



¿Por qué el alumnado de magisterio escoge la carrera docente?

Alejandro Gómez-Gonçalves

Universidad de Salamanca

mail: algomez@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8046-7481>

Diego Corrochano Fernández

Universidad de Salamanca

mail: dcf@usal.es

ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-6085-9744>

Beatriz Sánchez-Barbero

Universidad de Salamanca

mail: beatrizsanchezb@usal.es

ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-9118-2118>

Elena Martín-Pastor

Universidad de Salamanca

mail: emapa@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8046-7481>

RESUMEN

Para lograr una mejora en la formación del alumnado en la enseñanza obligatoria es necesario contar con buenos maestros y maestras, implicados, comprometidos y motivados con su trabajo. En este artículo se presenta un análisis sobre los principales motivos que llevan al alumnado universitario a elegir la carrera docente para su futuro profesional, prestando especial atención a los factores que podrían estar influyendo en estas razones. Se analizó una muestra de 409 estudiantes de diferentes cursos de los grados en Maestro, procedentes de nueve universidades públicas españolas. Para la recogida de la información se empleó una versión adaptada y reducida de la escala FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice). Los resultados mostraron que los factores mejor valorados fueron los altruistas, vinculados con la función social que tiene la enseñanza, mientras que, en sentido contrario, aparecen factores vinculados con la motivación extrínseca, entre los que destacan las ventajas materiales de la profesión. Por último, se ha identificado una pérdida progresiva de la importancia de los factores vinculados con la estabilidad laboral y familiar a medida que el alumnado avanzaba en los grados en Maestro.

Palabras clave: profesorado en formación; motivación; profesión docente; universidad.

Why do teaching students choose the teaching career?

ABSTRACT

In order to achieve an improvement in the training of students in compulsory education, it is necessary to have good teachers, who are involved, committed and motivated by their work. In this paper we present an analysis of the main reasons why university students choose a teaching career for their professional future, paying attention to the factors that could be influencing these reasons. We analyzed a sample of 409 students from different courses, from nine Spanish public universities. To collect the information, we used an adapted and reduced version of the FIT-Choice scale (Factors Influencing Teaching Choice). The results show that the best valued factors were the altruistic ones, linked to the social function of teaching. In the opposite direction, there were factors linked to extrinsic motivation, among which the material advantages of the profession stand out. Finally, it has been identified a progressive loss in the importance of factors linked to job and family stability as students progressed through the teacher degrees.

Keywords: preservice teacher; motivation; teaching (occupation); teachers centers.

1. Introducción

A lo largo de las últimas décadas se viene planteando la cuestión de cómo mejorar la formación del alumnado durante la enseñanza obligatoria. Se trata de una cuestión muy compleja ya que entran en juego múltiples factores y elementos. Pero, sin duda, un buen proceso educativo se sustenta en los buenos maestros y maestras. En los análisis llevados a cabo por Hattie (2008 y 2011), en los que se analizaron más de 65000 investigaciones centradas en intervenciones llevadas a cabo con más de 250 millones de estudiantes, se evidencia que algunos de los factores sobre los que se suele centrar el foco del debate público, como son el tamaño de las clases o las inversiones en educación, tienen poca repercusión en el aprendizaje del alumnado, siendo la calidad del maestro o la maestra el factor más determinante. En este sentido, el Informe McKinsey, analizando los veinticinco mejores sistemas educativos del mundo (Barber y Mourshed, 2007), puso de manifiesto que la calidad del profesorado es una de las principales variables a la hora de explicar las diferencias en el rendimiento y en el aprendizaje de los alumnos. De hecho, el docente influye directamente en la motivación intrínseca del estudiante al ejercer, entre otros, un rol inspirador hacia el aprendizaje (Savage *et al.*, 2011). Es decir, la calidad del profesorado tiene una repercusión más efectiva en la mejora de la formación de los estudiantes que cualquier otra inversión educativa como, por ejemplo, la reducción en el número de estudiantes por aula (Goldhaber, 2010). En este sentido, el Consejo Europeo (2014) hizo hincapié en la importancia de que las personas que se dediquen a enseñar y a dirigir las escuelas sean las mejor calificadas, las más talentosas y las más capaces para satisfacer las nuevas demandas que exige la profesión. Todo esto ha motivado que sean muchos los países que hayan optado por realizar rigurosos procesos selectivos de los futuros docentes donde, además de exámenes académicos de preselección, se analizan los perfiles de los candidatos más idóneos. En nuestro país, los propios formadores y el alumnado de magisterio señalan que la desvalorización de la profesión de maestro o maestra puede ser debida, entre otras cosas, al bajo perfil del estudiantado que accede a la titulación (Zapico-Barbeito *et al.*, 2017).

Es necesario remarcar que, en la actualidad, el papel de los docentes no se limita únicamente al de instructor y especialista de una materia, sino que, además, deben actuar como educadores y solucionadores de problemas, ser capaces de mantener una comunicación fluida y constructiva con las familias y mediar ante situaciones conflictivas (Prieto, 2008). A esto habría que añadir el manejo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), el trabajo en equipo e interdisciplinar, el atender a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, la renovación y formación continua y el participar en la gestión del centro escolar (Martín *et al.*, 2021; Parra *et al.*, 2020).

Tras analizar esta situación conviene preguntarse ¿por qué una persona quiere ser maestro o maestra? La respuesta a este interrogante no es banal ya que, como indican algunos autores, la importancia de tener buenos profesores para garantizar la calidad del sistema educativo depende de la motivación de quien opta por una carrera docente (López-Jurado y Gratacós, 2013). Las razones que justifican la elección de una carrera han sido analizadas en estudios nacionales e internacionales previos. Soria *et al.* (2006) ya enumeraron, en el caso de estudiantes de medicina, motivos de carácter altruista, intelectual, personal o instrumental. Por su parte, en el trabajo de Skatova y Ferguson (2014), cuya finalidad era identificar las razones principales en base a las cuales el alumnado universitario escogía una u otra titulación, encontraron que la inquietud hacia la profesión (mo-

tivación extrínseca), el interés intrínseco, la oportunidad de ayudar a otras personas o la sencillez de un grado determinado para acceder a la educación superior, eran los factores principales que explicaban dicha elección.

Si nos centramos nuevamente en las motivaciones subyacentes en el proceso de selección por la carrera de maestro, la remuneración económica es un factor ampliamente reconocido en la literatura y además es un elemento fundamental para hacer más atractiva la profesión docente y para garantizar que el profesorado en servicio se sienta valorado y suficientemente motivado para brindar una enseñanza de alta calidad (Comisión Europea, 2019; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), 2019; OCDE, 2020). De hecho, el informe EURYDICE (Comisión Europea, 2021) afirma que la remuneración es un elemento clave para hacer de la docencia una profesión más atractiva. Esto concuerda con los datos aportados por Park y Byun (2015) en el marco de la OCDE, quienes llegaron a la conclusión de que la situación económica y el estatus social del profesorado influyen en las expectativas del alumnado a la hora de acceder a la carrera docente, algo que, según los autores, explica por qué algunos países tienen menos dificultades que otros para atraer a estudiantes de talento académico a la profesión docente desde edades tempranas.

Por tanto, cabría pensar que el salario es el factor fundamental o, al menos, uno de los factores fundamentales, que lleva a una persona a escoger la profesión docente. Sin embargo, numerosas publicaciones ponen en duda esta visión unívoca de las motivaciones que animan a las personas a escoger esta profesión, abriendo el abanico a otro tipo de motivaciones. Analizando únicamente los estudios más recientes, publicados durante el siglo XXI, uno de los textos de referencia es el informe de la OCDE (2005), en el que aparecían identificados algunos de los factores claves para ser maestro o maestra, tales como trabajar con niños y adolescentes, realizar una contribución social, hacer algo diferente, la seguridad que aporta este tipo de trabajo, el salario y las prestaciones vinculadas con este oficio, el placer de enseñar, la compatibilidad con otros intereses o actividades, la compatibilidad con la vida familiar y el autoaprendizaje. Es decir, el citado informe, y algunos de los trabajos publicados en este ámbito, identifican diferentes tipos de factores a la hora de elegir los estudios docentes: intrínsecos (debido a aspectos personales relacionados con la profesión, como el gusto por enseñar), extrínsecos (inherentes al trabajo en sí mismo, como el salario o las vacaciones) y altruistas (contribución de la profesión a la sociedad) (Balyer y Özcan, 2014; López-Jurado y Gratacós, 2013).

En esta misma línea se enmarca uno de los estudios fundamentales sobre esta temática, como es el de Watt y Richardson (2007), en el que se publicó la llamada FIT-Choice Scale (Factors Influencing Teaching Choice). Se trata de un cuestionario para identificar los factores que llevan a las personas a escoger la carrera docente que, posteriormente, se ha utilizado con diversas adaptaciones en más de un centenar de estudios llevados a cabo en países y contextos diferentes (Navarro *et al.*, 2021). Los estudios originales de Richardson y Watt (2006) y de Watt y Richardson (2007) analizaban por qué se opta por la carrera docente, a través de las expectativas de éxito y la evaluación de la tarea. Para ello desglosaban la motivación personal para ser maestro o maestra en cuatro elementos: 1) autopercepción (la habilidad percibida para enseñar); 2) valor de la tarea (incluyendo el valor intrínseco, el valor de utilidad personal y el valor de utilidad social, que miden la motivación extrínseca, intrínseca y altruista); 3) carrera de segunda opción (valoraban si los estudios de docente fueron elegidos en primera opción); 4) expectativas y creencias sobre la profesión (la exigencia de la profesión y el retorno de la

profesión). A estos cuatro factores se le añadirían, también, las influencias sociales anteriores a la elección de la carrera docente, así como las percepciones de experiencias previas. A partir de un cuestionario en el que se agrupaban los ítems en 18 factores diferentes (12 de motivación y 6 de percepción), Watt y Richardson (2007) llevaron a cabo un estudio con docentes en formación de tres universidades australianas y descubrieron que los factores determinantes para la elección de la carrera de magisterio eran la percepción de las capacidades docentes, el valor intrínseco de la enseñanza y el deseo de hacer una contribución social.

En nuestro país fueron Gratacós y López-Jurado (2016) quienes llevaron a cabo por primera vez un estudio empleando una traducción adaptada y validada de la FIT-Choice Scale, para analizar una muestra formada por estudiantes de los grados de Maestro en Educación Primaria e Infantil en la Comunidad de Madrid en el curso 2012-2013. Hasta entonces, en los estudios publicados en España no se había realizado una sistematización de los aspectos que inciden en la decisión de ser maestro o maestra. En el mencionado estudio se concluía apuntando a la necesidad de profundizar en este tipo de investigaciones y, en concreto, se planteaba la necesidad de desarrollar estudios de carácter nacional con una muestra amplia y diversa, lo que permitiría hacer comparaciones a nivel internacional, así como realizar un seguimiento longitudinal de la medición de estos factores en los estudiantes a medida que avanzan en sus estudios de grado, especialmente, al pasar por la experiencia de las prácticas en centros educativos. Estas son algunas de las razones por las que se ha llevado a cabo la presente investigación, que aparece cuando ya han transcurrido más de diez años desde que se implantaron los actuales planes de estudio en los grados en Maestro en Educación Primaria y Maestro en Educación Infantil, y a las puertas de una nueva reforma de la carrera docente. Por tanto, parece pertinente conocer con mayor profundidad las motivaciones que influyen en la elección de los estudios de magisterio, para así tener información sobre el perfil de ingreso de los estudiantes. De esta manera se podrían planificar mejor unos estudios que tengan como meta formar a mejores maestros y maestras, sin perder de vista los intereses y necesidades de estos estudiantes, dando lugar a una enseñanza más individualizada y adaptada a los destinatarios. Además, se podría conocer las debilidades y fortalezas en el proceso de elección y orientación hacia la carrera docente.

Por lo expuesto anteriormente, el objetivo de este trabajo es analizar los motivos que llevan al alumnado universitario a elegir los grados en Maestro. En relación con este propósito general, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Cuáles son los principales motivos del alumnado para estudiar magisterio?
- 2) ¿Qué factores motivan al alumnado para cursar estudios de magisterio?

2. Metodología

2.1 Muestra

La población de estudio del presente trabajo está formada por estudiantes de los grados en Maestro en Educación Primaria, en Educación Infantil y por los que cursaban la doble titulación. Se obtuvo una muestra por disponibilidad de 409 estudiantes procedentes de nueve universidades públicas españolas y distribuidas en siete comunidades autónomas (Andalucía, Aragón, Asturias, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Extremadura e Islas Baleares). El criterio seguido para la obtención de la muestra fue la distribución, como se explicará más adelan-

te, de un cuestionario a través del correo electrónico en aquellos centros universitarios en los que contaban con algún grado en Maestro. El alumnado participante tenía una edad promedio de 23 años ($DT=3,5$) y sus principales características sociodemográficas se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1.

Características sociodemográficas de la muestra de estudio. Elaboración propia.

Características	f	%
Género		
Hombre	73	17,8
Mujer	336	82,2
Acceso a la universidad		
Bachillerato	301	73,5
Formación profesional	94	23,0
Mayores de 25 años	4	0,9
Otra	10	2,6
Nota de acceso		
Aprobado	115	28,2
Notable	175	42,6
Sobresaliente	119	29,2
Titulación		
Maestro en Educación Primaria	231	56,4
Maestro en Educación Infantil	158	38,6
Doble titulación	20	5,0
Curso		
Primero	187	45,7
Segundo	49	11,9
Tercero	65	15,9
Cuarto	96	23,4
Quinto	12	3,1

2.2 Instrumento

Para recoger los datos se utilizó un cuestionario formado por dos partes (ver Anexo 1 en su formato final). La primera de ellas, integrada por 8 ítems, preguntaba sobre información sociodemográfica (género, edad) y aspectos académicos (estudios preuniversitarios, nota de acceso, curso de grado, titulación, y universidad y centro de estudio). En la segunda parte, se empleó una versión adaptada y reducida de la escala FIT-Choice propuesta por Richardson y Watt (2006) y Watt y Richardson (2007), y traducida y adaptada al castellano por Gratacós y López-Jurado (2016); en esta se incluyeron únicamente los ítems relativos a los factores de motivación, excluyendo los de percepción, debido a que el presente trabajo se centra en los motivos para ser docente, no en conocer cómo se percibe la profesión docente. Para ello se utilizó una escala de Likert de 4 puntos (donde 1 era totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo).

2.3 La adaptación de la escala FIT-Choice

En un primer momento, para realizar la versión reducida y adaptada de la escala FIT-Choice (Watt y Richardson, 2007) se incluyeron 21 ítems de la versión en castellano del cuestionario (Gratacós y López-Jurado, 2016), en la que estaban representados los 12 factores motivacionales propuestos por los autores, y se excluyeron los 6 factores de percepción. Se hizo un análisis de fiabilidad de Cronbach y se obtuvo un índice de 0,764. Se decidió eliminar los ítems 4, 5 y 15, puesto que el total corregido

del 5 era inferior a 0,02, y la eliminación del 4 y 15 suponía un aumento del índice de fiabilidad hasta un 0,778. Finalmente, el resultado fue una escala de 18 ítems con una fiabilidad de 0,781, en la que están representados todos los factores de primer orden propuestos por Watt y Richardson (2007), salvo la “carrera de segunda opción” (estaba representado por los ítems 4 y 5, que resultaron eliminados como se acaba de mencionar). Este último factor, en el trabajo de Gratacós y López-Jurado (2016), presentaba un alfa de Cronbach de 0,545, indicando una mala consistencia interna.

Para comprobar cómo se distribuían los ítems, se realizó un análisis factorial exploratorio. Puesto que el análisis de componentes principales no exige ni normalidad ni homocedasticidad (García *et al.*, 2000), se aplicó directamente sobre los ítems (ver Tabla 2) resultando una agrupación en 3 dimensiones (o subescalas, como se verá más adelante en la Tabla 5): 1) Estabilidad Familiar-Laboral; 2) Creencias, Expectativas e Influencias; 3) Utilidad social en la enseñanza, con una varianza explicada de 56,8%, suficiente al explicar al menos el 50% de la variabilidad total de los ítems (Merenda, 1997). Posteriormente se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio para comprobar el ajuste del modelo resultante (ver índices del modelo estructural inicial en la Tabla 3). Puesto que el modelo estructural inicial no se ajustaba correctamente, se procedió a realizar una revisión de los índices de modificación, estableciendo las correlaciones necesarias para un mejor ajuste (Tabla 3).

Tabla 2.

Matriz de configuración en la escala. Elaboración propia.

	Dimensiones		
	1	2	3
6. ser maestro me permitirá tener un trabajo estable.	0,697		
7. ser maestro me permitirá tener un sueldo fijo.	0,748		
8. los maestros tienen mucho tiempo de vacaciones.	0,723		
9. el horario escolar facilitará mi conciliación familiar.	0,737		
10. siendo maestro tendré una jornada laboral corta.	0,733		
11. la enseñanza puede darme la oportunidad de trabajar en el extranjero.	0,502		
12. la enseñanza puede facilitarme el elegir donde quiero vivir.	0,571		
13. la titulación de maestro tiene un reconocimiento social en todas partes.	0,512		
1. considero que tengo habilidades y cualidades para ser un buen maestro.	0,521		
3. siempre he querido ser maestro.	0,506		
18. he tenido profesores a los que he admirado y me han influido positivamente.	0,746		
19. he tenido experiencias de aprendizaje positivas cuando era pequeño.	0,729		
20. mis amigos piensan que debería ser maestro.	0,631		
21. mi familia piensa que debería ser maestro.	0,598		
2. me gusta la enseñanza.		0,550	
14. la enseñanza me permitirá formar en valores a niños.		0,690	
16. ser maestro me permitirá hacer una valiosa contribución social.		0,659	
17. me gusta trabajar con niños.		0,565	

Tabla 3.

Índices de modificación. Elaboración propia.

	Índices de modificación		M.I.	Par Change
eI14	<-->	eI16	42,301	0,083
eI20	<-->	eI21	22,245	0,096
eI18	<-->	eI19	125,641	0,284
eI12	<-->	eI13	9,932	0,112
eI11	<-->	eI13	5,610	0,099
eI11	<-->	eI12	36,051	0,228
eI8	<-->	eI10	63,510	0,202
eI8	<-->	eI9	19,707	0,122
eI6	<-->	eI7	107,676	0,210
eI14	<-->	eI17	4,405	0,014

Una vez establecidas las correlaciones, se obtuvo un modelo estructural final (Figura 1) que ajustaba a la perfección con lo que se esperaba que midiera la escala (Tabla 4).

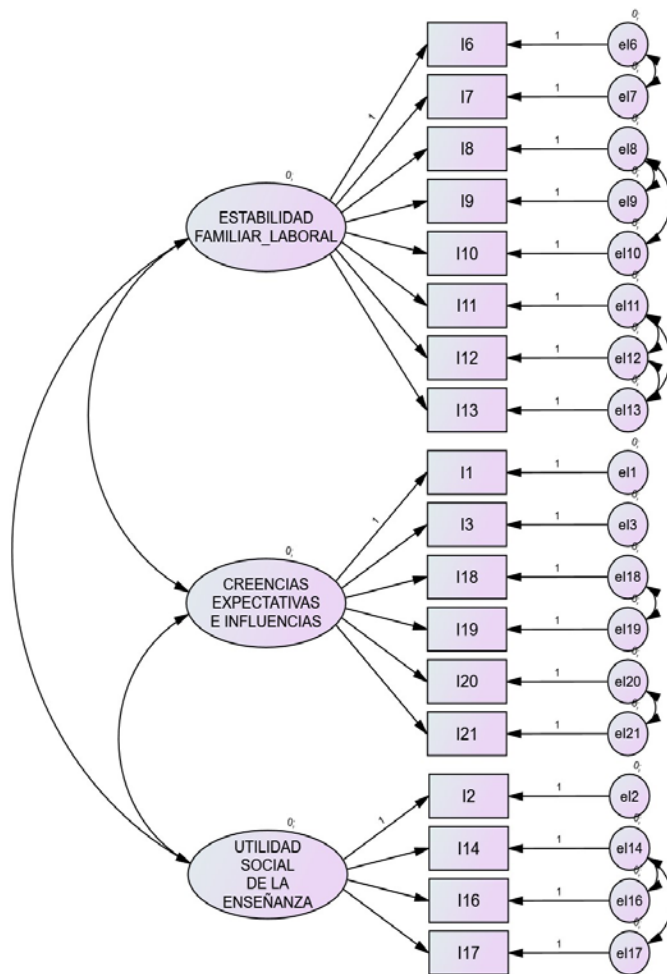


Figura 1. Modelo Estructural Final de medición de la motivación docente del alumnado de los grados en Maestro. Elaboración propia.

Tabla 4.
Índices de ajuste del Modelo Estructural Inicial y Final. Elaboración propia.

Medida	Nivel de ajuste recomendado	Modelo estructural inicial	Modelo estructural final	Aceptabilidad
Medidas de ajuste absoluto				
Estadístico ratio de verosimilitud				
Chi-cuadrado	$p > 0,05$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	No aceptable
CMIN/DF	2-5	3,329	2,101	Aceptable
RMSEA	$< 0,08$	0,076	0,052	Aceptable
Medidas de ajuste incremental				
NFI	$> 0,9$	0,814	0,888	Aceptable*
NNFI/TLI	$> 0,9$	0,825	0,921	Aceptable
IFI	$> 0,9$	0,862	0,938	Aceptable
CFI	$> 0,9$	0,860	0,937	Aceptable
Medidas de ajuste de parsimonia				
PRATIO	$> 0,7$	0,801	0,797	Aceptable
PGFI	$> 0,7$	0,689	0,747	Aceptable
PNFI	$> 0,7$	0,652	0,708	Aceptable

*Aceptable, con valores en el modelo estructural final muy próximos al 0,9

El modelo estructural final de medida de la motivación docente del alumnado de los grados en Maestro estaba compuesto por 3 variables latentes, 18 variables observadas, 18 términos de error, 18 cargas factoriales entre los factores y sus ítems correspondientes, 18 pesos de regresión entre los errores y sus variables observadas asociadas y 13 correlaciones, 3 de ellas entre los factores latentes que indican las dimensiones y otras 10 entre los errores acorde a los índices de modificación.

2.4 Procedimiento

El cuestionario fue elaborado en formato digital y se aplicó al inicio del curso académico 2020-2021. Para su distribución se contactó con los equipos directivos de los centros universitarios responsables de impartir los grados en Maestro mediante un correo electrónico, donde se solicitaba colaboración para su difusión entre el alumnado matriculado en la facultad o escuela que gestionaban. Se estableció un periodo de 15 días para la recogida de respuestas y, transcurrido ese tiempo, se envió un recordatorio ampliando en una semana más la posibilidad de participación, tras la cual se deshabilitó el enlace al cuestionario.

2.5 Análisis de datos

En lo que respecta al análisis de datos, el estudio de fiabilidad se probó mediante el análisis de la consistencia interna del instrumento, utilizando el Coeficiente de Alfa (α) de Cronbach con el programa SPSS® Statistics V26 (IBM, 2019). Para el análisis de los datos se asumió que la distribución de estos sigue una normal, puesto que, tal y como dice el Teorema Central de Límite, al trabajar con una muestra suficientemente grande se

puede asumir que la distribución que seguirán los datos será normal (Moya, Álvarez-Verdejo y Blanco-Encomienda, 2021). Además de los cálculos estadísticos descriptivos básicos, para evaluar los diferentes factores de los que podían depender los motivos para elegir los estudios de magisterio, se realizaron pruebas T para muestras independientes, pruebas de análisis de la varianza (ANOVA) de un factor, con un nivel de confianza del 95%, seguidas de pruebas Post Hoc (Tukey y DMS) cuando fue necesario. Además, se realizaron correlaciones entre los diferentes factores estableciendo un nivel de confianza del 99%. A este respecto conviene mencionar que, siempre que ha sido posible, se ha asumido un nivel de significación del 1%. Y cuando no ha sido posible se ha optado por el 5%.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados en relación con las preguntas de investigación:

3.1. Principales motivos del alumnado para cursar estudios de magisterio

Como puede apreciarse en la Tabla 5, la dimensión que más puntuación obtuvo fue la "Utilidad social en la enseñanza" ($M = 3,78$; $DT = 0,33$), seguida de "Creencias, expectativas e influencias" ($M = 3,39$; $DT = 0,52$) y la que menos la "Estabilidad familiar-laboral" ($M = 2,46$; $DT = 0,58$). Al entrar en detalle y revisar los factores motivacionales, los que mayor puntuación obtuvieron fueron: en primer lugar "Trabajar con niños" ($M = 3,87$; $DT = 0,42$), en segundo lugar "Influir en el futuro de los niños" ($M = 3,81$; $DT = 0,47$) y en tercer lugar "Experiencias previas de E-A" ($M = 3,5$; $DT = 0,77$). Los factores menos valorados fueron aquellos relacionados con la motivación extrínseca, "Seguridad del trabajo" ($M = 2,89$; $DT = 0,82$), "Movilidad laboral" ($M = 2,36$; $DT = 0,95$) y "Conciliación familiar", siendo este factor el menos valorado ($M = 2,26$; $DT = 0,91$).

Se analizaron también las correlaciones existentes entre las tres dimensiones. Solamente se obtuvo una dimensión "Creencias, expectativas e influencia" que correlacionase de manera positiva y significativa ($< 1\%$) con las otras dos (Tabla 6). Todo ello sugiere que si la motivación en el ámbito de "Creencias, expectativas e influencia" (0,212) aumenta o disminuye, también aumenta o disminuye la motivación relacionada con "Estabilidad familiar y laboral", así como, de una forma moderada, también lo hace la motivación orientada a la "Utilidad social de la enseñanza" (0,426).

3.2. Factores que motivan al alumnado para cursar estudios de magisterio

Los resultados obtenidos en el ANOVA de un factor indicaron que existen diferencias significativas en los motivos del alumnado para estudiar magisterio si se tiene en cuenta el género, la titulación de estudio y el curso. No se observaron diferencias significativas considerando la edad, la vía de acceso a la universidad, la nota media de acceso a la universidad, la universidad o el centro ($p > 0,05$).

3.3 Género

Teniendo en cuenta la variable género, existe ligeramente mayor motivación en las mujeres a la hora de elegir magisterio que en los hombres (Tabla 7). Las mujeres otorgaron la mayor puntuación a la dimensión "Utilidad social en la enseñanza" ($M = 3,80$; $DT = 0,30$), seguida de "Creencias, expectativas e influen-

cias" (M = 3,42; DT = 0,51) y de "Estabilidad familiar-laboral" (M = 2,43; DT = 0,59). Los hombres indicaron el mismo orden de prelación en las dimensiones, pero con menores valores en las dos primeras y un mayor valor en la tercera (Tabla 7). Es decir, dieron menos importancia a los motivos sociales, las creencias, expectativas y las influencias, pero otorgaron una mayor importancia a factores relacionados con la estabilidad familiar-laboral, como el sueldo, el trabajo estable, el periodo de vacaciones, etc.

Analizando los ítems de manera independiente, las mujeres eligieron "Me gusta trabajar con niños" como el motivo principal para elegir los estudios de magisterio (M = 3,90; DT = 0,36). El ítem que menos valoraron fue el de "Siendo maestro tendré una jornada laboral corta" (M = 1,73; DT = 0,81). Por otro lado, los hombres eligieron también como motivo principal para escoger los estudios de magisterio una cuestión relativa a la dimensión social de la enseñanza, pero, en este caso, el ítem que más valoraron fue "La enseñanza me permitirá formar en valores a

Tabla 5.

Medias observadas en las tres dimensiones y en cada ítem. Se añaden también los factores motivacionales originales de Watt y Richardson (2007). Elaboración propia.

Dimensión	M	DT	Factor motivacional* (Watt y Richardson, 2007)	Ítem					
				M	DT				
Estabilidad Familiar-Laboral	2,46	0,58	Seguridad del trabajo	6. ser maestro me permitirá tener un trabajo estable.	2,92	0,80			
				7. ser maestro me permitirá tener un sueldo fijo.	2,86	0,83			
			Conciliación familiar	8. los maestros tienen mucho tiempo de vacaciones.	2,25	0,97			
				9. el horario escolar facilitará mi conciliación familiar.	2,76	0,94			
				10. siendo maestro tendré una jornada laboral corta.	1,78	0,83			
			Movilidad laboral	11. la enseñanza puede darme la oportunidad de trabajar en el extranjero.	2,84	0,98			
				12. la enseñanza puede facilitarme el elegir dónde quiero vivir.	2,13	0,90			
				13. la titulación de maestro tiene un reconocimiento social en todas partes.	2,11	0,96			
			Creencias, Expectativas e Influencias	3,39	0,52	Habilidad percibida	1. considero que tengo habilidades y cualidades para ser un buen maestro.	3,54	0,57
						Valor intrínseco de la carrera	3. siempre he querido ser maestro.	3,23	0,91
Experiencias previas de E-A	18. he tenido profesores a los que he admirado y me han influido positivamente.	3,64				0,70			
	19. he tenido experiencias de aprendizaje positivas cuando era pequeño.	3,36				0,84			
Influencias sociales	20. mis amigos piensan que debería ser maestro.	3,18				0,94			
	21. mi familia piensa que debería ser maestro.	3,37				0,87			
Utilidad social de la enseñanza	3,78	0,33	Valor intrínseco de la carrera	2. me gusta la enseñanza.	3,81	0,43			
			Influir en el futuro de los niños	14. la enseñanza me permitirá formar en valores a niños.	3,81	0,47			
			Hacer una contribución social	16. ser maestro me permitirá hacer una valiosa contribución social.	3,63	0,60			
			Trabajar con niños	17. me gusta trabajar con niños.	3,87	0,42			

Tabla 6.

Correlaciones entre las distintas dimensiones. Elaboración propia.

Dimensiones	Estabilidad Familiar y Laboral	Creencias, Experiencias e Influencias	Utilidad Social de la Enseñanza
1. Estabilidad Familiar y Laboral	-		
2. Creencias, Experiencias e Influencias	0,212 (p = 0,000)*	-	
3. Utilidad Social de la Enseñanza	0,052	0,426 (p = 0,000)*	-

*Correlación significativa con un nivel del 1%

niños" ($M = 3,74$; $DT = 0,55$). El menos valorado por los hombres, al igual que en las mujeres, fue el de "Siendo maestro tendré una jornada laboral corta" ($M = 2,04$; $DT = 0,89$), con una puntuación notablemente superior, aunque sin significancia, como indicó la prueba T de muestras independientes ($p > 0,05$). En este sentido, es llamativo cómo los hombres otorgaron mayores puntuaciones en 7 de los 8 ítems relativos a la estabilidad laboral y familiar, siendo el ítem de esa dimensión que no valoraron más el de la movilidad laboral en el extranjero.

El resultados obtenidos en el ANOVA con el género como factor indicó que existen diferencias significativas en función del género en las tres dimensiones de la escala: "Estabilidad laboral y familiar" ($F [2, 406] = 4,343$; $p = 0,014$), "Creencias, expectativas e influencias" ($F [2, 406] = 3,911$; $p = 0,021$) y "Utilidad social en la enseñanza" ($F [2, 406] = 4,820$; $p = 0,009$).

3.4 Titulación de estudio

Teniendo en cuenta la titulación que cursaban los alumnos (Tabla 8), en la dimensión "Estabilidad familiar-laboral" la mayor puntuación la otorgó el alumnado del Grado en Maestro en Educación Primaria ($M = 2,53$; $DT = 0,57$), mientras que el valor más bajo fue adjudicado por las personas que cursaban la Doble Titulación ($M = 2,27$; $DT = 0,57$). La mayor puntuación en la dimensión "Creencias, expectativas e influencias" la otorgó el alumnado del Grado en Maestro en Educación Infantil ($M = 3,46$; $DT = 0,51$), mientras que el valor inferior lo volvieron a asignar estudiantes de la Doble Titulación ($M = 3,27$; $DT = 0,74$). En la dimensión "Utilidad social de la enseñanza", la mayor puntuación la otorgó el alumnado del Grado en Maestro en Educación Infantil ($M = 3,85$; $DT = 0,30$), mientras que el valor inferior la asignaron estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria ($M = 3,73$; $DT = 0,37$).

Los resultados obtenidos en el ANOVA con la titulación de estudio como factor indicaron que existen diferencias significati-

vas en dos dimensiones de la escala: "Estabilidad laboral y familiar" ($F [3, 405] = 2,914$; $p = 0,034$) y "Utilidad social de la enseñanza" ($F [3, 405] = 4,214$; $p = 0,006$). Las pruebas Post Hoc de Tukey únicamente indicaron que existían diferencias significativas ($p = 0,026$) en la dimensión "Utilidad social de la enseñanza", concretamente entre el Grado en Maestro en Educación Infantil ($M = 3,85$; $DT = 0,30$) y el Grado en Maestro en Educación Primaria ($M = 3,73$; $DT = 0,37$). Como las pruebas Post Hoc Tukey no mostraron diferencias significativas en la dimensión "Estabilidad laboral y familiar", se realizaron como alternativa pruebas Post Hoc DMS para comprobar cómo se diferenciaban los grupos en esta dimensión. Estas indicaron que las diferencias significativas ($p = 0,012$) se establecen entre el Grado en Maestro en Educación Infantil ($M = 2,37$; $DT = 0,59$) y el Grado en Maestro en Educación Primaria ($M = 2,53$; $DT = 0,57$).

3.5 Curso en el que se encontraban matriculados los informantes

En lo relativo a los cursos en los que se encontraba matriculado el alumnado, las personas que mayor puntuación dieron a todos los ítems fueron las de primer curso ($M = 3,26$; $DT = 0,45$), mientras que las que dieron una menor puntuación media fueron las de quinto ($M = 2,61$; $DT = 0,63$) (Tabla 9). La mayor puntuación en la dimensión "Estabilidad familiar-laboral" la otorgó el alumnado de primer curso ($M = 2,61$; $DT = 0,53$), mientras que el valor más reducido es de estudiantes de quinto curso ($M = 2,00$; $DT = 0,47$), observándose una disminución progresiva en función del curso. La mayor puntuación en la dimensión "Creencias, expectativas e influencias" la otorgó el alumnado de cuarto curso ($M = 3,47$; $DT = 0,45$), mientras que el valor más reducido lo volvieron a otorgar estudiantes de quinto curso ($M = 2,54$; $DT = 1,07$), teniendo la menor homogeneidad de respuesta de los ítems pertenecientes a esta dimensión. En la dimensión "Utilidad social de la enseñanza", la mayor puntuación la otor-

Tabla 7.

Medias observadas en las tres dimensiones en función del género de los estudiantes. Elaboración propia.

Género	Estabilidad Familiar-Laboral		Creencias, Expectativas e Influencias		Utilidad social en la enseñanza		Promedio	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Mujer	2,43	0,59	3,42	0,51	3,80	0,30	3,22	0,47
Hombre	2,61	0,51	3,24	0,54	3,57	0,45	3,14	0,50

Tabla 8.

Medias observadas en las tres dimensiones en función de la titulación de estudio del alumnado. Elaboración propia.

Titulación	Estabilidad Familiar-Laboral		Creencias, Expectativas e Influencias		Utilidad social en la enseñanza		Promedio	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Grado en Maestro en Educación Infantil	2,37	0,59	3,46	0,51	3,85	0,30	3,23	0,47
Grado en Maestro en Educación Primaria	2,53	0,57	3,34	0,52	3,73	0,37	3,20	0,49
Doble Titulación en Maestro en Educación Infantil y Primaria	2,27	0,57	3,27	0,74	3,84	0,24	3,13	0,52

gó el alumnado de cuarto curso ($M = 3,84$; $DT = 0,27$), mientras que el valor más reducido lo asignaron estudiantes de segundo curso ($M = 3,69$; $DT = 0,42$).

Los resultados obtenidos en el ANOVA con la titulación de estudio como factor indicaron que existen diferencias significativas en dos dimensiones de la escala: “Estabilidad laboral y familiar” ($F[5, 403] = 6,623$; $p = 0,000$) y “Creencias, expectativas e influencias” ($F[5, 403] = 3,714$; $p = 0,003$). Las pruebas Post Hoc de Tukey indicaron que las diferencias significativas se establecen en la dimensión “Estabilidad familiar-laboral” ($p = 0,002$ y $p = 0,000$, respectivamente), entre los cursos de 1º ($M = 2,61$; $DT = 0,53$) y 3º ($M = 2,30$; $DT = 0,61$) y entre los cursos de 1º y 4º ($M = 2,29$; $DT = 0,54$), y en la dimensión “Creencias, expectativas e influencias” ($p = 0,015$, $p = 0,010$ y $p = 0,005$, respectivamente) entre los cursos de 1º ($M = 3,39$; $DT = 0,48$), 3º ($M = 3,43$; $DT = 0,51$) y 4º ($M = 3,47$; $DT = 0,45$), con el 5º curso ($M = 2,54$; $DT = 1,07$).

Tabla 9.

Medias observadas en las tres dimensiones en función del curso durante los estudios de grado en Maestro. Elaboración propia.

Curso	Estabilidad Familiar-Laboral		Creencias, expectativas e influencias		Utilidad social de la enseñanza		Promedio	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Primero	2,61	0,53	3,39	0,48	3,77	0,35	3,26	0,45
Segundo	2,48	0,66	3,24	0,64	3,69	0,42	3,14	0,57
Tercero	2,30	0,61	3,43	0,51	3,81	0,28	3,18	0,47
Cuarto	2,29	0,54	3,47	0,45	3,84	0,27	3,20	0,42
Quinto	2,00	0,47	2,54	1,07	3,75	0,35	2,61	0,63
No contesta	2,17	0,39	3,29	0,83	3,63	0,40	3,03	0,54

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo consistía en analizar los motivos que llevan al alumnado universitario a elegir los grados en Maestro. Para ello se adaptó la escala FIT-Choice (Watt y Richardson, 2007) a una versión reducida para aplicarla al contexto de los estudios de magisterio en España y algunos de los resultados obtenidos en esta investigación reafirman los obtenidos en trabajos previos, tanto en el ámbito internacional (Balyer y Özcan, 2014; Fokkens-Bruinsma y Canninus, 2014; Skatova y Ferguson, 2014; Watt y Richardson, 2012), como en el nacional (Gallardo y Vázquez, 2016; Gratacós y López-Jurado, 2016; López-Jurado y Gratacós, 2013; Soria *et al.*, 2006).

Comparando este estudio con el trabajo de Gratacós y López-Jurado (2016), en ambos casos aparecen como los factores más valorados aquellos vinculados con trabajar con niños, con formar en valores a los niños, con hacer una valiosa contribución social y con el gusto por la enseñanza. Todos ellos han sido incluidos en el presente trabajo dentro de la dimensión “Utilidad social de la enseñanza”. En el extremo contrario, aparecen como los factores menos valorados aquellos relacionados con la motivación extrínseca, tales como la seguridad en el trabajo, la movilidad laboral y la conciliación familiar. Llama la atención, dentro de este conjunto de factores peor valorados, el poco aprecio que la muestra informante tiene hacia las ventajas materiales de esta profesión. Parece existir un amplio consenso entre el alumnado a la hora de escoger mayoritariamente el grado por el deseo al-

truista de trabajar con los niños, mientras que el salario y otras cuestiones puramente laborales, quedan en un segundo plano. Este es un hecho que se repite en otras áreas de conocimiento, como es el caso de la titulación de medicina, donde las razones de tipo altruistas, ligadas a proporcionar ayuda los demás, son las más destacadas (68%) por el alumnado, quedando relegado al último puesto la motivación de carácter más instrumental (Soria *et al.*, 2006).

Teniendo en cuenta la percepción de los propios maestros y maestras en formación, a la hora de diseñar e implementar estrategias orientadas a la captación de alumnado altamente cualificado para acceder a la carrera docente, no solo habría que incidir en aquellos aspectos que mejoren las condiciones salariales y, por lo tanto, el estatus social, sino también en mecanismos que garanticen programas formativos de calidad o mecanismos que ahonden en la recuperación del reconocimiento social de la profesión, algo que se ha ido perdiendo en las últimas décadas (Parra *et al.*, 2020). La importancia de este asunto se puede constatar en las 24 propuestas de reforma vertidas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional para la mejora de la profesión docente, que se debería de iniciar con un replanteamiento sobre el acceso a la titulación y la formación inicial que se proporciona a los futuros maestros, así como con una dotación de mayores incentivos para consolidar la formación permanente o el desarrollo de prácticas innovadoras en la enseñanza.

Otra de las aportaciones que realiza este trabajo es que, analizando las puntuaciones obtenidas a lo largo de los diferentes cursos del grado, se identifica una pérdida de relevancia progresiva de aquellos factores vinculados con la estabilidad laboral y familiar. Es algo llamativo ya que, dentro de un colectivo de personas encaminadas mayoritariamente a la inserción laboral como maestros y maestras, cabría esperar que, a medida que se acercan al mundo laboral, empezasen a valorar con más intensidad el conjunto de posibilidades que ofrece esta profesión a la hora de conciliar el desarrollo personal y familiar con el desarrollo profesional. Especialmente, cuando a partir del tercer curso del grado, la mayoría del alumnado realiza prácticas profesionales en los centros escolares y entra en contacto con la realidad cotidiana de la profesión. Sin embargo, destaca por encima de las otras motivaciones la utilidad social de la enseñanza, que en todos los cursos aparece como la dimensión más valorada. Los resultados planteados concuerdan con el estudio de Sánchez-Lissen (2003) con alumnos de la provincia de Sevilla, quien demostró que las escuelas y facultades de magisterio son un verdadero motor para llegar a despertar o a descubrir entre el estudiantado su verdadero interés e inclinación por la carrera docente.

Conviene señalar también que, atendiendo a las motivaciones en función del género, son llamativos los datos relativos a las mayores puntuaciones que otorgaron los hombres frente a las mujeres a casi todos los ítems relacionados con la estabilidad laboral y familiar, algo que parece concordar con los resultados de estudios previos a nivel internacional (Balyer y Özcan, 2014; Richardson y Watt, 2006), pero que contradicen, en cierta medida, investigaciones previas llevadas a cabo en España (Gallardo y Vázquez, 2016). En este último trabajo de corte cualitativo, por ejemplo, se concluye que uno de los motivos principales por los que las mujeres se decantan por los estudios de magisterio es la seguridad laboral que plantea la profesión, ya que muchas estudiantes muestran interés por formar una familia estable al finalizar sus estudios universitarios. Los resultados presentados en la presente investigación indican, por el contrario, que las mujeres no muestran una elevada valoración de las cuestiones relacionadas con la interacción trabajo-familia. Esto es llamativo especialmente en un contex-

to como el español, ya que son numerosos los estudios que apuntan a que en nuestro país, hoy en día, las mujeres siguen teniendo dificultades para la conciliación familiar, al ser ellas quienes asumen las mayores responsabilidades vinculadas con el cuidado del hogar (Rodríguez, 2021) y quienes asumen la mayor parte de las cargas familiares en la sociedad actual, existiendo una brecha de género claramente identificada en las profesiones relacionadas con el mundo educativo (Gallardo, 2021; Unidad de Mujeres y Ciencia del Ministerio de Ciencia e Innovación, 2021). No obstante, es necesario seguir profundizando en la influencia del género del alumnado en los motivos a la hora de elegir los estudios de magisterio para lograr una mejor comprensión de este tema.

Para concluir, conviene señalar algunas de las limitaciones a la hora de interpretar los datos obtenidos. En primer lugar, se trata de un estudio llevado a cabo con una muestra por conveniencia, por lo que los resultados han de ser tomados con cierta cautela al no poder establecerse conclusiones de carácter general. En segundo lugar, hubiera sido interesante realizar un estudio longitudinal de medias repetidas intrasujeto (y no de carácter mixto y múltiple como el que se plantea), para conocer con mayor certidumbre cómo evolucionan los motivos a lo largo de los cursos del grado. Tampoco se cuenta con información sobre las menciones de maestro que están cursando los participantes, un dato que podría aportar información valiosa sobre el perfil del alumnado participante en esta investigación. Cabe señalar también el sesgo que puede producir la deseabilidad social, propia de este tipo de cuestionarios. Quizás, en futuras investigaciones, podría paliarse, por ejemplo, acompañando este cuestionario con un test de deseabilidad social de Marlowe-Crowne (1960). Por último, podría haber sido oportuno acompañar el análisis realizado con otro estudio en el que se contemplaran los planes formativos de cada universidad y cómo estos influyen en los resultados de este trabajo. Si bien es cierto que los datos obtenidos no desvelan diferencias significativas teniendo en cuenta las variables relacionadas con el lugar de estudio (universidad, centro), cuestiones relativas a la carga crediticia destinada a la realización de prácticas externas, las menciones ofertadas o el planteamiento en general del programa formativo pueden generar diferencias en algunos de los factores al influir directamente en la experiencia vivida por el alumnado.

5. Referencias

- Balyer, A., y Özcan, K. (2014). Choosing Teaching Profession as a Career: Student's Reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104-115. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n5p104>
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey and Company, Social Sector Office.
- Consejo de Europa (2014). *Conclusions on effective teacher education*. European Commission.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe - 2019/20*. Eurydice Facts and Figures. Publications Office of the European Union.
- Comisión Europea (2019). *Education and Training Monitor 2019*. Publications Office of the European Union.
- Crowne, D.P., y Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- Fokkens-Bruinsma, M., y Canrinus, E. (2014). Motivation to become a teacher and engagement to the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research*, 65, 65-74. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.012>
- Gallardo, M. (2021). ¿Influye la maternidad en la carrera profesional de las mujeres? Percepciones de madres trabajadoras en la Academia. *Educación XXI*, 24(1), 405-428. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26714>
- Gallardo, N., y Vázquez, A. (2016). ¿Por qué ser maestro? Motivaciones y expectativas del estudiante de Magisterio. *Revista de estudios extremeños*, 72(3), 1661-1696.
- García Jiménez, E., Gil Flores, J., y Rodríguez Gómez, G. (2000). *Análisis Factorial*. La Muralla.
- Goldhaber, D. (2010). *Teacher Pay Reforms: The Political Implications of Recent Research*. Working paper nº 2010-4.0. Center for Education Data and Research (CEDR), University of Washington.
- Gratacós, G., y López-Jurado Puig, M. (2016). Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-Choice). *Revista de Educación*, 372, 87-110.
- Hattie, J. A. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hattie, J. A. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- IBM Corp. (2019). *IBM SPSS Statistics for Windows*. Armonk.
- López-Jurado Puig, M. y Gratacós, G. (2013). Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. *Estudios sobre Educación*, 24, 125-147.
- Martín Fraile, B., Parra-Nieto, G., y Rubio-Muñoz, F.-J. (2021). Pasado, presente y futuro de la formación de maestros en España. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artículo e08591. <https://doi.org/10.1590/198053148591>
- Merenda, P. (1997). A Guide to the Proper Use of Factor Analysis in the Conduct and Reporting of Research: Pitfalls to Avoid, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30(3), 156-164. <https://doi.org/10.1080/07481756.1997.12068936>
- Moya, P., Álvarez-Verdejo, E., y Blanco-Encomienda, F.J. (2021). Efecto del incumplimiento de la hipótesis de normalidad en los gráficos de control de la media. *Revista de métodos cuantitativos para la economía y la empresa*, 31, 128-143. <https://doi.org/10.46661/revmetodoscuanteconempresa.4307>
- Navarro-Ascencio, E., López-Martín, E., Asensio-Muñoz, I., Expósito-Casas, E., Carpintero-Molina, E., y Ruiz De Miguel, C. (2021). Meta-análisis de generalización de la fiabilidad del cuestionario FIT-Choice (Factores que influyen en la elección de la enseñanza como carrera). *Revista de Educación*, 393. <https://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-492>
- OCDE (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OCDE.
- OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. OCDE.
- OCDE (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS. OCDE.
- Park, H., y Byun, S. Y. (2015). Why some countries attract more high-ability young students to teaching: Cross-national comparisons of students' expectation of becoming a teacher. *Comparative education review*, 59(3), 523-549. <https://doi.org/10.1086/681930>
- Parra Nieto, G., Navarro Prados, A.B., Rubio Muñoz, F.J., y Martín Fraile, B. (2020). Teaching-life Histories. An Analysis of Initial and Continuing Training for Twenty-first century Teachers. *ESE: Estudios sobre educación*, 39, 159-178. <https://doi.org/10.15581/004.39.159-178>
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 10, 325-345.

- Richardson, P.W., y Watt, H.M.G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Rodríguez Rodríguez, E. (2021). De la conciliación a la corresponsabilidad en el tiempo de trabajo: un cambio de paradigma imprescindible para conseguir el trabajo decente. *Lex Social: Revista De Derechos Sociales*, 11(1), 40-78. <https://doi.org/10.46661/lexsocial.5470>
- Sánchez Lissen, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XX1*, 6, 203-222.
- Savage, N., Birch, R., y Noussi, E. (2011). Motivation of engineering students in higher education. *Engineering Education*, 6(2), 39-46. <https://doi.org/10.11120/ened.2011.06020039>
- Skatova, A., y Ferguson, E. (2014). Why do different people choose different university degrees? Motivation and the choice of degree. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01244>
- Soria, M., Guerra, M., Giménez, I., y Escanero, J. F. (2006). La decisión de estudiar medicina: características. *Educación Médica*, 9(2), 91-97. <https://doi.org/10.4321/S1575-18132006000200008>
- Unidad de Mujeres y Ciencia del Ministerio de Ciencia e Innovación (2021). *Científicas en cifras 2021*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Watt, H.M.G., y Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H.M.G., y Richardson, P.W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 185-197. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049>
- Zapico-Barbeito, M. H., Martínez Piñeiro, E., y Montero, L. (2017). Demandas sociales y formación inicial del profesorado: ¿un callejón sin salida? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 80-102.

