public school. *Journal of the Educational Sociology*, num. 27, pp. 128-141.
- BECKER, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, With special Reference to Education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- BERGER, P. L. (1989). *La revolución capitalista. Cincuenta proposiciones sobre la prosperidad, la igualdad y la libertad*. Barcelona: Península.
- BOURDIEU, P. (1985). The Social Space and the Genesis of Groups. *Theory and Society*, núm. 14, pp. 723-744.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977). *Reproduction: In Education, Society y Culture*. Londres: Sage.
- BRENTANO, F. (1874): *La Psicología desde un punto de vista empírico*. Traducción al castellano de 1926. Madrid: Revista de Occidente.
- CARABAÑA, J. (2001). De por qué los profesores no pueden reducir la desigualdad social de resultados escolares. *Témpora*, 4, pp. 37-61
- CEA D'ANCONA, M.A. (2001): *Metodología cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- COLEMAN, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Massachusetts and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press.
- COLEMAN J. S., CAMPBELL, E., HOBSON, C., MCPORLAND, J., MOOD, A., WEINFELD, F. y YORK, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, U. S. Government Printing Office.
- CROMPTON, R. (1997). *Clase y estratificación*. Madrid: Tecnos.
- DAVIS, K. y MOORE, W. (1972). Algunos principios de estratificación. En Bendix, R. Lipset, S. M.: *Clase, Status y Poder*. Madrid: Ed. Euroamérica.
- DOERINGER, P. y PIORE, M. (1971). *Internal Labour Markets and Manpower Analysis*. Nueva York-Londres: M. E. Sharpe Inc.
- EDWARDS, R. (1979). *Contested Terrain*. Nueva York: Basic Books.
- ENGELHARDT, T. (2010). Beyond the best interests of children: Four views of the family and of foundational disagreements regarding pediatric decision making. *Journal of Medicine and Philosophy*, núm. 35, pp. 499-517.
- ESQUIVEL, L. A. y PINTO, J. E. (1994). Toma de decisiones: autoreporte de los factores que influyen en la elección de una carrera profesional. *Educación y Ciencia*, vol.3, núm. 9, pp. 37-53.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- FERRERO, J.J. (1994): *Teoría de la Educación: lecciones y lecturas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- FONDEVILLA-GASCÓN, J. F., DEL OLMO-ARRIAGA, J. L. y SIERRA, J. (diciembre, 2011). Búsqueda de información y redes sociales: el caso de la Universidad. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, núm. 117E, pp. 497-511.
- GARCÍA YAGÜE, J. (1974): *Los estudios universitarios y sus salidas profesionales*. Madrid: INAP.
- GUERRERO, A. (2007). El análisis sociológico del profesorado: categoría social y agente educativo. *Educación y Futuro*, num. 17, pp. 43-70.
- GINZBERG, B., GINSBURG, S.W., AXERALD, S. y HERMA, S.L. (1951): *Occupational choice. An approach to general theory*. New York: Columbia University Press.
- GLOCK, C. Y. (1962). On the study of religious commitment. *Religious Education*, vol. 62, núm. 4, pp. 98-110.
- GOBERNADO, A. (2003). El valor de la educación en el empleo del sector privado. *Papers*, núm. 69, pp. 11-29.
- GONZÁLEZ BLASCO, P. y GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1993): *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: S.M.

- GONZÁLEZ LÓPEZ, L. (2007a): *Fundamentos organizacionales del trabajo de la Psicología humanista*. Colombia: Universidad de Manizales.
- GRACIA, D. (2007): *La vocación docente*. Madrid: Anuario Jurídico y Económico escurialense.
- HANSEN, D. (2001): *Llamados a enseñar*. Barcelona. Idea Books, S.A.
- HERNÁNDEZ, V. (2012): ¿Qué esperan conseguir los estudiantes de Magisterio cuando piensan en el desempeño futuro de su profesión? Estructura de los valores vocacionales de los estudiantes de Magisterio desde una perspectiva cognitivo social. En *Educación y nuevas sociedades* (pp. 267-311). Madrid: Universidad pontificia de Comillas.
- HOLLAND, J. L. (1959): A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 6(1), pp. 35-45.
- LERENA, C. (1987). El oficio de maestro, LERENA, C, (Ed). *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal.
- LIPSET, S. M. y BENDIX, R. (1967). *Social Mobility in Industrial Society*. Berkeley, CA: University of California Press.
- LOCKE, E. A. (1968). Towards a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, núm. 3, pp. 157-189.
- LÓPEZ, M., MARCO, G. y PALACIOS, M. M. (2016). El fracaso escolar en España y sus regiones: Disparidades territoriales. *Revista de Estudios Regionales*, núm. 107, pp. 121-155.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteachers. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MARTÍ, M. L., PUERTAS, R. y CALAFAT, C. (2014). Calidad y eficiencia en las Universidades Públicas Españolas. *Revista de Estudios Regionales*, núm. 99, pp. 135-154.
- MASJOAN, J. M. (1974). *Els Mestres de Catalunya*. Barcelona: Nova Terra.
- MASLOW, A. H. (1991): *Motivación y personalidad*. Madrid. Ediciones Díaz de Santos.
- MC CLELLAND, D. C. (1989): *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- MC GREGOR, D. (1960): *The Human Side of Enterprise*. Nueva York: McGraw-Hill.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015). *Cifras y Datos del Sistema Universitario Español (curso 2014-2015)*.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1982). *Entorno a Galileo*. Madrid: Alianza Editorial.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1984). *Papeles sobre Velázquez y Goya*. Madrid: Alianza
- OSIPOW, S. H. (1976): *Teorías sobre la elección de carreras*. Méjico. Editorial Trillas.
- OSIPOW, S. H. (1979): *Teoría sobre la elección de carreras*. México: Trillas.
- PARSONS, T. (1939). *The Professions and the Social Structure, Essays in Sociological Theory*. New York: The Free Press.
- PARSONS, T. y BALES, R. F. (1956). *Family, Socialization and Interaction Process*. Londres: Routledge&Kegan Paul.
- PLANAS, J. (2010). La transición de la escuela al trabajo. En Fernández, F.: *Sociología de la Educación*, pp. 179-201. Madrid: Pearson.
- PUTNAM, R., LEONARDI, R. y NANETTI, R.. (1993). *Making Democracy work. Civic Traditions in Modern Italy*. New Jersey: Princeton.
- ROE, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counselling Psychology*, vol. 4 (3), pp. 212-217.
- SÁNCHEZ-LISSEN, E. (2009). Dos caras de la Carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, num. 16, pp. 138-148.
- SÁNCHEZ-LISSEN, E. (2011). La vocación entre los aspirantes a maestros. *Revista Educación XXI*, pp. 204-222.
- SARRAMONA, J. (2000): *Teoría de la educación*. Barcelona: Ariel.
- SHULTZ, T. W. (1960). Capital formation by education. *The journal of political economy*, Vol. 68, núm. 6, pp. 571-583.
- SPENCER, A. M. (1973). Job Market Signalling. *Quarterly Journal of Economy*, vol. 87 (3).
- SUPER, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, núm. 8, pp. 185-190.
- TIPTON, F. (1988). Educational Organizations as Workplaces. OZGA, J. (Ed). *Schoolwork*. Milton Keynes: The Open University Press.
- TROPP, A. (1957). *The School Teachers. The growth of teaching profession in England and Wales from 1800 to present day*. Lond: Heinemann.
- TUMIN, M. (1985). *Social Stratification: The Forms and Functions of Inequality*. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice-Holl.
- VARELA, J., ORTEGA, F. (1984): *El aprendiz de maestro*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

- VROOM, V.H. (1964): *Work and Motivation*. Wiley & Sons, Nueva York.
- WALLER, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. New York: Wiley.
- WEBER, M. (1964). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. París: Plot.
- WEBER, M. (1973): *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- WEINER, B. (1992): *Human Motivation. Methaphors, theories, and research*. Newbury Park. Sage.