

# Motivación hacia la profesión docente en la Enseñanza Secundaria

Dra. M<sup>a</sup> Carmen Sarceda-Gorgoso y  
Lic. Lorena Sánchez Carrón

Docentes de la Facultad de Formación del Profesorado  
Universidad de Santiago de Compostela (España)

carmen.sarceda@usc.es

## RESUMEN

---

En este trabajo se pretende, como objetivo general, aproximarse a los aspectos motivacionales que conllevaron a la realización del Máster de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MPES) organizado por la Universidad de Santiago de Compostela (España) en el campus de Lugo. Para llevar a cabo el trabajo, se siguió una metodología cuantitativa empleando el cuestionario, previamente sometido a valoración por parte de expertos, como instrumento de recogida de información. Participaron un total de 48 alumnos pertenecientes a dicho máster durante el curso académico 2016-2017, de los cuales el 40% son varones y el 60% mujeres. En general, el perfil predominante de la muestra es el de mujer ingeniera de entre 24 y 25 años de edad, recién titulada y sin experiencia laboral. Los resultados muestran que la intención de ser docente es la que impulsa en mayor medida la realización de esta formación (85%), al mismo tiempo que se constata la creencia acerca de que la vocación y la formación continua son aspectos importantes para llegar a ser un buen docente.

Palabras clave: EDUCACIÓN SUPERIOR, PROFESORES, MOTIVACIÓN, FORMACIÓN INICIAL, FORMACIÓN DE PROFESORES

## ABSTRACT

---

### Motivation to Become a Secondary School Teacher

This article is an excerpt from a Master's Degree in Teacher Training in Obligatory Secondary Education and High School Education, Vocational Training and Languages Teaching organized by the University of Santiago de Compostela (Spain) on Lugo Campus. With it, it aims, as a general objective, to approach the motivational aspects that led to the realization of such training. To carry out the work, it was used a quantitative methodology, using the previously evaluated questionnaire as a data collection instrument, establishing as a priority to achieve maximum objectivity. The study was conducted on a sample of 48 students belonging to this master during the academic year 2016-2017, of which 40% are male and 60% female. In general, the predominant profile of the sample is the female engineer between 24 and 25 years of age, newly qualified and without work experience. The choice of doing this Master is linked to the intention to be a teacher, 85% of the sample and mostly the students surveyed think that vocation and continuous training are important aspects to become a good teacher.

Keywords: HIGHER EDUCATION, TEACHER, MOTIVATION, INITIAL TRAINING, TEACHER TRAINING

## Introducción

En los últimos años el modelo de formación inicial en España para ejercer como docente en la Educación Secundaria, en Bachillerato, en Formación Profesional y en la Enseñanza en Idiomas, sufrió un proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. El obsoleto Certificado de Aptitud Pedagógica quedó anulado en el curso académico 2009-2010, transformándose en el actual Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Lenguas (en adelante MPES), regulado en la Orden ECI/3858/2007.

Esto lleva aparejado que, en la investigación educativa, se reavive el interés hacia la formación inicial del profesorado de Secundaria (Prats, 2016), así como a la evaluación del nuevo modelo desde presupuestos de mejora (Serrano y Pontes, 2015).

Así las cosas, a partir del año 2011 en la literatura científica sobre el tema es posible identificar investigaciones en el marco del MPES cuyo foco de atención se centra, especialmente, en el desarrollo de competencias profesionales del docente de Secundaria (Buendía et al., 2011; Herrera, 2012; Clemente y Escribá-Pérez, 2013; Serrano y Pontes, 2015; Fernández, Ro-

dríguez y Fernández, 2016, entre otros). Menor en número son las investigaciones que evalúan el proceso de implantación del Máster (Benarroch, Cepero y Perales, 2013; Manso y Martín, 2014), aunque se constata una percepción positiva, afirmándose que “el nuevo Máster supone una clara mejora en comparación con el anterior modelo de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria” (Manso y Martín, 2014, p. 165).

Sin embargo, en la extensa revisión bibliográfica realizada para la ocasión, no hemos encontrado estudios que profundicen en las motivaciones que llevan a los titulados universitarios a realizar la formación pedagógica y didáctica que les permitirá incorporarse a la función docente, lo que justifica y dota de sentido a trabajos como el que aquí se presenta. En él se establece como objetivo general, aproximarse a los aspectos motivacionales que conllevan a la realización de la actual formación pedagógica inicial obligatoria, así como a las expectativas que presentan los futuros profesores hacia la profesión docente.

Para ello, en primer lugar se realiza una aproximación a qué se entiende, desde la literatura especializada, por motivación, al mismo tiempo que se realiza un acercamiento a lo que implica la profesión docente. Posteriormente, y tomando como base las aportaciones de los trabajos refe-

renciados anteriormente, así como otros de los que se dará cuenta en las páginas siguientes, se presenta el marco metodológico seguido en este trabajo de investigación, y los resultados obtenidos desde el análisis de la información recabada. Por último, se ofrecen las conclusiones que se derivan y dan respuesta a la finalidad que orienta este trabajo.

### **La motivación hacia la profesión docente: Aproximación conceptual**

La motivación que puede llevar a una persona a ejercer la docencia como profesor es un aspecto muy personal y poliédrico, que puede enfocarse desde múltiples puntos de vista. Con todo, no son muchos los estudios realizados sobre este tema, a pesar de que podría parecer clave en el futuro comportamiento del profesorado y su estabilidad en el ejercicio de la profesión.

A la hora de analizar los motivos más habituales para ejercer la enseñanza, estos podrían organizarse en tres grandes grupos: “motivos intrínsecos, tales como centrarse en la enseñanza como una profesión interesante e importante, motivos extrínsecos, es decir, centrados en los beneficios de la enseñanza u otras recompensas externas y motivos altruistas, concernientes a la visión de la enseñanza como una profesión que vale la pena socialmente” (Folkens-Bruinsma y Canrius, 2013, p.66). Estos autores determinan que los 3 motivos principales para que los estudiantes consultados decidan ejercer como profesores son el adquirir la experiencia necesaria, afrontar las dificultades del trabajo, y la posibilidad de trabajar con niños y adolescentes.

Se puede concluir que son los motivos intrínsecos del propio trabajo a realizar los que más motivan a los estudiantes que se forman con la intención de ser profesores, mientras que los aspectos altruistas centrados en la percepción e influencia social del trabajo como maestro son los que menos motivan a la hora de ejercer la profesión.

Por otro lado, podemos observar que en el marco de un estudio entre el alumnado del MPES, en las respuestas a las preguntas relacionadas con la concepción de los encuestados sobre la profesionalidad docente, “los elementos cognitivos y prácticos suponen casi dos terceras partes de las opiniones y un tercio aproximadamente corresponde a la dimensión motivacional y actitudinal, de forma que este aspecto tiene que tenerse en cuenta a la hora de estudiar el pensamiento inicial de los profesores en formación” (Pontes et al., 2013, p.541). Es decir, que los propios futuros profesores reconocen como un aspecto relevante para ser un buen profesional de la educación, no solo el conocimiento y los elementos prácticos, sino también la motivación que lleva a ejercer la enseñanza. Así, afirman Pontes et al. (2013), es habitual encontrar opiniones que consideran deseable que el profesorado cuente con la motivación o la vocación adecuada por la docencia, lo que redundaría en un mejor perfil del profesional de la enseñanza. También es habitual asociar ese perfil considerado idóneo del profesorado con la importancia de mantener una formación permanente.

Con todo, ese perfil deseable de vocación docente que favorezca la profesionalidad no se da en todas las personas que se forman para acceder a un puesto de trabajo en el sistema educativo, ya que “en el momento de iniciarse el proceso de formación inicial de las futuras profesoras y profesores de ciencia y tecnología podemos distinguir entre sujetos que presentan una actitud vocacional (que va ligada a una visión más positiva de la actividad profesional en educación secundaria y que tiene en muchos casos un origen temprano) y quien expone el acceso a la profesión docente desde un enfoque más pragmático” (Pontes et al., 2011, p.192). Este segundo enfoque, más pragmático, consiste en que los estudiantes del MPES buscan, según indican los mismos autores, una salida profesional que consideran estable y con buenas condiciones laborales, por lo

que optan por el sector de la enseñanza sin tener un verdadero interés vocacional por el mismo. En este mismo enfoque pragmático de la realización del MPES, se podrían incluir aquellas personas que, preguntadas por la motivación para realizarlo, dan una respuesta que “relaciona la obligatoriedad del Máster con las oposiciones” (Solís et al., 2013, p.501), es decir, que únicamente buscan realizar el Máster como un requisito imprescindible para lograr un trabajo estable a través de una Oferta Pública de Empleo.

Cabe distinguir, por lo tanto, entre las personas que deciden trabajar como docentes por motivos vocacionales intrínsecos al propio desempeño de la profesión y las que tienen un punto de vista más pragmático, centrado en cuestiones económicas o de estabilidad laboral, siendo muy posible que dichas motivaciones sean determinantes en la profesionalidad del futuro profesor.

Este aspecto pragmático no queda a nivel formativo, sino que con el tiempo se fue trasladando al ejercicio de la docencia, existiendo una diferenciación entre la vocación por la actividad docente y la actividad docente como profesión, ya que “la vocación como componente indiscutible hasta no hace muchos años dio paso a otro concepto más actualizado como el de profesional o profesión” (Larrosa, 2010, p.47).

Los motivos principales de esta variación del concepto de profesor parecen tener su punto de partida en los cambios sufridos por la sociedad en los últimos tiempos, siendo las razones principales de la misma las siguientes (Gervilla, 1998):

- La tendencia general de la sociedad a valorar la profesionalización de las actividades en mayor medida que la vocación por las mismas
- La connotación religiosa del término “vocación”, que provoca una infravaloración del mismo
- La consideración de la vocación como algo arcaico en una sociedad tecnológicamente avanzada
- La valoración de la necesidad eco-

nómica de ejercer una profesión frente al altruismo y al desinterés económico que suelen asociarse con el término vocación

- La defensa de los intereses laborales y profesionales, que parecen incompatibles con una vocación que acostumbra a asociarse a una voluntad de servicio incondicional

Es por lo tanto posible que la motivación del alumnado del Máster enfocada a aspectos prácticos o de visualización de la docencia como una salida profesional más, sin necesidad de una vocación previa, sea únicamente un reflejo de la profesionalización de la sociedad y de una en cierta medida, errónea percepción de la vocación como algo que no puede estar ligado a un desarrollo profesional equiparable al de otras profesiones.

Es evidente sin embargo que, a día de hoy, la docencia es una profesión al nivel de cualquier otra actividad profesional, contando con todos los aspectos necesarios para ser considerada como tal (Larrosa, 2010):

- Requiere de una formación específica que habilite legalmente para su práctica y evite el intrusismo profesional mediante un título homologado
- Se rige por una normativa que regula las funciones y actuaciones profesionales del profesorado para un eficaz desempeño de sus actividades, y por un código ético que obliga a un control que garantice la calidad del servicio
- Cuenta con una cultura profesional que exige entender la práctica de la profesión, conocer los elementos éticos y el código deontológico para proteger la buena imagen de la profesión, no perder credibilidad al ejercer sus funciones, preservar a sus profesionales delante de la sociedad y protegerla del intrusismo o de las presiones ajenas a ella
- Comporta un beneficio social porque toda la sociedad puede beneficiarse directa o indirectamente del ejercicio profesional
- El ejercicio de la profesión permite el sustento y el desarrollo pleno de la vida

individual, familiar y social

Constata por lo tanto, el mencionado autor, que la docencia es una profesión a todos los efectos, pero ¿es eso compatible con un interés vocacional por la enseñanza? Obviamente no. El problema está quizás en sustituir el término vocación, habiendo quien afirma que “sería más idóneo hablar de «interés profesional», de «ilusión profesional» o incluso de «aspiración», en vez de vocación” (Sánchez-Lissen, 2003, p.207).

No solo no es incompatible ese “interés profesional”, sino que autoras como Sánchez-Lissen (2003) llegan a ver cierta correlación entre el proceso de “burnout” o estrés laboral del docente y su percepción vocacional de la carrera profesional, siendo en cierta medida menor la propensión al “burnout” de los profesores que se acercan a la docencia desde una perspectiva más positiva, es decir, con mayor “ilusión profesional”. No obstante, no se puede afirmar que esta correlación sea evidente y cuantificable, ya que el nivel de estrés laboral dependerá siempre de las propias condiciones personales de cada individuo.

La motivación del futuro docente no es importante únicamente de cara a soportar de mejor forma las condiciones laborales adversas, sino que puede ser relevante de cara al buen desempeño de su actividad por parte del profesor. Esto se puede concluir cuando indica Zabalza (2009, p.71) en el marco de una investigación sobre buenas prácticas en docencia universitaria, que los profesores estudiados “*sentían que su trabajo como profesores era mucho más que un trabajo, estaban cumpliendo una misión formativa con sus estudiantes*”.

Según este autor, no obstante, resulta evidente la necesidad de que el profesorado cuente con una formación específica que permita adquirir las técnicas y desarrollar las competencias necesarias para poder ejercer profesionalmente de una forma que permita el aprendizaje óptimo del alumnado. Es decir, que tanto vocación o si preferimos, “interés profesional”, como buena práctica profesional son com-

plementarias para el ejercicio de la docencia y no es suficiente con un buena base de conocimiento para poder impartir una enseñanza que realmente termine con una asimilación por el alumnado de los conceptos que se pretende que aprendan.

Tiene, por lo tanto, que existir en el profesor una motivación que vaya más allá de la mera exposición de conocimientos delante del alumnado para que éste consiga un mayor aprovechamiento del proceso formativo y logre un aprendizaje efectivo, ya que “*lo que los estudiantes aprenden depende, ciertamente, de su interés, esfuerzo y capacidades, pero también, de que tuvieran buenos o malos docentes, mejores o peores recursos didácticos, y de que les ofrecieran mejores o peores oportunidades de aprendizaje*” (Zabalza, 2009, p.75).

## El Ser Profesor

Nadie duda de que la tarea docente es compleja. “La diferencia fundamental entre un educador y un enseñante es que el primero tiene un modo de vida, unos valores que quiere transmitir. El segundo solo tiene unas materias que enseñar” (Mañú, 1996, p.25). Además, continúa diciendo, “teniendo en cuenta que no existe la educación neutra, sería muy interesante que los educadores de un centro educativo no anularan o contrarrestaran entre sí la influencia educativa, sino que pusieran sus facultades al servicio de un proyecto educativo coherente” (Mañú, 1996, p.43), es decir además de la individualidad con que cada docente debe perfeccionar con profesionalidad su misión, la tarea de ser profesor forma parte de un programa en equipo que tiene como fin el de educar y enseñar al alumnado. Dejando a parte las diferencias entre ser profesor o profesora universitaria, de secundaria, formación profesional o cualquier otra rama, no es discutible que ser docente tiene varios puntos en común en cualquier ámbito.

Según Gros y Romañá (2004), lo primero es tener un conocimiento profundo de la materia a impartir. Para esto es posi-

ble que en los primeros años de profesión haya que estudiar y posteriormente y de forma permanente hacer una actualización y reciclaje del programa de la materia que es el contrato con el alumnado.

Como segundo punto, se señala también que la herramienta básica del profesor es el lenguaje, y por extensión la comunicación. Es esencial por lo tanto saber transmitir sin perder calidad. Sin embargo, tener los conocimientos necesarios para impartir una materia no implica tener la capacidad para comunicar dichos conocimientos de forma adecuada. En este sentido, afirma Mañú (1996) que se puede dar tanto el caso de personas que sean comunicadores excelentes que tengan una aparente capacidad innata para ello, como el de otras que, pese a esforzarse, no logran apenas transmitir adecuadamente. Sin embargo, afirma que existen también algunos casos que, sin tener esa habilidad innata, pueden adquirir la capacidad de comunicar adecuadamente a base de formación, técnica y esfuerzo.

Aparece en tercer lugar la emoción como antídoto para el aburrimiento pero con una visión rigurosa. La cuestión es hacer los contenidos más próximos y que el alumnado no pierda el interés en el aprendizaje. Es por esto, que las clases magistrales no son la única alternativa.

Si le prestamos atención más concretamente al caso del profesorado al que se dirige este Máster (educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas), aparece una diferencia con el resto de profesorado que es necesario tener en consideración. Se da el caso de que mucho del profesorado de enseñanza secundaria, no es profesorado vocacional, sino personas que parten de otros ámbitos universitarios y derivan posteriormente hacia la enseñanza. Así como señala Esteve (2003, p.4) “la inmensa mayoría de los profesores de secundaria nunca tuvimos una vocación clara de enseñantes. Estudiamos una carrera para otra cosa (matemático profesional, químico, físico,...)”.

Es necesaria, por tanto, la adaptación del docente a un ámbito de trabajo que muy probablemente no se corresponde con el que planificara al iniciar su carrera. Sin este proceso de adaptación, se puede dar el caso de que el docente esté insatisfecho en su trabajo.

Una forma de evitar esa insatisfacción sería una formación que prepare al futuro profesor de una forma adecuada. Por lo general, el propio profesor acostumbra a percibir su formación previa como aceptable, apreciando sin embargo carencias concretas en la misma (Camacho y Padrón, 2006), que le generan problemáticas específicas.

Es importante indicar que este tipo de problemas se deben solucionar, o por lo menos, orientar al futuro profesorado adecuadamente para afrontarlos, en la fase de preparación, ya que una vez que empieza a ejercer el docente es menos propenso a solicitar ayuda, ya que “tiene miedo de revelar sus problemas profesionales a sus colegas porque los consideran síntoma de fracaso” (Camacho y Padrón, 2006, p.223).

Estos autores proponen diversas orientaciones para tratar de solucionar estas carencias en la formación del profesorado:

- Proceso de revalorización de la enseñanza: a través de campañas de mejora de la imagen social de los profesores y formación específica en el marco de las licenciaturas universitarias, incluso con una formación específica para el profesorado de secundaria
- Proceso de selección y acceso a la profesión docente: la implantación de mecanismos selectivos basados en criterios de personalidad además de los tradicionales de cualificación intelectual, mejoraría la capacidades relacionales del profesorado, esenciales en la relación con los estudiantes y sus familias. También debe evitarse que en el primer año de trabajo el profesor novato tiene que afrontar el manejo de los cursos más problemáticos
- Proceso de formación permanente: los grupos de trabajo colectivos y per-

manentes, fomentarían el intercambio de ideas y experiencias, favoreciendo la constante actualización y evitando el estancamiento, fomentándose de esta forma la innovación educativa

- Cambios en los fundamentos de la formación inicial: aumento de la formación práctica y los enfoques descriptivos que fomenten la dimensión relacional de la enseñanza y dotación de mayor bagaje cultural, psicopedagógico y personal

Una vez terminado el proceso de formación inicial del profesorado, otro punto crítico de su carrera profesional se encuentra en el momento de inicio de la docencia. Como apunta Freixas (2002), son pocas las experiencias que a lo largo de la vida impactan tanto en la vida personal y profesional de un profesor como el primer año de docencia. De hecho, unas experiencias iniciales negativas pueden resultar como comportamientos negativos en el futuro, llegando en ocasiones al abandono de la carrera docente. En muchos casos, las propias altas expectativas del profesor o profesora o la búsqueda de enfoques innovadores pueden causar la aparición de estas experiencias negativas, pero lo más habitual es que sean debidas a grupos conflictivos de alumnos o apatía de los propios compañeros docentes.

También los escasos recursos y la presión institucional causan en los profesores noveles cambios de estilo e incluso de personalidad, siendo motivo también de abandono de la docencia en algunos casos. Es por tanto necesario en la formación docente dejar un espacio para la preparación de estos escenarios, sin desanimar a los futuros profesores, pero dando una visión realista de los múltiples escenarios, tanto positivos como negativos, con los que se pueden encontrar al inicio de su carrera.

En contraposición, Gold (1997) expone los factores que influyen en la satisfacción del profesorado con su carrera y en su permanencia en la misma, siendo estos los siguientes:

- La satisfacción de las necesidades psicológicas de los profesores. Es necesario que el profesorado novel cuente con apoyo personal por parte de sus compañeros de profesión, ya sea dentro de su propio centro de trabajo o a través de servicios externos de apoyo. A falta de este tipo de apoyo puede hacer que se incremente la inseguridad del docente y surja una sensación de pérdida de control que perjudique a su capacidad educativa

- La calidad y tipo de preparación recibida. La formación recibida por el propio docente, tanto en su etapa escolar como en la preparación profesional, está directamente relacionada con la posibilidad de continuar en la carrera docente

- El compromiso inicial de los profesores noveles con la enseñanza. Tanto la actitud inicial como las primeras experiencias serán clave en el desarrollo de la futura carrera profesional docente

- Los programas de desarrollo profesional disponibles. Desde las primeras prácticas, el nuevo docente percibe grandes diferencias entre su idea preconcebida y su realidad profesional. A través de los programas de desarrollo, se pueden corregir en parte estas diferencias

- La integración profesional y social en la docencia. La calidad de vida profesional puede tener un impacto a largo plazo en el futuro profesional

- El papel de la dirección en la retención de profesores. Gold (1997) demuestra que la dirección del centro educativo, a la que está subordinado el profesorado novel, es en gran parte responsable de la insatisfacción del profesorado en relación con las condiciones de trabajo en que se van a desarrollar la primeras experiencias docentes

Todos estos factores son cuestiones clave a tener en cuenta en la preparación previa del profesorado en general, y del de enseñanza secundaria en particular para tratar de ofrecerle una formación apropiada a su futuro ejercicio profesional.

## Materiales y métodos

### *Objetivos*

Como ya se señaló, el objetivo general de este trabajo pretende aproximarse a los aspectos motivacionales que conllevan a la realización del MPES. Más concretamente, en este trabajo nos centramos en Identificar los factores que tienen más peso a la hora de realizar el Máster.

### *Método*

Los diseños de investigación actuales giran entorno a dos grandes paradigmas, el racionalista o cuantitativo y el naturalista o cualitativo, y no existen bases epistemológicas suficientes para establecer cual es mejor que el otro (Zapparoli, 2003).

Según Hernández et al. (2004):

El enfoque cuantitativo emplea la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el recuento y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población.

El enfoque cualitativo, por lo común, se utiliza para descubrir y refinar preguntas de investigación. Por lo regular, las preguntas e hipótesis nacen como parte del proceso de investigación y éste es flexible, moviéndose entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en reconstruir la salidas, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido. (p 10).

Atendiendo a estas consideraciones, a la hora de enfocar este trabajo de investigación descriptivo, se estableció como prioritario conseguir la máxima objetividad (Abalde y Muñoz, 1991, p.94). Por tanto se siguió una metodología cuantitativa con ayuda del programa SPSS Statitics versión 24, para el tratamiento de los datos recogidos.

### *Procedimiento e instrumento*

Ya que se optó por una metodología

cuantitativa, el instrumento escogido para llevar a cabo este estudio descriptivo fue el cuestionario, entendido como un instrumento “para la recogida de información, diseñado para poder cuantificar y universalizar la información” (Arribas, 2004, p.23).

Siguiendo a Traver y García (2007), dentro de los instrumentos de carácter cuantitativo, las escalas son las técnicas más importantes y de mayor aplicación. Consisten en proporcionar un cuestionario con una lista de enunciados y solicitar que los encuestados respondan según unos grados de respuesta. En el caso particular de las escalas de actitudes tipo Likert, el sujeto debe valorar su grado de acuerdo o desacuerdo ante un enunciado propuesto.

En este tipo de cuestionarios la formulación de los enunciados es importante ya que según Likert (1932) estos enunciados que forman el cuestionario deben cubrir el punto de vista de cada persona así como las expresiones de comportamiento deseado y no declaraciones de hecho, así mismo, los enunciados deben ser claros, concisos y directos. Se deben evitar las palabras que provoquen confusión como son por ejemplo, los dobles negativos.

Siguiendo estas pautas para el desarrollo de este estudio se elaboró un cuestionario (que se presenta al final de este documento) para el que se seleccionaron un conjunto de 30 preguntas divididas en 3 bloques principales:

- Bloque A: Integrado por 7 cuestiones destinadas a explorar datos generales de los encuestados referidas al sexo, la edad, estudios realizados y experiencia laboral.

- Bloque B: Conformado por 8 cuestiones relacionadas con diferentes aspectos referidos al Máster

- Bloque C: Compuesto por 15 cuestiones referidas a la profesión docente.

Las diferentes preguntas del cuestionario fueron cerradas dando a los sujetos la posibilidad de respuesta según una escala Likert graduada del 1 al 5.

(1= Total desacuerdo, 2= En des-

acuerdo, 3= Indiferente, 4= De acuerdo y 5= Total acuerdo).

La aplicación del cuestionario, de carácter presencial, se llevó a cabo en diciembre de 2016 en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela (España), aprovechando la jornada explicativa del Practicum I.

El instrumento utilizado se presenta al final de este trabajo.

#### *Fiabilidad del cuestionario*

“Una de las principales características que debe cumplir un test en el campo de las ciencias de la educación es la fiabilidad” (Poyato, 2016, p.179). Es decir, un test es fiable cuando mide bien aquello que está midiendo (Morales et al., 2003). Durante el proceso de elaboración del test fueron consultados varios profesores que, a través del juicio de expertos, avalan su validez.

Posteriormente, y desde la dimensión estadística, se calculó el Alfa de Cronbach (Tabla 1) ya que este coeficiente es el modo más habitual en la estimación de la fiabilidad de pruebas basadas en la Teoría Clásica de los Test (Ledesma et al., 2002).

**Tabla 1.** Alfa de Cronbach (Elaboración propia)

Alfa de Cronbach	
Bloque B	0,71
Bloque C	0,79
Media	0,75

Los datos obtenidos fueron un Alfa de Cronbach de 0,75. Según George y Mallery (2003) los valores superiores a 0,7 son aceptables para análisis estándares, por lo que el cuestionario del presente estudio es válido.

#### *Muestra*

El presente estudio se realizó con el alumnado perteneciente al Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Lenguas de la Universidad de Santiago de Compostela en la Fa-

cultad de Formación del Profesorado en el curso académico 2016/17. La muestra la componen 48 estudiantes matriculados en el Máster.

## Resultados y discusión

### *Características de los participantes*

Del total de los encuestados (Tabla 2), 19 fueron varones y 29 mujeres, lo que supone un porcentaje aproximado del 40% y 60%, respectivamente.

**Tabla 2.** Distribución de los encuestados por género (Elaboración propia)

	N	%
Varones	19	39,6
Mujeres	29	60,4
Total	48	100,0

En relación a la edad, la muestra presenta dos grupos bien diferenciados, los mayores de 26 años con más del 31% y el alumnado que se encuentra entre los 22 y los 24 años que suman el 50% de la población de estudio (Tabla 3).

**Tabla 3.** Distribución de los encuestados por edad (Elaboración propia)

Años	N	%
21	1	2,1
22	8	16,7
23	9	18,8
24	7	14,6
25	3	6,3
26	5	10,4
Más de 26	15	31,3
Total	48	100,0

Con respecto a los estudios realizados, se agruparon las diferentes titulaciones en 5 grupos para facilitar el tratamiento de datos con la herramienta informática SPSS. Estos grupos son: filología y similares, ingeniería, ciencias experimentales, traducción e idiomas, y otros.

Lo más destacado es que el 37,5% de la muestra realizaron estudios de ingeniería. Si se hace la diferencia entre estudios

de letras y ciencias, se comprueba que el 65,5% de la muestra tiene titulaciones relacionadas con las ciencias y el 35,4% se corresponde con alumnado que realizó estudios en el ámbito de las letras.

**Tabla 4.** Distribución de los encuestados por estudios realizados (Elaboración propia)

N	%	
Filología	11	22,9
Ingeniería	18	37,5
Ciencias exp.	12	25,0
Traducción	6	12,5
Otros	1	2,1
Total	48	100,0

Considerando el año de finalización de los estudios los datos obtenidos son los siguientes: el alumnado finalizó sus estudios entre el año 2004 y el 2016. Cerca del 48% de la muestra finalizó sus estudios en el año 2016 y el 51% terminó en otros años.

Se establecieron grados para las cuestiones formuladas con respecto a la experiencia laboral. La gradación fue elaborada de la siguiente forma: ninguna, menos de 1 año, de 1 a 2 años, de 2 a 3 años y más de 3 años. Atendiendo a esta gradación se puede ver en la tabla 5 como que la experiencia laboral relacionada con la titulación estudiada es menor de un año, la experiencia docente del grupo es menor de un año y la experiencia laboral en otros campos está próxima a un año.

**Tabla 5.** Medias de la experiencia laboral de los encuestados (Elaboración propia)

	N	Mínimo	Máximo	Media
Exp. lab. relacionada con la titulación	48	1	5	2,27
Experiencia docente	48	1	5	1,85
Otra experiencia laboral	47	1	5	2,38

#### *Motivación hacia la profesión docente*

En primer lugar, interesaba conocer los motivos que estaban detrás de la decisión de realizar el MPES. Las respuestas ofrecidas por los participantes (Tabla 6) muestran que la intención de ser docente es, sin lugar a dudas, la motivación que más fuerza tiene para los estudiantes del MPES, indicando su “acuerdo” y “total acuerdo” el 29,2% y 66,7% de los participantes, respectivamente. Sin embargo, si consideramos el tener un elevado interés vocacional por la enseñanza, comprobamos que este porcentaje decrece hasta el 36,9%, atendiendo a las manifestaciones que afirman estar “totalmente de acuerdo”.

Si a esto le aunamos que 85,4% está de “acuerdo” (25%) o “totalmente de acuerdo” (60,4%) con querer conseguir un empleo estable y buenas condiciones laborales, parece ser que la intención de ser docente viene más ligada a las características de la profesión que a la actividad que implica.

En el polo opuesto, las afirmaciones con las que se presenta mayor desacuerdo tienen que ver con el no tener otra cosa que hacer este curso (58,3%) y el estar trabajando a tiempo parcial (54,2%). En el punto intermedio de la escala destaría el poseer un elevado interés vocacional por la enseñanza, con respecto al que el 20,8% muestra indiferencia.

**Tabla 6.** Motivos para la realización del Máster

#### *Percepción sobre la profesión docente*

En líneas generales, el alumnado del MPES muestra un elevado grado de acuerdo con las afirmaciones ofrecidas con relación a esta dimensión (Tabla 7).

**Tabla 7.** Percepción sobre la profesión docente

Si aunamos los valores “acuerdo” y “total acuerdo”, destaca la convicción de que los docentes deben formarse continuamente (96,3%), la consideración sobre

Motivos	%				
	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	Acuerdo	Total Acuerdo
Tengo intención de ser docente	0	0	2,1	29,2	66,7
No tenía otra cosa que hacer este curso	58,3	8,3	12,5	6,3	8,3
Me parece una buena opción para ampliar estudios	8,3	10,4	18,8	35,4	20,8
Me encuentro en proceso de búsqueda de empleo	37,5	10,4	12,5	10,4	22,9
Estoy trabajando a tiempo parcial y puedo compaginar	54,2	10,4	4,2	10,4	12,5
Quiero cambiar de trabajo o mejorar el que tengo	39,5	8,3	6,3	4,2	22,9
Tengo un elevado interés vocacional por la enseñanza	4,2	4,2	20,8	29,2	39,6
Quiero conseguir un empleo estable y buenas condiciones laborales	2,1	4,2	2,1	25	60,4
Tengo interés en ampliar las salidas profesionales	6,3	2,1	8,3	25	39,6
Busco mejorar el currículum	16,7	10,4	14,6	14,6	25

Tabla 6. Motivos para la realización del Máster

Motivos	%				
	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	Acuerdo	Total Acuerdo
El ejercicio de la profesión docente me permitirá mi realización personal	2,1	2,1	22,9	39,6	33,3
La profesión docente me dará estabilidad salarial	0	2,1	18,8	35,4	43,8
Realicé mis estudios universitarios con el objetivo de ser docente	31,3	14,6	20,8	16,7	14,6
Descubrí mi vocación docente durante mi trayectoria profesional	29,2	14,6	16,7	22,9	14,6
Pienso que la vocación es un trazo inherente a la profesión docente	10,4	12,5	22,9	27,1	27,1
En la elección de un trabajo se debe tener en cuenta la vocación profesional	2,1	6,3	18,8	33,3	38,3
Para ser docente es necesario tener vocación	4,2	14,6	18,8	31,3	31,3
Un buen docente debe comportarse según los valores que enseña	2,1	2,1	14,6	39,6	41,7
Siendo docente me voy a sentir realizado	0	2,1	25	33,3	39,6
Existe diferencia entre el docente profesional y el vocacional	8,3	2,1	22,9	39,6	25
Estoy más de acuerdo con la visión profesionalista que vocacionalista de la docencia	10,4	29,2	22,9	31,3	6,3
La didáctica y la comunicación son aspectos importantes en la docencia	0	0	10,4	41,7	47,9
Los docentes deben formarse continuamente	0	0	4,2	29,6	66,7
Me produce satisfacción que otros aprendan gracias a mi intervención docente	0	2,1	4,2	31,3	58,3

Tabla 7. Percepción sobre la profesión docente

que la didáctica y la comunicación son aspectos importantes en la docencia y la satisfacción producida porque otros aprendan gracias a mi intervención docente (ambos con el 89,6%).

Por otro lado, los aspectos con los que se muestra “total desacuerdo” en mayor medida, se vinculan con el haber realizado los estudios universitarios con el objetivo de ser docente (31,3%) y el haber descubierto la vocación docente durante la trayectoria profesional (29,2%).

Finalmente, destacar que hay cuatro afirmaciones que producen indiferencia en el mismo porcentaje de participantes (22,9%): la consideración acerca de que el ejercicio de la profesión docente me permitirá mi realización profesional, el hecho de que la vocación es un trazo inherente a la profesión docente, la diferencia entre el docente profesional y el vocacional, y el estar más de acuerdo con la visión profesionalista que vocacionalista de la docencia.

De los resultados presentados, podemos ver como se hacen manifiestas dos de las dimensiones propuestas por Fokkens-Bruinsma y Canrius (2013) con relación a la motivación hacia la profesión docente: la intrínseca y la extrínseca, aunque con primacía de la segunda.

Estos indicadores coinciden con los obtenidos en estudios precedentes (Pontes et. al., 2011), en los que se constataba un enfoque pragmático en la motivación hacia la docencia, o con aquellos otros en los que se evidencia la consideración de la profesión docente como una salida profesional (Solís et al., 2013).

Esta percepción podría venir explicada por las características específicas de los docentes de Secundaria, con una formación inicial no pedagógica y fuertemente vinculada a los contenidos teórico-conceptuales del campo de conocimiento del que se trate. En esta línea, nuestros resultados muestran que un porcentaje elevado de los participantes no realizan sus estudios universitarios con la intención de ser docente. Así, parece que se continúa con

una situación ya denunciada por Esteve (2004) cuando señalaba que la mayor parte del profesorado de Secundaria nunca tuvo una vocación de enseñante, sino que su formación se orientó hacia una profesionalización como químico, matemático, historiador...

Parece evidente que estas expectativas iniciales van a tener reflejo en el compromiso que se asuma con la enseñanza en el momento de profesorado novel (Gold, 1997), así como la forma de afrontar este período especialmente crítico (Freixas, 2002; Larrosa, 2010) que sentará las bases y tendrá reflejo en la futura práctica profesional (Zabalza, 2009). Por este motivo, y en la línea de trabajos anteriores centrados en la formación pedagógica inicial del profesorado de Secundaria (Pontes et. al., 2013), la motivación hacia la profesión docente se constituye en un aspecto esencial de cara al futuro ejercicio profesional al que no sólo es importante atender, sino que además, requiere de una consideración especial y, por ende, de trabajos que profundicen en esta temática.

## Conclusiones

En primer lugar, podemos señalar que los resultados obtenidos permiten afirmar como un factor que tiene más peso a la hora de realizar el Máster el vinculado a la estabilidad salarial y laboral, y esto tiene lugar independientemente del sexo y de la titulación, de la experiencia laboral y de la edad. En relación con la experiencia docente previa, siendo mayoritario el número de individuos que no tienen experiencia laboral o tienen menos de un año, destaca, haciendo el análisis por sexo, que las mujeres, con un 14% tienen más de 2 años de experiencia docente. Si el análisis se hace en relación a la experiencia laboral que tiene el alumnado con respecto al título universitario que poseen, las diferencias entre sexos no son salientables.

Cuando el alumnado es preguntado por otra experiencia laboral, la opción de no tener experiencia o tener experiencia

laboral de algunos meses es la opción mayoritaria, tanto para hombres (73%) como para mujeres (64%).

Por todo esto, se puede determinar que el perfil predominante en la muestra es el de mujer ingeniera, de entre 24 y 25 años de edad, recién titulada y sin experiencia laboral.

Un porcentaje muy elevado del alumnado realiza el Máster por iniciativa propia, con la intención de ser docente (85%) y porque les parece una buena opción para ampliar estudios. Llama la atención que un 8,3% responde que “no tenía otra cosa que hacer”.

Cursar este Máster en la USC fue la opción mayoritaria para el 51% de los titulados. Si cruzamos los datos por titulación, son los ingenieros seguidos por los titulados en filología o traducción los que aún barajando la posibilidad de matricularse en otra universidad, tenían claro cursar el MPES como primera opción.

Con respecto a la motivación para cursar el presente Máster, no existen diferencias destacables entre sexos o titulación, el 40% afirma tener interés vocacional y el 60% pretende conseguir un trabajo estable y buenas condiciones laborales.

En general, el alumnado no tiene expectativas claras de que en este Máster se les enseñe a ser profesora o profesor, in-

dependientemente del sexo o titulación y parecen estar de acuerdo con la obligatoriedad del MPES para acceder a la docencia, presentando un marcado interés por recibir formación pedagógica y didáctica.

Por otra parte, y en lo que concierne a la percepción del alumnado sobre la función docente, a pesar de que mayoritariamente se piensa que la docencia tiene un componente vocacional importante (más del 54% de los encuestados), un alto porcentaje afirma no realizar sus estudios universitarios pensando en ser docentes. Por otro lado, es muy destacable el 78% de la población que piensa que con esta profesión adquirirá estabilidad salarial y laboral.

Según esto, los objetivos marcados al inicio de este trabajo fueron cumplidos. Sin embargo, existen también una serie de limitaciones que es necesario señalar, y de las que destacamos el tamaño de la muestra, que no permite una generalización de resultados sino una primera aproximación al problema. Es decir, el presente estudio se puede considerar como una parte introductoria a un estudio de mayor envergadura, ampliable a otros campus y universidades y que proporcionen información más amplia que permita una mejor comprensión de las motivaciones y expectativas de este futuro profesorado. 

## Referencias Bibliográficas

- Abalde, E. y Muñoz, J.M. (1991). *Metodología cuantitativa vs. cualitativa*. A Coruña: Servicio de Publicacións da Universidade da Coruña, 1992, 89-99. Recuperado de <https://goo.gl/38A9VY>
- Benarroch, A., Cepero, S. y Perales, F.J. (2013). “Implementación del Máster de Profesorado de Secundaria: metodología y resultados de su evaluación”, en *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(extr), 594-615.
- Buendía, L.; Berrocal, E.; Olmedo, E. M.; Pegalajar, M.; Ruiz, M.A. y Tomé, M. (2011). “Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el máster universitario de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de idiomas”, en *Bordón*, 63(3), 57-74.
- Camacho, H.M. y Padrón, M. (2006). “Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 56, 209-232.
- Clemente, J.S. y Escribá-Pérez, C. (2013). “Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad”, en *Revista de Educación*, 362, 535-561.
- Esteve, J.M. (2003). *La aventura de ser maestro*.

- XXXI Jornadas de Centros Educativos. Universidad de Navarra, Pamplona, 3-4 febrero (ponencia).
- Fernández, M.J., Rodríguez, J.M. y Fernández, F.J. (2016). "Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas", en *Bordón*, 68(2), 85-101.
- Fokkens-Bruinsma, M. y Canrinus, E.T. (2013). "Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts", en *International Journal of Educational Research*, 65, 65-74.
- Freixas, M. (2002). "El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona", en *Revista de Docencia Universitaria*. Recuperado de Fecha de última consulta: 18-01-2017. Recuperado de <https://goo.gl/84kTTn>.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gervilla, E. (1998). "Educar hoy. Profesión contra vocación", en *Bordón*. *Revista de pedagogía*, 50 (1), 83-91.
- Gold, Y. (1997). *Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction*. En: Houston, W.R., Haberman, M. and Sikula, J. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: McMillan.
- Gros, B. y Romañá, T. (2004). *Ser profesor*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, J. (2012). "Principios comunes europeos para las competencias del Máster de formación de profesorado de educación secundaria obligatoria en la comunidad autónoma de Canarias", en *Curriculum*, 25, 11-28. Recuperado de: <https://goo.gl/i9LZHb>
- Larrosa Martínez, F. (2010). "Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas", en *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 43-52.
- Ledesma, R., Molina, G. y Valero, P. (2002). "Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos", en *Psico-USF*, 7 (2), 143-152.
- Likert, R. (1932). "A Technique for the measurement of attitudes", en *Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- Manso, J. y Martín, E. (2014). "Valoración del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria: estudios de casos en dos universidades", en *Revista de Educación*, 364, 145-169.
- Mañú, J. (1996). *Ser profesor hoy*. Barañáin: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 53751-53753).
- Pontes, A., Serrano, R. y Poyato, F.J. (2013). "Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de educación secundaria", en *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 533-551. Recuperado de <https://goo.gl/HJ3gzW>
- Poyato, F. (2016). *Concepciones y motivaciones sobre la profesión docente en la formación inicial del profesorado de ciencias de enseñanza secundaria*. Córdoba:UCOPress.
- Prats, E. (2016). "La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional", en *Bordón*, 68(2), 19-33.
- Sánchez-Lissen, E. (2003). "La vocación entre los aspirantes a maestro". *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 6, 203-222.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2015). "Nivel de desarrollo de las competencias y objetivos generales del Máster Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria", en *Perfiles Educativos*, 37(150), 39-55. Recuperado de: <https://goo.gl/JRchKF>.
- Solís, E., Martín del Pozo, R.; Rivero, A. y Porlán, R. (2013). "Expectativas y concepciones de los estudiantes del MAES en la especialidad de Ciencias", en *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 496-513. Recuperado de <https://goo.gl/p4YkVz>.
- Traver, J. y García, R. (2007). "Construcción de un cuestionario-escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC)", en *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1). Recuperado de <https://goo.gl/e1EM6z>.
- Zabalza, M. A. (2009). "Ser profesor universitario hoy", en *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.
- Zapparoli, M. (2003). "Concepciones teóricas metodológicas sobre investigación", en *Girasol: Revista de la Escuela de Estudios Generales*, 5, 191-198.

Recibido para revisión: 23 julio 2017

Aceptado para publicación: 23 noviembre 2017