



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES

DEPARTAMENTO DE DERECHO DEL ESTADO Y SOCIOLOGÍA

*Tesis doctoral*

**FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ELECCIÓN DE LA  
CARRERA DE MAGISTERIO. ANÁLISIS DE LAS  
EXPECTATIVAS VOCACIONALES DE LOS  
ASPIRANTES A MAESTRO.**

*Programa de doctorado: Sociología Aplicada*

*Doctoranda: Dña. Marta del Pino de la Fuente*

*Directora de tesis: Dra. Dña. Mercedes Fernández Alonso*

*Málaga, 2016*


UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA





UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

AUTOR: Marta del Pino de la Fuente

 <http://orcid.org/0000-0001-7410-8303>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): [riuma.uma.es](http://riuma.uma.es)



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA  
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES  
DEPARTAMENTO DE DERECHO DEL ESTADO Y SOCIOLOGÍA



“FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DE  
MAGISTERIO. ANÁLISIS DE LAS EXPECTATIVAS VOCACIONALES DE LOS  
ASPIRANTES A MAESTRO”

Tesis para la obtención del grado de doctor presentada por Dña. Marta del Pino de la  
Fuente, bajo la dirección de la profesora Dña. Mercedes Fernández Alonso.

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



Málaga, 2016



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

Dña. Mercedes Fernández Alonso, con DNI 75868607W, como Directora de la Tesis “FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DE MAGISTERIO. ANÁLISIS DE LAS EXPECTATIVAS VOCACIONALES DE LOS ASPIRANTES A MAESTRO” y hasta donde mi conocimiento alcanza, manifiesto que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda Dña. Marta del Pino de la Fuente, bajo mi dirección y se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones. De la misma manera, el trabajo reúne todos los requisitos de contenido, teóricos y metodológicos para ser admitido a trámite, a su lectura y defensa pública, con el fin de obtener el referido Título de Doctor, y por lo tanto AUTORIZO la presentación de la referida Tesis para su defensa y mantenimiento de acuerdo con lo previsto en RD 1393/2007

Y para que surta los efectos oportunos, lo firmo en Málaga a 24 de noviembre de 2016



Fdo.: Dña. Mercedes Fernández Alonso



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

A mi padre,  
*que me enseñó a volar.*

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA





UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	17
INTRODUCCIÓN.....	19

## MARCO TEÓRICO

<b>CAPÍTULO 1.- EL GÉNERO COMO FACTOR QUE INFLUYE EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DE MAGISTERIO (DIMENSIÓN SOCIAL U OBJETIVA).....</b>	<b>27</b>
1.1. Delimitación del concepto de género y sexo.....	27
1.2. Desigualdad de oportunidades y género.....	28
1.3. Teorías sociológicas relacionadas con el género.....	31
1.4. La feminización de las profesiones.....	34
1.4.1.- Análisis del concepto de profesión: Teorías de la Sociología de las profesiones.....	34
1.4.1.1. Teoría funcionalista.....	34
1.4.1.2. Teoría interaccionista.....	36
1.4.1.3. Teorías noe-webwerianas.....	37
1.4.1.4. Teorías recientes de la Sociología de las Profesiones...	38
1.4.2. La feminización de las profesiones sanitarias y educativas.....	39
1.4.3. Causas de la feminización de las semiprofesiones.....	43
1.5. Magisterio, profesión de mujeres.....	46
1.5.1. La educación de las niñas en la historia.....	46
1.5.2. El proceso de feminización de la docencia.....	50
1.5.3. Las Escuelas de párvulos en España.....	51
1.5.4. De la Escuela Normal a las facultades de Educación. Presencia de la mujer en la Institución.....	57

**CAPÍTULO 2.- LA CLASE SOCIAL COMO FACTOR QUE INFLUYE EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DE MAGISTERIO (DIMENSIÓN SOCIAL U OBJETIVA) ..... 71**

2.1. Delimitación del concepto de clase social.....	71
2.2. Clase social y ocupación.....	79
2.3. Clase social y nivel educativo.....	85
2.4. Desigualdad de oportunidades educativas y elección de carrera.....	86
2.4.1. Concepto de desigualdad.....	86
2.4.2. Evolución de la desigualdad de oportunidades educativas.....	88
2.4.3. El prestigio de la profesión de maestro.....	93

**CAPÍTULO 3.- LA FAMILIA COMO FACTOR QUE INFLUYE EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DE MAGISTERIO (DIMENSIÓN SOCIAL U OBJETIVA) .....101**

3.1. Influencia familiar en la elección de carrera.....	101
3.2. Claves para orientar a los hijos en la elección de carrera.....	105
3.3. Responsabilidad de los padres en el proceso de decisión.....	106
3.4. La teoría del capital humano.....	109
3.5. La teoría del credencialismo.....	115

**CAPÍTULO 4.- EL MERCADO LABORAL COMO FACTOR QUE INFLUYE EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DE MAGISTERIO (DIMENSIÓN SOCIAL U OBJETIVA) .....120**

4.1. El trabajo. Cambios en la organización social del trabajo.....	120
4.2. Relaciones entre la educación y el mercado laboral.....	122
4.3. Transición del sistema educativo al mercado laboral.....	123
4.4. Relaciones entre economía y educación desde la Teoría de la competencia por los puestos, la Teoría de la asignación y la Teoría del conocimiento heterogéneo.....	127

**CAPÍTULO 5.- LAS REDES SOCIALES COMO FACTOR QUE INFLUYE EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DE MAGISTERIO (DIMENSIÓN SOCIAL U OBJETIVA)..... 130**

- 5.1. Concepto de red social y estructura.....130
- 5.2. Origen y evolución histórica del análisis de redes sociales.....132
- 5.3. Aplicaciones del análisis de redes..... 139
- 5.4. Influencia de las redes sociales en el proceso de elección Universidad....142

**CAPÍTULO 6.- LA VOCACIÓN COMO FACTOR QUE INFLUYE EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DE MAGISTERIO (DIMENSIÓN VOCACIONAL O SUBJETIVA) .....144**

- 6.1. Concepto de vocación.....144
- 6.2. El descubrimiento de la vocación.....145
  - 6.2.1. Teorías sobre el origen de la vocación..... 145
- 6.3. Vocación y posibilidades de elección: la orientación profesional..... 147
- 6.4. La vocación docente..... 148
- 6.5. Importancia de la motivación en la elección de carrera..... 151

**CAPÍTULO 7.- FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....155**

- 7.1. Teorías relacionadas con la H.1 (dimensión social u objetiva).....155
  - 7.1.1. El Género.....155
  - 7.1.2. La Clase Social.....158
  - 7.1.3. La Familia.....159
- 7.2. Teorías relacionadas con la H.2 (dimensión vocacional o subjetiva).....161
- 7.3. Teorías relacionadas con la H.3 (dimensión vocacional o subjetiva).....162
- 7.4. Teorías relacionadas con la H.4 (dimensión vocacional o subjetiva).....164



## **TRABAJO EMPÍRICO**

<b>CAPÍTULO 8.- PROCESO METODOLÓGICO</b> .....	167
8.1. Introducción.....	167
8.2. La formulación del problema de la investigación.....	168
8.2.1. Justificación.....	168
8.2.2. Delimitación de los objetivos de la investigación.....	169
8.2.2.1. Objetivo general.....	170
8.2.2.2. Objetivos específicos.....	170
8.3. La operacionalización del problema de la investigación.....	171
8.3.1. Formulación de hipótesis.....	171
8.3.1.1. Hipótesis de la investigación.....	172
8.3.2. Operacionalización de conceptos teóricos.....	173
8.3.3. Delimitación de la unidad de análisis.....	177
8.4. El diseño de la investigación.....	178
8.4.1. Estrategias y diseño de la investigación.....	178
8.4.1.1. Selección de estrategias y diseño de la investigación..	180
8.4.2. Técnicas de recopilación de datos.....	185
8.4.3. Metodología.....	193
8.4.4. Técnicas de análisis de datos.....	194
<b>CAPÍTULO 9.- ANÁLISIS DE RESULTADOS</b> .....	198
9.1. Análisis de resultados: dimensión social u objetiva.....	198
9.1.1. Resultados del análisis de la H.1.....	198
9.1.1.1. Género, como factor influyente en la elección de carrera.....	198
9.1.1.2. Clase social, factor influyente en la elección de carrera.....	201
9.1.1.3. Familia, como factor influyente en la elección de carrera.....	206

9.1.1.4. Otros elementos a considerar en el análisis.....	210
9.2. Análisis de resultados: dimensión vocacional o subjetiva.....	220
9.2.1. Resultados del análisis de la H.2.....	220
8.2.1.1. Elección de carrera, cuestión de vocación.....	220
8.2.1.2. Elección de carrera, cuestión de oportunidad.....	222
9.2.2. Resultados del análisis de la H.3.....	223
9.2.2.1. Análisis de la estructura de las 14 expectativas vocacionales de los estudiantes del Centro de Magisterio.....	224
9.2.2.2. Análisis de la tipología de los estudiantes del Centro de Magisterio a partir de las catorce expectativas vocacionales....	237
9.2.3. Resultados del análisis de la H.4.....	248
<b>CAPÍTULO 10.-CONCLUSIONES.....</b>	<b>252</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>264</b>
<b>ANEXO I.- CUESTIONARIO.....</b>	<b>290</b>



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## ÍNDICE DE TABLAS

-Tabla 1. Ocupados por rama de actividad (%) respecto del total de cada sexo. Tasa anual 2012.....	42
-Tabla 2. Esquema de clases de Goldthorpe (1987).....	76
-Tabla 3. Posiciones de clase en la sociedad capitalista según Wright (1994).....	77
-Tabla 4. Distribución de ocupaciones según el esquema ocupación y situación profesional (Requena, 1991).....	80
-Tabla 5. Esquema de clases a partir de las ocupaciones (Requena, 2005).....	80
-Tabla 6. Rango de ocupaciones según ingresos (ambos sexos. Años 1999-2002) (Requena, 2005).....	81
-Tabla 7. Clase social objetiva según ingresos medios (años 1999-2002). (Requena, 2005).....	81
-Tabla 8. Clase social objetiva (años 1999-2002). (Requena, 2005).....	82
-Tabla 9. Estructura Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011.....	83
-Tabla 10. Grandes grupos de ocupaciones según la CNO 2011.....	84
-Tabla 11. La ocupación de maestro en la jerarquía de la CNO 2011.....	84
-Tabla 12. Resumen del proceso de operacionalización de conceptos de esta investigación.....	175
-Tabla 13. Población del Centro de Magisterio por especialidades.....	177
-Tabla 14. Resumen de las técnicas de análisis estadístico empleadas en la verificación de las hipótesis de la investigación.....	179
-Tabla 15. Tabla resumen de las estrategias, tipos de diseño, método y técnicas de análisis utilizados en la investigación.....	185

-Tabla 16. Correspondencia entre los indicadores y las hipótesis de la investigación..	188
-Tabla 17. Distribución de los estudiantes del Centro por especialidades.....	214
-Tabla 18. Análisis de la estructura de las expectativas vocacionales. Factores con autovalores superiores a 1 (14 ítems).....	225
-Tabla 19. Expectativas vocacionales que se agrupan en cada uno de los dos factores principales (14 ítems).....	226
-Tabla 20. Análisis de la estructura de las expectativas vocacionales. Varianza explicada por los dos factores principales tras aplicar el método de rotación varimax (14 ítems)	228
-Tabla 21. Expectativas vocacionales que se agrupan en cada uno de los dos factores principales tras aplicar el método de rotación varimax. (14 ítems).....	228
-Tabla 22. Resumen de la estructura de las expectativas vocacionales de los estudiantes de Magisterio del Centro (14 ítems).....	229
-Tabla 23. Análisis de la estructura de las expectativas vocacionales. Factores con autovalores superiores a 1 (8 ítems).....	233
-Tabla 24. Expectativas vocacionales que se agrupan en cada uno de los dos factores principales (8 ítems).....	234
-Tabla 25. Análisis de la estructura de las expectativas vocacionales. Varianza explicada por los dos factores principales tras aplicar el método de rotación varimax (8 ítems).....	234
-Tabla 26. Expectativas vocacionales que se agrupan en cada uno de los dos factores principales tras aplicar el método de rotación varimax. (8 ítems).....	235
-Tabla 27. Resumen de la estructura de las expectativas vocacionales de los estudiantes de Magisterio del Centro (8 ítems).....	235
-Tabla 28. Análisis de la tipología de los estudiantes de Magisterio a partir de sus expectativas vocacionales. Varianza explicada por los cuatro factores principales tras aplicar el método de rotación varimax (14 ítems).....	237



-Tabla 29. Análisis de la tipología de los estudiantes de Magisterio. Expectativas vocacionales que se agrupan en cada uno de los cuatro factores principales tras aplicar el método de rotación varimax. (14 ítems).....	238
-Tabla 30. Resumen de la tipología de los estudiantes de Magisterio del Centro en función de cómo se agrupan las expectativas profesionales en los 4 factores (14 ítems).....	239
-Tabla 31. Tipología de los estudiantes de Magisterio de Antequera y de Comillas en función de sus expectativas vocacionales.....	241
-Tabla 32. Análisis de la tipología de los estudiantes de Magisterio. Varianza explicada por los factores principales tras aplicar el método de rotación varimax (8 ítems).....	245
-Tabla 33. Análisis de la tipología de los estudiantes de Magisterio. Expectativas vocacionales que se agrupan en cada uno de los tres factores principales tras aplicar el método de rotación varimax. (8 ítems).....	245
-Tabla 34. Resumen de la tipología de los estudiantes de Magisterio del Centro en función de cómo se agrupan las expectativas profesionales en los 3 factores (8 ítems). Elaboración propia.....	246
-Tabla 35. Tipología de los estudiantes de Magisterio de Antequera, elaborada a partir de las ocho expectativas utilizadas en la Universidad de Comillas.....	247
-Tabla 36. Valoraciones medias de los 14 indicadores de expectativas profesionales.....	249



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## ÍNDICE DE FIGURAS

-Figura 1. Porcentaje de mujeres dedicadas a la enseñanza por niveles educativos. Curso 2012-2013.....	40
-Figura 2. Porcentaje de hombres entre los colegiados por tipo de profesión sanitaria (2012).....	41
-Figura 3. Mujeres ocupadas por rama de actividad (%). Tasa anual 2012.....	42
-Figura 4. Distribución de los estudiantes matriculados en el Centro en función del sexo (2011-2012).....	200
-Figura 5. Presencia masculina y femenina en las distintas especialidades en el Centro (2011-2012).....	201
-Figura 6. Porcentajes de estudiantes que proceden de Centros públicos, concertados y privados.....	205
-Figura 7. Porcentajes de alumnos con y sin beca o algún otro tipo de ayuda económica.....	206
-Figura 8. Nivel de estudios alcanzado por los padres y las madres de los estudiantes del Centro.....	207
-Figura 9. Comparativa de la distribución de los estudiantes de la Universidad española en general y de los del Centro Adscrito de Magisterio según su edad. Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012).....	212
-Figura 10. Distribución de los alumnos del Centro de Magisterio en función del curso más alto y más bajo en el que están matriculados los estudiantes del Centro.....	213
-Figura 11. Comparativa entre los lugares de procedencia y los lugares de residencia de los estudiantes de Magisterio del Centro.....	216
-Figura 12. Horas que los estudiantes de Magisterio del Centro dedican al estudio a la semana en función del sexo.....	217



-Figura 13. Horas que los estudiantes dedican al estudio a la semana en función de la especialidad.....	217
-Figura 14. Estudiantes de Magisterio del Centro que obtuvieron algún sobresaliente en el curso anterior al de medición, en función del sexo.....	218
-Figura 15. Seguridad de los estudiantes del Centro respecto a su vocación para el Magisterio.....	221
-Figura 16. Seguridad de los estudiantes del Centro respecto a su vocación para el Magisterio en función del sexo.....	221
-Figura 17. Percepción de los estudiantes de Magisterio del Centro en relación a la libre elección de su carrera.....	223
-Figura 18. Análisis de la estructura de las expectativas vocacionales. Cantidad de varianza (autovalor) explicada por cada factor (14 ítems).....	226
-Figura 19. Representación del análisis factorial de las expectativas vocacionales antes de aplicar rotación varimax (14 ítems).....	230
-Figura 20. Representación del análisis factorial de las expectativas vocacionales después de aplicar rotación varimax (14 ítems).....	230
-Figura 21. Análisis de la estructura de las expectativas vocacionales. Cantidad de varianza (autovalor) explicada por cada factor (8 ítems).....	233
-Figura 22. Representación del análisis factorial de expectativas vocacionales después de aplicar rotación varimax (8 ítems).....	236
-Figura 23. Análisis de la tipología de los estudiantes de Magisterio. Expectativas vocacionales que se agrupan en cada uno de los cuatro factores principales tras aplicar el método de rotación varimax. (14 ítems).....	239
-Figura 24. Tipología de los estudiantes de Magisterio, en función de cómo se agrupan las expectativas vocacionales en cada uno de los 3 factores (8 ítems).....	246
-Figura 25. Valoración media obtenida por cada una de las expectativas vocacionales.....	244

## AGRADECIMIENTOS

En este momento de mi vida, me siento inmensamente agradecida a todas aquellas personas que, de una manera u otra, me han dado la oportunidad de trabajar en aquello que más me gusta y para lo que desde que tengo uso de razón me sentí llamada. Hace unos años, no hubiera pensado que la vida me permitiría reconducir mi carrera hacia la docencia en el Centro de Magisterio de Antequera. Era un sueño que no podría hacerse realidad; pero sí, se hizo, y, en un momento muy especial...Y no es casualidad que al escribir esto pasen por mi mente aquellos a los que más quiero.

Gracias a Sor Piedad, que confió en mí desde el comienzo, dándome apoyo y ayuda constante, animándome en todo momento, y transmitiéndome su entusiasmo por el conocimiento y su interés por formar auténticos maestros.

Gracias a Sor Gracia, que, desde la experiencia, con su visión profunda y sosegada y con sus palabras serenas, siempre ha despejado mis dudas y ha aportado claridad a mis ideas.

Gracias a mis compañeros del Centro de Magisterio M<sup>a</sup> Inmaculada, por su comprensión y su disponibilidad a ayudarme siempre, especialmente a Rafa, por su ayuda incondicional, su paciencia, y sobre todo, por su ejemplo.

Muy importante para mi carrera profesional fue el Máster de Sociología Aplicada, y agradecidísima estoy a todos los profesores. A todos los he tenido presentes durante la elaboración de este trabajo, pues me enseñaron mucho y cambiaron mi manera de mirar a la sociedad.

Quiero expresar mi agradecimiento al profesor Requena por sus orientaciones para la elaboración y la mejora de este trabajo.

Gracias al profesor Gobernado, a quien confié por primera vez, mi intención de hacer la tesis doctoral. Nunca olvidaré sus palabras llenas de confianza y seguridad que han estado presentes en mi mente todo este tiempo y me han ayudado a superar momentos de desánimo.

Especialmente, gracias a Mercedes Fernández. Sin ella este trabajo no habría sido posible. Le agradezco de corazón su inmensa dedicación, su rigor, sus constantes correcciones y su exigencia. Y, sobre todo, le doy las gracias por su seguridad, y por el optimismo que siempre me ha transmitido y que me ha permitido ver la meta cada vez más cerca. Muchas gracias, Mercedes.

Gracias a mi familia. A Pablo. A mis tres hijas: Marta, Blanca y Carmen. Gracias a las tres por su paciencia, por su comprensión y por ser mi vida.

Para mi madre, no hay palabras que me permitan expresar mi agradecimiento. Sin su constante ayuda nada de lo que he emprendido y conseguido en mi vida habría sido posible. Gracias.

*Gracias por convertir una expectativa en realidad.*

## INTRODUCCIÓN

### CIRCUNSTANCIAS Y ELECCIÓN DE CARRERA

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

Pero no puede obviarse la importancia ni la dificultad de la elección. En la mayoría de los casos, la decisión es complicada y aún más si tenemos en cuenta las edades tempranas en las que tiene que realizarse.

Debemos cuestionarnos si realmente los jóvenes en el momento de elegir carrera actúan libremente, y plantearnos cuáles son los factores o las circunstancias que influyen en la decisión. Partiendo de que “actuar libremente” significa hacerlo de manera responsable, conociendo la realidad que nos rodea y las expectativas, limitaciones y oportunidades. Cuanto más libres seamos en nuestras actuaciones, más responsables seremos de las consecuencias que de ellas se deriven.

La libertad de la persona no implica ausencia de circunstancias sino dominio o, cuando menos, conocimiento de la existencia de las mismas. Lo que somos y experimentamos depende en gran medida del mundo y del entorno en el que vivimos porque somos seres sociales por naturaleza y no nos podemos imaginar si no es en relación a los demás. Todos tenemos expectativas, que se concretarán en un proyecto de vida que queremos imponer y que carecerá de sentido si no es en sociedad. Todo ejercicio profesional presupone relación con otras personas.

Cierto es que no podemos huir de nuestras circunstancias, aunque, a veces, incluso, las desconozcamos. Estas dirigen los procesos de toma de decisiones, de tal manera que en todo lo que hacemos existe una motivación y unas limitaciones que pueden ser externas a nosotros o internas.

En este trabajo se investigan las circunstancias o, “hechos sociales”, como Durkheim los denomina, que influyen en la elección de la carrera de Magisterio, y que, siguiendo a Merton (1957), pueden aparecer de forma latente o manifiesta.

Durkheim (1956), al considerar que la sociología se debe dedicar al estudio de los “hechos sociales” en su conjunto, los definió como “modos de actuar, de pensar y sentir externos al individuo, y que poseen un poder de coerción en virtud del cual se imponen a él” (Durkheim, 1956, p. 5). Es decir que, de una manera u otra, las decisiones del individuo, y en concreto, la elección de carrera, van a estar influenciadas, cuando no determinadas, por los “hechos sociales”. El individuo interioriza un conjunto de factores que guiarán sus decisiones porque, a pesar de su independencia o libertad, forma parte de una sociedad. Por su parte, Merton (1957) afirma que la influencia de las circunstancias puede ser latente o manifiesta. Para él, “la distinción entre funciones manifiestas y latentes se ideó para evitar...confusión...entre las motivaciones conscientes de comportamiento social y sus consecuencias objetivas” (Merton, 1957, p. 61). De manera que, las funciones manifiestas son aquellas que presentan consecuencias queridas y deseadas por las personas y por los grupos, mientras que las funciones latentes, son las que contribuyen a la adaptación social, pero que no son deseadas ni esperadas por el individuo o por el grupo<sup>1</sup>.

Como investigación sociológica, este trabajo contiene un análisis empírico, que permite observar y contrastar cuáles son las circunstancias o “hechos sociales” determinantes en la elección de la carrera de Magisterio, A través de revisión bibliográfica y de la utilización de diversas técnicas de análisis, se conocerán los factores que ejercen influencia en la elección, así como el perfil sociodemográfico y la tipología de estudiantes, en función de sus expectativas profesionales.

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

---

<sup>1</sup> Parsons, T. (1937) y Merton, R. (1957) han desarrollado la Teoría estructural-funcionalista: analiza la sociedad, las partes que la integran y la relación entre ellos.



estas en las instituciones, en definitiva, atribuir a cada posición una función y regular las consecuencias que se deriven de ello; y, como análisis sociológico, es una estrategia para estudiar los fenómenos de los sistemas sociales.

No obstante, y a pesar de la importancia de las circunstancias en la elaboración de los proyectos vitales, dice Meil (2011) que el control social ha sufrido un proceso de transformación y hoy día cobra relevancia la autonomía individual, frente a las normas sociales en ámbitos como la profesión, la familia y la política. Es lo que Beck (1992) sintetiza con el concepto de “individualización” y que, según Peuckert (1996, p. 252, citado en Meil, 2011), significa “la creciente autonomía de las biografías individuales de las instancias que en el pasado han guiado la aparición de determinados hitos y tránsitos vitales como el matrimonio, el nacimiento del primer hijo, el inicio de la biografía laboral, etc...; instancias que estaban constituidas fundamentalmente por el sexo, la edad y el origen social o regional”. En definitiva, estamos ante un innegable proceso de individualización, que hace que nuestras decisiones estén cada vez menos afectadas por la tradición y las instituciones.

A pesar de ello, no puede negarse que todas nuestras acciones continúan estando motivadas o dirigidas por diversos factores sociales.

Por tanto, continúa estando vigente el pensamiento de Ortega (1914) cuando decía “yo soy yo y mi circunstancia”. El primer “yo” es la suma de la circunstancia y del segundo “yo”. Si prescindimos de la circunstancia, el “yo” estaría incompleto, no podría existir por sí solo. La clave estaría en conocer cuáles son las circunstancias que son tan determinantes para la vida de cada persona. La dificultad es que muchas de esas circunstancias, probablemente permanezcan latentes siempre y nunca lleguemos a ser plenos conocedores de ellas. Además, podrán situarse en dos planos bien diferenciados, unas formarán parte de lo que podemos llamar sistema social, otras, por el contrario, formarán parte de lo que Habermas (1984) llamó “mundo de la vida”.

La percepción de las circunstancias es algo totalmente personal, de tal manera que lo que para uno es una circunstancia, como realidad que nos circunda y que influye en nuestras decisiones, para otro puede no serlo.

Como hemos dicho, la sociedad actual aboga por la realización de proyectos de vida individuales, pero también será necesario integrar en ellos las circunstancias personales

si pretendemos dotarlos de sentido y efectividad. Si esto no se hace, serán proyectos cargados de ilusiones y escaso realismo, que difícilmente podrán realizarse.

*“...la reabsorción de la circunstancia es el destino concreto del hombre”.*

(Ortega y Gasset)

El interés por realizar esta investigación deriva de un proceso espontáneo de observación y de reflexión que ha tenido lugar en el ejercicio de la docencia en el Centro Adscrito de Magisterio M<sup>a</sup> Inmaculada de Antequera. Ello ha ido despertando de manera progresiva mi curiosidad por conocer cuál es el perfil o las características de los futuros maestros, así como sus expectativas, y esto tanto desde el ámbito de la sociología como de la psicología social.

Se pretende conocer cuáles son las circunstancias que, junto con el “yo” de Ortega, determinan los proyectos de vida profesional que diseñan los jóvenes en el momento de elegir ser maestros.

A través de la indagación bibliográfica se produjo un acercamiento a las múltiples circunstancias que influyen en la elección de la carrera de Magisterio. Y se decidió estructurar toda la investigación en torno a dos dimensiones: la social u objetiva y la vocacional o subjetiva, que están presentes como ejes fundamentales del trabajo tanto en el marco teórico como en la parte empírica.

El marco teórico, se construye respecto a la dimensión social, investigando el género, la clase social, la familia, el mercado laboral, y las redes sociales, como factores que influyen en la elección de la carrera de Magisterio. Respecto a la dimensión subjetiva, analizando la vocación como factor decisivo en la elección de la carrera docente. Todos los factores, podrían denominarse, siguiendo a Bourdieu y Passeron (1969), “posibilidades sociológicas”.

Dada la importancia que para la Sociología tiene el ámbito experiencial, se construye la parte empírica de este trabajo. En la que, respetando la estructura bidimensional de la investigación nos acercamos concretamente a los estudiantes de Magisterio del Centro para conocer sus características sociodemográficas (dimensión social u objetiva) y sus expectativas vocacionales (dimensión subjetiva). Partiendo de la teoría, mediante un

proceso deductivo, se establecen unos objetivos y unas hipótesis que, tras ser operacionalizadas, y analizadas se confirmarán o no. Lo que llevará, mediante inducción, a afirmar o rechazar la teoría inicial.

A continuación, se va a exponer brevemente lo que se investiga en cada uno de los capítulos de este trabajo, con la intención de dar una visión general del mismo. En cada capítulo del marco teórico se analiza un factor influyente en la elección de carrera, de manera que partiendo de aspectos generales, a medida que se avanza, se vincula cada factor con la elección de la carrera de Magisterio en particular.

En cuanto a la dimensión social u objetiva, el capítulo primero, dedicado al género como factor que influye en la elección de la carrera de Magisterio, parte del análisis del concepto, de las desigualdades de oportunidades y de las teorías sociológicas relacionadas con el género, para continuar explicando el proceso de feminización de algunas profesiones y sus causas. El capítulo desemboca en el análisis del Magisterio como prototipo de profesión feminizada, haciendo una revisión histórica del papel de la mujer en el sistema educativo, desde las Escuelas de Párvulos hasta las Facultades de Educación.

En el capítulo segundo, se investiga la relación entre clase social y ocupación y entre la primera y el nivel educativo. La afirmación de que dicha relación existe, lleva a analizar las desigualdades que pueden afectar a la libre elección de carrera por los jóvenes. Termina el capítulo, con un epígrafe dedicado el prestigio que actualmente posee la profesión docente.

La familia como factor que influye en la elección de carrera, se analiza en el capítulo tercero, en el que se hace una revisión bibliográfica que constata la importancia de este factor. Además, se dan las claves fundamentales para orientar bien a los hijos en relación con su futuro profesional y se aborda la cuestión de la responsabilidad de los padres en el proceso de elección de carrera. Este capítulo termina con el análisis de dos teorías relacionadas con la consideración que las familias tienen de la educación como bien de inversión.

El capítulo cuarto, se dedica a la influencia del mercado laboral en la elección de carrera. Comienza analizando el concepto de trabajo y los cambios que se han producido en la organización social del mismo. Después, aborda las relaciones entre el sistema educativo y el mercado laboral, para desembocar en el análisis específico del momento de la

“transición escuela-trabajo”. Por último, desde diversas teorías se explica la relación entre economía y educación.

Las redes sociales y su importancia en relación a la elección de carrera, se estudian en el capítulo cinco, en el que, se analiza, desde la perspectiva sociológica, el concepto de redes sociales y de estructura, la evolución del análisis de redes y su aplicación. La influencia de las redes sociales en la elección de Universidad también se aborda detenidamente en este capítulo.

Hasta aquí, la dimensión social u objetiva. En cuanto a la dimensión vocacional o subjetiva, en el capítulo seis se investiga acerca de la vocación. En él se delimita el concepto de vocación, se exponen diversas teorías acerca del origen y el descubrimiento de la misma, se hace referencia a la importancia de la orientación profesional y, finalmente, se centra en el estudio de la vocación docente y de la importancia de la motivación, así como de las expectativas de los jóvenes en el proceso de elección de carrera.

El capítulo siete, cierra el marco teórico presentando las hipótesis de esta investigación y vinculando cada una de ellas con las teorías expuestas en los capítulos que lo preceden.

Con el capítulo ocho comienza el trabajo empírico, que se centra en la investigación, como ya se dijo, de las características sociodemográficas y de las expectativas vocacionales de los estudiantes del Centro Adscrito de Magisterio M<sup>a</sup> Inmaculada de Antequera. Se trata de verificar si las teorías expuestas en el marco teórico se hacen efectivas o se cumplen respecto de estos estudiantes. Por tanto, el acercamiento real al objeto de estudio tiene lugar en esta parte empírica.

En el capítulo ocho, se explica el proceso metodológico de la investigación. En primer lugar, se expone la formulación del problema, justificando la investigación y delimitando los objetivos de la misma. En segundo lugar, se explica la operacionalización del problema de la investigación, mediante la formulación de las hipótesis, la operacionalización de los conceptos teóricos y la delimitación de la unidad de análisis. Por último, se expone el diseño de la investigación con la selección de estrategias, las técnicas de recopilación de datos, la metodología empleada y las técnicas de análisis de datos.

Posteriormente, en el capítulo nueve, se procede a analizar los resultados, que tras aplicar las técnicas de análisis, se obtienen en relación a cada una de las hipótesis de la investigación. Primero, se analizan los resultados de las hipótesis que se ubican en la dimensión social u objetiva (influencia de factores en la elección de carrera y perfil sociodemográfico de los estudiantes), y después, se analizan los de las hipótesis de la dimensión vocacional o subjetiva (donde se ubica el análisis de las expectativas vocacionales).

Por último, en el capítulo diez se recogen las conclusiones de este trabajo. Para ello, respecto de cada una de las hipótesis, se relaciona la teoría expuesta en el marco teórico, con los resultados del análisis. Se trata de comprobar si la teoría se puede aceptar o rechazar en función de los resultados obtenidos en esta investigación, y de buscar y exponer las razones que justifiquen las conclusiones.

Tras exponer la estructura de este trabajo, es importante señalar que uno de sus aspectos más relevantes, se relaciona con la población que se investiga, formada en parte, por los estudiantes de la última promoción de la Diplomatura de Magisterio. Interesa no perder la oportunidad de recabar datos de este grupo de estudiantes, para, en un futuro, poder realizar comparaciones entre ellos y futuros egresados del Grado, tanto en lo que se refiere a sus características sociales, como a la manera de entender el Magisterio, a través de sus expectativas vocacionales. Incluso se podría comparar el efecto de ambas Titulaciones en la formación y en las expectativas de los estudiantes. Otra razón que proporciona interés y relevancia a esta investigación, es que es el primer estudio de estas características que se realiza en el Centro Adscrito de Magisterio M<sup>a</sup> Inmaculada de Antequera.

## MARCO TEÓRICO

## **CAPÍTULO 1.- EL GÉNERO COMO FACTOR QUE INFLUYE EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DE MAGISTERIO (DIMENSIÓN SOCIAL U OBJETIVA)**

### **1.1. DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE GÉNERO Y SEXO**

A lo largo de la historia, han existido profesiones que se han considerado femeninas. Son especialmente las relacionadas con el comercio, la salud, la educación y aquellas vinculadas a las humanidades, como la filosofía.

Actualmente, las mujeres pueden acceder a las mismas ocupaciones que los hombres, pero se continúa apreciando que tienden a elegir las carreras que tradicionalmente han sido reconocidas como más propias de su sexo. Las causas pueden ser varias, puede considerarse que suelen ser profesiones que permiten conciliar más fácilmente actividad laboral y vida familiar, o el mayor desarrollo de ciertas cualidades y aptitudes que se necesitan para desempeñarlas.

No obstante, es importante considerar que profesiones que han sido desarrolladas hasta hace poco tiempo sobre todo por hombres, como la medicina o el derecho, en la actualidad están siendo llevadas a cabo mayoritariamente por mujeres.

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la mayoría de los estudiantes matriculados en las Universidades españolas son mujeres. En el curso 2013/14, el 54,4% de los estudiantes universitarios, son mujeres, proporción que se mantiene prácticamente constante desde el curso 2010/11. Analizando las diferentes ramas de conocimiento, la presencia femenina es mayor que la masculina, en primer lugar, en las ciencias de la salud, seguida por las ciencias sociales y jurídicas, arte y humanidades y ciencias. Siendo las cifras muy similares desde el curso 2010/11. Solamente en la rama de ingeniería y arquitectura, la presencia de los hombres es mayoritaria.

A la luz de los datos, debe reconocerse al género como factor importante en la elección de carrera en general, y, como se verá en los siguientes epígrafes, del Magisterio en particular.

Pero antes de continuar, es conveniente delimitar los conceptos de sexo y género, distintos desde el punto de vista sociológico.

Según Giddens (2010), el sexo hace referencia a las diferencias de tipo anatómico y fisiológico, mientras que el género se refiere a las diferencias de tipo psicológico, sociales y culturales que existen entre hombres y mujeres. Según este autor, “el género tiene que ver con los conceptos de masculinidad y feminidad construidos socialmente; no tiene por qué ser una consecuencia directa del sexo biológico de un individuo” (Giddens, 2010, p. 634).

Siguiendo esta línea, sería lógico cuestionarse si el responsable de las acciones de las personas es el sexo o el género. Algunos autores defienden que es el aspecto biológico, es decir, el sexo, el responsable de que los hombres y las mujeres actúen de manera diferente.

Hombres y mujeres, distintos biológicamente, desempeñan roles, distintos socialmente, que les son atribuidos a través de una cultura que es universal.

## 1.2. DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y GÉNERO.

El género<sup>2</sup>, como factor que atribuye diferentes funciones o roles a hombres y mujeres constituye un elemento de estratificación social, pues limita o aumenta las oportunidades vitales<sup>3</sup>.

En casi todas las sociedades los roles masculinos están más valorados y considerados que los femeninos. Históricamente, a los hombres se les ha encomendado el sustento de la familia mediante el trabajo fuera de casa y a las mujeres el cuidado del hogar y de la descendencia. Esto responde a una división sexual del trabajo que ha venido situando a la mujer en una posición más desfavorable. Aunque esto desde hace algunos años está cambiando.

La desigualdad de género debe estudiarse desde diferentes enfoques.

En primer lugar, hay argumentos que afirman la existencia de una base biológica que justifica las diferencias de conducta entre hombres y mujeres. Esta base es la causa de

<sup>2</sup> Durante mucho tiempo, los estudios en relación con la estratificación no tuvieron en cuenta el “género”. Actualmente nadie discute que el mismo constituya uno de los motivos más claros de estratificación.

<sup>3</sup> Según Dahrendorf (1983), las oportunidades y las restricciones condicionan la vida de las personas, ejerciendo una gran influencia en sus elecciones.



que la diferencia en los comportamientos se dé en todas las culturas. La crítica a esta tendencia proviene de los que dicen que pueden existir factores culturales de gran alcance, universales, que producen las diferencias de comportamientos, y que, por tanto, estas no tienen que derivarse de razones biológicas.

En segundo lugar, existen teorías que consideran crucial la socialización y el aprendizaje de los roles de género. Esto último se realiza a través de los agentes de socialización primarios y secundarios, es decir de la familia, la escuela<sup>4</sup> y los medios de comunicación. La última responsable de las diferencias de género es la cultura. “A través del contacto con diversos agentes de socialización, tanto primarios como secundarios, niños y niñas van interiorizando poco a poco las normas y las expectativas sociales que se considera corresponden a su sexo” (Giddens, 2010, p. 635). Y, por supuesto, este proceso puede producirse de manera inconsciente. La sociedad espera un comportamiento o una actitud por parte de los hombres distinta a lo que espera de las mujeres. Estas expectativas se reproducen y realizan en la vida diaria (Bourdieu, 1990) y suelen coincidir con las que hombres y mujeres tienen de sí mismos. En esta cuestión centra Gilligan (1982) su obra. Según esta autora, las mujeres para definirse parten de su capacidad para relacionarse con las demás personas y ayudarles. Y en función de esto, juzgan sus logros. Sin embargo, los hombres miden su éxito teniendo en cuenta, sobre todo, sus logros personales.

En cualquier caso, lo cierto es que, independientemente de los motivos que provoquen la desigualdad, las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a oportunidades profesionales son innegables.

Centrándonos en la profesión docente, el número de mujeres que se dedican a ella, es mucho más elevado que el de hombres. Sin embargo, estos últimos ocupan la mayor parte de los puestos directivos en los centros y promocionan más que las mujeres. Se trata de una cuestión relacionada con las expectativas, que suelen ser extrínsecas en el caso de los varones e intrínsecas en el de las mujeres pues estas tienden a considerar, aunque no sea de manera consciente, la función docente como una prolongación de la “función maternal en el ámbito escolar” (Acker, 2000, p. 10).

---

<sup>4</sup> En relación con la escuela como agente de socialización que potencia el aprendizaje de los roles de género: “Las reacciones de los profesores también afectan a las expectativas que los niños tienen sobre sí mismos, lo que a su vez se relacionará con su experiencia laboral cuando dejen la escuela” (Giddens, 2010, p. 319).

Los hombres tienen más oportunidades que las mujeres para promocionar, para ocupar puestos de responsabilidad en los centros. Las mujeres pueden desarrollar únicamente aquellas tareas que les permitan compatibilizar su trabajo y su vida familiar<sup>5</sup>. No significa esto que las mujeres den menos importancia a su trabajo que los hombres, sino que, todavía hoy son ellas las que, en su mayoría, se ocupan de la organización de la casa y del cuidado de los hijos. Esta realidad es especialmente característica de los países mediterráneos o del sur de Europa, con un Estado de bienestar todavía centrado en la familia y con un deficiente desarrollo de los servicios sociales.

A pesar de todo, hoy queda lejos la afirmación de Simpson y Simpson (1969) según la cual la vocación primaria de la mujer es el trabajo en casa y su función principal atender a su familia. Lortie (1975) afirma que las carreras docentes van mejor para personas con un compromiso no completo desde el que paradójicamente consiguen cierta autonomía.

El perfil de la mujer que se dedica a la docencia es el de mujer soltera o bien el de mujer casada que atiende primero a sus obligaciones caseras.

Algunos autores no ven tan clara la influencia del género en la profesión. En esta línea, Acker (2000, p. 108) resta importancia al género en relación a la elección de carrera, realiza una crítica y recoge los defectos que tienen los “escritos más convencionales sobre la influencia del género en la carrera y en la profesión docente”.

La autora considera estos escritos como deficientes y productores de confusiones conceptuales, pues consideran a la mujer como responsable de la baja consideración de la profesión docente.

Además, según ella, son modelos que cuestionan la capacidad y las habilidades intelectuales de las mujeres.

Añade que son modelos que se refieren a las mujeres en términos de su situación marital, pues el estar casadas, y sobre todo, el tener hijos, influye muchísimo en las expectativas profesionales de las mujeres. De aquí surgen cuatro cuestiones asociadas: considerar que todas las mujeres que se dedican a la docencia están casadas, lo cual es un error; de igual forma es un error considerar que los docentes varones no están casados nunca; confundir

---

<sup>5</sup> “Las experiencias sobre la familia son más importantes para las mujeres que para los hombres, los límites entre la familia y la educación son más estrechos y esta experiencia difícilmente pueden evitarla las mujeres”. (Acker, 2000, p. 16).

matrimonio con maternidad o paternidad, estos modelos afirman que las mujeres dejan de trabajar cuando se casan, lo cual no es cierto, algunas mujeres dejan de trabajar no cuando se casan, sino cuando tienen hijos; hablar sobre las mujeres profesoras implica sólo hablar de conflictos entre la familia y la escuela, lo que tampoco es cierto ya que es precisamente la carrera docente, especialmente por cuestión de horarios, la que permite una mayor conciliación.

Como reacción frente a la desigualdad de oportunidades por razones de género, se pronuncia el “feminismo liberal, cuya meta es alterar la posición y las oportunidades de las mujeres dentro de las estructuras económicas y políticas” (Acker, 2000, p. 175). Este movimiento pretende ayudar a las mujeres para que desarrollen todo su potencial, y considera culpables del fracaso a la familia, la escuela y a otros agentes socializadores, que se ocupan de transmitir esquemas que impiden la igualdad de oportunidades y el éxito.

### 1.3. TEORÍAS SOCIOLOGICAS RELACIONADAS CON EL GÉNERO.

Los trabajos relacionados con el género, dentro de la Sociología de la educación, no empezaron a tener relevancia en Europa hasta bien entrados los años cuarenta. A partir de entonces surgieron teorías con enfoques diferentes.

Por un lado, los enfoques funcionalistas, que pretenden hacer ver las consecuencias positivas que se derivan de la desigualdad de género. Para estos autores “las diferencias en razón del género contribuyen a la estabilidad y la integración de la sociedad” (Giddens, 2010, p. 649). Tanto hombres como mujeres deben realizar las tareas para las que, desde el punto de vista biológico están mejor dotados<sup>6</sup>. Desde este enfoque, la biología es la responsable de la división. Y, precisamente por este motivo, Murdoch (1949) afirmó que en todas las culturas aparece la *división sexual del trabajo*, que para Parsons y Bales (1956) es muy positiva, pues al delimitar las funciones de los miembros de la familia permite que haya menos problemas y fomenta la solidaridad familiar. Estos autores distinguen dos tipos de roles: los *roles expresivos*, que son propios de las mujeres y que consisten en proporcionar cuidado y seguridad a los hijos, así como apoyo emocional; y,

<sup>6</sup> Bowlby (1953) afirma que la crianza es un rol específicamente femenino.

los *roles instrumentales*, que corresponden a los hombres y consisten en el mantenimiento material o sustento de la familia.

Por otro lado, aparecen los enfoques feministas. Giddens (2010) se refiere a tres tipos de feminismo.

En primer lugar, *el feminismo liberal*, que explica la desigualdad de género a partir de las actitudes sociales y culturales de las personas. Pretende realizar reformas importantes pero siempre de manera moderada.

En segundo lugar, *el feminismo socialista*, que propugna terminar con el capitalismo y el patriarcado, ambos estrechamente relacionados. El capitalismo fomenta el poder de los hombres pues son ellos los que proveen sustento a toda la familia. Esta teoría ha sido muy criticada, en el sentido, de que no siempre los intereses del capitalismo y del patriarcado coinciden.

En tercer lugar, *el feminismo radical*, que responsabiliza a los hombres de la explotación de la mujer. Según esta teoría, para que la mujer pueda liberarse será necesario abolir la familia como agente opresor.

Junto a estos tres tipos de feminismo, se sitúa *el feminismo posmoderno*, que valora de manera especial las diferencias y niega que existan unas experiencias compartidas, en el mismo grado, por todas las mujeres.

Con independencia del enfoque que se le quiera dar a la cuestión, es innegable que a lo largo de la historia las oportunidades educativas y laborales de las mujeres han sido mucho menores que las de los hombres. La incorporación de la mujer al trabajo en condiciones similares a las de ellos no se produjo en Europa hasta los años cincuenta, y en España hasta entrados los años setenta. Anteriormente, las mujeres únicamente accedían a puestos de trabajo que no requerían ningún tipo de cualificación y a cambio de salarios muy bajos. Pero resulta curioso que cuando se produce la entrada de la mujer en el mundo laboral, las profesiones a las que acceden están acotadas, son las llamadas *semiprofesiones*, porque, a pesar de exigir dedicación, permiten cierto grado de autonomía, justamente el que las mujeres necesitan para atender a su familia y casa al mismo tiempo que ejercen su labor profesional. Por tanto, la elección de profesión por la mujer, no responde exactamente a un ejercicio pleno de su libertad, sino que esta se ve, en cierto modo coaccionada por lo que entiende que son sus deberes prioritarios. Es muy

difícil encontrar un equilibrio entre la elección y la coacción. No podríamos referirnos, por tanto, a la teoría de la elección racional, sin hacer todos estos matices.

Otra cuestión, sería analizar por qué la elección de la mujer suele estar más condicionada por las circunstancias que la del hombre. En este sentido, Acker (2000, p. 115) se refiere a lo que denomina *teorías fundamentales* y *teorías implementarias*.

*Las teorías fundamentales*, intentan explicar por qué hay distintas posiciones sociales para los hombres y para las mujeres. Y, según la respuesta que dan a esta cuestión, se dividen estas teorías en dos grupos. En el primer grupo, se encuentran los planteamientos que defienden que es la naturaleza humana la que determina la organización social y las relaciones de género; en el segundo grupo, aquellos postulados que afirman que es algún rasgo de la estructura social el que limita las oportunidades de vida de las mujeres<sup>7</sup>. La división sexual del trabajo, que intentan explicar las teorías fundamentales, puede incluso reducir las expectativas laborales de las chicas.

*Las teorías implementarias* no investigan por qué hay divisiones sexuales, pero sí cómo se extienden en el tiempo, y cómo se apoya o justifica la subordinación de las mujeres. Estas, en su mayoría ocupan puestos desde los que tienen escasa posibilidad de influir en las estructuras dentro de las cuales tiene lugar la acción (Acker, 2000, p. 114). Como hemos dicho en este trabajo con anterioridad, las mujeres que se dedican a la enseñanza, no suelen ocupar puestos de responsabilidad o de dirección en las escuelas, estos, normalmente están reservados a los hombres. Ellas dedican su tiempo de trabajo a la enseñanza, sin poder dedicar tiempo extraordinario a tareas o compromisos de otro tipo; no cuentan con el tiempo que han de dedicar a la familia y al hogar. La subordinación de las mujeres a los hombres, así como la jerarquización que hacen de sus tareas se justifica por una mentalidad de género de la que las mujeres no suelen ser conscientes (Gilbert y Taylor, 1991) y que, en cierto modo, limita sus posibilidades.

Dicha mentalidad de género reside en afirmaciones como la de Simpson y Simpson (1999), según la cual la vocación primaria de la mujer es la función familiar, lo que hace que tenga menos posibilidades de mantener un elevado nivel de conocimientos

---

<sup>7</sup> Las teorías del primer grupo, son las que defienden al sexo como determinante de las relaciones. Las teorías del segundo grupo, son aquellas que defienden el género como determinante de las relaciones sociales.

especializados y científicos. Acker (2000, p. 105) critica esta postura pues a través de ella “se acusa a las mujeres de su carencia de impulso hacia el ámbito intelectual”.

Hoy no puede discutirse el interés de las mujeres por lo intelectual y así se ha venido demostrando a lo largo de la historia. Aunque debido a la desigualdad de oportunidades las mujeres en España no obtuvieron hasta 1878 las primeras licenciaturas. Y a partir de los años sesenta y setenta del siglo XX, ocupan la mayoría de las plazas en las universidades<sup>8</sup>.

## **1.4. LA FEMINIZACIÓN DE LAS PROFESIONES**

### **1.4.1. ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE PROFESIÓN: TEORÍAS DE LA SOCIOLOGÍA DE LAS PROFESIONES**

Resulta extremadamente complejo delimitar el concepto de profesión. Se pueden encontrar tantas definiciones como autores han investigado esta cuestión.

Los trabajos más importantes se insertan en la Sociología de las profesiones, que surgió a partir de los estudios de Parsons (1939) sobre los procesos profesionalizadores. Las distintas teorías que se analizan a continuación, proporcionan visiones diferentes e incluso opuestas de las profesiones y los grupos profesionales. Así, mientras que para el funcionalismo, las profesiones son parte importantísima de la estructura social y de su regulación moral. Para los interaccionistas, son movimientos de desestructuración y reestructuración de segmentos que compiten y entran en conflicto. Urteaga (2008), analiza las diferentes teorías contrastando los postulados de los principales representantes de las mismas.

#### **1.4.1.1. Teoría funcionalista**

El fundador de la Sociología de las profesiones es el funcionalismo. Según Parsons (1939), lo que mejor define al sistema moderno-liberal es la actividad profesional. Como señala Jiménez (2003), según la teoría parsoniana, las profesiones se caracterizan por una

---

<sup>8</sup> Según Carabañas (1991), el aumento de la población universitaria desde finales del Siglo XX, se debe a la incorporación a este nivel educativo de mujeres (hermanas de universitarios), no a cambios en términos de clase social.

parte, por los códigos de conducta de los profesionales y, por otra, por los conocimientos y competencias técnicas, que permiten diferenciar a unos profesionales de otros. El profesional reduce su competencia técnica a un ámbito concreto, teniendo muy limitado su ámbito de actuación. Ha de tener, además, neutralidad afectiva. Además, Parsons (1939) hace una distinción entre los conceptos de profesión y de ocupación, afirmando que esta última requiere menor nivel de formación y suele ser menos valorada por la sociedad<sup>9</sup>.

En el marco de la teoría funcionalista, Carr-Saunders y Wilson (1933) afirman la necesidad de la independencia de las profesiones, especialmente de la profesión médica y jurídica, que son las referidas por ellos, con respecto al Estado y a la Iglesia, que hasta entonces habían ejercido una tutela sobre las mismas. Para ellos, las profesiones se distinguen porque requieren una formación especializada y prolongada y deben servir eficazmente a la sociedad.

Durkheim (1950), es el primer sociólogo en dar una visión conjunta de las actividades económicas y de las formas de organización. Partiendo de la estructura educativa y de la división del trabajo, junto a una interpretación de la religión, formula una teoría de la organización social que desemboca en una concepción de los grupos sociales. Observa que desde la Revolución francesa, y especialmente, desde la Revolución industrial, los grupos intermedios de la sociedad han ido perdiendo valor, incluso algunos, como la familia, prácticamente han desaparecido en su concepción tradicional, con la consiguiente anomia y aparición de conflictos. Es necesaria la aparición de grupos dotados de una moral social, por encima de las individuales, que, con una manera de actuar obligatoria, solucionen o aminoren los conflictos. Por tanto, considera la importancia de la aparición de grupos profesionales adaptados a las nuevas demandas sociales.

Las teorías de Parsons (1939) y Durkheim (1950) giran en torno a la construcción de una moral social, que permite a los grupos profesionales organizarse como comunidades alrededor de un centro para buscar cohesión.

Para la teoría funcionalista, la libertad individual y la solidaridad orgánica son la base de la sociedad moderna. Es decisivo el paso de la solidaridad mecánica a la orgánica, que

---

<sup>9</sup> Parsons (1939) distingue al profesional del businessman. El primero busca realizar un servicio para la sociedad, el segundo, persigue su interés particular. Lo que ambos tienen en común es que los dos buscan el éxito, lo que es propio de una sociedad moderna basada en un sistema capitalista.

implica necesariamente una socialización y la existencia de unas reglas que son interiorizadas por los individuos, así como sentimientos y creencias compartidos. El profesionalismo es también un concepto importante para esta teoría, pues la afiliación de una carrera a la universidad es necesaria para la formación de una profesión (Merton, 1957)<sup>10</sup>. Igualmente son cruciales el rol y la función, ya que la actividad profesional se basa en la institucionalización de los roles<sup>11</sup>.

#### 1.4.1.2. Teoría interaccionista

El interaccionismo es la perspectiva dominante en la Escuela de Chicago durante los años 50 y 60. Su principal representante es Hugues (1952). Según la concepción interaccionista para fijar una concepción de las profesiones, hay que tener en cuenta dos tipos de procesos. En primer lugar, los grupos profesionales son procesos de interacciones que dirigen a los individuos que realizan la misma actividad laboral a organizarse y a protegerse de la competencia. En segundo lugar, la vida profesional también es un proceso biográfico, pues las identidades laborales se construyen a lo largo de la trayectoria vital. Dichos procesos están relacionados o son interdependientes, ya que la dinámica de un grupo profesional depende de las biografías de sus miembros y a la inversa.

Urteaga (2008) recoge los conceptos claves en los que se fundamenta la teoría interaccionista de las profesiones:

- Licencia. Para Hugues (1952), todo empleo conlleva la demanda de una autorización para ejercer. Lo que proporciona seguridad y limita la competencia.
- Mandato. Cada grupo profesional reivindica una misión que lo diferencia de los demás grupos.
- Carrera. Entendida como trayectoria de una persona en el ciclo de su vida. Para esta concepción, no todas las carreras tienen que estar burocratizadas. Entendiendo por carrera, aquello que organiza y estructura los sistemas de actividad.
- Segmentación. Strauss (1992), entre otros, entiende la carrera como un conjunto de segmentos en competencia que se reestructuran continuamente.

<sup>10</sup> Merton (1957), introduce la distinción entre la función manifiesta y latente de la carrera universitaria. Para este autor la función latente consiste en producir un entorno social diferente para cada estudiante, que oriente a cada uno hacia una especialidad y suscite decisiones de carreras diferentes.

<sup>11</sup> Parsons (1951), afirmó en relación a la carrera de medicina, que el médico es el tipo-ideal de profesional porque reúne las características propias de su rol.



- Mundo social. Según Becker (1979) y Strauss (1992), los mundos sociales implican dos cosas necesarias para la acción: por un lado, la existencia de “esquemas convencionales” o creencias compartidas, y, por otro lado, la presencia de “redes de cadenas de cooperación” o conjunto de personas coordinadas entre sí. Para Strauss (1992), el mundo social está formado por rutinas, espacio, códigos culturales y potencial creativo.

Los interaccionistas rechazan la división funcionalista entre profesiones y ocupaciones. Desde esta perspectiva son susceptibles de considerarse profesiones, incluso actividades no legitimadas por la sociedad, pues a pesar de ello, se trataría de trabajos subjetivamente significantes y realizados dentro de una relación dinámica con otros individuos.

#### **1.4.1.3. Teoría neo-weberiana**

A partir de los años sesenta, surgen nuevas teorías en el marco de la Sociología de las profesiones inspiradas en el marxismo y en el weberianismo. Según ellas, las profesiones son un grupo de trabajadores de clase media que pretenden monopolizar una parte del mercado, comparten creencias y realizan acciones colectivas para fortalecer su status.

Weber (1964), dota a la actividad profesional de sentido religioso, pues entiende la profesión como un modo de realizar la vocación del individuo. En este ámbito, de la Sociología de la religión, este autor estudia el efecto de las ideas religiosas en las actividades económicas, la relación entre estratificación social e ideas religiosas, así como las características singulares de la civilización occidental<sup>12</sup>.

Investigando la organización de las comunidades, y los grupos profesionales lo son, y las relaciones de poder dentro de ellas, Weber (1964) afirma que lo importante es el monopolio de las vías de salud. Esto da lugar a la difusión del modelo burocrático. Para él la burocracia, es la organización eficiente por excelencia, creada para resolver de manera eficaz los problemas de la sociedad y de las empresas. Estudia la burocracia a partir del análisis sociológico de las formas de dominio, y realiza una distinción de los términos: poder, dominio o autoridad y obediencia. Para este autor, poder, es la oportunidad de imponer la propia voluntad, aunque sea contraria a la voluntad del otro; dominio o autoridad, es la oportunidad de que una orden sea obedecida por la persona

<sup>12</sup> Weber (1964), investigó las razones que influyeron en el desarrollo de la sociedad occidental y oriental. Según él, las ideas puritanas de la ética protestante, habían tenido una influencia decisiva en la formación del capitalismo.

que la recibe; y obediencia, implica que quien recibe la orden la ejecuta sin considerar si es aceptable o no la acción ordenada.

El modelo burocrático de Weber (1971)<sup>13</sup>, se estructura sobre una serie de características, entre ellas, la profesionalización de los participantes.

Desde la escuela anglosajona, Wilensky (1964) también lanzó su teoría sobre el proceso de profesionalización que, según él, está constituido por cinco fases sucesivas: aparición de una ocupación a tiempo pleno, instituciones de escuelas de formación especializada, reconocimiento de asociaciones profesionales, conquista de la ley de protección de la actividad profesional y elaboración de un código ético formal. Según este autor, todas las profesiones tienen que seguir este proceso en cada una de sus fases, hasta lograr el status profesional.

#### **1.4.1.4. Teorías recientes de la sociología de las profesiones**

Por su parte Friedson (1984), quien realiza estudios teóricos sobre la profesión médica estadounidense, extrapola los resultados de su trabajo al campo de la Sociología de las profesiones en general. Este autor contribuye al conocimiento de la organización, así como de las prácticas de cada profesión y distingue, como los funcionalistas, los conceptos de ocupación y profesión, afirmando que para alcanzar un status verdaderamente profesional, es necesario llegar a un nivel de conocimiento y ciencia elevado.

Friedson (1986), analizando las instituciones del profesionalismo en Estados Unidos, pone de manifiesto la relación existente entre el “saber” y el “poder”, de forma que las instituciones realizan un reconocimiento social del “saber formal” y lo transforman en “poder difuso” sobre sus actividades. La institucionalización del “saber”, como dice Urteaga (2008), tiene como finalidad convencer al público de que los únicos que pueden responder a sus necesidades, son los profesionales. Él mismo distingue tres categorías que transforman el “saber formal”: los universitarios de alto nivel, los funcionarios de la administración pública y los médicos de renombre.

Por su parte, Abbott (1988), denuncia que las relaciones entre las profesiones están regidas por la competitividad, para delimitar los ámbitos de actuación respectivos. Él

---

<sup>13</sup> El modelo burocrático weberiano se ubicó en el seno de las organizaciones sociales, pero se extrapola a las organizaciones administrativas y empresariales.

afirma, no obstante, que las tareas que cada profesión se reserva son susceptibles de cambios, debidos tanto a la interacción entre los grupos profesionales, como a las demandas sociales de cada momento.

Dubar y Tripier (1998), dicen que: la profesión no se puede separar del medio social en el que se practica; la profesión no está unificada, pero pueden identificarse claramente los fragmentos organizados y competitivos y los segmentos; no existen profesiones estables, todas se someten a procesos de estructuración y desestructuración; la profesión es una relación dinámica entre las instituciones, la organización de la formación, la gestión de la actividad y de las trayectorias individuales. Todos ellos son principios que, según Abbott (2003), suelen aparecer en la mayoría de las teorías sobre la Sociología de las profesiones.

#### **1.4.2. LA FEMINIZACIÓN DE LAS SEMIPROFESIONES SANITARIAS Y EDUCATIVAS.**

Tras analizar las teorías más relevantes dentro de la Sociología de las profesiones, retomamos la diferenciación que los funcionalistas hacen entre ocupación y profesión, entre los que algunos autores como Etzioni (1969) y Finkel (1999), sitúan las “semiprofesiones”, haciendo referencia a aquellas ocupaciones que, bien porque requieren conocimientos menos especializados o bien porque necesitan de una formación más corta no han alcanzado la categoría de profesiones. Otros autores como Friedson (1996, citado en Jiménez, 2003), defienden que es el grado de control que se tenga sobre el propio trabajo, lo que permite distinguir las semiprofesiones de las profesiones.

Etzioni (1969), considera que las características principales de las semiprofesiones son su carácter burocratizador y la alta feminización, que impiden plena dedicación suponiendo un obstáculo para la profesionalización. Efectivamente, son las semiprofesiones, como la enseñanza o algunas relacionadas con la sanidad como enfermería, las que cuentan con unos porcentajes de mujeres dedicadas a ellas que sobrepasan a los de los hombres.

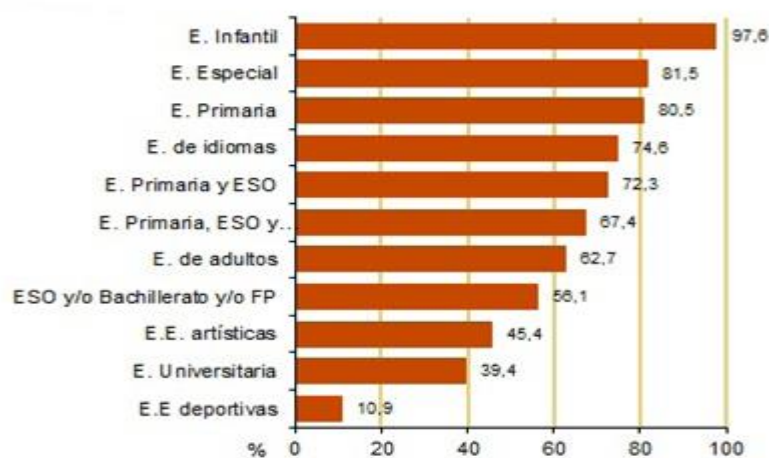
Iglesias y Requena (1996, p. 181), afirman que “la enseñanza es una actividad que en todos los países occidentales cuenta con altas tasas de participación de mujeres”.

Las estadísticas del Centro de Investigación y Documentación Educativa (1995, citado en Iglesias y Requena, 1996), recogen los siguientes datos. En el curso 1991-92, la presencia

de las mujeres en educación representaba los siguientes porcentajes: en Educación Infantil, el 95,7% del profesorado eran mujeres; en Educación Primaria, el 64,9%; en Educación Secundaria, el 48,2%; y en la Universidad, el 30,6%. Se observa que, a medida que aumenta el nivel educativo, disminuye el porcentaje de mujeres dedicadas a la enseñanza.

La tendencia se ha ido manteniendo a lo largo de los últimos años. Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), el porcentaje de mujeres dedicadas a la enseñanza representó el 65,6% en el curso 2012-2013. Como se aprecia en la figura 1, los porcentajes son muy elevados en Educación Infantil, donde el 96,6% son mujeres, en Educación Especial, con el 81,5% de mujeres y en Educación Primaria, donde el 80,5% son mujeres. Siendo inferiores en la Educación Universitaria, donde el número de varones dedicados a ella continúa siendo mayor, ya que solo el 39,4% son mujeres.

Figura 1. Porcentaje de mujeres dedicadas a la enseñanza por niveles educativos. Curso 2012-2013.



Fuente: Encuesta de Población Activa (2012).

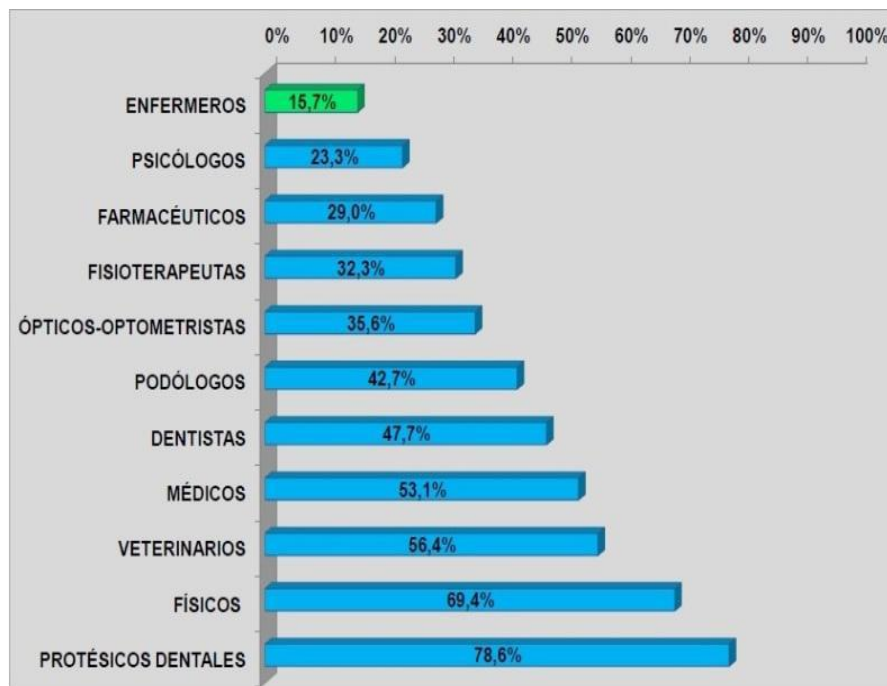
En relación con los profesionales sanitarios, Bernalte (2015), afirma que

Sin embargo, a partir de la asignación individual del género, se produce un fenómeno de generalización por el cual también se atribuye a algunos empleos, que después se han transformado en profesiones, su pertenencia al estereotipo de género femenino o masculino y, concretamente, en las profesiones del sistema sanitario, se da una fuerte identificación de la

medicina con el estereotipo de género masculino y de la enfermería con el del género femenino, aunque el escenario de la primera está cogiendo un viraje a la feminización. (p.4)

La Estadística de profesionales sanitarios colegiados del Instituto Nacional de Estadística (2012), evidencia que la profesión sanitaria en España, está siendo desempeñada mayoritariamente por mujeres. De las once profesiones sanitarias analizadas en ella, en siete había más mujeres colegiadas que hombres. Los datos corroboran la teoría de Bernalte (2015), si bien, se necesitaría una tendencia futura constante, para poder hablar de feminización en relación a la medicina.

Figura 2. Porcentaje de hombres entre los colegiados por tipo de profesión sanitaria (2012).



Fuente: Estadística de Profesionales Sanitarios. Instituto Nacional de Estadística (2012).

Se observa en la figura que en el grupo de los enfermeros, la mayoría son mujeres. (Sin embargo, la presencia de varones es mayoritaria en el grupo de protésicos dentales y en el de físicos con actividad sanitaria).

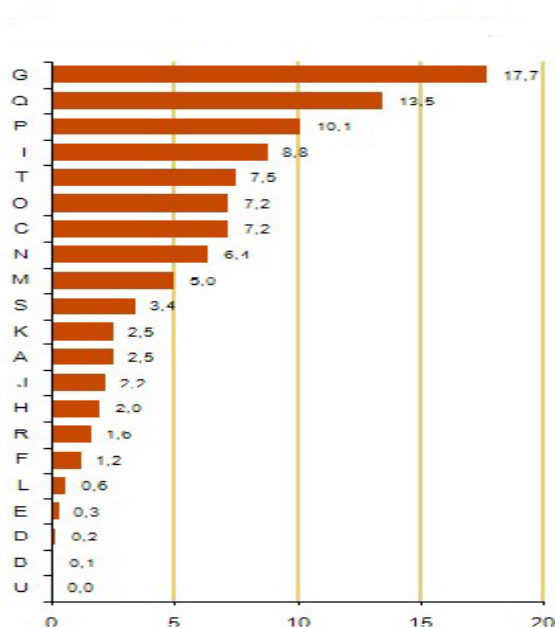
La feminización de la enseñanza y de las profesiones sanitarias, también se deduce de la Encuesta de Población Activa (INE, 2012), como puede verse en la tabla 1 y en la figura 3.

Tabla 1. Ocupados por rama de actividad (%) respecto del total de cada sexo. Tasa anual 2012.

	2012		2011	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
A. Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca	5,9	2,5	5,6	2,4
B. Industrias extractivas	0,3	0,1	0,4	0,0
C. Industria manufacturera	17,1	7,2	17,3	7,1
D. Suministro de energía eléctrica, gas, vapor y aire acondicionado	0,7	0,2	0,6	0,2
E. Suministro de agua, actividades de saneamiento, gestión de residuos y descontaminación	1,2	0,3	1,1	0,3
F. Construcción	11,1	1,2	12,9	1,3
G. Comercio al por mayor y al por menor; reparación de vehículos de motor y motocicletas	15,2	17,7	14,7	18,0
H. Transporte y almacenamiento	7,1	2,0	7,2	2,0
I. Hostelería	6,7	8,8	6,4	9,3
J. Información y comunicaciones	3,6	2,2	3,4	2,0
K. Actividades financieras y de seguros	2,4	2,5	2,4	2,6
L. Actividades inmobiliarias	0,5	0,6	0,4	0,6
M. Actividades profesionales, científicas y técnicas	4,6	5,0	4,2	4,9
N. Actividades administrativas y servicios auxiliares	4,0	6,4	3,9	6,3
O. Administración Pública y defensa; Seguridad social obligatoria	7,8	7,2	8,2	7,4
P. Educación	4,1	10,1	4,0	9,5
Q. Actividades sanitarias y de servicios sociales	3,4	13,5	3,3	13,6
R. Actividades artísticas, recreativas y de entretenimiento	1,9	1,6	1,9	1,5
S. Otros servicios	1,5	3,4	1,4	3,1
T. Actividades de los hogares como empleadores de personal doméstico y como productores de bienes y servicios para uso propio	0,7	7,5	0,6	7,8
U. Actividades de organizaciones y organismos extraterritoriales	0,0	0,0	0,0	0,0

Fuente: Encuesta de Población Activa. INE (2012).

Figura 3. Mujeres ocupadas por rama de actividad (%). Tasa anual 2012.



Fuente: Encuesta de Población Activa. INE (2012).

Se observa que en 2012, el 10,1% de las mujeres ocupadas se dedican a la enseñanza, mientras que solo el 4,1% de los hombres ocupados se dedican a esta actividad. A las actividades sanitarias y de servicios sociales se dedican el 13,5% de las mujeres ocupadas,

y solo el 3,4% de los hombres. No obstante, la ocupación más feminizada es el comercio, por encima de la enseñanza y la sanidad.

En el siguiente epígrafe, se analizarán cuáles son las causas que han provocado la feminización de las llamadas “semiprofesiones”, y, en particular, de la enseñanza.

### 1.4.3. CAUSAS DE LA FEMINIZACIÓN DE LAS “SEMIPROFESIONES”

Para investigar las causas de la feminización de las “semiprofesiones”, se debe partir del concepto de “identidad laboral de la mujer”.

Guadarrama (2008, p.324) dice que “la identidad es el resultado de procesos de socialización que se construyen en la interacción entre individuos e instituciones”. Tener identidad, significa ser identificable, conocido por los demás, solo a través de la presencia de los otros podemos poseerla. La identidad laboral de la mujer se construye y reconstruye a partir de su constitución como ser social y de su concepción de la actividad laboral como fuente de realización personal y social.

A pesar de las transformaciones acaecidas en la familia, especialmente desde mediados del siglo XX, el papel de la mujer en la familia continúa siendo fundamental tanto a nivel emocional como material. Además, debe conjugarse con el papel, cada vez más significativo, que ocupa en el ámbito laboral. Por tanto, la presencia de la mujer en la sociedad es doble, como madre-esposa o compañera y como trabajadora.

Pero no se puede hablar de “identidad laboral de la mujer” en sentido general, ya que no existe ningún estereotipo para la conformación de la misma. Cada mujer construye su identidad dependiendo de su escala de valores, necesidades o posibilidades, debatiéndose entre lo que la sociedad le impone y lo que realmente ella desea y en muchas ocasiones, justificando ante los demás sus decisiones<sup>14</sup>. Además, la identidad laboral de la mujer, no es algo inamovible y perdurable en el tiempo, sino que va cambiando a lo largo de las trayectorias biográficas en función de las circunstancias. Esta identidad el resultado de un proceso selectivo, derivado de una toma de decisiones, casi siempre condicionada, en el

<sup>14</sup> Bourdieu (1988), la identidad laboral no se construye en un “vacío social”, sino que “las estructuras mentales” de los individuos se determinan o forman a partir de las estructuras del mundo que el individuo interioriza.

que la mujer opta por una plena dedicación a la familia, al trabajo o a ambas cosas, esto último implica en algunas ocasiones no poder dedicarse intensamente a cada una de ellas.

Es precisamente, cuando la mujer se decide por esta tercera opción, cuando suele ejercer una de las llamadas “semiprofesiones”, entre otros motivos por ser las que permiten una mejor conciliación de la vida familiar y laboral.

Para Hoyman (1987, citado en Guadarrama, 2008), son los roles maternos los que más influencia tienen en las decisiones relativas a la inserción de la mujer en el mundo laboral. Reconocer la importancia decisiva de la maternidad en la conformación de las identidades, no es incompatible con aceptar la existencia de los llamados “campos de acción” de Pizzorno (1990, citado en Guadarrama, 2008) y de Tarrés (2007, citado en Guadarrama, 2008). Según estos autores, las mujeres son capaces de cambiar las posiciones fijas y estructuradas, en otras, a las que llaman “campos de acción”, en los que cabe la modificación de los roles de madre y esposa para insertarse en la actividad laboral y económica. No implica el abandono de los roles tradicionales, sino su modificación para adaptarlos a las necesidades del presente. Esto supone un gran esfuerzo, pues se trata de construir la identidad laboral conjugando factores subjetivos o personales y sociales. Algunas mujeres otorgan más relevancia a los primeros, pues consideran que los intereses familiares de tipo emocional y afectivo son los que hay que primar; otras se decantan por factores sociales y económicos y están muy motivadas por las aspiraciones personales que a nivel laboral quieren alcanzar.

En la definición de la identidad laboral de la mujer, lo importante es buscar el equilibrio entre el ámbito familiar y el social. Ambos espacios siempre se encontrarán conectados pues la organización familiar se verá influida por las decisiones y circunstancias laborales, y el desarrollo profesional dependerá de la disposición y posibilidades de la mujer para la conciliación.

Como ya hemos dicho anteriormente, son las llamadas “semiprofesiones” las que permiten una mayor conciliación, y este es uno de las razones principales que explican su feminización. Ruiz y Zurita (2003, p. 44), dicen que las actividades que tradicionalmente se han considerado como “propias de la mujer” son la enseñanza y los servicios de salud<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Ruiz y Zurita (2003), también califican como actividad “propia de la mujer” el servicio doméstico, pero no lo incluimos en nuestro estudio porque no se considera como una “semiprofesión”.



Leggatt (1970), expresa los motivos por los que la enseñanza no universitaria está feminizada. Según él, esta carrera puede ser desempeñada por personas que no quieren adquirir un gran compromiso laboral, pues permite no disminuir el vínculo con la familia, especialmente con los hijos, siendo propia para aquellas mujeres que aspiran a ser madres. Sobre todo, la enseñanza infantil y primaria, es una carrera más compatible con la maternidad que con la paternidad, pues, según el autor, las mujeres están más socializadas que los hombres para dar cuidados y servicios a los demás; conlleva una escasa demanda de conocimientos cambiantes y especializados, lo que hace posible la incorporación tras un periodo de excedencia sin necesidad de tiempo de recualificación; además, la enseñanza es una ocupación considerada de más prestigio por las mujeres que por los hombres<sup>16</sup>.

Como crítica a todo lo anterior, Acker (1999), dentro del marco del feminismo liberal, hace una reprobación a la Sociología de las profesiones, pues, según ella, tiene en escasa consideración las capacidades intelectuales del profesorado, especialmente de las mujeres, muestra una tendencia permanente a ver a las mujeres fundamentalmente desempeñando su rol familiar y da una visión excesivamente simple de la causalidad. En general, para el feminismo liberal la transformación de la situación de desigualdad debe abordarse desde una perspectiva individual, cada mujer desde sus circunstancias personales, pero también desde una perspectiva social que permita el cambio de estructuras. Cambio que tiene que ser cultural, y debe tener en cuenta que es la educación el principal instrumento para lograr la movilidad social.



<sup>16</sup> En este sentido, Lereña (1989), Ortega y Velasco (1991) afirman que la feminización de la enseñanza contribuye a su pérdida de prestigio. Dicen que si la feminización de una profesión consiste en equiparar la imagen del profesional a la de un ama de casa dedicada al cuidado y servicio de los demás, implica que, por norma, las profesiones son masculinas. Los rasgos fundamentales de las profesiones como exclusividad y neutralidad afectiva, son más difíciles de cumplir para las mujeres que para los hombres. Si para los hombres lo “normal” es dedicarse a las profesiones, para las mujeres, esto es una “desnaturalización”.

## 1.5. MAGISTERIO, PROFESIÓN DE MUJERES

### 1.5.1. LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS EN LA HISTORIA

Resulta interesante para este trabajo estudiar el papel que la mujer ha desempeñado en la educación tanto en su rol de alumna como de maestra, para entender el valor determinante del género en todo el proceso.

La educación, vista como transmisión de conocimientos, habilidades, normas y valores, siempre ha estado muy vinculada a la mujer. A lo largo de toda la historia, han sido, principalmente, las madres las que se han encargado de la educación de sus hijos y, a través de ella, de su socialización.

El principal objetivo de la educación consiste en proporcionar a los niños una formación que les permita un desarrollo íntegro de su persona y la incorporación a la sociedad.

La educación se inicia en la familia y continúa en la escuela. Por una parte, la educación familiar se entiende como el primer ámbito de socialización y educación del niño y de la niña que, cuando se incorpora a la escuela, aporta un bagaje cultural de conocimientos previos. Por otra parte, la educación infantil es el primer nivel de etapa educativa y hace necesario integrar en la escuela las experiencias cotidianas adquiridas en la familia.

La educación escolar como proceso de socialización es considerada por el funcionalismo desde dos enfoques: para Durkheim (1895), preocupado por el creciente individualismo que amenaza el orden social, la educación crea solidaridad, pues permite que los niños adquieran valores que, al ser comunes y universales, van a lograr la unión de los individuos. Sin embargo, para Parsons (1956), la educación sirve para inculcar el valor del logro individual en el niño, lo que reforzaría el individualismo. Según este autor en la familia el estatus del niño es atribuido por razón de nacimiento, por el contrario, en la escuela es logrado en función de unos valores que son universales.

Los teóricos del conflicto, aportan una visión distinta de la educación en las escuelas. Para ellos ésta sirve para reproducir las desigualdades sociales. Entre otros autores, destacan Bowles y Gintis (1976) quienes afirman que las estructuras escolares se corresponden con las estructuras sociales y laborales. Willis (1977) y Bourdieu y Passeron (1977), investigan cómo se realiza la reproducción cultural en las escuelas. En

cuanto a la reproducción de las desigualdades de género, destacan autoras como Deem (1980), Spencer (1982) y Sharpe (2009), quienes demostraron la posición desventajosa que las mujeres habían tenido respecto a la educación a lo largo de la historia.

El debate acerca de la conveniencia de la instrucción femenina, hoy ya cerrado, se extendió incluso hasta el siglo XX. Señala Ballarín (1989), que en este debate cabe distinguir tres puntos de vista. Por un lado, el de los sectores más conservadores de la ortodoxia católica tradicional; por otro, un sector que comparte la idea de regeneracionismo y cambio social; y por último, una posición feminista muy minoritaria. Sus diferencias se hacen evidentes en cuanto se pronuncian en torno a cuestiones como: el reconocimiento del derecho de la mujer a la educación, grado y contenidos de la instrucción femenina, y el ejercicio remunerado por parte de las mujeres de las aptitudes adquiridas. Las posiciones más tradicionales, defendían que las niñas debían educarse en la familia, para ellas la escuela podía ser una “fatalidad”, una instrucción más allá de la familia para la mujer, supondría pérdida de su feminidad, además no se consideraba necesaria. Otros sectores también tradicionales, pero más liberales, se mostraban partidarios de dar más instrucción a la mujer lo que permitiría una regeneración de la sociedad. Para estos, la educación de la mujer no era un fin en sí mismo, sino un instrumento para lograr el cambio social. Para sectores católicos, era necesaria una mayor formación de las mujeres si se pretendía mantener la religiosidad en las familias. De manera contraria, los sectores liberales defendían la instrucción femenina para alejar cada vez más la tutela eclesiástica.

Al margen de estos debates, en un principio, el sujeto de educación era el varón, la mujer quedaba relegada a las tareas domésticas para lo que no necesitaba otra formación distinta a la que en su propia casa le proporcionaban. Sin embargo, ya San Clemente de Alejandría y otros padres de la Iglesia Católica reconocieron el derecho de las niñas a la educación. En el siglo XIII, las hijas de la nobleza y algunas niñas pertenecientes a la burguesía comenzaron a recibir clases de canto, baile, literatura,... que eran impartidas por preceptores o por religiosas pertenecientes a diversas congregaciones. No obstante, el acceso a la educación escolar para las niñas, aunque también para los niños, de clase humilde era imposible.

Fue a partir del siglo XVII, cuando algunas mujeres cultas comenzaron a tener relevancia social. Cuando se instauró en España la dinastía de los Borbones, se produjo un cambio radical en las costumbres y en la manera de enfocar la educación.

No obstante, en el siglo XVIII la educación primaria estaba muy poco extendida y la Iglesia continuaba realizando una labor fundamental al respecto. En especial, la educación de las niñas continuaba centrada en asuntos domésticos y en la formación religiosa, siendo muy escasa, por no decir nula, la formación intelectual que recibían.

La Real Cédula de 12 de enero de 1779, otorgada por Carlos III, preceptuaba que, bajo ningún pretexto, se impidiera la enseñanza a mujeres y niñas de las labores que eran propias de su sexo, en el mismo sentido se pronunciaba la Resolución Real de 21 de junio de 1780 que consideraba las labores de manos como la formación principal y necesaria para las mujeres<sup>17</sup>. La Real Cédula de 11 de mayo de 1783, hacía referencia a la necesidad de educar a las niñas y de que estas recibieran una educación gratuita con la finalidad de formar buenas madres y esposas. La importancia del cambio radicaba en la pretensión de extender la educación a toda la sociedad aunque las expectativas en cuanto a los contenidos fueran realmente reducidas.

Poco a poco se fueron produciendo avances en relación a la formación de las niñas, la mayoría, debidos a iniciativas masculinas. Destacaron en este sentido, Jovellanos y Campomanes, llegando a afirmar que “las mujeres deberían ocuparse en muchos oficios que emplean hombres” (Ruiz de la Peña, 2012).

La educación institucionalizada continuó siendo cosa casi exclusiva de varones hasta bien entrado el siglo XIX. Solamente cuando se comienza a difundir la idea de que el progreso consiste en la educación, en la formación, de hombres buenos más que de hombres sabios, se crea un ambiente más propicio para la educación de la mujer (Ballarín, 1989, p. 248). Entonces, se comenzaron a crear escuelas de niñas por las llamadas Juntas especiales y se empezó a tomar conciencia tanto por liberales como por conservadores de la importancia de la educación femenina. En este sentido, como señala Figueroa (1996), para los conservadores, la educación femenina era importante para la transmisión de los

<sup>17</sup> Existía una conexión entre la enseñanza de labores que recibían las niñas y el trabajo en la industria textil que realizaban las mujeres.

principios religiosos y morales que debían regir en la familia; para los liberales, era importante para conseguir un cambio social.

La política educativa en relación con la mujer en el siglo XIX, se apoya en tres premisas: en primer lugar, la instrucción de la mujer no es un asunto público, sino privado; en segundo lugar, su enseñanza debe tener como objetivo un fin moral, no la instrucción propiamente dicha; y, en tercer lugar, el curriculum tiene que ser diferente al establecido para los varones.

En el siglo XIX, se difundió la idea de que la educación era una premisa para lograr la emancipación de la mujer. Lo que era cierto para la mujer de clase alta y media, pero no para la de clase baja, ya que para ellas la instrucción pública únicamente tenía como objetivo paliar las deficiencias morales de la familia de clase baja. La principal causa del analfabetismo femenino de la clase más desfavorecida hay que buscarla en las costumbres de la época y en la mentalidad imperante<sup>18</sup>.

Respecto a la instrucción de las niñas de clase alta, esta se hacía en las casas por las institutrices y tenía como objetivo formarlas para el matrimonio. Aprendían a cocinar, bordar, leer y escribir. En ocasiones, también historia, geometría o aritmética. Después de casadas, la función de la mujer era cuidar las relaciones sociales en beneficio de la familia.

Las niñas de clase media acudían a colegios de religiosas para su instrucción, ya que las escuelas públicas estaban destinadas a las clases populares. Muchas congregaciones femeninas surgieron en el siglo XIX para educar a las niñas. Entre ellas, las Adoratrices y el Instituto de Inmaculada Concepción, el Instituto de la Anunciata, las Hijas de Jesús, las Esclavas del Sagrado Corazón, la Compañía de Santa Teresa, las Hijas de Cristo Rey,... El nivel de alfabetización fue aumentando, pero lo cierto es que la formación se reducía al cuidado de los hijos, del marido y de la casa para lo que tenían que conocer una serie de formas sociales cuyo cumplimiento aseguraría la posición social de la familia dentro del grupo.

---

<sup>18</sup> La Ley de 1838, recoge que el objetivo fundamental de los maestros es la formación de los niños, aunque les permite que, para aumentar su sueldo, creen escuelas de párvulos o de niñas, para lo que podrán contar con la ayuda de sus esposas.

Habría que esperar hasta la segunda mitad del siglo XIX para que varias voces se alzaran a favor de una educación femenina que estuviera al nivel de la de los hombres. En este sentido, de Castro (1868, citado en Ballarín, 1989) afirmaba que la mujer para cumplir su destino en la vida necesitaba mayor instrucción, y los krausistas defendían que el fin de la mujer no debía ser únicamente el matrimonio y que la educación femenina debía ser igualitaria respecto a la del hombre.

### 1.5.2. EL PROCESO DE FEMINIZACIÓN DE LA DOCENCIA

Figuroa (1996) estudia el papel que la mujer ha tenido a lo largo de la historia en relación a la enseñanza. Según esta autora, desde el principio de la civilización se tienen noticias de que la mujer desarrollaba tareas relacionadas con la docencia, sin embargo habría que esperar hasta el S.XIX para que se reconociera institucionalmente su papel de educadora. Hasta entonces la única misión que se atribuía a la mujer era la de la maternidad, que iba unida a la de esposa y cuidadora del hogar. En esto se centraban sus obligaciones, sin tener en cuenta ni cuestionar sus expectativas, motivaciones ni su valía.

La madre cuidaba a los hijos y los educaba de manera diferenciada tal como la sociedad imponía. A las hijas les enseñaba tareas relacionadas con el hogar, tareas domésticas: labores, cocina,...; a los niños les enseñaba cuestiones generales: buenos principios morales y religiosos, así como las formas de comportarse en las relaciones con los demás (Figuroa, 1996, p. 18).

La entrada de las niñas en la escuela produjo una serie de efectos colaterales. El más importante fue que el Magisterio que, hasta entonces era cosa de hombres, comenzó a ser desempeñado de manera progresiva por mujeres. Era el inicio del proceso de feminización de la docencia. Se comenzó a ver esta labor como más propia del sexo femenino, y de manera especial en relación a la primera infancia, pues se consideró la docencia como una institucionalización de la maternidad. Poco a poco se fue confiando a las mujeres la educación tanto de niñas como de niños de todas las edades.

Otras razones que no se deben obviar también contribuyeron a este proceso, entre ellas destacan que los hombres dejaron de dedicarse a la enseñanza porque había profesiones mejor vistas a nivel social y porque la remuneración que recibían los docentes era baja en relación a otras profesiones.

Según David (1980) y Purvis (1981), a partir de 1870 la expansión de la escolarización se apoyó en un gran número de “profesoras suplementarias”, que apenas tenían formación, y esto agudizó más la feminización de la profesión docente.

Durante el siglo XX, al Magisterio continúan accediendo un porcentaje de mujeres muy elevado. No obstante, Acker (1995), señala que, durante los años sesenta y setenta del siglo XX, la influencia del feminismo fue desigual en las subdisciplinas de la educación. Mientras que en relación a la educación infantil el papel de la mujer fue visible, en las etapas educativas superiores, el impacto del feminismo fue menor, y el papel de la mujer más reducido<sup>19</sup>.

Algunos autores han estudiado los motivos por los que tantas mujeres se dedican a las carreras docentes. Según Purvis (1881), uno de las razones principales es que es una carrera que permite compatibilizar muy bien la vida laboral y familiar, y en la que el compromiso profesional no es excesivamente grande. Pero, a pesar de ello, durante los años setenta muchas maestras abandonaban su profesión para dedicarse al cuidado de los hijos o de los mayores. Esto preocupó a Morrish (1979) quien lo consideró un problema grave y creciente. Para evitarlo consideró que sería oportuno hacer que los estudios de Magisterio fuesen más duros, para que únicamente los superaran aquellos que realmente sintieran la vocación de maestros, no los que se sentían movidos por lo que ahora denominamos motivaciones extrínsecas.

### 1.5.3. LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS EN ESPAÑA

Una influencia decisiva en el proceso de feminización de la profesión docente tuvieron las llamadas escuelas de párvulos, cuya función asistencial y educativa iba dirigida a los niños más pequeños.

---

<sup>19</sup> Dentro del campo de la Sociología de la Educación, existen muy pocos trabajos empíricos que tengan en cuenta a la mujer. Podría dar la impresión de que, “...” excepto un pequeño número de profesoras, trabajadoras sociales y enfermeras, prácticamente no hay mujeres adultas en el mercado laboral” (Acker, 1995, p. 47). Estudios sobre el trabajo, las aspiraciones laborales, el autoconcepto profesional u ocupacional no tienen en cuenta a las mujeres (Acker, 1995, p. 48). Muy pocos estudios tienen en cuenta a las mujeres, “incluso para determinar la clase social de la familia se considera la ocupación del cabeza de familia” (Acker, 1995, p. 48).

Como antecedentes de estas escuelas, encontramos las instituciones monacales que, durante los siglos VI y VII crearon San Isidoro de Sevilla y el Obispo Conancio, y que tenían carácter asistencial. A ellas acudían los hijos de arrieros y judíos, quienes aprendían a leer, a escribir y los principios de culto cristiano. Otros antecedentes de las escuelas de párvulos son las “Escuelas de Amigas”, que surgen de la necesidad que tienen las madres trabajadoras de dejar a sus hijos bajo el cuidado de alguien durante la jornada laboral; y las escuelas maternas, estas son creadas con una mentalidad filantrópica, para suplir a las madres que no sabían educar a sus hijos (Lacalzada de Mateo, 2005).

Las escuelas de párvulos fueron evolucionando, y de tener un carácter meramente asistencial pasaron a ser reconocidos como centros educativos, aunque el proceso fue lento y complejo. Ya, en el siglo XVII, las Segundas Ordenanzas de la Hermandad de Casiano de 1695, aluden al carácter educativo de este tipo de centros.

En la primera mitad del siglo XVIII, se crearon varios centros de expósitos, huérfanos y de beneficencia; y, en la segunda mitad de este siglo tuvieron una influencia decisiva en España los Asilos de niños alemanes y las escuelas Lúdicas holandesas<sup>20</sup>. En España, las escuelas de párvulos continuaban teniendo una finalidad asistencial y estaban dirigidas a los hijos de las familias más humildes. Destaca Nieto (2006, p. 812) que los motivos para su creación fueron: cubrir las necesidades educativas de los niños de las familias más humildes, alejar a los niños de las calles y protegerles contra los peligros e impartir hábitos saludables en aspectos físicos, morales e intelectuales.

Fue en el siglo XIX cuando las escuelas de párvulos adquirieron su mayor esplendor. Las causas de este auge fueron varias. En primer lugar, tuvo muchísima repercusión la evolución de la mentalidad social con respecto a la infancia, así como la institucionalización de la enseñanza; en segundo lugar, las circunstancias económicas y políticas impulsaron también el proceso de consolidación de las escuelas de párvulos<sup>21</sup>. Sanchidrián (1991), se refiere a la importancia que la industrialización, la incorporación de la mujer al trabajo y el progreso de la medicina, tuvieron en esta cuestión. El hecho

<sup>20</sup> En Francia surgieron a partir de 1837 las Salles d’Asile, en Gran Bretaña, Infant School creada en 1816 en la fábrica de New Lanark, por Robert Owen.

<sup>21</sup> Es, precisamente, un espíritu filantrópico el que mueve a algunas personas a inmiscuirse en la vida de otras, en su alimentación, salud, vivienda,.. dando así lugar a la formación de determinados saberes y al surgimiento de instituciones (Varela, 1989). En realidad, lo que se pretende evitar es el conflicto social, que surgía a partir de lo que fue conocido como “cuestión social”, y que suponía la oposición de la clase trabajadora respecto a los efectos del capitalismo industrial.



de que todos estos factores se produjeran en España, después que en los demás países europeos, explica que, mientras que en Francia, en 1837, había ochocientas salas de asilo, y en Gran Bretaña, en 1835, dos mil Infants School; en España en 1850, solo existieran cien escuelas de párvulos (Nieto, 2006, p. 812).

Figura clave en relación a las escuelas de párvulos es Pablo Montesino (1781-1850), quien las definió como

establecimientos destinados a recoger y dar educación a los niños pobres de ambos sexos de dos a seis años de edad, es decir, durante aquella época de la vida en que pueden pasar todo el día o parte de él sin la madre o la nodriza y al cuidado de una persona que haga las veces de madre común. (Sanchidrián, 1991, p. 49).

En esta definición de Montesino, realmente se encierra toda la esencia de las escuelas de párvulos, pues hace referencia a su carácter asistencial, pero también educativo. Y, por otra parte, se refiere de manera expresa a que va destinada tanto a niños como a niñas.

En la evolución de la escuela de párvulos en el siglo XIX se distinguen dos fases: la primera, se extiende desde 1838 hasta 1850; la segunda, desde 1850 a 1900.

### **1ª Fase: La Escuela de párvulos entre 1838 y 1850**

La primera referencia a las escuelas de párvulos en esta época, la encontramos en una entrevista que el diplomático español Juan Bautista Virio, conecedor del desarrollo que estas escuelas estaban teniendo en el extranjero, tuvo con el Rey en noviembre del año 1831. En ella intentó convencerle de su importancia y de la necesidad de impulsarlas. Sin embargo, no obtuvo respuesta alguna hasta el año 1838.

A nivel legislativo, por Real Decreto de 3 de agosto de 1834, de la Comisión Central de Instrucción Pública, de la que Montesino formaba parte, y a través de una circular enviada en agosto de 1836, se instaba a los Jefes Políticos a que establecieran escuelas de párvulos en sus provincias. Posteriormente, la Real Orden de 24 de mayo de 1838 invitaba a la Sociedad Económica Matritense a presidir una Asociación que recopilase fondos para hacer efectiva la creación de las escuelas de párvulos (Espinilla y González, 2006).

En la base quinta de la constitución de dicha Asociación se señalaba que la Junta directiva promovería la formación de una Junta de Señoras que, bajo su dirección, tendría por objeto el

cuidado e inspección de las escuelas de párvulos y de las de niñas y adultas que se fuesen estableciendo (Colmenar, 1991, p. 93)<sup>22</sup>.

Es interesante para este estudio, el hecho de que se tratara de una Junta de Señoras, no de Señores, por primera vez se les atribuía a las mujeres una función destacada en la organización de los centros de párvulos, incluso antes de que les fuera reconocida su importancia en ellos como docentes al margen o independientes de los varones.

La ley de 21 de julio de 1838, fue clave en todo el proceso al que nos referimos, pues, entre otros objetivos, creó La Escuelas de Párvulos y las Escuelas Normales.

Cierto es que en España, la apertura de las Escuelas de párvulos fue posterior en relación a otros países de Europa. Ello fue debido a varias razones, una de ellas, y que ya hemos mencionado en este trabajo, fue la tardía industrialización española; otra razón fue la escasa importancia que tanto las familias como las instituciones daban en nuestro país a la instrucción elemental, mucho menos aún, como cabe esperar, otorgaban a la instrucción de los más pequeños.

Montesino puso en marcha la primera Escuela de párvulos el 10 de octubre de 1838, que recibió el nombre de escuela de Virio<sup>23</sup>, en honor al primer impulsor de este tipo de centros. Y destinado a ellas, a iniciativa de la Junta de Señoras, elaboró el *Manual para los maestros de las escuelas de párvulos* (1840), en él no sólo se recogía el método pedagógico aplicable a las escuelas de párvulos, sino también una serie de principios de educación que debían ser conocidos por la sociedad en general. En el Manual se hace referencia a la importancia de la labor de las madres en la educación de los hijos, pues las considera educadoras “naturales” de los niños.

A tenor de las ideas de Montesino, la docencia en estos centros fue encomendada a hombres, pues se consideraba que las mujeres no tenían una formación adecuada para desempeñar esta labor, además de carecer de fuerzas para atender las demandas de tantos alumnos como se concentraban en las aulas. Llama la atención que se esgrimiera como razón para alejar a la mujer de la docencia, su inadecuada preparación, si consideramos que la selección de los maestros se basaba, no en su formación académica, sino en

<sup>22</sup> La Sociedad se disolvió en 1850, con el consiguiente cierre de muchas de las escuelas de párvulos que se habían creado. Según Sanchidrián (1991), el motivo fue que, la iniciativa privada sirvió para su creación, pero no para su mantenimiento.

<sup>23</sup> La escuela de Virio fue considerada como una de las mejores a nivel europeo, por eso cuando se disolvió la Sociedad para la propagación y el perfeccionamiento de la instrucción pública, no desapareció sino que pasó a estar bajo el control del Estado. Después se transformó en Escuela Modelo, y al poco tiempo, en Escuela Normal.

aspectos como la moralidad, los sentimientos y las costumbres. Todo esto evidencia la posición social y el escaso reconocimiento del potencial intelectual de la mujer en la primera mitad del siglo XIX, lo que no impidió que en muy poco tiempo, y en gran medida, por la influencia de Fröebel, la mentalidad social y política cambiara y comenzara el proceso de feminización de la docencia.

## **2ª Fase: la Escuela de Párvulos entre 1850 y 1900**

En este periodo se produjo la consolidación de un proceso que se venía fraguando desde principios de siglo, y se hizo realidad lo que en el Preámbulo del Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Elemental de 26 de noviembre de 1838, solamente se esbozaba como proyecto: *Pronto llegará probablemente el día en que, mejor entendida la educación del pueblo, se rebaje generalmente en España la edad para la admisión de los niños en las escuelas públicas, a menos que se dé toda la extensión posible al establecimiento de las escuelas de párvulos.*

Durante la segunda mitad del siglo XIX, la educación en España recibió un impulso enorme, sobre todo con la renovación de los métodos pedagógicos<sup>24</sup> y con la importancia que cobró la formación de los maestros, en especial de los de las escuelas de párvulos, que empezaron a reconocerse como centros educativos, no meramente asistenciales como hasta entonces, además el papel de la mujer como maestra cobró muchísima relevancia.

En 1857 se promulgó la Ley de Instrucción Pública, también conocida como Ley Moyano. Esta Ley dividía la educación primaria en tres niveles: párvulos, elemental y superior. Supuso un gran impulso para:

- las escuelas de párvulos;
- para la formación de maestros para estas escuelas, pues, según la nueva Ley, los que desearan ser maestros de párvulos necesitaban además de veinte años cumplidos y el título correspondiente, un certificado de aptitud y moralidad expedido por la Junta Local;

<sup>24</sup> Durante la primera mitad del siglo XIX prevalecieron los métodos pedagógicos de Montesino y de Pestalozzi. En la segunda mitad del siglo XIX cobró exclusiva relevancia el método de Fröebel. La enseñanza de este método adquirió carácter definitivo en España a partir de la promulgación del Real Decreto de 31 de marzo de 1876, en cuyo Preámbulo se afirmaba que era el método que ofrecía los resultados más ventajosos en la práctica (Colmenar, 1989, p. 137).

- la introducción de nuevos métodos de enseñanza ya que si en la primera mitad del siglo XIX la figura destacada en cuanto a metodología fue Montesino, en esta fase destaca la metodología de Fröebel y Montessori.

No es el objetivo de este trabajo introducirnos en la metodología de estos insignes pedagogos, pero sí conocer qué pensaban en relación al papel que la mujer debía desempeñar en la docencia. Así, mientras Montesino era partidario de que las escuelas de párvulos fueran llevadas por hombres por considerar que tenían mayor potencial tanto físico como intelectual, adjudicando a las maestras papeles de auxiliares, Fröebel, ya en la segunda mitad del Siglo XIX, manifestó que era más adecuado adjudicar a la mujer la educación de la primera infancia.

Un avance legislativo importante en cuanto al papel que las maestras debían desempeñar, fue la promulgación del R. D. de 17 de marzo de 1882. En él se confiaba

la dirección de las escuelas de párvulos a la mujer, se creó un Patronato General, encargado del régimen general e inspección de estas escuelas, y se creó un curso teórico-práctico para la educación de las futuras maestras de párvulos en la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid. Unos meses más tarde, en agosto del mismo año, se llevó a cabo una importante reorganización de esta institución citada, que supuso colocar la formación de maestras en España a la altura europea, así como un fuerte impulso al fomento de la educación de la mujer en general (Colmenar, 1991, p. 102).

Tras toda esta euforia, comenzaron, de nuevo las dificultades en el proceso de institucionalización de las escuelas de párvulos. En 1884, el Patronato de las escuelas de párvulos fue sustituido por otro Patronato formado por una Junta de Señores, todos ellos pertenecientes a la aristocracia. Lo cual supuso un retroceso importante. Además en 1889, después de varias vicisitudes, desapareció el curso para la educación de las futuras maestras de párvulos creado siete años antes.

Así las cosas, y con la necesidad imperante de recuperar el espíritu y el ánimo que había guiado todo el proceso de construcción de las escuelas de párvulos, se celebró en Madrid, desde el 28 de mayo al 5 de junio de 1889, el Congreso pedagógico nacional.

Un dato significativo es que a él acudieron 2.182 congresistas, de los cuales sólo 431 eran mujeres. En él se llegaron, entre otras, a las siguientes conclusiones:

- necesidad de los centros de preescolar;

- en cuanto a la metodología que debía aplicarse en las escuelas de párvulos, se llegó a la conclusión de que el método más apropiado era el de Fröebel, a pesar de que algunos maestros municipales abogaran por los métodos nacionales, como el de Montesino o López Catalán<sup>25</sup>;
- en cuanto a si el educador debía ser hombre o mujer, se concluyó que la mujer era la mejor educadora para los párvulos. Se imponía en este aspecto, también la pedagogía de Fröebel, frente a la de Montesino que era partidario de que la educación recayera sobre el maestro, eso sí auxiliado o ayudado en sus funciones por una o varias maestras.

El Congreso de 1889 supuso un hito en la historia de las escuelas de párvulos, supuso retomar el camino que, sobre todo, a partir de 1950 se había emprendido y, lo que para es aún más importante, supuso el reconocimiento al potencial intelectual de la mujer y a la labor que desde siempre había desempeñado en la educación de los más pequeños, casi siempre a la sombra del varón.

#### **1.5.4. DE LA ESCUELA NORMAL A LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN. PRESENCIA DE LA MUJER EN LA INSTITUCIÓN.**

Puesto que este trabajo se centra en los estudiantes de Magisterio, es interesante estudiar la historia de las instituciones que han dado cabida a este tipo de formación, partiendo de las Escuelas Normales<sup>26</sup> hasta llegar a las Facultades de Educación actuales.

El proceso de regulación de la formación de los maestros corre paralelo al de institucionalización del sistema escolar. En cada periodo de la historia, la ideología dominante ha intentado controlar los sistemas educativos. Así en el siglo XIX, se intentó inculcar en la sociedad un orden liberal-burgués a través de la labor que se hacía en las escuelas, utilizando la educación como método de transmisión de las ideas. De los arcaicos sistemas pedagógicos del Antiguo Régimen, se pretendía pasar a un sistema educativo más extenso y moderno. Los maestros reclamaron una formación que fuera más acorde con las necesidades que la sociedad y el sistema educativo demandaban.

<sup>25</sup> Incluso en la primera escuela de párvulos de España, creada por Montesino en 1839, desde 1862 se inició la adaptación del método de Fröebel (Colmenar, 1989).

<sup>26</sup> “Escuela Normal” es la institución encargada de la formación de los maestros de las escuelas. Con el término “Escuela Normal” lo que se pretendió fue hacer alusión a las reglas homogeneizadoras y únicas que debían regir todas estas instituciones.

De la preocupación por la formación de los maestros tenemos constancia desde el siglo XVII, ya que en el año 1654 el duque Ernesto de Sajonia, conocido como “El Piadoso”, en su testamento dejó escrito:

Es muy de desear que los maestros a su costa y con su apoyo permanezcan en un determinado centro y aprendan a practicar aquello en que serán colocados en lo futuro. Puesto que nosotros en vida ningún establecimiento de estos ni pudimos asignar ningún lugar ni medio para ello, nuestros herederos y sucesores, si con el auxilio de Dios alcanzan más medios realizarán la obra al apoyo del país, de acuerdo con este intento (Silvosa, 2004, p. 372).

Las instituciones religiosas siempre han ocupado un lugar muy importante en relación con la formación docente. Estas fueron las primeras que realizaron ensayos en relación a la formación de algunos de sus miembros como educadores desde finales del siglo XVI. Ruiz Berrio (1980) hace referencia a esta realidad en su Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores. Señala este autor que fueron los Escolapios quienes dedicaron una atención especial a este tema desde finales del siglo XVI y principios del XVII, quedando constancia de ello en las cartas de San José de Calasanz. Incluso antes, los jesuitas idearon un plan de formación que era al mismo tiempo pedagógico y religioso. En este sentido, debemos mencionar el Seminario de maestros fundado en 1671 por Carlos Demia destinado a la preparación de los maestros de las escuelas gratuitas de Lyon. Y con la misma finalidad, San Juan Bautista de la Salle, desde finales del XVII y principios del XVIII, estableció Seminarios para la formación de maestros de su Congregación dedicada desde siempre a la educación de los más pobres. El Seminario de Reims se fundó en 1684, el de París en 1686, en 1724 se abrió un Seminario en Sant-Yon y después en Avignon, Dôle, Mareville y Montauban (Noguera, 1984).

Silvosa (2004) también reconoce la importancia de las instituciones religiosas respecto a la fundación de los Seminarios de maestros. Menciona a los Sacristanes-maestros de Sajonia de influencia protestante, a los “Training colleges” ingleses y galeses repartidos entre las iglesias católica, wesleyana y anglicana y, el hecho de que la restauración borbónica en Francia confiara la enseñanza a los Hermanos de las Escuelas Cristianas tal como aparece en una ordenanza de 26 de noviembre de 1823.

Como antecedentes laicos de estas instituciones, encontramos en Alemania, los *Seminaria Scholastica*, enfocados a la preparación de profesores, y establecidos en Gotha

por Federico Augusto II en 1698 gracias al impulso de Ratke y Comenio, ambos máximos exponentes del realismo pedagógico<sup>27</sup>.

En el mismo sentido, también tiene importancia el Seminario Praeceptorum que Francke<sup>28</sup> estableció en Halle y que estaba destinado a la formación de maestros para sus instituciones educativas. Desde esta ciudad los seminarios se extendieron por todos los estados alemanes durante el siglo XVIII.

En 1732, el rey de Prusia Federico Guillermo I creó la primera Escuela Normal con carácter oficial, encargando a Schiimmeyer su dirección. En 1748, Hecker, discípulo de Francke, fundó la Escuela Normal de Berlín<sup>29</sup>. No obstante, el término “Escuela Normal” fue utilizado por primera vez en 1770 por el pedagogo austriaco Messmer.

A finales del siglo XVIII, aparecen una serie de teorías pedagógicas que se traducen en la introducción de cambios en la práctica educativa. Como afirma Noguera (1984), estas teorías se basaron en el idealismo, en el nuevo sistema de lógica, la filosofía de la naturaleza de Hegel y en el positivismo. En la práctica escolar destaca la introducción de métodos innovadores para aquella época como el método intuitivo, la libertad y el juego. En este sentido destacaron figuras como J. E. Pestalozzi, J. P. Richter y F. Fröbel. Y nuevas instituciones escolares surgían por toda Europa, así, en Prusia, Guillermo de Humboldt implantó la educación estatal, en Inglaterra se implantó el sistema de enseñanza mutua de Lancaster. De manera simultánea este sistema se implantaba en Madras, la

---

<sup>27</sup> El realismo pedagógico, que surgió en el siglo XVII, supuso una contestación a las estructuras sociales imperantes. Con él tiene lugar una renovación del sistema pedagógico referido tanto a contenidos como al método, que rechaza el memorismo y defiende el aprendizaje a través de la experimentación y la inducción. Comenio es considerado como el principal representante del realismo pedagógico. Para él, la educación es un arte, es la imitación de la naturaleza; la enseñanza debe ser cíclica e integral. Comenio aconseja la enseñanza de los principios generales de la ciencia para poder ir luego investigando hasta llegar a lo particular; implanta el aprendizaje intuitivo tanto en la escritura como en la lectura; además, defiende una instrucción utilitaria, en el sentido de que lo que él pretende es enseñar a los alumnos aquello que realmente les va a ser útil conocer a lo largo de su vida (Fernández y Sarramona, 1975; Moreno, Poblador y Del Río, 1978).

<sup>28</sup> Francke, promotor de la corriente pedagógica pietista, escribió una obra pedagógica “Enseñanza más breve y sencilla para dirigir a los niños hacia la verdadera piedad y el espíritu cristiano”. El pietismo fue un movimiento religioso-educativo que tiene como centro de interés la fe activa en forma de caridad y la acción social. Aunque próximo al jansenismo se diferencia de este por su carácter democrático, mostrando interés por una obra educativa amplia y popular como la de las Escuelas cristianas de la Salle (Noguera, 1984, p. 35).

<sup>29</sup> El pedagogo austriaco Messer fue quien utilizó por primera vez en el año 1770 el término “Normal Schule”. Probablemente, como señala Silvosa (2004), con este término se quiso hacer referencia al carácter homogéneo o de normalización que se quiso imprimir en el proceso de formación de los docentes en Europa desde finales del siglo XVIII y durante todo el siglo XIX.

India, gracias al trabajo de Andrew Bell y que permitió superar las dificultades originadas ante la ausencia de maestros<sup>30</sup>

En el siglo XVIII, las Escuelas Normales ocuparon un lugar fundamental en relación con la preparación de los maestros, sobre todo en Alemania, pero no se extendieron por toda Europa hasta bien entrado el siglo XIX. Momento en el que aumentó la demanda por la formación docente y por la instrucción elemental debido a la aparición de movimientos a favor de la educación popular y a la difusión de un concepto de la educación entendida como factor de apoyo a los liberalismos y al nuevo orden emergente liberal-burgués. En definitiva, lo que provocó la expansión de las Escuelas Normales fue la consolidación de la Ilustración.

La primera Escuela Normal fue fundada por la Convención Nacional Francesa en el año 1794 a propuesta de Lakanal. Empezó a funcionar en 1795, pero, a pesar del esfuerzo, solo permaneció durante cuatro meses.

Afirma Noguera (1984) que Napoleón en 1808 creó mediante Decreto la Escuela Normal, pero dicho Decreto no se hizo efectivo hasta 1811, cuando se fundó la Escuela Normal de Strassburgo que nació bajo la inspiración de los Seminarios alemanes del siglo anterior. El número de Escuelas Normales fue creciendo muy rápido, de tal manera que en 1838 ya existían en Francia 76 Escuelas Normales.

En España, con la muerte de Fernando VII, se abre una fase nueva también en relación al sistema escolar y desde el inicio del reinado de Isabel II los modelos de Escuela Normal franceses se comienzan a desplegar en territorio español. Concretamente, desde 1833, año en que los liberales acceden al poder cambiando las estructuras políticas, económicas, de pensamiento o ideológicas, y pedagógicas. Para el sistema liberal, la educación ocupa un lugar central, pues constituye la vía para elevar el nivel cultural de la población con vistas a hacer efectiva la soberanía popular. Y da especial relevancia a la formación de maestros, que recibió la influencia por un lado, del movimiento británico de escuelas mutuas, y por otro de los modelos de Pestalozzi<sup>31</sup>.

<sup>30</sup> El sistema de enseñanza mutua, consistía básicamente en que los alumnos más aventajados enseñaban a los más retrasados, lo que permitía hacer grupos más homogéneos y sistematizar el trabajo. En 1808 se fundó la Sociedad para Promover el Sistema Lancasteriano para la Educación de los Niños Humildes.

<sup>31</sup> En España, Godoy “impulsó la creación del Real Instituto Militar Pestalozziano, abierto en 1806, que se concebía como un establecimiento dedicado a la formación de maestros en los métodos del pedagogo suizo” (Escolano, 1982, p.57).



Durante la regencia de M<sup>a</sup> Cristina, siendo Ministro del Interior, D. José M<sup>a</sup> Moscoso se publica en 1834 un Decreto de 31 de agosto. En él se fija el establecimiento de escuelas de enseñanza mutua lancasteriana, y el de una Escuela Normal. Respecto a esta última se propone como objetivo que

debe tender a la formación de maestros; ya que no se debe quedar solamente en el conocimiento de las cosas: en el “saber”, más bien tenderá al “ser”. Consciente de su elevada misión que necesita de una adecuada formación y de un alto grado de prestigio social incluyendo las mejoras de sus condiciones económicas. Se tiende a la enseñanza mutua, y a la creación de una Normal por provincia adaptado al modelo lancasteriano (Silvosa, 2004, p. 374).

El Decreto de 1834, además, se refiere a la necesidad de formación de un “Plan general de Instrucción Primaria” que se aplique en todos los pueblos de la monarquía. La formación del Plan es encargada a una Comisión de sujetos ilustrados. La importancia que en el Decreto se le da a la instrucción primaria queda plasmada en su Preámbulo:

Que la Enseñanza Primaria es uno de los más importantes beneficios que pueden dispensarse a los pueblos, y que ningún otro puede contribuir a la felicidad de las familias, a la mejora de las costumbres públicas, al reconocimiento y reformas de los abusos y a la convalidación de las instituciones políticas.

En 1835 se abrió en Madrid una “escuela práctica o de ejercicio” para 300 niños; y se acuerda que los gobernadores provinciales enviaran a ella como pensionistas a dos profesores de primeras letras acreditados para que aprendieran el método.

Mediante el Real Decreto de 4 de agosto de 1836, del Duque de Rivas, se publicó el esperado Plan General de Instrucción Pública<sup>32</sup>. Uno de cuyos principales arquitectos fue Pablo Montesinos. La ideología liberal imperante en el momento reclamaba un sistema educativo que respondiera a los nuevos intereses políticos e ideológicos y que se asemejara al que se había establecido en otros países de Europa. Además, con el nuevo sistema se pretendió atender a las necesidades educativas de los más pequeños y, por este motivo, se crearon escuelas de párvulos en toda España.

En el Plan General de Instrucción Pública, se hace referencia por primera vez a La Escuela Normal Central de Instrucción Primaria, de tal manera que en ella queda

<sup>32</sup> El Plan General de Instrucción Pública ramifica la enseñanza primaria en elemental y superior.



refundida la Escuela Normal de enseñanza mutua que había sido instituida por la Real Orden de 8 de septiembre de 1834.

Habrà en la capital del reino una Escuela Normal central de instrucción primaria, destinada principalmente a formar maestros para las escuelas normales subalternas y pueblos de la provincia de Madrid, quedando refundida en este establecimiento la Escuela Normal de enseñanza mutua, instituida por Real Orden de 8 de septiembre de 1834 (RD de 4 de agosto de 1836, art.13).

Además, en el Plan General de Instrucción, se hace referencia a las Escuelas Normales primarias que se establecerán en cada provincia.

Cada provincia podrá sostener por sí sola, o reunida a otra u otras inmediatas, a juicio de las Diputaciones provinciales, una escuela normal primaria para la correspondiente provisión de maestros. Las mismas Diputaciones propondrán, en su caso, por el Ministerio de la Gobernación del Reino, los medios de sostener las escuelas normales. También acordaran entre sí la reunión de varias provincias, cuando así conviniese, para sostener una escuela normal. Esta reunión se someterá a la aprobación soberana por el mismo Ministerio. Un reglamento especial determinará la organización de las Escuelas normales (RD de 4 de agosto de 1836, art.14).

En el artículo 15 del Real Decreto que aprueba el Plan General de Instrucción, recoge los requisitos que se deben reunir para ser nombrado maestro de la escuela primaria pública. Los requisitos son: tener cumplidos 20 años de edad; haber obtenido el correspondiente título, previo examen; ser de buena conducta, presentando certificación de la autoridad municipal de su domicilio.

El Real Decreto está destinado a la educación y a la formación de niños y maestros, dejando a las mujeres en un segundo plano. Únicamente hace referencia a ellas en un capítulo, el capítulo tercero de la sección primera del Título primero, que les dedica exclusivamente y que está formado por un solo artículo.

Se establecerán escuelas separadas para las niñas donde quiera que los recursos lo permitan, acomodando la enseñanza en estas escuelas a las correspondientes elementales y superiores de niños, pero con las modificaciones y en la forma conveniente al sexo. El establecimiento de estas escuelas, su régimen y su gobierno, provisión de maestras, etc. serán objeto de un decreto especial.

Es evidente, que el Plan General de Instrucción se refería al sexo femenino únicamente de manera residual y subsidiaria dejando su regulación para un posterior decreto especial.

A pesar de esta insalvable laguna, hay que mencionar que uno de los aspectos más destacables del Plan se refiere a la importancia que reconoce a la profesión del maestro como formador de personas no sólo en el ámbito académico sino también humano. Dice que el maestro, a través de su adecuada conducta, debe ser ejemplo para sus alumnos y para la sociedad entera. El maestro tiene que ser consciente de la importancia de su labor y para desempeñarla de manera adecuada necesita buena formación y prestigio social.

Realmente, las Escuelas Normales comenzaron a funcionar a partir del año 1838, con la Ley de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838. Se continuó la línea marcada por el Plan General de 1836, estableciendo una estructura centralista que permitiera controlar la educación desde arriba. Montesinos destacaba el grado de interés hacia la persona del niño y hacia la profesionalidad del maestro que recogía la nueva Ley.

En la Ley de Instrucción Pública se hacía referencia al establecimiento de una Escuela Normal Central de instrucción primaria en Madrid, que, al mismo serviría de Escuela Normal para Madrid. Además en cada provincia se crearía una Escuela Normal para la provisión de maestros.

Gracias a Montesinos como primer director y a Gil de Zárate, el 8 de marzo de 1839, se inauguró la primera Escuela Normal en Madrid. Entre sus objetivos destacan, inculcar en los futuros maestros el espíritu pedagógico pero también político de los fundadores e impartir disciplinas cargadas de componentes culturales. Además, la Escuela Normal se situaba junto a una escuela primaria donde los futuros maestros realizarían sus prácticas. Los requisitos que se exigían para poder ingresar en esta Escuela Normal eran, al menos curiosos: tener entre 18 y 20 años, ausencia de indicio de enfermedad o malformaciones, buena conducta moral, política y académica, así como la superación de un examen de ingreso.

El 15 de octubre de 1843, el gobierno provisional decretó el Reglamento orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino, que desarrollaba las previsiones de la Ley de 1838. Uno de los objetivos fundamentales del Reglamento era lograr el control político de la educación. El orden liberal burgués dirigiría las Escuelas Normales, dando especial relevancia a las enseñanzas de la moral y la religión. Además se

consideraban materias fundamentales para la formación de los maestros: la lectura, la escritura y la aritmética. Todas las demás disciplinas pasaban a un segundo plano. Resulta curioso comprobar el tratamiento que el texto da a la formación de maestras, considerándolas meras colaboradoras de las madres en la educación de las niñas para que fueran buenas esposas y madres de familia. Reducía por tanto la educación de las niñas y la formación de las maestras al ámbito únicamente familiar alejándolas de cualquier pretensión académica.

El aumento del número de estas instituciones fue imparable en todo el territorio español hasta 1849<sup>33</sup>, año en que La Disposición de Narváez redujo su número a treinta y dos.

El 9 de septiembre de 1857, vio la luz la conocida como Ley Moyano, que reconocía a las Escuelas Normales como escuelas profesionales. Además, se volvía a reconocer la importancia de que existiese una institución de este tipo en cada provincia y una Escuela Normal Central en Madrid. Se refería la Ley a varios tipos de maestros: maestro elemental, maestro superior y maestro de Escuela Normal. Dada la escasez de profesionales, la Ley permitía que las escuelas elementales incompletas y las de párvulos estuvieran asistidas por personal sin titulación.

Resulta muy interesante que la Ley Moyano, fue la primera que se refirió a la creación de Escuelas Normales Femeninas<sup>34</sup>, aunque, lo cierto es que su existencia es anterior, pues en 1847 se había creado la Escuela Femenina de Pamplona, en 1851 la de Logroño, en 1856 las de Álava, Cáceres y Zaragoza. En 1857 se crearon las de Cádiz, Segovia y Teruel y en 1858 las Escuelas Femeninas de Cuenca, Granada, Huesca, Salamanca y Sevilla. Y, paulatinamente, el número fue aumentando. En 1858, apareció la Escuela Central de Maestras uniéndose a ella la escuela práctica lancasteriana. Según Saiz (1929) y Colmenar (1983), la instrucción que se recibía en estas instituciones era muy escasa. En 1880, aún no se les enseñaba a las futuras maestras ni Geometría, ni Física, ni Ciencias Naturales, ni Comercio ni Industria. Además los exámenes de las materias, se hacían ante

---

<sup>33</sup> En 1845 existían cuarenta y dos Escuelas Normales en el territorio español, solo siete provincias carecían de estas instituciones.

<sup>34</sup> Antes de la aparición de las Escuelas Normales Femeninas, muchas mujeres se venían ocupando del Magisterio, sin que nadie hasta 1858, se ocupara de su formación. A principio del siglo XX, muchas mujeres establecían por su cuenta colegios particulares, otras daban clases en sus respectivas casas o bien en casa de alguna de sus alumnas. Las maestras de escuela con titulación eran muy pocas. Y las que conseguían el título, tenían que pasar una reválida en las Escuelas Normales de Maestros.

un tribunal exclusivamente masculino, excepto las labores que eran sometidas a juicio severo de un tribunal de mujeres.

Tras este periodo de auge, las Escuelas Normales, y de manera especial las femeninas, entraron en una fase de declive coincidiendo con el comienzo del reinado de Alfonso XII. A partir de 1884, disminuyó de manera significativa el número de matriculados.

No obstante, en medio de un clima adverso, pero aprovechando que se preveía una política liberal por parte del nuevo gobierno en relación a la enseñanza, en 1882 se celebró en Madrid el Congreso Nacional Pedagógico. La idea de su convocatoria surgió de una reunión que tuvo lugar el 14 de diciembre de 1881 en el domicilio de El Fomento de las Artes, y en la que participaron representantes de las escuelas municipales madrileñas, de las Asociaciones para la Enseñanza de la Mujer, de la Escuela Normal Central de Maestros y de la Institución Libre de Enseñanza. Modesto Fernández González fue el real impulsor del Congreso, que finalmente se inauguró el 28 de enero de 1882<sup>35</sup>.

Los temas tratados fueron muy diversos pero todos ellos de gran relevancia. Se debatió sobre la obligatoriedad y gratuidad de la instrucción, el sentido de la educación primaria tanto en las escuelas urbanas como en las rurales o, entre otros, la metodología a emplear en la enseñanza primaria. Especial interés tiene para nosotros el que se abordaran cuestiones como: la importancia de las escuelas de párvulos, si la dirección de las mismas debía ser encomendada a maestros o a maestras, o si la coeducación debía continuar en niveles educativos superiores.

Entre las conclusiones del Congreso se reconoció el procedimiento de Froebel como el más adecuado en las escuelas de párvulos, y la importancia del aprendizaje intuitivo en la enseñanza primaria. Se afirmó que la educación de los párvulos debía encomendarse a la mujer y se señaló la necesidad de centros que contribuyeran a elevar el nivel cultural de las mujeres. Se hizo hincapié en que el maestro tenía que recuperar la autoridad y la libertad para organizar la escuela.

---

<sup>35</sup> Pueden considerarse como antecedentes del Congreso Pedagógico de 1882, los congresos que comenzaron a celebrarse en Alemania a partir de 1848 y el Congreso Libre de Educación que, desde 1878, se reunía en Francia. Los antecedentes pueden remontarse además, a La Sociedad Pedagógica fundada por Pestalozzi en Suiza en 1810.

A pesar de que en el Congreso se reconoció la importancia de la existencia y la necesidad de reformar las Escuelas Normales<sup>36</sup>, Romanones, en 1901, siendo Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes<sup>37</sup>, consiguió que se aprobara el RD de 17 de agosto de 1901. Debido a la escasez de recursos económicos, pretendió crear grandes Centros Politécnicos donde se agruparan los estudios elementales de distintas especialidades, ahorrando de esta manera en infraestructura y en profesorado. Esta idea, que fue muy criticada, afectó también a las Escuelas Normales cuyos estudios se incorporaron a los llamados Institutos Pedagógicos<sup>38</sup>. La reforma suponía la supresión de las Escuelas Normales Elementales, así como del título de Maestro Normal, solo se mantuvieron los títulos Elemental y Superior (Molero, 2000, p. 61).

Solamente, después de dos años, en 1903, los estudios de Magisterio volvieron a las Escuelas Normales por Real Decreto de 24 de septiembre. El ministro Juan de la Cierva, mediante el RD de 30 de marzo de 1905, intentó dar nueva fuerza y empuje a las Escuelas Normales, apoyándose en una formación para los futuros maestros más profunda y amplia. Sin embargo, no pudo ver cumplidas sus expectativas, pues ese mismo año, el también ministro Andrés Mellado anulaba las reformas emprendidas dada la escasez de recursos económicos.

Continuaba sin solucionarse lo relativo a la formación de los profesores de las Escuelas Normales ya que desde 1901 se había suprimido el título de Maestro Normal. Fue el ministro Rodríguez Sampedro quien decretó en 1909 la creación de la Escuela Superior del Magisterio que daba carácter universitario a estos estudios.

Rafael Altamira y Crevea, primer titular de la Dirección General de Primera Enseñanza, creada en 1911, manifestó en su discurso titulado *Problemas urgentes de la primera enseñanza en España*, la necesidad de reformar las Escuela Normal haciéndola

<sup>36</sup> A finales del siglo XIX, en España había 83 Escuelas Normales masculinas y femeninas, distribuidas en las 49 provincias, en las que tenían que adquirir formación todos los maestros necesarios para atender a 31.000 escuelas primarias.

<sup>37</sup> El primer ministro de Instrucción Pública y Bellas artes fue Antonio García Alix, en 1900. Su ministerio duró poco tiempo, pero durante él acometió algunas reformas que afectaron a los planes de estudio de las Escuelas Normales. Se propuso reducir el número de asignaturas, dividir el grado normal en dos secciones, reformar los exámenes y encargar de manera exclusiva a los profesores normalistas la dirección de sus centros (Molero, 2000).

<sup>38</sup> Esto coincidía con un aumento de las Escuelas Normales en el mundo. En 1900, existían en el mundo alrededor de 1500 Escuelas Normales. Casi todos los países se ocuparon de establecer sistemas para regular la formación de maestros: sistema de la Escuela Normal, sistema de la Escuela Normal y de la Universidad y sistema de la Universidad.

*verdaderamente profesional y práctica desde el primer momento*<sup>39</sup>. Sin embargo, esto quedó en una mera aspiración.

La reforma que sí se llevó a efecto fue la del ministro Francisco Bergamín García, quien por RD de 30 de agosto de 1914, resolvió cuestiones relativas a la formación de los futuros maestros. Suprimió los estudios elementales del Magisterio, unificando el título de maestro de Primera Enseñanza. Además equiparó en categoría las Escuelas Normales masculinas y femeninas. Entre otras cosas, estableció que la carrera duraría cuatro años, durante los que se estudiarían materias fundamentales, las Normales de Maestras en las que se impartirían materias específicas, podrían ofrecer además Mecanografía, Taquigrafía y Contabilidad mercantil. Pero lo que más llama la atención es el carácter intuitivo que se pretendió que tuviera la enseñanza y la importancia dada a la didáctica.

Con la aprobación de un nuevo Plan Profesional por Decreto de 29 de septiembre de 1931, en el que trabajaron conjuntamente el Ministro de Instrucción Pública Marcelino Domingo y el Director General de Primera Enseñanza Rodolfo Llopis, se amplía el tiempo necesario para la formación de los maestros distinguiéndose tres periodos: el primero de cultura general en los institutos de enseñanza secundaria, el segundo de formación profesional en las Escuelas Normales y el tercer periodo de práctica docente en las escuelas primarias centrales. La novedad más importante de esta reforma fue que las Escuelas Normales por primera vez en su historia se organizaban en régimen de coeducación, de tal manera que si en 1923, había 89 Escuelas Normales (41 masculinas y 48 femeninas), en 1939 su número quedó reducido a 54 tras la fusión. Otros aspectos se referían a la exigencia del Bachillerato como condición previa para acceder a la Normal, el carácter profesional de las materias del plan y la densidad del programa de prácticas.

A partir de la Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945, las Escuelas Normales comenzaron a llamarse Escuelas de Magisterio. Esta Ley reorganiza la formación académica y vuelve a diferenciar y a separar las Escuelas de Magisterio masculinas de las femeninas. La realidad era que la educación de la mujer se continuaba entendiéndose de manera simplista y subsidiaria en relación a la de los hombres. Así, mientras que para los varones afirma que el sistema educativo orientará a los escolares según sus aptitudes para

---

<sup>39</sup> Rafael Altamira y Crevea en su discurso de ingreso en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas (1911).

la formación superior intelectual o para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en las actividades agrícolas, para las mujeres establece de manera concreta que la educación primaria femenina preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industria doméstica.

En 1950, siendo ministro Ibañez Martín, se aprobó el Plan de estudios para los futuros maestros que estaría vigente hasta 1967. Para acceder a las Escuelas de Magisterio, se exigía el título de Bachiller Superior. El Plan establecía que los estudios durarían tres años, al finalizar los dos primeros años se haría una prueba de madurez, y una vez superada esta, se accedería a un tercer año de prácticas en una escuela primaria. Durante este periodo aumentó el nivel formativo de los maestros y la demanda educativa de la población debido, fundamentalmente, al desarrollo económico y a la prosperidad de la clase media.

La formación de los maestros se implementó aún más con la aprobación del Plan de estudios del año 1967, que surgió a raíz de los cambios que se derivaron de la Ley de Enseñanza Primaria de 1965. Este Plan relacionaba la formación académica de los maestros únicamente con el aprendizaje de los conocimientos que ellos deberían transmitir y con la interiorización de los valores y de las ideas del franquismo. Supuso un avance en cuanto a conocimientos de materias instrumentales, y en cuanto a la formación didáctica y metodológica. Además, permitió que las materias comunes se pudieran dar conjuntamente para las alumnas y los alumnos. No obstante, otras materias como la Educación Física, la Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional y Manualizaciones y Enseñanzas del Hogar, continuaban teniendo contenidos específicos y diferentes en función del sexo del alumnado (Beas, 2010). Según el plan de 1965, el último año de formación sería de prácticas y se haría en una escuela nacional, fijándose una primera fase en el primer cuatrimestre tutelados en escuelas nacionales o escuelas graduadas de la ciudad, y una segunda fase, con destino en una escuela nacional vacante para ejercer con plenas atribuciones y responsabilidad.

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación, publicada durante el ministerio de Villar Palasí, introdujo importantes cambios que afectaron a todas las etapas del sistema desde la educación de los párvulos hasta las universidades. Las Escuelas Normales comenzaron a llamarse Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica, quedando, por tanto, integradas en las Universidades a partir de 1972. Lo



que, por otra parte, provocó que cobraran un mayor prestigio las Ciencias de la Educación. La ley en el capítulo II, sección cuarta, artículo 31.1 establece que “la educación seguida en las Escuelas Universitarias constará de un solo ciclo, con una duración de tres años, excepto excepciones”. La Diplomatura en formación del profesorado de EGB comprendía las siguientes especialidades: ciencias, ciencias humanas, filología (francesa o inglesa), educación física, preescolar, educación especial pedagogía terapéutica, educación especial audición y lenguaje, musical, lengua española e idioma moderno.

Tal como preveía la Ley de 1970, un nuevo Plan de Estudios se aprobó en 1971. Realmente se trató de un plan experimental, que sirvió de base al Plan de 1977, sin que prácticamente se produjera alguna modificación. En este Plan se manifiesta la necesidad de, por una parte, cuidar la formación profesional de los futuros maestros, por otra, la necesidad de implementar la formación académica mediante una preparación sólida en los contenidos científicos propios de cada especialidad. Todo ello en el plazo de tres años que es lo que duraban los estudios necesarios para la titulación<sup>40</sup>. A pesar de que el Plan reconocía a las Escuelas de Magisterio como universitarias, lo cierto es que los departamentos no se crearon hasta 1978, lo que hacía que los futuros maestros y profesores de las Escuelas de Magisterio, tuvieran que desplazarse a otras Facultades para desarrollar su actividad investigadora.

En general, la acogida que dieron las Universidades a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica no fue todo lo buena que debió ser. Domínguez (1990), señala diversos inconvenientes que se derivan del Plan de Estudios de 1977, así por ejemplo, el enorme peso que en este Plan de Estudios se da a la formación pedagógica, más concretamente a la Pedagogía I, II, III, o a la Psicología I, II y III, provocó, en algunos casos, la desaparición, en muchas escuelas, de asignaturas como la Historia de la Educación o la Sociología de la Educación, y en otros, la reducción del número de horas de las restantes asignaturas.

Las nuevas modificaciones en el Magisterio tuvieron que esperar a la Ley 1/1990 de 3 de octubre, Ley Orgánica del Sistema Educativo. Esta nueva ley introdujo reformas en la

<sup>40</sup> El Plan de Estudios de 1977, organizaba las enseñanzas de tal manera que el primer curso contenía todas las materias comunes, menos una que era de especialidad. Es decir, este curso servía como preparación del maestro generalista. En los dos cursos siguientes, aunque también se daban materias comunes, predominaban las de especialización en Filología, Ciencias Humanas y Ciencias. Las asignaturas eran cuatrimestrales y las prácticas se hacían en el último curso (Domínguez, 1990).

enseñanza primaria que, lógicamente, afectaron a los Planes de estudio de las Escuelas universitarias. Un RD de 1991, estableció el título de Maestro en siete especialidades: infantil, primaria, musical, física, especial, audición y lenguaje y lengua extranjera.

Posteriormente, con la implantación del Plan Bolonia, las diplomaturas del Magisterio desaparecieron y se sustituyeron por dos Grados actuales, de Primaria y de Infantil, ambos de cuatro años de duración. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el artículo 93 establece en relación al Grado de Primaria que para impartir las enseñanzas de Educación Primaria será necesario tener el título de Maestro de Educación Primaria o el título de Grado equivalente, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones universitarias que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas (art.93.1). Añade que, la Educación Primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel (art.93.2).

En relación a la Educación Infantil la Ley Orgánica de 2006 establece que la atención educativa directa a los niños del primer de educación infantil correrá a cargo de profesionales que posean el título de Maestro con la especialización en Educación Infantil o el título de Grado equivalente y, en su caso, de otro personal con la debida titulación para la atención a las niñas y niños de esta edad (art. 92.1). Respecto al segundo ciclo de Educación Infantil establece que será impartido por profesores con el título de Maestro y la especialidad en Educación Infantil o el título de Grado equivalente (art.92.2).

## **CAPÍTULO 2.-LA CLASE SOCIAL COMO FACTOR QUE INFLUYE EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DE MAGISTERIO (DIMENSIÓN SOCIAL U OBJETIVA)**

En este capítulo se investiga la clase social como factor que influye en la elección de la carrera de Magisterio. Partiendo de teorías de autores clásicos y actuales, se pretende delimitar el concepto de “clase” e investigar en qué clase social se ubican las personas que se dedican al Magisterio. Se estudia la relación que existe entre la clase social y la ocupación, así como la que existe entre la clase social y el nivel educativo. También, se analiza la desigualdad, su concepto, y, más profundamente, cómo ésta ha ido evolucionando a lo largo de la historia, así como su relación con la elección de carrera. Por último, se dedica un epígrafe al análisis del prestigio de la profesión docente en la actualidad.

### **2.1. DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE CLASE SOCIAL**

*“Cómo los chicos de clase media consiguen trabajos de clase media es porque los demás los dejan. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera es porque ellos mismos consienten”.* (Willis, 1979, p. 11)

Antes de abordar la delimitación del concepto de clase social, conviene considerar algunos aspectos relacionados con su aparición y con la estructuración de la sociedad.

En el siglo V a.C., Platón se refería al sistema de estratificación como sistema justo y definía la justicia como acuerdo acerca de “quién debía tener qué”.

La estratificación social ha existido siempre pues es una característica inherente a la propia sociedad. Se basa en la jerarquización de los individuos en función de las relaciones de poder. Lo que sí ha cambiado a lo largo de la historia han sido los criterios de estratificación, según el poder determinante haya sido el social, el económico o el político.

En las sociedades primitivas, según Durkheim (1897), las esferas política, social, económica,... no existían de manera diferenciada todo era parte de una unidad regida por la religión. Las normas, no escritas, eran de carácter religioso, y el incumplimiento de las

mismas generaba sanciones de tipo penal. Existía una *solidaridad mecánica*<sup>41</sup> basada en el castigo a los que infringían las normas impuestas por la tradición.

La sociedad agraria era una sociedad estratificada, compartimentada y rígida en la que la pertenencia a un estrato era señal de identidad y determinaba el lugar que cada individuo ocupaba en el mundo, así como la riqueza que podía acumular, el trabajo que debía desempeñar y el nivel educacional que alcanzaría.

Posteriormente, con la aparición de la división del trabajo, la sociedad se hace más compleja. Los individuos se dividen en grupos dependiendo del lugar que ocupen en la organización del trabajo. La economía, la política y lo social se separan y la religión deja de tener protagonismo. La relación entre los individuos se basa, a partir de ahora, en una *solidaridad orgánica* (Durkheim, 1897). Y cobra relevancia el derecho civil para la regulación de las relaciones.

El gran teórico de las clases sociales es Karl Marx (1818-1883). Por la época que le tocó vivir, fue testigo de conflictos entre las clases sociales nacidas de la industrialización y del sistema económico capitalista. Lo que él llamó, “lucha de clases”. Según Marx (1848) existen dos clases sociales: los capitalistas y los trabajadores, a los que llamó proletarios. Los capitalistas eran los dueños de los medios de producción, de la industria; mientras que los proletarios disponían únicamente de la fuerza del trabajo y eran explotados por los primeros<sup>42</sup>. La tenencia o no de recursos económicos era lo que marcaba la diferencia entre una clase y otra. Una economía que favorecía a los capitalistas era lo que dominaba la sociedad entera. Y, por tanto, para que terminara la lucha de clases, decía Marx, que era necesario acabar con ese sistema económico que sostenía y alimentaba las diferencias y encauzaba la riqueza hacia la clase capitalista. Esta, además de tener los recursos, contaba con una ideología que justificaba su tenencia y que no era un invento de los mismos privilegiados para mantener su situación, sino que surgía de la propia cultura de la sociedad. Es decir, la ideología que sostenía el sistema no surgía de la iniciativa de unos pocos, sino de la sociedad en su conjunto y era por todos admitida sin ser ni siquiera cuestionada<sup>43</sup>. Cada persona podría preguntarse por su situación personal en el sistema,

<sup>41</sup> Durkheim (1895), dice que la sociedad se mantiene unida por la solidaridad. Esta puede ser de dos tipos: mecánica, propia de las sociedades rurales, y orgánica, propia de las sociedades industriales.

<sup>42</sup> Weber (1969) utilizaría el término “dominados”.

<sup>43</sup> A esta ideología no cuestionada es a la que Marx llama “falsa conciencia”. Para que se produjera el cambio en el sistema, era necesario que la “falsa conciencia” fuera sustituida por la “conciencia de clase”.

pero no la ideología misma pues carecían de criterio para determinar lo que era justo e injusto.

Para Marx, la economía es una infraestructura que domina y de la que dependen absolutamente todas las estructuras sociales<sup>44</sup>. Hasta el punto, que afirma que los cambios políticos que se suceden en la historia no son producto de las ideas de las personas, sino de los cambios que se producen en la economía. Las concepciones de las personas acerca de la filosofía, la cultura, la honestidad, la belleza, la dignidad,... dependen, según él, de los cambios económicos, no de las ideologías.

Por su parte, Weber (1864-1920), al igual que Marx, teórico del conflicto, no negaba importancia al sistema económico, sin embargo, y esta es la diferencia más importante con respecto a Marx, dio más importancia a las ideas como motor de transformación. Y es que, el mundo moderno es, cada vez, más racional. Las personas para aceptar las cosas, necesitan justificación de las mismas. El cambio social será impulsado por las ideas. Según Weber, en la estratificación, juegan un papel relevante tres aspectos: en primer lugar, y coincidiendo con Marx, las desigualdades económicas o de clase; en segundo lugar, y en esto se separa de Marx, además de la clase, para estudiar las desigualdades hay que tener en cuenta el estatus, que mide el prestigio social; y en tercer lugar, no puede restarse importancia al poder en la jerarquía social. Weber ofrece una visión multidimensional de la realidad: economía, estatus y poder.

Para Weber el conflicto social es más complejo que para Marx, ya que afirma que es imposible agrupar o clasificar a los individuos únicamente en torno a dos grupos opuestos. La realidad es más compleja y exige diversos mecanismos de análisis.

Weber (1920) estudia la división de la sociedad desde una triple dimensión: social, económica y política. Dependiendo del criterio de división que se tenga en cuenta, la sociedad se divide en estamentos, clases o partidos respectivamente. Las dimensiones a que hace referencia Weber, a pesar de ser independientes y diferenciadas unas de otras, se relacionan entre sí, de tal manera que es la económica la que termina predominando

---

Para la "falsa conciencia" (Marx, 1848): los ricos tienen derecho a serlo, los pobres lo son por falta de habilidades o de motivación.

<sup>44</sup> La idea de que todas las instituciones sociales dependen de la economía es la que recoge el "materialismo histórico", término con el que más comúnmente es conocido su enfoque (también denominado "determinismo económico").

sobre las demás. Esto provoca que sea el concepto de clase el que prevalezca sobre el de estamento o partido.

Las diferencias en los planteamientos de Marx y Weber han sido analizadas por diversos autores, entre ellos Burris (1992) que hace referencia a tres niveles de diferenciación entre ambas teorías.

En primer lugar, si para Marx, el estudio de las clases sociales se sustenta o parte de una estructura objetiva, “los modos de producción”; para Weber, es fundamental el concepto de acción social y las ideas como motor de cambio.

Burris (1992) dice que autores como Parkin (1979) y Giddens (1981) realizan una crítica del marxismo pues, según ellos, esta ideología le da tanta importancia a la estructura objetiva que no pueden ver la importancia de la acción social. Estas críticas resultan hoy rebatibles pues

(...) ignoran hasta qué punto y de qué manera la acción humana se ha incorporado a la teoría marxista contemporánea. Aunque puedan encontrarse versiones estructuralistas extremas,..., la mayoría de las investigaciones marxistas substantivas asignan un papel significativo a la acción humana en sus explicaciones de los fenómenos sociales<sup>45</sup>. Esto es particularmente cierto en el ámbito del análisis de clase<sup>46</sup> (Burris, 1992, p. 133).

Un segundo nivel de diferenciación se basa en la importancia que Marx y Weber dan a las clases sociales en comparación con otras formas de asociación. Para Marx, en la lucha de clase por el poder, a lo largo de toda la historia, la división más importante ha sido, es y será, la clase social. Sin embargo, para Weber, la importancia de la clase social ha variado en los diferentes periodos históricos. Los marxistas contemporáneos, se adscriben, en este sentido, a la idea de Weber, tienen una visión multidimensional (Burris, 1992, pp. 137-138).

El tercer nivel de diferenciación entre la teoría de Marx y la de Weber, lo encontramos en el análisis de Burris (1992) en los conceptos de “explotación” y de “dominación”. Explotación, entendida como “capacidad de un individuo o de una clase de apropiarse del

<sup>45</sup> Autores marxistas como Thompson (1964), da más relevancia a la acción humana que a la estructura objetiva en el estudio de las clases sociales. Por su parte, Giddens (1981) combina en su teoría de la estructuración, estructura y agencia.

<sup>46</sup> Especialmente en lo que se refiere al proceso de transformación de las clases en colectivos organizados (Burris 1992, p. 135)



trabajo ajeno” y dominación como la “capacidad de exigir obediencia ajena” (Burriss, 1992, p. 142).

Según Marx, las relaciones de clase se determinan por las relaciones de explotación. Las de dominación política o ideológica son secundarias, en la medida en que sirven para asegurar las relaciones de explotación. Sin embargo, para Weber, las relaciones de dominación no se subordinan a las de explotación sino que son las más importantes. Se quiere dominar no sólo para explotar el trabajo de los demás, sino también por el prestigio que lleva consigo ejercerlo y por el poder que encierra.

Igual que ocurría en el segundo nivel de diferenciación, en este, los teóricos marxistas contemporáneos tienden a dar importancia a ambos tipos de relaciones, las de explotación y las de dominación. Por lo que las distancias entre Marx y Weber se acortan.

Por último, el cuarto nivel de diferenciación de Burriss (1994, p. 146), se basa en las relaciones de producción y en las relaciones de mercado.

Para Marx, la división de clases se basa en las relaciones de producción. Para Weber en la capacidad de acceso a las recompensas del mercado. Algunos autores como Crompton y Gubbay (1977), critican la versión weberiana pues entienden que para hablar de mercado, primero hay que referirse a relaciones de producción, pues “estudiar el mercado sin tener en cuenta las relaciones de producción que subyacen al mercado daría como resultado un análisis incompleto en el mejor de los casos, y erróneo en el peor, de la estructura de clases”. (Crompton y Gubbay, 1977, pp. 17-18).

Los marxistas contemporáneos aceptan la idea de Weber y dan mucha importancia a las relaciones sociales que tienen lugar en el mercado.

En la línea de la importancia de estas relaciones sociales, Goldthorpe (1987), en su estudio de las clases sociales parte de la importancia de la movilidad social. Su clasificación consta de siete grupos. Las cualidades o elementos a considerar en la clasificación son: fuentes y niveles de renta, grado de seguridad económica y posibilidades de ascenso económico. Por tanto, tiene una visión multidimensional. Da mucha importancia a la idea de sociedad como sociedad de servicios y en el centro de su clasificación se encuentra la clase de servicio.

Tabla 2. Esquema de clases de Goldthorpe (1987).

---

*Clases de SERVICIO*

- I. Profesionales superiores, administrativos, funcionarios de alta graduación; directivos de grandes empresas industriales; grandes propietarios (más de 25 trabajadores).
- II. Profesionales; administrativos y funcionarios de baja graduación (niveles medios e inferiores); técnicos superiores; directivos de pequeños establecimientos (menos de 25 empleados); supervisores de empleados no manuales.

*Clases INTERMEDIAS*<sup>47</sup>

- IIIa Empleados no manuales de trabajos rutinarios en la Administración y en el comercio.
- IIIb Trabajadores de servicios personales y de seguridad.
- IVa. Pequeños propietarios, artesanos, etcétera, con empleados (menos de 25)
- IVb. Pequeños propietarios, artesanos sin empleados, autónomos.
- IVc. Agricultores, pescadores, etcétera.
- V. Supervisores, técnicos de baja graduación.

*Clases TRABAJADORA u OBRERA*

- VI: Trabajadores manuales cualificados
  - VIIa. Trabajadores semicualificados y sin cualificar no agrarios.
  - VIIIb. Trabajadores agrarios.
- 

Fuente: Goldthorpe, 1987, p. 131.

Goldthorpe no pretende ordenar jerárquicamente las clases sociales. Por el contrario, entiende que su clasificación responde al sistema de relaciones entre ellas.

A la clasificación de Goldthorpe, a pesar de ser la más utilizada, se le critica el considerar únicamente la ocupación como factor determinante de la clase social, olvidando otros aspectos importantes.

En el estudio de las clases sociales, también destacan las investigaciones de Wright (1994). Este autor se refiere al “Sistema de situaciones múltiples y de situaciones heterogéneas”. Él considera que el sistema de clases no es estático, hay personas que tienen varios empleos, varias fuentes de renta, o que cambian de empleo a lo largo de su vida. En un momento de su vida, pueden formar parte de una clase y, en otro momento, de otra diferente.

---

<sup>47</sup> Goldthorpe utiliza los términos “clases intermedias”, para referirse a la “clases medias”.



Según Wright (1997) existe un amplio abanico de clases sociales. Este autor como teórico del conflicto, apoya el sistema de clases en dos extremos: la clase capitalista y los proletarios. La primera es la que ejerce el control sobre el capital monetario, sobre los medios físicos de producción y sobre la fuerza del trabajo. La segunda no controla ninguna de estas cosas. La cuestión surge al intentar situar las clases medias dentro del sistema. Según el autor estas son “posiciones contradictorias” que surgieron para dar servicio a la clase capitalista. Elabora la Teoría de las Posiciones Contradictorias, ya que son posiciones no propias de la clase capitalista ni de la proletaria, y engloba concretamente a los directivos y a los supervisores. La clasificación de las posiciones sociales incluiría: las posiciones burguesas, son las que toman las decisiones; las situaciones contradictorias, son las que ejecutan las decisiones; y las posiciones proletarias, quedan completamente excluidas del proceso de toma de decisiones.

Tabla 3. Posiciones de clase en la sociedad capitalista según Wright.

	Propietarios de medios de producción	No propietarios (Trabajadores asalariados)			Bienes de organización
Poseen capital suficiente para contratar obreros y no trabajar	1.Burguesía	4.Expertos directivos	7.Directivos semicredencializados	10.Directivos no credencializados	+
Poseen capital suficiente para contratar obreros, pero tienen que trabajar	2.Pequeños empleadores	5.Expertos semicredencializados	8.Supervisores semicredencializados	11.Supervisores no credencializados	0<
Poseen capital suficiente para trabajar para sí mismos, pero no para contratar obreros	3.Pequeña burguesía	6.Expertos no directivos	9.Obreros semicredencializados	12.Proletarios	-
		+	0<	-	Bienes de cualificación/credenciales

Fuente: Wright (1994, p. 102).

Actualmente, algunos sociólogos definen la clase social como un grupo de personas que comparten valores, intereses y comportamientos similares. Del Pino (1990), afirma que la pertenencia a una clase social se define no sólo por la posesión o no de los medios de producción sino también por la “conciencia de clase”.

La división de los hombres entre poseedores y no poseedores de la naturaleza y de los medios de producción es la raíz de las clases sociales. Estos tienen su base en la posición que los hombres ocupan en la estructura de los medios de producción (tenencia/ no tenencia) y en la estructura de las relaciones de producción (explotadores/ explotados o alienados). Pero para

que existan clases no basta con la posición. Se requiere una conciencia de clase, o conciencia manifiesta de antagonismo, y una ideología de clase (del Pino, 1990, p. 83).

Más recientemente, Requena (2005), afirma que, las clases sociales surgieron cuando las sociedades crecieron y comenzaron a proporcionar servicios a los ciudadanos, para lo que establecieron un sistema de estatus que permitió definir unas posiciones como más prestigiosas y otras como menos importantes, en función de la relevancia de sus servicios. Ello llevó al establecimiento de sistemas de “división del trabajo”, que resultaron ser la base de los sistemas de estratificación.

El concepto de clase social comenzó a utilizarse a partir del surgimiento de la sociedad de bienestar<sup>48</sup>, propiciada por la industrialización y el desarrollo. La diferencia fundamental entre los estratos y las clases es que los límites de las segundas no son infranqueables. Todas las personas aspiran a tener unas condiciones de vida mejores que las de aquellos que les precedieron. Las motivaciones y el afán de superación han permitido que se diluyan los límites de la sociedad estratificada. Y se ha hecho posible lo que conocemos como “movilidad social”. Actualmente, las expectativas de los jóvenes en cuanto a educación y trabajo no sólo se definen en función del origen como ocurría en la sociedad agraria donde la pertenencia a un estrato social condicionaba las expectativas profesionales de los jóvenes. Entonces, existía una visión reduccionista de la capacidad intelectual y laboral de las personas. Muchos jóvenes aspiraban a ejercer la profesión de sus padres y abuelos y, además, esto era lo que se esperaba de ellos. Las aptitudes no había que descubrirlas ni desarrollarlas, simplemente se presuponían, en ningún caso eran cuestionadas, como si vinieran dadas por herencia.

En este sentido, actualmente, el estatus del individuo adulto puede estar condicionado por la situación social en la que ha nacido, pero también por las acciones propias ejercidas libremente y en ausencia de cualquier limitación que derive de las circunstancias del nacimiento. “Por eso, el sistema de estratificación de cualquier sociedad moderadamente amplia y compleja se describe en términos que confluyen tanto principios adscriptivos, determinados por el nacimiento, como los de logro profesional” (Requena, 2005, p. 20). Cuanto más democrática sea la sociedad, más importancia tendrán los logros personales en la determinación del status.

---

<sup>48</sup> Aunque, como tal, el concepto de bienestar no comenzó a utilizarse hasta los años ochenta del siglo XX.

Estos logros personales concretados en la formación de las personas y en la realización de sus expectativas profesionales, gracias al proceso de democratización de la enseñanza, dependen hoy de las motivaciones propias y de los profesionales de la educación (Martínez, 2007). Aunque también, en gran medida, influya, como hemos dicho, la clase social<sup>49</sup>.

## 2.2. CLASE SOCIAL Y OCUPACIÓN

En este apartado, se analiza la relación entre clase social y ocupación y se investiga la posición que en la estructura de clase corresponde a los maestros.

Las clases sociales se pueden definir a partir de las ocupaciones. Puede entenderse por “ocupación”, el lugar que cada uno tiene en la sociedad y del que depende su sustento y el de su familia. En este concepto, se encuentran relacionados: la posición profesional, el nivel educativo y los ingresos.

No obstante, algunos autores como Blau y Duncan (1978) critican las definiciones de clase social que se basan en las ocupaciones. Según ellos, las categorías ocupacionales no deben considerarse grupos sociales en sentido estricto, pues en ellas falta contacto directo, sentimiento de pertenencia o identificación común, aunque puede que compartan oportunidades, valores expectativas, etc.

Requena (1991), hace una clasificación de las ocupaciones atendiendo a tres criterios: ocupación, cualificación<sup>50</sup> y situación profesional. La clasificación obtenida por él se recoge en la siguiente tabla<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup> Actualmente, para referirnos a la influencia que la posición social ejerce en la elección de carrera, podríamos obviar el término “clase” y utilizar el de “grupo de referencia”. Por este entendemos el grupo de personas que de manera directa o indirecta influye en las decisiones de sus miembros. Se distingue de los grupos aspiracionales, que son aquellos a los que no se pertenece pero que ejercen influencia en el individuo, influencias que se traducen en aspiraciones.

<sup>50</sup> La Clasificación Nacional de Ocupaciones 1994, clasifica las ocupaciones atendiendo a dos criterios: el empleo y la cualificación. Por empleo, entiende las tareas propias que hay que desempeñar en un trabajo (la ocupación, está constituida por todos los empleos con características similares) y, por cualificación, entiende el conjunto de cualidades que son necesarias para desempeñar las tareas propias de cada empleo.

<sup>51</sup> “...la situación laboral se centra en cuestiones relativas al control, el poder y la autoridad dentro del empleo. La situación laboral de un individuo afecta a su grado de autonomía dentro del lugar de trabajo y al conjunto de las relaciones de control que influyen en un empleado” (Giddens, 2010, p. 476).

Tabla 4. Distribución de ocupaciones según el esquema ocupación y situación profesional (% verticales).

<i>Ocupaciones</i>	<i>Total de la muestra</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>
Empresarios con asalariados	4,89	6,01	2,98
Autónomos	12,86	13,16	12,34
Pequeños propietarios agrícolas	2,74	3,55	1,34
Gerentes y directivos	1,37	1,68	0,84
Personal adm., comercial y técnico	27,80	21,54	38,55
Personal de servicios	13,53	9,57	20,33
Obrero esp. De ind. Y serv.	14,95	21,32	4,00
Obrero sin esp. De ind. Y serv.	18,61	18,96	18,00
Obrero agricultura y pesca	3,25	4,21	1,62
Total	100,00	100,00	100,00

Fuente: Requena 1991.

A partir de estos nueve grupos de ocupaciones, Requena (1999) construyó un esquema de clases con cuatro grupos: empresarios y directivos, viejas clases medias, nuevas clases medias y clase trabajadora.

Tabla 5. Esquema de clases a partir de las ocupaciones.

<i>Situación ocupacional</i>	<i>Clase social</i>
Empresarios con asalariados Gerentes y directivos	Empresarios y directivos
Autónomos Pequeños propietarios agrícolas	Viejas clases medias
Personal administrativo, comercial y técnico Personal de servicios	Nuevas clases medias
Obrero esp. De ind. y serv. Obrero sin esp. De ind. y serv. Obrero agricultura y pesca	Clase trabajadora

Fuente: Elaboración propia a partir de distribución de ocupaciones según esquema de Requena (1991) y su situación de clase (años 1999-2002).

Más adelante, Requena (2005), considerando los ingresos y los años de estudio como dos factores importantes que intervienen en la determinación de las clases sociales, elaboró la siguiente tabla.

Tabla 6. Rango de ocupaciones según ingresos (ambos sexos. Años 1999-2002).

<i>Ocupaciones (Grandes grupos)</i>	<i>Ingresos</i>		<i>Años de estudio</i>	
	Media	Desv. estándar	Media	Desv. estándar
Gerentes y directivos	1.953,64	873,45	13,90	4,06
Empresarios con asalariados	1.395,31	802,21	10,14	4,68
Personal admvo., comercial y técnico	1.155,05	587,03	13,24	4,05
Autónomos	1.032,47	611,91	9,11	4,19
Total Muestra	1.002,55	542,62	9,64	4,44
Obrero sin esp. ind. y serv.	963,60	384,15	8,01	2,72
Pequeños prop. Agrícolas	941,46	507,28	7,94	4,20
Obrero esp .ind y serv.	931,03	366,00	7,68	2,68
Obrero agricultura y pesca	800,83	369,33	6,59	3,44
Personal de servicios	782,36	351,70	9,14	2,97
	Eta cuadrado 0,301		Eta cuadrado 0,126	

Fuente: Requena (2005, p. 36).

En la tabla se observa que los ingresos explican el 30,1% de la varianza de las ocupaciones, mientras que los años de estudio explican el 12,6% de la varianza. Por tanto, llegamos a la conclusión de que la clasificación de las ocupaciones está más vinculada a los ingresos que a los años de estudio<sup>52</sup>.

A partir de la relación entre ocupación e ingresos el autor construye una clasificación de clase social objetiva y analiza cómo se distribuye la población española. Esta clasificación se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 7. Clase social objetiva según ingresos medios (años 1999-2002).

<i>Clase social objetiva</i>	<i>Medias</i>	<i>Desviación estándar</i>
Clase alta	3.840,95	542,48
Clase media-alta	2.527,69	201,38
Clase media	1.550,62	194,17
Clase media-baja	877,37	148,31

<sup>52</sup> El nivel educativo no tiene importancia decisiva con respecto a las ocupaciones, de hecho, “una misma ocupación puede ser desempeñada por personas que tienen niveles educativos diferentes” (Requena, 2005, p. 36).

Clase modesta	437,96	131,27
Total	961,82	532,22
N incluidos en el análisis	15.256	63,40%
N perdidos en el análisis	8.824	36,6%
Muestra total		
F                      Sig 0,000		
36.897,690		
Eta cuadrado      0,906		

Fuente: Requena (2005, p. 118).

En la tabla que se recoge a continuación aparece la clasificación objetiva de las clases sociales en función del sexo.

Tabla 8. Clase social objetiva (años 1999-2002) (%).

Clase social objetiva	Total de la muestra	Varones	Mujeres
Clase alta	0,91	1,38	0,19
Clase media-alta	2,35	3,36	0,78
Clase media	<b>15,1</b>	16,69	12,68
Clase media-baja	<b>57,4</b>	64,23	47,04
Clase modesta	24,17	14,34	39,31
Total	100,00%	100,00	100,00

Fuente: Requena (2005, p. 117).

Se observa en la tabla que, la mayoría de la sociedad española se concentra en la categorías “clase media” y “clase media-baja”, sumando entre las dos el 72,5% de la población.<sup>53</sup> La mayoría de la población masculina (el 64,23%), se concentra en la clase media-baja, siendo muy inferiores los porcentajes correspondientes a la clase media y a la clase modesta. La población femenina está distribuida de manera más homogénea entre la clase media-baja (47,04%) y modesta (39,31%).

Para este estudio, resulta muy interesante ubicar en el esquema de clases a los maestros de Educación Primaria e Infantil.

<sup>53</sup> “Actualmente, las sociedades industriales y posindustriales son extremadamente complejas; su estratificación se parece más a una lágrima, con un gran número de personas ocupando los estratos medio y medio-bajo (la llamada clase media), un número de personas ligeramente menor en la base y muy pocas personas en los estratos superiores”. (Giddens, 2010, p. 464)

Siguiendo la clasificación de Goldthorpe (1987), recogida en la tabla 2 (esquema de clases de Goldthorpe), estos profesionales engrosarían la clase de servicio, son profesionales superiores<sup>54</sup>. Y, para Requena, como se observa en la tabla 4, como personal de servicio, se ubicarían dentro de lo que llama “nuevas clases medias”.

En cuanto al sueldo de los maestros, es semejante al que correspondería según Requena (2005) a la clase media (Tabla 6), alrededor de 1.500 euros, aunque el sueldo base sea de unos 958 euros.

Actualmente, la Clasificación Nacional de Ocupaciones vigente es la del año 2011, aprobada por el Real Decreto 1591/2010 de 26 de noviembre, que entró en vigor el 1 de enero de 2011. La clasificación que establece difiere en relación a la de 1994, no obstante, los estudios de clase y estratificación que se hicieron sobre esta última gozan de actualidad. Las modificaciones se refieren principalmente a: cambio en el número de categorías, cambios relevantes en los grandes grupos de la CNO 1994, cambios en los criterios de clasificación para directivos y gerentes, clasificación de los trabajadores propietarios en la hostelería, comercio y otros sectores, ocupaciones relacionadas con la salud, ocupaciones de las tecnologías de la información y las comunicaciones, técnicos en control de procesos y supervisores, cambios en las ocupaciones artísticas y del sector de espectáculos y deportes, vendedores, cajeros, taquilleros,...

La CNO 2011, presenta una estructura jerárquica con las categorías ocupacionales distribuidas en cinco niveles, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 9. Estructura Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011.

NIVEL	NOMBRE	Nº EPÍGRAFES	CNO 94	CODIFICACIÓN
Primer	Gran grupo	10	10	1 dígito numer.
Intermedio	Grupo Principal	17	19	1 letra
Segundo	Subgrupo Princ	62	65	2 dígitos num.
Tercero	Subgrupo	170	206	3 dígitos num.
Cuarto	Grupo Primario	502	493	4 dígitos num.

Fuente: Elaboración propia a partir de la CNO 1994 y CNO 2011.

<sup>54</sup> Se observa en la Tabla 1: *Esquema de clases de Goldthorpe (2010)*.

En la siguiente tabla se ofrece un resumen de los Grandes Grupos de ocupaciones de la CNO 2011.

Tabla 10. Grandes grupos de ocupaciones según la CNO 2011.

<i>CODIFICACIÓN</i>	<i>GRANDES GRUPOS</i>
1	Directivos y gerentes
2	Técnicos y profesionales científicos e intelectuales
3	Técnicos; profesionales de apoyo
4	Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina
5	Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores
6	Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero
7	Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción (excepto operadores e instalaciones y maquinaria)
8	Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores
9	Ocupaciones elementales
0	Ocupaciones militares
0	Ocupaciones militares

Fuente: Elaboración propia a partir de CNO 2011

La ocupación de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria, como categoría en la CNO 2011, quedaría ubicada de la siguiente manera:

Tabla 11. La ocupación de maestro en la jerarquía de la CNO 2011.

<i>NIVEL</i>	<i>CODIFICACIÓN</i>	<i>CATEGORÍA</i>
Gran Grupo	2	Técnicos y profesionales científicos e intelectuales
Grupo Principal	B	Técnicos y profesionales científicos e intelectuales de la salud y la enseñanza
Subg. Principal	22	Profesionales de la enseñanza, infantil, primaria, secundaria y postsecundaria
Subgrupo	224 225	Profesores de enseñanza primaria Maestros y educadores de enseñanza infantil
Grupo Primario	2240 2251	Profesores de enseñanza primaria Maestro en educación infantil

Fuente: Elaboración propia a partir de la CNO 2011.

La ocupación de maestro se considera como de servicio según la Clasificación Nacional de Ocupaciones. Igualmente en el esquema de Goldthorpe, y en el de Requena como ya comentamos antes, como clase media.



### 2.3. CLASE SOCIAL Y NIVEL EDUCATIVO

El nivel educativo no se suele considerar como factor determinante de la clase social. Sin embargo, sí se ha demostrado la influencia de las clases sociales en el nivel educativo y, la importancia de este último en el sistema de clases.

Los teóricos del conflicto afirman que la educación reproduce las desigualdades sociales. Analizan que existe relación entre el origen social y el rendimiento académico de los estudiantes, de manera que suele ocurrir que los chicos de origen social más desfavorecido, obtienen peores rendimientos. Las causas de este hecho han sido investigadas por algunos sociólogos.

Jackson y Marsdem (1963) dicen que uno de los principales motivos es que las políticas educativas no favorecen a los más pobres; otra razón es que las familias más humildes, no poseen recursos para proporcionar apoyos educativos a sus hijos fuera de la educación escolar. Berstein (1961), dice que la relación entre el origen social y el rendimiento académico, se debe a que el lenguaje utilizado en la escuela es el propio de la clase media y alta, por lo que los niños de familias de clase baja encuentran más dificultades en el proceso de enseñanza.

La influencia de las teorías de Bourdieu (1984) en esta cuestión es muy importante. Para este autor, la educación tiene una doble función: la reproducción social y la reproducción cultural. La reproducción social, consiste en el mantenimiento de las relaciones de poder de algunas clases de una generación a otra; la reproducción cultural, consiste en la reproducción del conocimiento dominante, también de una generación a otra. Dentro de las familias se transmite el capital cultural, que será mayor en las más poderosas. En las escuelas el capital cultural que se transmite es el de la clase dominante, por lo que los chicos de origen desfavorecido experimentarán un choque entre lo que se les transmite en la escuela y lo que reciben de su familia. Por eso, tendrán muchas más dificultades que los demás chicos para obtener buenos rendimientos.

No existen datos recientes que permitan conocer exactamente la influencia de la clase social en el nivel educativo. Los niveles de escolarización de las clases más desfavorecidas ha aumentado, pero también los de las clases dominantes, por lo que las desigualdades continúan existiendo. No obstante, el proceso de democratización de la

enseñanza, también ha contribuido en cierto modo a restar importancia al nivel educativo en relación a la estratificación de la sociedad.

Existen diferencias en cuanto al acceso de estudiantes a la educación superior en función de las clases sociales. Así, como afirma Feito (2003), los jóvenes de clase baja que acceden a la educación superior suelen elegir carreras de ciclo corto. La razón puede encontrarse en la desigual distribución del capital cultural o en cuestiones de tipo económico, ya que para las familias más humildes que los hijos estudien, supone el coste de tenerlos alejados durante varios años del mercado laboral.

Requena (2005, p. 56) ha analizado para el periodo 1999-2002, la relación entre el nivel de estudios y las ocupaciones divididas en nueve grandes grupos. Es el grupo ocupacional compuesto por personal administrativo, comercial y técnico<sup>55</sup>, el que concentra los porcentajes más elevados de personas con estudios superiores como universitarios diplomados, universitarios superiores y universitarios de postgrado. Igualmente, y para el mismo periodo ha analizado la relación entre el nivel de estudios y los ingresos, llegando a la conclusión de que a menor nivel educativo, menores ingresos. *No obstante*, “la distribución según los niveles educativos se ajusta mucho mejor en el caso de las mujeres que en el de los varones, tal como pone de manifiesto el análisis de la varianza de los ingresos según niveles educativos” (Requena, 2005, p. 57).

Actualmente, debe considerarse que “el nivel educativo”, está más presente en el concepto de “status”. La clase social vendría determinada fundamentalmente por la ocupación, mientras que el status por la capacidad adquisitiva y el nivel educativo de sus miembros.

## **2.4. DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS Y ELECCIÓN DE CARRERA**

### **2.4.1. CONCEPTO DE DESIGUALDAD**

El concepto de “desigualdad” en las sociedades democráticas parece tener una connotación negativa. Sin embargo, no hay nada más beneficioso para una sociedad

---

<sup>55</sup> Según Requena (2005), el personal administrativo, comercial y técnico engloba lo que él llama “nuevas clases medias”.

avanzada que la diferencia. La “desigualdad” no tiene por qué implicar poder o coerción de unos sobre otros. Si fuésemos iguales pensaríamos todos de la misma manera, tendríamos las mismas necesidades y gustos, ejerceríamos la misma profesión y estudiaríamos todos la misma carrera. Y, es que, en la diversidad está la riqueza. La “desigualdad” es realmente negativa cuando implica ausencia de “igualdad de oportunidades”.

La versión optimista del concepto la encontramos en teóricos funcionalistas como Davis y Moore (1972). Para estos autores, la desigualdad es un mecanismo para asegurar que las posiciones más importantes en la sociedad sean ocupadas de modo responsable por las personas más cualificadas. La teoría sociológica funcionalista<sup>56</sup> legitima la desigualdad en virtud de un consenso en relación a la importancia social de determinadas funciones y justifica la desigualdad económica afirmando que en la sociedad competitiva de mercado el que tiene más talento es el que llega más alto y consigue más recompensas. Para ellos, la desigualdad es beneficiosa para el funcionamiento de la sociedad, pues impulsa a los individuos a querer formarse y desarrollarse para ocupar en la sociedad puestos de responsabilidad. Los funcionalistas parten en sus argumentaciones de la existencia de la “igualdad de oportunidades”.

Partiendo de las teorías funcionalistas de la estratificación, los argumentos neoliberales afirman que las desigualdades materiales pueden ser beneficiosas para las sociedades modernas, ya que la búsqueda del interés particular favorece el avance tecnológico, la innovación y el fomento de iniciativas. En este sentido, Berger (1989) dice que la economía y los niveles materiales alcanzados por la sociedad se pondrían en peligro si se interviniera para conseguir mayor igualdad material.

Los argumentos neoliberales distinguen la “igualdad legal o formal” de “la igualdad de resultados”, y dicen que la búsqueda de esta última puede ir contra la igualdad legal o formal.

Los teóricos del conflicto, defienden una versión distinta del concepto “desigualdad” y destacan la importancia del poder y la coerción en toda explicación del término. Sostienen que no es la formación, ni los méritos propios los que determinan ocupar un lugar en la sociedad, si no la herencia. Y cuestionan que los puestos de mayor responsabilidad y que

---

<sup>56</sup> Los teóricos funcionalistas justifican la estratificación social en virtud de su funcionalidad.

exigen mayor preparación, estén ocupados por personas merecedoras de ser recompensadas. Parten, por tanto, de la vigencia de la “desigualdad de oportunidades”. En este sentido Tumin (1985) pone de manifiesto algunas disfunciones de la estratificación. Según este autor, la estratificación puede limitar la posibilidad de descubrir talentos disponibles en la sociedad, fomentar la hostilidad y la falta de confianza de los que se sienten menos privilegiados.

Más recientemente Crompton (1997, p. 39), en la línea de los funcionalistas y de los neoliberales, afirma que “La desigualdad constituye un rasgo característico de toda sociedad compleja. ....las desigualdades materiales no han de ser algo necesariamente negativo”.

Sería deseable poder aplicar la “desigualdad” de los funcionalistas a todos los ámbitos de la vida: educación, familia, trabajo,...; pues estaríamos hablando de libertad de elección de la persona. Pero, en la realidad actual el término hay que traducirlo en “desigualdad de oportunidades”, y la visión, por tanto, estaría más próxima al argumento de los teóricos del conflicto.

#### **2.4.2. EVOLUCIÓN DE LA DESIGUALDAD DE LAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS**

Hasta hace poco tiempo, no todos los jóvenes estudiaban y por ello no se sentían frustrados ni desafortunados, únicamente el tener una formación académica para ejercer una profesión era algo que ni siquiera se planteaban, y que, probablemente en muchos casos incluso rechazaban. La educación superior era considerada como propia de una clase social media-alta. Los chicos de la clase obrera acudían a las escuelas para aprender las nociones más básicas para poder desenvolverse en la vida, pero el acceso a la educación superior no entraba dentro de sus posibilidades, ni siquiera de sus deseos. Tampoco aspiraban a ella muchos jóvenes pertenecientes a la clase social alta, pues se consideraban lo suficientemente seguros económicamente como para tener que desarrollar una profesión. Por tanto, la enseñanza superior era fundamentalmente para la clase media.

En relación a la desigualdad de oportunidades educativas, es crucial el Informe “Equality of Educational Opportunity” (1966), también conocido como *Informe Coleman*, por ser este el principal investigador que participó en su elaboración. Este se redactó a partir de la *Civil Rights Act of 1964* del Congreso Estadounidense, que recoge entre otras prohibiciones, la de segregación racial en las escuelas. En esta ley se encargaba a un Comisionado

“[...] realizar un estudio y elaborar un informe,..., relativo a la falta de disponibilidad de la igualdad de oportunidades educativas para las personas por razón de raza, color, religión, origen o nacional en las instituciones educativas públicas a todos los niveles en los Estados Unidos, sus territorios y posesiones, y el Distrito de Columbia” (Sec. 402).

Dicho Comisionado encomendó a un grupo de investigadores, entre ellos Coleman (1966), esta tarea<sup>57</sup>. Tras el estudio, llegaron a la conclusión de que lo que más influía en los logros educativos de los estudiantes, era el nivel de ingresos y el nivel de estudios de los padres. De tal manera, que se reconocía que la influencia de la escuela, sus recursos, así como los docentes, ejercían una influencia menor.

Por tanto, para Coleman et al. (1966), el primer ámbito de socialización, la familia, es la que ejerce una influencia decisiva en la conformación de las oportunidades vitales.

No obstante, Bourdieu y Passeron (1977), afirman que la escuela tiene un papel decisivo en la reproducción de la estructura social, limitando las oportunidades de los más desfavorecidos. A pesar de que, con la industrialización, comenzó a producirse una “democratización de la enseñanza” (Bourdieu y Passeron, 1967), la desigualdad de oportunidades persistió. A la enseñanza superior comenzaron a acceder jóvenes pertenecientes a todas las clases sociales, pero muchas diferencias se mantuvieron, dejando evidencia de que esta apertura no era la solución a las desigualdades. Y, prueba de esto era que los estudiantes de clases inferiores quedaban relegados, excepto en casos muy puntuales, a las carreras que socialmente se consideraban menos importantes.

En este acceso masivo a la enseñanza, los mejores resultados académicos eran conseguidos por jóvenes pertenecientes a las clases medias<sup>58</sup>, confirmándose la teoría de

<sup>57</sup> Los investigadores encargados de la redacción del Informe “Equality of Educational Opportunity” (1966) fueron: Coleman J. S, Campbell, E. R., Hobson, C. J., McPortland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. L.

<sup>58</sup> Merton habla de la feliz coincidencia de los elegidos intelectualmente y los elegidos socialmente.

Bourdieu y Passeron (1967, p. 7), pues según esta, "... La situación de inferioridad socioeconómica determina, por lo tanto, la inferioridad cultural, enmascarada como puramente "intelectual".

En este marco de desigualdad, el "privilegio" aparece ante la Universidad, ante los propios privilegiados, e inclusive ante los perjudicados, como "mérito", y los seleccionados culturalmente son los que ya lo estaban socioeconómicamente".

Identificar "privilegio" y "mérito" es muy peligroso. Lo primero es algo que se nos regala, que se nos da por algún motivo, en este caso por pertenecer a una determinada clase social; lo segundo es algo que depende, exclusivamente, del esfuerzo personal y del grado de responsabilidad de cada uno para saber aprovechar las capacidades y las oportunidades.

Afirmar que todo "mérito" de los jóvenes estudiantes de clase media es un "privilegio" es un gran error. Como reconocen Bourdieu y Passeron (1977), la cultura y la formación, se van adquiriendo con esfuerzo, no vienen dadas y ello a pesar de la defensa que estos autores hacen de la teoría de la reproducción. Lo que no podemos negar es para aquellos que desde siempre han vivido en un ambiente familiar cultural intelectualizado<sup>59</sup>, el camino es más fácil de recorrer<sup>60</sup>.

Algunos autores han defendido que la correlación entre inteligencia y clase social es mayor cuanto mayor sea la carga humanística-filosófica de la educación. La cultura humanística puede asociarse a la cultura de la burguesía, y esta identificación puede ser la responsable de las ventajas educacionales de los jóvenes pertenecientes a la clase media y de los obstáculos que encuentran los que pertenecen a la clase obrera<sup>61</sup>.

<sup>59</sup>Según Bourdieu y Passeron (1967, p. 9), la actitud cultural no viene dada sino que se adquiere. Pero se adquiere mucho más fácilmente por los que, en cierta manera la heredan. Es decir por los que viven desde siempre en un ambiente cultural intelectualizado o refinado, que por los jóvenes de las clases inferiores, cuyo entorno y cuya lengua son completamente ajenos y aún opuestos a los usos del mundo mayoritario.

<sup>60</sup> Bourdieu y Passeron (1967), afirmaron que incluso en la escuela primaria se reproducían las desigualdades propias de la sociedad de clases. Los chicos de las clases más humildes encontraban más dificultades para aprender que los demás. Las causas han sido estudiadas por muchos autores, entre ellos por Berstein (1961) que señala que los obstáculos proceden de la lengua hablada en las familias obreras.

<sup>61</sup> Sewell, Haller, y Straus, (1957) muestran la doble relación positiva entre el nivel de aspiraciones educacionales y ocupacionales con la inteligencia, y de esta con el status social.

Por su parte, Kaplún (1998) se cuestiona la relevancia que puede tener el status social en el nivel educativo debido a los cambios que, a partir de 1970 se han producido en el sistema educativo.

Carabaña (2001), critica los esfuerzos realizados por dichas leyes educativas para luchar contra las desigualdades de oportunidades, y que en muchas ocasiones, se han limitado a la expansión del periodo de educación obligatoria. Este autor, partiendo de la ambigüedad del término “desigualdad”, distingue la desigualdad de “logro” y la de “reparto”, y afirma que la desigualdad educativa, es una desigualdad de logro, pues puede reducirse la pobreza educativa sin disminuir la riqueza educativa de los otros, e incluso, aumentándola.

Carabaña (2001), coincide con Coleman (1966), a quien se ha hecho referencia al inicio del epígrafe, en dos aspectos fundamentales, que consisten en la valoración que hace de la importancia de los recursos y de la escuela respecto a la supresión de las desigualdades educativas. Para Carabaña (2001), los recursos pueden ser causa decisiva de las desigualdades educativas, únicamente cuando se trata de recursos básicos, de tal manera que si se dispone de ellos, la desigualdad vendría causada por la desigualdad de capacidades. Se puede considerar que esta última, pues la capacidad puede venir determinada por la educación familiar, es la que en la teoría de Coleman puede entenderse como condicionamientos derivados de la situación social familiar. Por tanto, ambos autores coinciden restando importancia a los recursos y reconociendo la de la familia en cuanto a las desigualdades educativas.

Los dos autores quitan importancia al papel que debe desempeñar la escuela en cuanto a la supresión de la desigualdad de oportunidades. Según Carabaña (2001, p. 59), “los profesores no pueden ni deben enseñar contra la desigualdad”, por dos razones fundamentalmente: en primer lugar, porque en el centro, y mucho menos en el aula, no pueden distinguir los problemas de aprendizaje que se derivan de la situación social del alumno, de los que se derivan de otras causas; y en segundo lugar, aún pudiendo distinguirlos, sería muy complicado justificar dentro del aula su tratamiento distinto. No obstante, aunque el profesor no pueda luchar contra la desigualdad social, sí debe hacerlo contra la desigualdad individual, poniendo todo su esfuerzo en lograr reducir al máximo el fracaso escolar.

Puede afirmarse que, Carabaña (2001) y Bourdieu y Passeron (1967), reconocen al escuela como reproductora de la estructura social, la diferencia está en que Carabaña asume este hecho como inevitable, al mismo tiempo que paliable reduciendo las desigualdades individuales.

Martínez (2007), también ha estudiado la desigualdad de oportunidades educativas poniéndolas en relación con el logro educativo<sup>62</sup>. Y ha analizado la influencia en este último tanto de la clase social de origen como del género. Según este autor, si considerásemos que la relevancia de ambos factores fuese nula, existiría igualdad de oportunidades. Las diferencias de logro educativo entonces, se deberían solo al esfuerzo y a las capacidades individuales. Por tanto, el logro educativo de los hijos de los miembros de las distintas clases sociales debería ser parecido. Premisa que, tras su investigación, desmiente. Los niveles educativos alcanzados por los jóvenes varían en función de la clase social y del género. Lo que ocurre es que las diferencias se producen en los niveles educativos superiores debido a la ampliación de los periodos de enseñanza obligatoria. La “saturación de un nivel formativo”<sup>63</sup> hace que la desigualdad tenga que hallarse en niveles superiores. E incluso alcanzados estos, se encontraría en las diferentes opciones de carreras.

De esta manera, la clase social más que ejercer influencia en los niveles educativos alcanzados, lo haría en la elección de las diversas opciones que se plantean en los niveles superiores. Los jóvenes de clase alta eligen carreras más prestigiosas que los demás.

Por eso, la estructura de clases se hace hoy en función de la ocupación, que es la expectativa profesional ligada a la elección de carrera, no en función del nivel educativo.

Es importante considerar que, en la reducción de la desigualdad de oportunidades adquiere mucha importancia la movilidad social, entendida como los movimientos de los individuos y de los grupos entre las distintas posiciones socioeconómicas (Giddens, 2010, p. 498). La movilidad puede ser de dos tipos: la movilidad vertical, supone un ascenso o

---

<sup>62</sup> En el estudio al que hacemos referencia Martínez (2007) considera indicador de logro educativo el porcentaje de personas de cada clase que cursa o ha terminado Bachiller a los 19 o 20 años de edad en la fecha en que tomó los datos.

<sup>63</sup> “Saturación del nivel educativo” significa que la cantidad de personas que pueden tener un nivel educativo no puede ser superior al 100%.



descenso en la posición socioeconómica del individuo; la movilidad horizontal, implica un cambio respecto a un lugar geográfico.

Además, la movilidad puede ser: intrageneracional, que se refiere al desplazamiento del individuo hacia arriba o hacia abajo en la posición social dentro de su vida laboral; o intergeneracional, que tiene lugar cuando el tipo de empleo de los hijos difiere en relación con el de sus padres<sup>64</sup>.

La movilidad social está desgastando el orden hierático de estratificación y de las clases sociales.

### 2.4.3. EL PRESTIGIO DE LA PROFESIÓN DE MAESTRO

En el epígrafe anterior, se ha dicho que hoy la desigualdad de oportunidades, no actúa en relación a nivel educativo alcanzado, si no en cuanto a la elección de carrera, de tal manera que los jóvenes de clase alta eligen profesiones más prestigiosas que los de clase baja o media. Por tanto, ahora, nos interesa saber por qué unas profesiones se consideran más prestigiosas que otras y, en concreto, queremos conocer si la profesión de maestro forma parte del grupo de las más prestigiosas.

Adquiere interés para nosotros el estudio de las “escalas de prestigio profesional” o “escalas de prestigio ocupacional”<sup>65</sup>.

De cada profesión poseemos una *información técnica* y una *información social*. La información técnica es la que nos dice lo que tiene que hacer una persona en el ejercicio de una profesión; la información social se refiere a cualificación, ingresos,... asociados a una profesión concreta y es la que se utiliza para construir la “escala de prestigio profesional”.

Todas las profesiones tienen una serie de propiedades sociales<sup>66</sup>, a partir de las que se construyen las escalas de prestigio. Dependiendo de las cualidades o propiedades que tengamos en cuenta en el momento de la elaboración, obtendremos una escala u otra.

<sup>64</sup> Blau y Duncan (1967), afirman que la movilidad ascendente es propia de las sociedades industriales y contribuye a la estabilidad social.

<sup>65</sup> Carabaña y Gómez (1996) dicen que la profesión implica que se den un conjunto de capacidades o cualificaciones en las personas, mientras que la ocupación es el conjunto de actividades que se realizan en un puesto de trabajo. Entendemos que la ocupación es una propiedad social de la educación.

<sup>66</sup> Las propiedades sociales de las profesiones se derivan de la información social acerca de las mismas.



Carabaña y Gómez (1996), se preguntaron si era posible construir una escala que recogiera íntegramente el conjunto de propiedades sociales<sup>67</sup> de una profesión. Afirmaron la posibilidad de hacerlo, ya que, efectivamente, existe un “denominador común” a todas las propiedades sociales de una profesión. Este denominador común es el “prestigio”.

“Idealmente, una escala de prestigio profesional cuantifica el valor social de las profesiones. Nos dice, pues, cuáles son mejores y peores y operacionaliza en una sola variable continua todos sus caracteres socialmente importantes” (Carabaña y Gómez, 1996, p. 10).

Continuamente, las personas evaluamos todo lo que encontramos a nuestro alrededor. La evaluación la solemos hacer mediante comparaciones con algo que nos sirve de referencia con la finalidad de controlar y establecer una jerarquía.

Dicen Carabaña y Gómez (1996) que evaluamos tanto personas como posiciones sociales. Con respecto a las personas, tenemos que tener en cuenta dos factores evaluables, por un lado, *su status global*, es decir las posiciones que ocupa en su conjunto, y, por otro, el *prestigio de la persona* que es bastante más complejo, pues incluye no sólo las posiciones que ocupa, sino también el modo cómo desempeña las funciones propias de cada posición, y otras cuestiones personales. Situar a la persona en una escala de prestigio es complicado, pues a la consideración del valor social de las posiciones que ocupa, hay que añadirle sus cualidades personales. Con respecto a las posiciones sociales, hacemos evaluación cada vez que estudiamos las ventajas e inconvenientes asociados a una decisión determinada como puede ser elección de carrera, elección de trabajo, de lugar de residencia,...

Según Requena (2005, p. 20), “En última instancia, las sociedades terminan prestigiando más aquellos papeles sociales que consideran más necesarios e importantes”.

No debe confundirse el prestigio de una persona o grupo con el prestigio de las posiciones o relaciones. Por ejemplo, no es igual el prestigio de un grupo de médicos o de maestros, que el prestigio de la medicina o de la profesión docente. En el primer caso, hay que

---

<sup>67</sup> Hasta hace unos años, casi todos los investigadores utilizaban como propiedad definitoria del prestigio, la ocupación (Kahl, 1957). Pensaban que era mejor utilizar una medida única en vez de un índice complejo, y que además pudiera perdurar de hijos a padres. Pero, los adelantos técnicos y con ellos la posibilidad de hacer análisis multivariante, han demostrado la pertinencia de utilizar varias propiedades sociales de las profesiones.

considerar una serie de factores subjetivos que no son extrapolables al resto de la profesión. Para los funcionalistas el prestigio es una sanción a una conducta. Esto tendría sentido si se predica de una persona, pero no es defendible en relación a posiciones.

Conocemos el prestigio de una profesión cuando, en función de su valor social, la ubicamos en una jerarquía. Construir la escala o jerarquía es un proceso complejo. Existen varias maneras de hacerlo. Carabaña y Gómez (1996) se refieren a dos métodos distintos.

En primer lugar, la manera indirecta de construir la escala. Habría que desmenuzar o indagar las cualidades de las distintas posiciones o relaciones sociales y atribuirles un valor. A continuación, hay que fijar con qué intensidad aparece cada cualidad en cada una de las posiciones y multiplicar esa intensidad por el valor correspondiente a cada cualidad. Por tanto, cada cualidad aparece con una valoración social distinta en función de las posiciones. Finalmente, se suman todas las valoraciones referidas a todas las cualidades para cada posición y obtenemos la valoración social de la misma, es decir, su prestigio en relación a las demás posiciones.

El proceso es complicado, la dificultad no está en descubrir las cualidades de las posiciones, en este caso, profesiones, si no en averiguar la intensidad con la que aparecen.

En segundo lugar, la manera directa. Es más sencilla y consiste en hacer una valoración global de cada posición, en este caso, profesión.

Según los autores que mencionamos las diferencias entre los dos métodos son claras. Mientras que en el indirecto, la medición la hacen los sociólogos, en el directo la pueden hacer los actores sociales. Además, mientras que en el primero, se mide el status de las profesiones y en función de él el prestigio de las mismas; en el segundo, se mide directamente el prestigio de las posiciones o profesiones<sup>68</sup>.

Dicen Goldthorpe y Hope (1974, p. 12) que “Las escalas de prestigio miden la bondad general de las ocupaciones, y, por tanto (en ausencia de hipocresía) su deseabilidad general por parte de la población”.

En realidad, lo fundamental no es obtener con exactitud la valoración social concreta que se le da a una profesión en la escala, sino situar la profesión en la jerarquía con todas las

<sup>68</sup> En el método indirecto se obtiene una medida de status objetivo, después el investigador añadirá la valoración social (prestigio). En el método directo, se mide el prestigio y después el investigador averiguará las causas por las que unas profesiones tienen más prestigio y se valoran más que otras.

demás profesiones. En esta dirección, solo cobran sentido los términos relativos, los absolutos por sí solos carecen de interés.

La primera evaluación directa se realizó a mediados del siglo XX, fue la escala NORC (National Opinion Research Center, Universidad de Chicago), realizada por North y Hatt (1947).

Warner (1949) también destaca como uno de los pioneros en la construcción de escalas de prestigio de manera directa. Junto a sus colaboradores construyeron una escala de prestigio de las posiciones sociales en Jonesville. Para ello, partieron de evaluaciones de actores sociales, por tanto el método que emplearon fue el directo. Su peculiaridad fue que los actores evaluaban a individuos, posteriormente partiendo de la información obtenida, los investigadores evaluaban las posiciones sociales, entre ellas las profesiones<sup>69</sup>.

Duncan (1961) construyó un índice de prestigio ocupacional siguiendo el método indirecto. Realmente se trata de un índice de status socioeconómico, el más conocido y empleado en Estados Unidos. Duncan consiguió asignar valores para todas las profesiones que aparecían en el Censo de Estados Unidos. Partió de los datos que esta fuente proporcionaba sobre ingresos y educación y realizó un análisis de regresión considerando el prestigio de la escala NORC como variable dependiente. Los resultados arrojaron que las variables ingresos y educación tenían una importancia muy parecida en la predicción del prestigio ocupacional. No obstante, en los estudios de Duncan (1961), hay una parte de la varianza que no explicaban ni los ingresos ni la educación, lo que ha llevado a que muchos ensayos sobre la materia afirmen que “el prestigio es educación, ingresos y algo más” (Carabaña y Gómez, 1996, p.18).

La Organización Internacional del Trabajo, elabora una clasificación internacional de las ocupaciones, que después es acogida y adaptada en los diferentes países y permite hacer comparaciones entre ellos. A nivel internacional destacan la ISCO-68<sup>70</sup> que jerarquiza 1540 títulos ocupacionales y la ISCO-88 que jerarquiza 390 títulos ocupacionales.

<sup>69</sup> Uno de los resultados obtenidos por Warner (1949) fue que en su escala de prestigio, las profesiones que resultaron ser más prestigiosas fueron aquellas que necesitaban para su ejercicio un periodo de estudios más largo.

<sup>70</sup> Standard International Occupational Prestige Scale.

Treiman (1977) elaboró la Standard International Occupational Prestige Scale (SIOPS). En esta escala recogió el prestigio medio de cada profesión en el mundo. Para ello reunió cuantas escalas de prestigio pudo y realizó los promedios de las valoraciones de prestigio que en todas ellas se otorgaban a cada ocupación<sup>71</sup>. Su escala presenta una fuerte correlación con la jerarquía de prestigio de 60 países<sup>72</sup>.

Ganzeboom, De Graaf y Treiman (1992), construyeron la International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI). Como su nombre indica es un índice de status socioeconómico, que no considera el prestigio. Para este índice el valor de una ocupación reside en su capacidad para transformar la educación en ingresos<sup>73</sup>.

En España, el trabajo de elaborar una escala de prestigio, ha recaído, entre otros, sobre los ya mencionados Carabaña y Gómez (1996). En su trabajo evaluaron 450 profesiones. Se basaron en la Encuesta de Estructura, Conciencia y Biografía de Clase, que se realizó sobre una muestra representativa de la población española comprendida entre los 19 y los 69 años en 1991. Los encuestados evaluaron el prestigio social de las ocupaciones utilizando dos escalas. En la PRESCA<sub>2</sub> se partía de la ocupación de “dependiente de comercio” a la que se le atribuía una puntuación de 100, tenían que adjudicar una puntuación a cada una de las ocupaciones, sabiendo que el límite mínimo era 0 y el máximo no existía. En la segunda escala, PRESCA<sub>1</sub>, los entrevistados tenían que hacer lo mismo pero, tenían como límites mínimo y máximo de puntuación, el 0 y el 100<sup>74</sup>.

Muchas objeciones se han puesto a las escalas de prestigio profesional, a su utilización y fiabilidad. Sin embargo, sus defensores dicen que una de sus principales ventajas es que estas escalas permanecen estables en el espacio y el tiempo. Esto supone reconocer el prestigio como algo que trasciende el tiempo y el espacio, totalmente perdurable e independiente de las circunstancias sociales y culturales de los pueblos. Sin embargo, los

<sup>71</sup> “La escala internacional (SIOPS) tiene un rango de 92 puntos, desde “Jefe de Estado”, con una puntuación de 90, hasta “recolector”, con puntuación de -2. La puntuación media de la escala, calculada sobre las 509 ocupaciones, es de 43,3” (Carabaña y Gómez, 1996, p. 48). En la tabla de puntuaciones del prestigio empleadas por Treiman para España, la profesión de maestro obtiene una puntuación de 41,9, levemente inferior a la media.

<sup>72</sup> La media de las correlaciones entre las escalas de los países era de 0.91. Sólo siete escalas presentaban una correlación con la escala standad de -0,87, mientras que para Esrtados Unidos y Gran Bretaña la correlación fue superior al 0,96 (Carabaña y Gómez, 1996).

<sup>73</sup> El Índice ISEI para la profesión de maestro es de 66.

<sup>74</sup> “Los profesores de EGB” en la escala PRESCA<sub>2</sub>, vieron su prestigio valorado con una puntuación de 145, solo por debajo a los jefes de oficina privada (170 puntos).

“Los profesores de EGB” en la PRESCA<sub>1</sub>, obtuvieron para su prestigio una valoración de 70. Debe tenerse en cuenta, que, en este caso, las puntuaciones van del 0 al 100.

valores, las aspiraciones y las necesidades sociales van transformándose y los niveles de prestigio también. Las escalas de prestigio no pueden ser inamovibles, tendrán que ir adaptándose a los cambios en las valoraciones sociales de las profesiones.

A pesar de los esfuerzos que realizan para la construcción de la escala, Carabaña y Gómez (1996), plantean tres objeciones a las escalas de prestigio profesional:

En primer lugar, es difícil la existencia de un consenso valorativo. Es complicado que se dé un consenso o unidad de criterios en lo que se refiere a evaluación de las posiciones o a la relevancia de las mismas. Y, como dice Carabaña, sin unidad de criterios, no se puede construir una escala que mida una realidad social.

En segundo lugar, es clara la ausencia de un consenso cognitivo. Es difícil valorar correctamente algo que se desconoce. Si no tenemos la información técnica y social de todas las profesiones, no podemos determinar su prestigio.

En tercer lugar, es muy complicado, generalizar cualidades para todas las profesiones. Como dice Carabaña, sería mucho más fácil construir escalas de prestigio para las profesiones homogéneas.

A estas críticas otros defensores de la utilidad y realismo de las escalas de prestigio responden argumentando que las definiciones de prestigio son siempre necesariamente negociadas y, permiten realmente llegar a resultados muy semejantes. Por otra parte, aunque las cualidades de las profesiones difieren unas de otras, lo cierto es que siempre es posible comparar en la medida en que posean aproximadamente las mismas cualidades.

Pérez-Díaz y Rodríguez (2013) han analizado el prestigio de las profesiones y, concretamente el de los docentes desde diversas perspectivas y enfoques. Recogen información sobre 100 ocupaciones de las que aparecen en la CNO<sub>2011</sub><sup>75</sup>. Los entrevistados debían otorgar una puntuación al prestigio del “profesor de enseñanza Secundaria” y del “profesor de enseñanza Primaria” además de valorar el prestigio de otras seis profesiones, escogidas aleatoriamente de entre la 98 restantes. Los investigadores calcularon para cada ocupación la media de las valoraciones dadas por los entrevistados.

---

<sup>75</sup> Ocupaciones seleccionadas de las descripciones de cuatro dígitos de la CNO<sub>2011</sub>, procurando coger profesiones de cada uno de los grupos de dos dígitos, para asegurar la diversidad de las mismas.

Nos interesan sobre todo, los resultados que obtuvieron en relación a los maestros de Primaria. Según se desprende de sus análisis, el prestigio de los maestros de Primaria, obtiene una valoración de 68,4, y forman parte de un amplio grupo de profesiones cuyo prestigio está valorado en torno a los 70 puntos. Solamente nueve profesiones obtienen valoraciones superiores: médico especialista, bombero, médico de familia, piloto de aviación, arquitecto, químico, físico, ingeniero superior, biólogo y profesor de universidad. Un grupo muy amplio obtiene puntuaciones significativamente inferiores en él se incluyen desde conductor de autobuses hasta repartidor de publicidad que obtiene la puntuación más baja de todas (32,5).

Pérez-Díaz y Rodríguez (2013), tras su análisis llegan a la conclusión de que el prestigio de los maestros se sitúa en un nivel medio-alto de la clasificación. No obstante, el lugar que ocupa es compartido por 30 profesiones más, entre ellas: enfermera, abogado, periodista, guardia civil, oficial de las fuerzas armadas, etc.

En un apartado anterior de nuestra investigación, afirmábamos que, actualmente, la clase social de origen no influye en el nivel educativo alcanzado, si no en la elección de carrera profesional. De modo que las personas de clase alta tienen tendencia a elegir las profesiones más prestigiosas y las de clase media y baja las menos prestigiosas. La profesión de maestro será más demandada por personas de clase media por ser profesión de prestigio medio, o incluso de clase baja pero con expectativas de superación.

Es interesante comprobar que el prestigio de la profesión de maestro, apenas ha evolucionado en las dos últimas décadas. Su valoración en PRESCA<sub>1</sub> (1991) era de 70 en una escala de 0 a 100, en el estudio realizado en 2012 por Pérez-Díaz y Rodríguez era de 68,2.

Si esto es así, nos preguntamos por qué hoy se habla de crisis de la profesión docente. Existe una falta de confianza generalizada en la figura del maestro, y los motivos pueden ser muchos. Se está cuestionando su formación y la adecuación de los nuevos planes de estudio, se les está poniendo trabas institucionales y burocráticas que afectan al desempeño de su labor, los continuos cambios legislativos afectan de manera negativa en toda la comunidad educativa, la rigidez curricular les está impidiendo ejercer su profesión con libertad responsable.

Una persona tiene prestigio cuando desempeña las funciones propias de su posición de manera responsable, cuando asume las consecuencias positivas y negativas que se deriven de sus actos, y cuando actúa libremente para servir a los demás y para solucionar problemas. No podemos obviar en este punto la pérdida de autoridad del maestro, debida en gran parte, al constante enjuiciamiento de su labor por parte de los alumnos, las familias y las instituciones. No puede sostenerse que el maestro sea un mero transmisor de conocimiento, debe ser, además, educador.

Pero, a pesar de todas estas “percepciones”, las investigaciones empíricas nos dicen que el prestigio de los maestros apenas ha cambiado en los últimos años. Y, es que, no existe consenso manifiesto en la sociedad acerca del prestigio profesional. Para unos, es un concepto relacionado con años de formación e ingresos; para otros, el que una profesión sea prestigiosa o no dependerá de las condiciones de trabajo; otros afirman que una profesión prestigiosa es aquella que es capaz de solucionar y dar respuesta a los problemas.

El concepto podría englobar todos esos factores, y aún sería “algo más”. Ese “algo más”, sin determinar, es un consenso latente en la sociedad que, al final, es lo que a todos nos pone de acuerdo y que, al traducirse en datos empíricos nos permite afirmar que la profesión de maestro continua considerándose prestigiosa.



### **CAPÍTULO 3. LA FAMILIA COMO FACTOR QUE INFLUYE EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DE MAGISTERIO (DIMENSIÓN SOCIAL U OBJETIVA)**

Una de las decisiones más importantes de una persona es la elección de carrera porque con ello está definiendo o empezando a diseñar lo que va a ser su futuro profesional que marcará el resto de su vida innegablemente. Resulta paradójico que una decisión tan importante tenga que tomarse en una etapa de la vida relativamente temprana en la que la mayoría de los jóvenes no tienen claras cuáles son sus expectativas, ni siquiera sus posibilidades o sus aptitudes. Es un momento en el que la mayoría se encuentran en plena adolescencia y ni siquiera tienen perfectamente definida su identidad<sup>76</sup>.

La adolescencia es una etapa compleja y, en todos los sentidos llena de contradicciones. Álvarez y Bonilla (1999), la definen como una etapa del proceso de desarrollo de las personas, que se sitúa entre la inmadurez de la niñez y la madurez del adulto. Según estos autores, en esta etapa, es la rebeldía la forma particular de expresar tanto las emociones como los pensamientos. Se caracteriza esta etapa por la necesidad de independencia y de adaptación, incluso a uno mismo, por la necesidad de no sentirse controlado por nadie, por sentimientos de vacío emocional, de soledad, de incomprensión, de inseguridad, incluso de culpabilidad. Según Ruth (2007, p. 70), “los principales actores del conflicto adolescente lo constituyen el individuo, la familia y el contexto social”.

Por la inmadurez propia del adolescente que realiza la elección de carrera es por lo que muchos factores cobran relevancia en el proceso. Se trata de determinar cuáles de esos factores tanto internos como externos, están vinculados al ámbito familiar.

#### **3.1. INFLUENCIA FAMILIAR EN LA ELECCIÓN DE CARRERA**

Conviene comenzar definiendo lo que es “socialización”. Según Berger y Luckmann (1968), es el proceso que consiste en introducir al individuo en la cultura de una sociedad o en una parte de ella.

[...] el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. En la vida de todo individuo, por lo

<sup>76</sup> “La identidad es un proceso humano que involucra no solo el asumir una conciencia de ser como persona y si mismo, lo cual requiere la diferenciación con otros, sino que además implica la relación del adolescente con su ámbito social y cultural” (Ruth, 2007, p. 70).

tanto, existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización: La aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí. [...]. Solamente cuando el individuo ha llegado a este grado de internalización puede considerársele miembro de la sociedad. El proceso ontogenético por el cual esto se realiza se denomina socialización, y, por lo tanto, puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. (Berger y Luckman, 1986, pp. 162-163).

Los primeros ámbitos en los que se produce la socialización de la persona son la familia y la escuela. Aunque ambas instituciones contribuyan a la formación íntegra de la persona, las aportaciones que hacen son diferentes y complementarias

El primer ámbito de socialización de la persona es la familia. Esta es el principal agente de socialización. Todos nacemos en el seno de una familia, y lo que nos transmiten permanece toda la vida.

La familia debe ser el punto de partida en el que el joven recibe el impulso que le lleva a explorar el mundo. No quiere esto decir que, cuando salga del hogar familiar, se rompa el vínculo una vez que emprenda el camino, sino que las relaciones se transforman. La influencia familiar continúa siendo decisiva para los jóvenes en el momento de elegir carrera, pero lo puede ser en muchos sentidos. Hay jóvenes que eligen una carrera porque quieren conseguir hacer lo que sus padres no pudieron, otros porque quieren hacer justo lo que sus padres hicieron, por tradición familiar, y otros porque no quieren construir proyectos de vida iguales a los de sus padres. Es decir, que las expectativas de los padres, sus éxitos y sus fracasos son depositados en el futuro o en las proyecciones de vida de los hijos. Es decir, la familia influye en un sentido o en otro, de manera decisiva en la elección.

La familia puede ser considerada como un factor externo, sin embargo, su influencia en la construcción del individuo es tan grande, que influye en la vocación, en la motivación, y, por supuesto en la configuración de la identidad, por lo tanto, también puede

considerarse factor interno. En este sentido, Cortada (1991)<sup>77</sup> dice que los padres ejercen doble influencia en la elección de carrera: a través del aspecto psicológico individual, originado por la cercanía afectiva; y a través de los factores sociales y económicos que rodean a la familia y que, sin duda, influyen en las expectativas o aspiraciones de los hijos.

Los padres son los responsables en primera instancia de transmitir valores a los hijos, de enseñarles a discernir lo bueno de lo malo, lo justo de lo injusto, lo que conviene y lo que no. Transmiten una manera de percibir y entender el mundo<sup>78</sup>. A medida que los hijos van creciendo la responsabilidad de los padres cambia, se transforma, y si el proceso ha sido el adecuado, incluso se diluye hasta convertirse en “acompañantes” de sus hijos y portadores de seguridad. Precisamente en el momento de la elección de carrera los padres deben haber alcanzado ya ese status de “meros acompañantes” de sus hijos en el proceso. De tal manera que, toda la responsabilidad de la elección no debe recaer en los padres, que sólo deben actuar como consejeros.

La influencia familiar se produce de manera mecánica o inevitable, pero también a través de la demanda de ayuda del joven o de la oferta de ayuda para la elección por parte de los padres, quienes como conocedores de los hijos, de sus expectativas, capacidades, limitaciones y aspiraciones deben orientarlos, guiarlos, deben aconsejarlos y acompañarlos en la elección, pero nunca elegir por ellos. La elección, para que lo sea realmente, tiene que respetar la libertad del joven y basarse en la confianza y en la responsabilidad. Si los padres han hecho bien su labor, habrá suficientes motivos para confiar.

La teoría sociológica avala que la familia desempeña un papel muy importante en relación al logro de status de los hijos. Así, desde la teoría funcionalista sobre movilidad social, Blau y Duncan (1967), utilizaron cinco variables que les llevaron a afirmar la influencia del padre en el logro de los hijos. Estas variables fueron: nivel de educación del padre, nivel de ocupación del padre, nivel de educación del entrevistado, status del primer trabajo del entrevistado, y el status de ocupación en 1962 del entrevistado. Algunas de las

<sup>77</sup> Cortada (1991) clasifica los factores que influyen en la elección de carrera en dos grupos: *factores externos al sujeto*, como nivel cultural, estructura económica familiar,...; y *factores internos al sujeto*, como vínculos familiares, afectividad, motivación,...

<sup>78</sup> Es lógico que si los padres son los que en gran medida forjan la identidad del hijo, este se sienta atraído por la profesión de los primeros.

conclusiones a las que llegaron fueron las siguientes: cuanto más alto es el status del padre, menos posibilidad de movilidad ascendente tiene el hijo; además, pudieron afirmar la importancia de la educación para mejorar el status inicial con que se empieza una ocupación y para perpetuar la posición familiar.

Las investigaciones de Blau y Duncan (1967), fueron continuadas por Sewell, Haller y Porter (1969), quienes construyeron el modelo de Wisconsin de logro de status. Estos autores realizaron un estudio longitudinal en el estado de Wisconsin, añadiendo a la investigación de sus predecesores otras variables, especialmente de carácter psicosocial. De este modo a indicadores como el logro ocupacional, el logro educacional, el nivel de aspiración educacional, el nivel de aspiración ocupacional, sumaron la influencia de: otros significantes (pares y adultos importantes en la vida del hijo), rendimiento académico, status socioeconómico (a partir de la educación del padre, de la madre, ocupación del padre y promedio de renta familiar) y habilidad mental. Los resultados de su investigación, les permitió afirmar, la influencia de la ocupación del padre en las actitudes del hijo, y cómo esta afecta al logro de status; así como la importancia de la habilidad mental, del status socioeconómico y de las personas importantes para el hijo, ya sean pares o adultos, en su trayectoria académica, y en los niveles de aspiración educacional y ocupacional.

Más recientemente, Esquivel y Pinto (1994), analizaron los factores que inciden en la elección de carrera profesional y el grado en que lo hacen. Concluyen que la influencia de la familia es muy importante, más para las mujeres que para los hombres. Estos autores también investigaron qué miembros de la familia tenían una profesión parecida a la elegida por el adolescente. Los resultados fueron curiosos, e incluso sorprendentes. Los tíos y primos son los que obtuvieron porcentajes más altos, por encima del porcentaje de los padres.

El segundo ámbito de socialización es la escuela, en ella se proporciona formación académica, cada vez más especializada a medida que aumentan los cursos. El vínculo con la escuela es tan grande que los profesores y, en general, todo el ámbito académico también tiene influencia en la elección de carrera. La escuela debe ayudar a encontrar las características de los estilos de aprendizaje de los jóvenes, y a indagar los rumbos profesionales a los que deben dirigirse en función de sus características.

### 3.2. CLAVES PARA ORIENTAR A LOS HIJOS EN LA ELECCIÓN DE CARRERA

Lo primero que hay que considerar y tener muy claro es que son los jóvenes los que tienen que decidir lo que van a estudiar, la elección es suya, solamente suya, y por tanto, esto los hace responsables.

Ahora bien, como ya hemos considerado, los padres no pueden ni deben eludir el papel que les toca desempeñar como orientadores y acompañantes. Nadie mejor que ellos les puede aconsejar. Munévar (cit. en López, 2011), afirma que elegir carrera es una manera de expresar nuestra personalidad e identidad. Se mide desde la niñez, los padres ahí tienen una gran participación. Pulido (cit. en López, 2011), dice que los padres tienen que ayudar a sus hijos a construir su proyecto de vida, ayudándoles a identificar sus intereses, talentos, expectativas, personalidad,...y enseñándoles a tomar decisiones asumiendo responsabilidades.

En el mismo sentido se pronuncia Llerena (2007). Según ella, los padres deben ayudar a los hijos a elegir un rumbo laboral que sea compatible con las aspiraciones y con las posibilidades individuales. Dice Llerena (2007) que la orientación profesional va dirigida actualmente al momento de la elección, pero lo conveniente sería que acompañara todo el proceso del desarrollo individual. Según esta autora la orientación profesional discurre en cuatro etapas:

En la primera etapa, se produce la “formación vocacional general”. Esta etapa se corresponde con las edades más tempranas. Se centra en desarrollar unas inclinaciones y aptitudes en los niños que permitan acercarlos más tarde a la formación de intereses profesionales concretos.

La segunda etapa se identifica con el “inicio de la preparación para la selección profesional”. El trabajo se dirige al desarrollo de conocimientos y habilidades relacionados con las asignaturas con las que el joven tiene más afinidad. Esta etapa se correspondería con el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

La tercera etapa corresponde con el “comienzo de la formación y desarrollo de los intereses y habilidades profesionales”. El objetivo es la formación y el desarrollo en los estudiantes de conocimientos y habilidades profesionales que lo capaciten para el

desempeño de una profesión. Esta etapa se corresponde con el ingreso del estudiante en un centro de enseñanza profesional.

Por último, en la cuarta etapa, los intereses, conocimientos y habilidades se consolidan. Se inicia en los años superiores de la formación profesional.

En todas estas etapas, la influencia de los padres es crucial. La orientación familiar debe basarse en cuatro conceptos clave: la buena comunicación, que tiene que cultivarse desde que los hijos son pequeños, la confianza mutua, el sentido de la responsabilidad y, desde luego, la paciencia, pues los adolescentes necesitan más tiempo que los adultos para tomar decisiones.

En cuanto a los perfiles de las familias orientadoras, estos son muy variados: se encuentran padres que quieren que sus hijos estudien una carrera determinada porque tradicionalmente, generación tras generación en su familia se ha ido estudiando esa carrera; otros, pretenden superar sus frustraciones haciendo que sus hijos estudien aquello que ellos no pudieron; otros, simplemente consideran a sus hijos inmaduros para elegir y se sienten en la responsabilidad de elegir por ellos. En todos estos casos es bastante probable que la decisión no sea la acertada, pues no se basa en la libertad sino en una limitación en la toma de decisiones. También hay padres que saben orientar perfectamente a sus hijos, interesándose por las ofertas académicas, las expectativas y posibilidades de los hijos, siendo conscientes de cuál es su papel y permitiendo al hijo que actúe libre y responsablemente en la selección.

### **3.3. RESPONSABILIDAD DE LOS PADRES EN EL PROCESO DE DECISIÓN**

Hay que partir en este epígrafe de la buena fe por parte de padres y madres que se preocupan constantemente de salvaguardar y de proteger los intereses de sus hijos. Esta inclinación a proporcionar seguridad se manifiesta cuando los padres deciden por los hijos. Las decisiones pueden ser muy fáciles de tomar porque no afectan a aspectos cruciales de la vida o porque se supone que los efectos de la elección no van a producirse más que a corto plazo; pero también puede revestir una enorme complejidad si se refiere a aspectos decisivos en la vida del individuo, como puede ser la elección de carrera. En este sentido se pronuncian Stringer y Kepelman (2010) y Nawaz y Gilani (2011).

En España, la familia es especialmente relevante, nuestra sociedad es muy “familista”, el concepto está profundamente arraigado. “Desde que nacen estamos participando directa o indirectamente en la vida de nuestros hijos e hijas” (Rivera, 2010, p. 5). Los padres se sienten obligados y con el derecho de cuidar de los hijos siempre, aunque ya sean adultos y se encuentren físicamente lejos. Para nosotros la familia tiene muchísima importancia y se convierte en todos los sentidos en actor de bienestar social<sup>79</sup>.

Pero la importancia de la familia y la buena intención de los padres no pueden coartar o limitar la capacidad de elección que los adolescentes deben tener o deben ir adquiriendo en esta etapa. En ocasiones, los padres se preocupan tanto por las decisiones de los hijos que llegan a sentir los intereses de estos como propios de toda la familia. Es decir, que identifican el interés del hijo con el de toda la familia, lo que puede ser un error.

No obstante, tenemos que reconocer que es muy complicado discernir a quién debe corresponder la defensa y la toma de decisiones en relación a determinados intereses de los hijos adolescentes, sobre todo si consideramos como Heath (2006) que las relaciones de los padres tanto a nivel intelectual como emocional con los hijos de estas edades es muy compleja. La cuestión es muy controvertida.

Quién sea el actor en el proceso decisorio va a depender mucho del tipo de familia. Según Miller (2009), la toma de decisiones debe basarse en la colaboración entre los padres y los menores. De esta manera, se refuerza la relación entre los miembros de la familia, sin que se vea afectada la autoridad de los padres ni el derecho de los menores al ejercicio de su libertad.

Para Engelhardt (2010), la familia puede verse como ente sociobiológico, como ente social normativo o como construcción social en la que todos los componentes actúan en igualdad de condiciones, es lo que algunos autores llaman “familias negociadoras”. En los dos primeros tipos las decisiones las toman los padres, y nadie se atreverá a mostrar oposición, en el tercer tipo las decisiones serán fruto del consenso. Es decir, en una familia negociadora o “democrática” la decisión en cuanto a la elección de carrera será tomada por el joven, que antes de pronunciarse, oirá la opinión informada de sus padres.

---

<sup>79</sup> Según la Encuesta Europea de Valores (2012), la familia es el valor más destacado por más de nueve de cada diez españoles.

No obstante, algunos padres poseen estrategias para manipular la decisión de los hijos escondiéndose bajo la apariencia de familia negociadora. Reflexionemos acerca de los métodos que se utilizan para decidir por los hijos haciendo que estos piensen que la decisión es suya. Rivera (2010) se refiere a dos métodos. En algunos casos, los padres pueden utilizar la estrategia de la “Elección de Hobson”<sup>80</sup>, que consiste en una elección libre en la que solo se plantea una opción. Se trata, por tanto, de una falsa o imposible elección ante la inexistencia de alternativas. Se da, por ejemplo, cuando los padres quieren que sus hijos estudien una carrera determinada y no se plantean, ni quieren que nadie se plantee, otra distinta. En otros casos, la elección se transforma en dilema, pues hay que elegir entre dos alternativas que carecen de atractivo para el joven que, al no sentirse motivado, rechaza toda posibilidad de diálogo y de llegar a una decisión basada en el acuerdo. Elegirán lo que los padres estimen que les va a reportar mayor ganancia o beneficio<sup>81</sup>.

Estas estrategias atentan contra el derecho del adolescente a la libertad. No obstante, autores como Rivera (2010), Engelhardt (2010) y Cherry (2010), opinan que esta libertad debe tener un límite. Engelhardt (2010), a partir de la Carta de los Derechos de Niño de 1990, entiende que hay una tendencia a la exaltación de los derechos de los niños en detrimento del derecho de los padres a cuidar de ellos. En la Carta, el derecho a la libertad se convierte en un fin en sí mismo, con independencia del objetivo que se persiga y toda intromisión en el ejercicio de ese derecho puede considerarse como ilegítima, lo que es enteramente absurdo y aún más si tenemos en cuenta como hace Cherry (2010) que el cerebro del adolescente no tiene plenamente desarrolladas sus funciones cognitivas, afectivas ni ejecutivas, por lo que la posibilidad de cometer errores en la toma de decisiones es mayor que en personas adultas. La autorregulación es una estrategia fundamental en los procesos decisorios que los adolescentes aún no tienen plenamente desarrollada.

En definitiva, se entiende que los adolescentes y los jóvenes deben tomar sus propias decisiones, sobre todo en cuanto se refieren a cuestiones que, a largo plazo, van a determinar sus trayectorias vitales, y a hacerse responsables de ellas; pero esto no exime

---

<sup>80</sup> Thomas Hobson (1544-1631), también conocido como “El Portador de Cambridge” utilizó por primera vez este término “take it or leave it”, significa o lo tomas o lo dejas.

<sup>81</sup> Esta idea de la ganancia o beneficio de la elección está enlazada con la teoría del capital humano que desarrollamos un poco más adelante.



a los padres de involucrarse en el proceso y de actuar como acompañantes y orientadores y dispuestos también a compartir la responsabilidad en la elección.

Y, aún defendiendo la capacidad de elección de los adolescentes, es frecuente que estos se equivoquen. Cuando se demuestra que la elección no ha sido la acertada, hay que rectificar. Los padres deberán ayudar a reconducir la situación, y si la complejidad del caso es importante, puede que se haga necesario acudir a un orientador profesional.

No obstante, la influencia del orientador en la elección de carrera es bastante discutible. En este sentido, Noeth (1984) en una investigación sobre los factores que influyen en la elección de carrera, llegó a la conclusión de que tanto los orientadores como las actividades desarrolladas fuera de la escuela eran los factores que menos influían en la toma de decisiones. También González y Sevilla (1991) llegaron a la misma conclusión. Según los resultados de su investigación, los factores determinantes en la elección profesional resultaron ser los intereses, las habilidades y las actitudes. La orientación no fue vista por los estudiantes como un factor que influyera en la decisión.

### **3.4. LAS TEORÍAS DEL CAPITAL HUMANO Y DEL CAPITAL SOCIAL.**

Hasta aquí se ha investigado de la influencia de la familia en el proceso de toma de decisión de los jóvenes en relación a la elección de carrera. La opinión de la familia a su vez está determinada por una serie de factores, como son el nivel de renta familiar, el logro educativo de los padres, incluso la habilidad escolar que el joven haya manifestado hasta entonces en su proceso de formación. El papel de los padres en relación a la educación, es decisivo en dos momentos muy concretos: el primero de ellos, se refiere al momento en el que hay que decidir si el hijo va a recibir una educación superior; el segundo momento, es cuando se decide qué educación superior quieren que reciba. El conflicto que surge en el primer momento es mucho menor que el que aparece en el segundo, pues desde que los hijos son pequeños, los padres pueden saber si quieren que su hijo reciba educación superior o no. La discusión surge cuando hay que decidir qué formación superior quieren que el hijo reciba.

Es muy frecuente que los padres digan: “La mejor inversión que se puede hacer es la que se realiza en la educación de los hijos”. Demuestra que, como ocurre siempre que se hace una inversión, los padres quieren que de la educación de sus hijos surja un beneficio, que

puede ser, por ejemplo, una buena oportunidad de trabajo, un buen salario, prestigio social,...y, que puede que sea un beneficio individual, familiar e incluso social. Quieren que el sacrificio tanto material como emocional, que tendrán que hacer para que el hijo estudie una carrera, les resulte rentable.

Desde este punto de vista, la educación es considerada como una "inversión", es decir, adquiere un valor económico y puede considerarse "capital humano", pues se ajusta a la definición de este concepto.

Según la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica (OCDE, 1998, p. 22), el capital humano es el conocimiento que los individuos adquieren durante su vida y que se usa para producir buenos servicios o ideas en el mercado o fuera de él. En el mismo sentido, Garrido (2007, p. 74), define el capital humano como "conjunto de capacidades intelectivas y motoras, hábitos y habilidades, que el hombre adquiere y que se encuentran vinculados a la productividad<sup>82</sup>".

Adam Smith (1776) fue el primero que estableció una relación entre la riqueza y el trabajo de los individuos que podría englobarse en el concepto más amplio de "capital humano" que se fue formulando a partir de los años cincuenta, y que se refiere a conocimientos, capacidades, habilidades, educación,..., en definitiva, todo lo que es útil para aumentar la productividad y con ello el crecimiento<sup>83</sup>. El concepto de capital humano se vincula a tres términos: actividad, productividad e inversión, y se define como toda aquella actividad que aumenta la productividad, y que, por tanto, puede considerarse una inversión.

La teoría del capital humano, que comenzó a esbozarse a finales de los años cincuenta en el seno de la Escuela de Chicago, se centra en determinar en qué medida el capital humano influye en el proceso productivo y en su rentabilidad. Los grandes artífices de la teoría del capital humano fueron Shultz (1960), miembro fundador de dicha Escuela, y Becker (1964). La teoría del capital humano introduce en la definición de dicho concepto, la medida de la fuerza o intensidad con que se relacionan los términos productividad e inversión. Lo que pretende explicar son las causas del aumento de la productividad.

<sup>82</sup> En esta definición de capital humano tiene perfectamente cabida, la educación.

<sup>83</sup> Becker (1964) definió el capital humano, como el conjunto de las capacidades productivas que tiene una persona debido a la acumulación de formación general y específica.

Hasta los años setenta, se había considerado que eran los cambios técnicos los únicos causantes del aumento de la productividad y del crecimiento. Sin embargo, ya en los años cincuenta comenzaron a plantearse dudas sobre la certeza de esta afirmación. Fue a partir del llamado “milagro asiático”, con el crecimiento increíblemente rápido de las economías de Singapur, Taiwan, Corea del Sur y Hong-Kong, cuando se planteó la cuestión de analizar las causas que habían propiciado el crecimiento, llegándose a la conclusión de que uno de los factores causantes había sido el aumento del capital laboral mediante la introducción de importantes mejoras en la educación<sup>84</sup>. Los Estados invirtieron grandes cantidades de dinero en educación y esto propició el crecimiento.

Si hasta entonces se había entendido que el desarrollo tecnológico aumentaba la productividad y ello ocasionaba el desarrollo económico, a partir de los setenta, se cambian las premisas y se afirma que el desarrollo educativo, aumenta la productividad y permite el crecimiento. Esto hace que comience a considerarse la educación como inversión, como señala Garrido (2007, p. 76): “Las investigaciones evidenciaban la estrecha relación entre la educación y el crecimiento económico”; y se considera capital humano al trabajo capacitado y educado.

El trabajador formado y educado aumentará el rendimiento y los beneficios propios pero, sobre todo, los de la empresa y los de la sociedad en conjunto<sup>85</sup>. De ahí que se produzca la demanda individual de capital humano, más exactamente de educación, entendida como servicio que transforma los potenciales brutos en capacidades desarrolladas. Los sujetos más rentables, serán los más capacitados y educados. Esto termina evidenciando las consecuencias negativas que se desprenden de la teoría del capital humano y fundamenta las críticas que se han hecho de ella.

Con la crisis de los 70, se produce el descrédito de la teoría del capital humano, ya que, más que beneficiar a la sociedad en conjunto beneficia al individuo. Por lo que empieza a cobrar importancia la teoría del credencialismo, que considera que la educación sólo es un filtro para seleccionar a los individuos mejor preparados.

---

<sup>84</sup> Los Estados introdujeron mejoras educativas mediante la universalización de la Educación Primaria, el amplio acceso a la Secundaria, fomentando la llegada a sus universidades de profesores extranjeros y becando a sus alumnos para que perfeccionasen su formación en el extranjero.

<sup>85</sup> Ruiz (1998), refiriéndose a los beneficios de la educación los clasifica en dos grupos: directos e indirectos. Los beneficios directos son los ingresos extras resultantes de la educación; los beneficios indirectos vienen referidos a la mayor productividad social, y su impacto en el ingreso nacional, no capturado por los individuos, pero sí por la sociedad.



Bowles y Gintis (1975), realizaron una profunda crítica de la teoría del capital humano. A favor de ella, argumentaban que la teoría considera al trabajo como un medio de producción producido; que se centra en la diferenciación de la población activa, rechazando el presupuesto del trabajo homogéneo; además, que introduce a la escuela y a la familia, dos instituciones sociales básicas, en el contexto de los análisis económicos. Pero también exponían una larga argumentación en contra de la teoría del capital humano. Según ellos, en esta teoría “el trabajo” queda absorbido dentro del de “capital”, como una parte más integrante de este, de manera que el único atributo específico de él, es que es realizado por el hombre. Además, para estos autores, la teoría se construye sin considerar el conflicto de clases, fundamental si se quiere explicar el mercado de trabajo. Afirman que una teoría adecuada de los recursos humanos tiene que integrar una teoría de la producción y también, una teoría de la reproducción social. Y, precisamente, la teoría del capital humano se construyó al margen de la realidad social. La crítica que hacen Bowles y Gintis (1975) parte de cuatro premisas: en primer lugar, consideran la producción como un proceso social y técnico, de manera que la dimensión social y política de la empresa no puede ignorarse; en segundo lugar, la producción transforma las materias primas en productos, y a los trabajadores con unas cualificaciones dadas, en trabajadores con unas cualificaciones alteradas; en tercer lugar, consideran que el trabajo no es una mercancía, sino un sujeto activo; y en cuarto lugar, parten de que las estructura de los salarios no es externa o ajena a la empresa, sino un instrumento para maximizar los beneficios y consideran que el intercambio salario-trabajo no se puede identificar con cualquier intercambio que se dé en el mercado, ya que no existe la misma seguridad en la relación.

Estos autores, a partir del análisis de los rendimientos de la escolarización, construyeron como alternativa a la teoría del capital humano, la teoría de los recursos humanos. Según esta teoría, la escolarización dará lugar al crecimiento de los ingresos marginales de varias maneras: la inversión en educación puede influir en la fuerza del trabajo del individuo aumentando su capacidad productiva; la educación puede hacer que para el empleador sea más fácil extraer trabajo de un trabajador con una determinada fuerza de trabajo; el trabajador educado puede producir un efecto en la cuantía de la masa salarial que lo haga más valioso, ya que según estos autores la división de los trabajadores por motivos de renta y status, hace que no puedan formar con facilidad coaliciones que los hagan capaces de oponerse al dueño de los medios de producción. Además, recuerdan y justifican el

interés de la clase capitalista en la escolarización para seguir asegurándose la reproducción de la estructura de clases.

Críticas más recientes dicen que, para la teoría del capital humano, el trabajador es una herramienta de trabajo, lo que provoca la cosificación del sujeto, que no es considerado por lo que es, sino por los conocimientos y la formación que tiene. Además, la teoría no tiene en cuenta otros aspectos que influyen en la demanda de educación, como son el consumo que “mide la contribución de la educación a la utilidad, separándola de la dimensión monetaria” (Gómez, Hernández, Buendía y Carmona, 2000, p. 99) y el factor que hace referencia a las perspectivas de empleo.

Consecuencia de la teoría del capital humano es la vinculación que establece entre la universidad y la empresa, de tal manera que, según esta teoría, la primera formará únicamente, para dar respuesta a la demanda de la segunda. Es lo que algunos autores denominan “Funcionalidad técnica de la educación” (Muñoz, 1990), que hace que las universidades “produzcan” los egresados que las empresas demandan. Esto es justamente lo que debe evitarse, pues no todo puede reducirse a una relación unívoca entre las cualificaciones técnicas y las necesidades de la producción definidas técnicamente. La universidad precisamente por su carácter universal, debe formar para dar respuestas, en primer lugar, a las necesidades de la persona, y de la sociedad; y en segundo lugar a la empresa, pero solo en cuanto integrante de la sociedad.

Si una de las críticas que se han hecho a la teoría del capital humano ha sido su construcción al margen del conflicto de clases, la teoría del capital social, a la que ahora se va a hacer referencia, parte de la estructura de clases sociales.

Los artífices de la teoría del capital social son Bourdieu (1985), Coleman (1990) y Putnam (1993). Los tres autores parten de una premisa común, según la cual las relaciones sociales que forman las personas entre sí pueden promover recursos valiosos para ciertos fines.

Para Bourdieu (1979), el capital social es un mecanismo de diferenciación social y de reproducción de clases. En su obra “The Forms of Capital” (1986), introduce el capital social como otra forma más de capital, que explica el motivo por el que dos o más personas con idéntico capital cultural y económico, obtienen beneficios distintos. La razón está en las influencias o relaciones sociales que cada uno tenga, es decir, en su

capacidad para “movilizar en su favor el capital de un grupo más o menos institucionalizado y rico en capital” (Bourdieu, 2000, p.149). Para este autor el capital social implica cuatro elementos fundamentales: la pertenencia a un grupo, la existencia de relaciones de intercambio, el grado de institucionalización del grupo y los recursos que este posee. La institucionalización y el intercambio se consideran dos elementos fundamentales.

El volumen del capital social de un grupo, depende del volumen de capital económico, cultural o simbólico que tengan sus miembros.

Para Coleman (1990), el rasgo que distingue al capital social es su carácter funcional. Él dice que existe capital social, allí donde la estructura social contribuya a la realización de los fines del actor y que, todas las relaciones producen de alguna manera capital social; y distingue varias formas de capital social: las obligaciones y las expectativas, el potencial de información, las normas y sanciones efectivas, las relaciones de autoridad, las organizaciones sociales apropiables para otros fines y las organizaciones intencionales. Según Coleman (1990), el capital social puede ser creado, mantenido o destruido. Todo aquello que hace que las personas dependan menos unas de otras, destruye el capital social.

Por su parte Putnam (1993), parte del concepto de capital social de Coleman (1990), pero introduce matizaciones y lo traslada de las relaciones entre personas o grupos a las relaciones entre instituciones e incluso, entre Estados. Este autor, afirma que los elementos del capital social son la confianza, las normas de reciprocidad y las redes sociales.

Putnam quería conocer los factores que influyen en el desempeño de las instituciones democráticas y, mediante la introducción de la variable “comunidad cívica”, consiguió explicar por qué unos gobiernos democráticos fracasan y otros, no. Él entiende que la “comunidad cívica”, es “aquella en la que la ciudadanía tiene un alto compromiso cívico, se asume y actúa como iguales políticamente, son capaces de una elevada solidaridad, confianza y tolerancia, y dan un fuerte impulso al asociacionismo en la vida pública” (Putnam, 1993, p. 86).

Retomando las ideas de Coleman (1990), para que exista capital social es fundamental, la existencia del grupo, así como la institucionalización y el intercambio. Este autor

considera a la familia como un grupo detentador de capital social. Por tanto, la familia de la misma forma que transmite capital cultural, económico, simbólico y humano, trasmite a sus hijos capital social, y éste último tendrá gran influencia en la elección de carrera y en el ejercicio de la profesión.

Las tres formas de capital cultural, económico y social, no son independientes. La inversión económica que haga una familia en una educación privada de prestigio, permitirá obtener como beneficio un aumento del capital cultural, pues se obtendrán títulos de prestigio y, un aumento del capital social, pues se ampliará el círculo de relaciones sociales con otras familias privilegiadas. Pero para invertir en educación de élite, será necesario partir de la existencia de un capital económico importante y de un capital social que permita entablar relaciones sociales a través de las cuales sea posible el acceso a esa educación privada de élite.

### 3.5. LA TEORÍA DEL CREDENCIALISMO

Se ha afirmado en el epígrafe anterior que los padres influyen en el proceso de decisión de carrera de los hijos, considerando la educación superior como una inversión. Estos procuran orientar a los hijos para que estudien aquellas carreras que les van a permitir obtener en un futuro mayores beneficios, entre otros, mejores salarios. En este sentido se ha analizado la Teoría del Capital Humano.

Pero esta no es la única teoría que contempla la educación como inversión. En los años setenta surgió la Teoría del Credencialismo, cuyos artífices fueron Doerienger y Piore (1971), Arrow (1973) y Spencer (1973). Esta teoría, al igual que la del Capital Humano, considera la educación como inversión, pero desde una perspectiva diferente. Si para la Teoría del Capital Humano, la rentabilidad de la inversión está en el salario, de manera que la inversión es rentable si los ingresos posteriores son mayores que los costes de la educación; para la Teoría del Credencialismo, la rentabilidad está en la posibilidad de acceso al empleo. Es decir, parte de la afirmación de que a mayor educación, mayor es la posibilidad de encontrar un trabajo. Para los citados autores, la educación es una herramienta de selección entre los aspirantes a un puesto de trabajo. Cuantos más diplomas o credenciales evidencien el nivel educativo, más posibilidades tendrán los aspirantes de encontrar un trabajo. “La teoría del Credencialismo sostiene que la

educación asume el objetivo de seleccionar, entre la fuerza del trabajo, aquellos que ocuparán los puestos de mayor responsabilidad y que percibirán las mejores retribuciones” (Moreno, 1982, p. 593).

Dentro de esta teoría se distinguen dos corrientes:

Una de ellas está representada por la Teoría de la señalización, cuyo modelo se debe a Arrow (1973) y a Spencer (1973). Según esta corriente, para acceder al mercado de trabajo los individuos cuentan con unas características que son inalterables, entre ellas raza, sexo, edad,... y con otras que sí se pueden modificar, entre ellas el nivel educativo. Estas últimas pueden ser utilizadas como señales que dan información al empleador, que desconoce la capacidad productiva de los aspirantes al empleo, para asignar los puestos de trabajo y los salarios. Es decir, ante la incertidumbre del empleador, la educación hace de filtro para seleccionar a los individuos mejor preparados. Aceptar diplomas que acrediten la capacidad de los potenciales empleados es un recurso que puede ahorrar costes adicionales.

La otra corriente está representada por la Teoría institucionalista. Sus artífices son Doeringer y Piore (1971). Según esta teoría, la productividad está vinculada a los puestos de trabajo. En el proceso de contratación, los empleadores valoran cada puesto de trabajo y le asignan un salario, rompiéndose, por tanto, la relación que establecía la teoría del Capital Humano entre educación, productividad y salario. Para cubrir los puestos de trabajo, se recurre a la promoción interna, es decir a mercados internos de trabajo, ahorrando y reduciendo gastos. Además, es en el marco institucional en el que se desarrolla todo el proceso de selección, contratación,... La solicitud de credenciales tiene lugar dentro de este marco.

Además de estas dos corrientes a las que se ha hecho referencia, hay que mencionar la corriente Radical. Esta Teoría, que es minoritaria, tiene como eje central el análisis de las clases sociales y va más allá de las relaciones del mercado de trabajo y del papel que la educación desempeña en él. Ésta considera que en el mercado de trabajo son esenciales las relaciones sociales que vienen determinadas por el sexo, la raza, el status social,... La misma no niega los postulados de la Teoría del capital humano ni los de la Teoría del credencialismo, aceptando que la educación incrementa la productividad y los salarios así como la posibilidad de encontrar empleo, pero sí les resta protagonismo. Para la corriente



radical existen factores sociales que tienen mucha más relevancia que la educación y las credenciales en el mercado de trabajo.

Tras analizar las diferentes corrientes que se insertan dentro de la Teoría del credencialismo, se va a analizar la distinción que hacen los autores entre Credencialismo fuerte y débil. Ambos enfoques se construyen sobre la consideración de la función de la escuela.

Para el Credencialismo fuerte, de Collins (1979), las credenciales educativas, a pesar de no implicar la posesión de conocimientos, sirven para justificar el acceso a puestos de trabajo privilegiados. Según este autor, las escuelas no son eficaces para enseñar, pues la mayoría de las habilidades se adquieren en el trabajo. Collins incluso afirma que la educación no sólo suele ser irrelevante para la productividad sino que, a veces, es incluso, contraproducente. Para lo que sí que resultan eficaces las escuelas es para reproducir los modelos culturales que predominan entre las clases sociales más altas. Pero a pesar de esto, todavía hoy se mantiene la concepción de que lo que da prestigio a una profesión continúa siendo, inexplicablemente, la formación académica (Collins, 1979, citado en Moreno, 1982)<sup>86</sup>.

Dentro del enfoque del Credencialismo débil, Thurow (1975), su principal exponente, se muestra en desacuerdo con los que afirman que la educación es el mejor instrumento para combatir las desigualdades económicas<sup>87</sup>. No obstante, este autor destaca los beneficios que se derivan del aumento del nivel educativo de los trabajadores con menos ingresos. Estos son tres: en primer lugar, un programa educativo que hace que una persona con escasa formación, se transforme en otra muy cualificada y aumente la productividad de ella y su salario; en segundo lugar, si se reduce la oferta total de los trabajadores con poca formación, se producirá un aumento de los salarios de estos; y en tercer lugar, si aumenta la oferta de mano de obra cualificada, se reducirán los sueldos de estos. Con todo ello se logra aumentar la productividad total, que los salarios sean más equitativos y que cada individuo sea recompensado en función de sus méritos.

---

<sup>86</sup> Collins (1979) distingue el trabajo “productivo”, que es aquel que está relacionado con la producción de bienes y servicios, del trabajo “político”, que consiste en lograr acuerdos para influir en la percepción del prestigio de una determinada profesión. En este sentido, Caplan (1981) dice que la utilización de un lenguaje que no resulta inteligible para aquellas personas que no se dedican a una determinada profesión, contribuye, creando “la ilusión de la complejidad”, al prestigio de la misma.

<sup>87</sup> Collins (1979) y Thurow (1975), se alinean con los autores de la Teoría de la reproducción.

Por su parte, Bowles (1975) afirma que existe una correlación entre el éxito educacional y el ocupacional, de manera que aquellos individuos que obtienen mejores resultados durante el periodo de formación en la escuela, son aquellos que obtienen mejores ocupaciones y salarios. Según él, son las características de la personalidad, y en particular la capacidad intelectual, los factores determinantes de esta correlación. Para los radicales, esta relación no hace sino enmascarar los mecanismos de reproducción social del sistema de clases. Sólo así se explica que la premisa según la cual a mayor éxito educativo mayor éxito ocupacional, no se cumpla para aquellos individuos que pertenecen a las clases sociales más desfavorecidas. Las oportunidades laborales reales vienen delimitadas en función de características como parentesco, raza, origen socioeconómico,...

Bowles y Gintis (1975) reconocen que las empresas, en los procesos de contratación, tienen en cuenta factores tanto personales como sociales de sus potenciales empleados. Hacen referencia a cinco grupos: atributos cognoscitivos, rasgos de la personalidad, modos de autopresentación, características adscriptivas y credenciales educativas.

Para terminar este epígrafe, es importante señalar que el apogeo de las Teorías credencialistas tuvo lugar cuando se empezaron a cuestionar los postulados de la Teoría del capital humano. Durante la crisis de los años setenta, se hizo evidente que no existía correspondencia entre el nivel educativo alcanzado y el aumento de la productividad y, con ella, del salario. El mercado de trabajo era incapaz de atender todas las demandas de trabajo de los egresados del sistema educativo, lo que provocó una caída de los salarios y un aumento de la tasa de desempleo. Eran las características del empleo y del mercado de trabajo las que determinaban los salarios, y no el nivel educativo.

No obstante, el Credencialismo, que impera en la actualidad, tampoco responde a una noción de justicia. Como ya se ha analizado, estar en posesión de muchas credenciales no implica necesariamente reunir conocimientos ni habilidades para un empleo, individuos con las mismas credenciales poseen irremediablemente habilidades distintas<sup>88</sup>, por no hacer de nuevo referencia a la desigualdad de oportunidades de las clases más desfavorecidas<sup>89</sup> para obtener credenciales.

Las teorías que se han analizado han desempeñado un papel trascendental en las políticas educativas de los Estados. La Teoría del capital humano, al considerar que la educación

<sup>88</sup> En este epígrafe se hace referencia a las Teorías de la asignación y del conocimiento heterogéneo.

<sup>89</sup> En este sentido se ha considerado la Teoría de la reproducción.



aumentaba la productividad tanto de la persona como de la sociedad, impulsó a los Estados a desarrollar políticas de inversión en educación. Por el contrario, la Teoría del credencialismo, al tener como único beneficio social el facilitar a las empresas los procesos de contratación, provocó que la reducción de las inversiones públicas en educación.

## **CAPÍTULO 4.- MERCADO LABORAL COMO FACTOR QUE INFLUYE EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DE MAGISTERIO (DIMENSIÓN SOCIAL U OBJETIVA)**

La relación entre educación y empleabilidad es estudiada desde el ámbito de la Economía de la Educación, disciplina que surgió en el seno de la Escuela de Chicago a mediados del siglo XX. Señala Montero (2006), que con la aparición de esta nueva disciplina, se aseguraba que educación y trabajo permanecieran asociados en una misma línea de investigación que proponía poner la primera al servicio de lo segundo para conseguir mayores beneficios a nivel individual y social.

No obstante, la influencia de la economía en la educación ya venía siendo advertida desde el siglo XVI por los primeros economistas. En este sentido, en el siglo XVII, Sir William Petty<sup>90</sup> afirmaba que la riqueza de un país dependía del nivel de conocimiento de sus habitantes. En los siglos XVII y XVIII, Adam Smith reconocía que las personas con más educación debían tener salarios más elevados; y Müller<sup>91</sup> y List<sup>92</sup>, decían que la educación, y en general, todas las características de la población eran decisivas para la economía de las naciones.

En “El Capital”, Marx (1867) establece la relación entre economía y educación. Según él, no todos los trabajos tienen la misma productividad, sino que esta depende de la cualificación del trabajo. Es, a través de la educación, como se logra la producción de los trabajos cualificados. Además, fueron los economistas neoclásicos, entre ellos Marshall y Stanley, los que proporcionaron un avance definitivo en esta cuestión.

### **4.1. EL TRABAJO. CAMBIOS EN LA ORGANIZACIÓN SOCIAL DEL TRABAJO.**

El trabajo puede definirse, según Giddens (1991, p. 931), como “el desempeño de tareas que exigen un esfuerzo físico o mental, cuyo objetivo es la producción de bienes y servicios para satisfacer las necesidades humanas”. Mientras que el trabajo puede ser

<sup>90</sup> Sir William Petty (1623-1687), economista, estadístico, médico y filósofo, autor de conocidos trabajos de Historia económica.

<sup>91</sup> Adam Müller (1779-1829), estudió la propiedad, la riqueza y los factores de producción. Autor de la Teoría del dinero.

<sup>92</sup> Friedrich List (1789-1846), antecesor de la Escuela historicista alemana. Considerado teórico original de la Unión Europea.



remunerado o no, la ocupación o el empleo, es un trabajo que se realiza siempre a cambio de un salario.

La percepción del trabajo y de su organización, así como la del empleo, varía de unas sociedades a otras en función de su nivel de desarrollo. Así, la organización del trabajo, que en las sociedades tradicionales era muy sencilla, en las sociedades modernas pasa a ser extremadamente compleja.

Tres de los rasgos que definen a la sociedad moderna son: en primer lugar, los cambios en cuanto a la ubicación del trabajo; en segundo lugar, la transformación de las relaciones económicas; y, en tercer lugar, las modificaciones en cuanto al control del trabajo.

En relación al primer rasgo, la ubicación del trabajo, en la sociedad tradicional, el centro de trabajo era la casa, pero con la llegada de la sociedad industrial, el centro de trabajo se desplaza a las fábricas.

En cuanto al segundo rasgo, la transformación de las relaciones económicas se produce porque hay un cambio desde la autarquía y autosuficiencia propia de la sociedad tradicional, a la interdependencia económica, propia de las sociedades modernas.

Por último, el tercer rasgo, se refiere a que, mientras que en la sociedad tradicional los trabajadores controlaban su trabajo, en la sociedad moderna, el control del trabajo pasa a ser ejercido por los dueños de las fábricas.

La división social del trabajo<sup>93</sup>, surgida con la industrialización como forma de organización del mismo, es analizada desde las perspectivas sociológicas más importantes. Desde la Sociología del conflicto, Marx (1867), afirma que los obreros trabajan para conseguir un sustento, el trabajo es, para los trabajadores algo ajeno, cuyo control ejercen otros y que no produce satisfacción. Sin embargo, desde el funcionalismo, Durkheim (1964), dice que la división social del trabajo, es buena pues fomenta las relaciones de producción y consumo y, con ellas, la solidaridad.

En la actualidad, ubicados en la etapa postindustrial, la organización del trabajo ha cambiado, y cobra relevancia la “economía del conocimiento”. Para esta, la innovación y

---

<sup>93</sup> El primer economista que se refirió a “la división del trabajo” fue Smith (1776). Según él esta forma de organización del trabajo aumentaba la productividad. Su teoría, fue adoptada por el taylorismo, y posteriormente por el fordismo. Ambas sistemas pretendían alcanzar los máximos rendimientos, para ello quitaron el control del trabajo a los trabajadores y se lo dieron a los directivos.

el crecimiento dependen del conocimiento, y los trabajadores participan en todas las fases de producción, desde el diseño, hasta la distribución y venta y la puesta en servicio. Los países occidentales están invirtiendo cada vez más en actividades relacionadas con la generación y aplicación del conocimiento.

#### **4.2. RELACIONES ENTRE LA EDUCACIÓN Y EL MERCADO LABORAL.**

Una vez analizado el concepto de “trabajo” y los cambios que se han producido en la organización del mismo, en este epígrafe se van a investigar los cambios que se están produciendo en la oferta de trabajo y en el mercado laboral en general.

Es evidente que el nivel educativo de las personas que acceden al mercado laboral es cada día más elevado, y que la tenencia de títulos que acrediten el nivel educativo facilita el acceso de los jóvenes al mismo. Pero, lo cierto es que actualmente, los empresarios en el momento de contratar personal, no están considerando sólo las titulaciones de los demandantes de empleo, ya que sus necesidades van más allá de las acreditaciones reconocidas por el sistema educativo. Estas necesidades están relacionadas con las competencias que las empresas demandan para que sus empleados sean capaces de responder de manera constante a los cambios que tienen lugar en los sistemas productivos. En este sentido, se rompe la relación de asociación entre sistema educativo y mercado laboral.

La importancia de la competencia en relación a la adaptación a los cambios, se traduce en el auge de la formación no escolar, es decir, de aquella que se recibe dentro del trabajo. Es lo que se conoce como “formación continua”. No quiere decir que la formación inicial y académica pierda importancia, porque es el primer paso necesario para hacer personas competentes, es la base imprescindible, pero sí que deja de ser suficiente. De hecho, los títulos sirven ahora de filtro a los empresarios a la hora de contratar personal, pues entienden que a mayor nivel educativo, más competentes serán los trabajadores para adaptarse a los continuos cambios del sistema de producción. Las empresas quieren contratar personas que sean capaces de recibir formación dentro de la misma, una formación que se adecue expresamente a sus necesidades. Beduwe y Planes (2003), muestran que existe relación entre títulos y competencias, pero la visión que los empresarios tienen de ella es solamente “intuitiva”.

La visión que se está dando hasta ahora, puede llevar a afirmar que en nuestro sistema, la educación está al servicio de lo que demande el mercado laboral. Planas (2010, p. 173) niega esta afirmación, diciendo que “el comportamiento de las personas en sus itinerarios de formación, no responde únicamente a las demandas del mercado, y no parecen estar dispuestas a hacerlo”.

Gobernado (2003), analiza los modelos teóricos que explican la relación entre educación y empleo. El autor distingue tres dicotomías. La primera, se establece entre la importancia del nivel educativo nacional y la de la organización interna de la empresa, llegándose, tras el análisis, a afirmar que la organización interna de la empresa es más determinante de los ingresos de los asalariados del sector privado que el nivel educativo. La segunda dicotomía, se refiere a si la productividad emana del nivel educativo exterior a la empresa o de la formación recibida dentro de la propia empresa. Gobernado (2003), llega a la conclusión de que los estudios, sobre todo, en el momento de incorporación del trabajador a la empresa, solo son rentables para esta última de manera indirecta. Pues, en realidad, la mayor productividad se obtiene tras años de trabajo, “la antigüedad en la empresa es básica para rentabilizar el nivel de estudios” (Gobernado, 2003, p. 27). Finalmente, la tercera dicotomía, distingue el modelo de producción indirecta favorable a la empresa y el favorable al estatus del empleado. Al respecto, se llega a la conclusión de que el estatus familiar del empleado apenas explica la relación entre el nivel educativo y los ingresos. Este autor afirma que la educación es más rentable cuando el nivel de productividad, el desarrollo tecnológico y el nivel de modernización son más elevados. Y afirma que la experiencia laboral es rentable para el nivel educativo si el trabajador se mantiene en la misma empresa.

#### **4.3. TRANSICIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO AL MERCADO LABORAL.**

La transición del sistema educativo al trabajo es un proceso importante y complejo, en el que la movilidad adquiere gran protagonismo. Para unos jóvenes, el acceso al mercado laboral implica movilidad ascendente; para otros significa realizar un gran esfuerzo por evitar la movilidad descendente o, incluso la exclusión social.

El proceso de transición de la escuela al trabajo, puede producirse de dos maneras. Se produce de forma rápida, cuando la plena satisfacción de la demanda educativa, coincide

con una amplitud de la oferta de trabajo que permite a los egresados de la educación ocupar los puestos de trabajo. Por el contrario, se produce de forma lenta, cuando el mercado laboral es incapaz de acoger a todos los egresados del sistema educativo.

Según Planas (2010), este proceso se realiza en tres campos: el primero es el sistema educativo, como origen de los itinerarios formativos; el segundo, es la inserción laboral, como lugar de definición de las trayectorias que darán lugar al paso de la escuela al trabajo; y, el tercer campo, el mercado como lugar de llegada y consolidación del proceso.

En relación al segundo campo, este autor dice que la inserción laboral puede producirse de cuatro formas. A la primera la denomina “éxito precoz”, en ella la inserción se produce en términos optimistas y prometedores, y relaciona éxito escolar con éxito en el trabajo. A la segunda la llama de “aproximación sucesiva”, la inserción se produce de manera paulatina, pero al final se consigue el objetivo a través de la suma de decisiones acumulativas que permiten ir avanzando en el sentido deseado. La tercera forma es la de “precariedad laboral”, implica que el proceso es mucho más lento, lleno de desajustes que impiden elaborar un currículum coherente y sumativo; permite lograr el objetivo de conseguir un empleo, pero no el que se correspondería con el nivel educativo alcanzado. Y, por último, la cuarta forma que designa como “inserción errática o desestructurada”, en ella los jóvenes renuncian a su trayectoria ocupacional con tal de conseguir un empleo aunque sea precario e inestable.

El reconocimiento de estos cuatro tipos de inserción laboral, supone también el reconocimiento de la existencia de las dos categorías de mercado que definió Edwards (1979). Según este autor, existe un mercado laboral primario, constituido por las ocupaciones que reportan importantes beneficios a los trabajadores y que producen seguridad y satisfacción en el empleo; y un mercado laboral secundario, cuyos beneficios son escasos, y donde la seguridad es menor.

Por otra parte, el papel desempeñado por las políticas sociales en relación al acceso al mercado laboral es fundamental, pero no obstante, diferente dependiendo de la perspectiva política que se considere. Para los socialdemócratas, el Estado debe tener un papel protagonista en las decisiones individuales, de manera que se convierte en orientador del proceso. Sin embargo, para los neoliberales, en la inserción laboral, la toma de decisiones del individuo debe ser libre dentro de un espacio competitivo y desregulado. El papel del Estado es asistencial y compensatorio.



En relación a la inserción laboral de los universitarios, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), a partir de la Encuesta de Inserción Laboral de titulados Universitarios, da a conocer la situación en 2014 de los egresados del sistema universitario del curso 2009-2010.

Según el Ministerio, la tasa de actividad de este grupo de estudiantes es, en 2015, del 93,3%. Diferenciado por sexos, el 94,2% de los hombres, y el 93,2% de las mujeres son laboralmente activos. Su tasa de ocupación, es del 76,6%, siendo superior la de los hombres (78%) a la de las mujeres (74,1%). De los que permanecen inactivos, el 56,9% continuaban estudiando en 2015.

Sobre la cualificación autopercebida, tres de cada cuatro titulados universitarios en el curso 2009-2010, consideran que el trabajo que están desarrollando es el adecuado para la titulación que poseen.

Respecto a las tasa de empleo por ramas de conocimiento, según datos del Ministerio son las siguientes: para la rama de Ciencias de la Salud, el 83,1%; para la rama de Ingeniería y Arquitectura, el 80,8%; para Ciencias Sociales y Jurídicas, el 74,2%; para Ciencias puras, el 70,0%; y para Artes y Humanidades, la tasa de empleo es del 64,3%.

Los porcentajes de alumnos matriculados por rama del conocimiento, son: el 54,3% de los estudiantes están matriculados en Ciencias Jurídicas y Sociales; el 21% lo están en Ingeniería y Arquitectura; el 12%, en Ciencias de la Salud; el 6,9% en Arte y Humanidades y el 5,9% en Ciencias puras.

Comparando los datos, se llega a la conclusión de que no existe relación entre las tasas de empleo y las matriculaciones por titulación. Es decir, que a pesar de lo que se podría esperar, el mercado laboral no tiene influencia decisiva en la elección de carrera. A pesar de la baja empleabilidad de algunas carreras<sup>94</sup>, los alumnos se siguen matriculando en ellas influidos fundamentalmente por la vocación (dimensión subjetiva de este trabajo). Sin embargo, esta afirmación hay que hacerla con cautela, fundamentalmente por dos razones. La primera de ellas es que, las altas en la Seguridad social, indican cuántos egresados del sistema universitario se han convertido en población activa, pero no indican si la ocupación en la que están empleados, los que lo están, sea acorde a su Titulación.

---

<sup>94</sup> Las carreras de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas son las que cuentan con mayor número de estudiantes matriculados, sin embargo no son las que poseen mayores índices de empleabilidad.

Por otra parte, las matrículas en las distintas Titulaciones no sólo responden a criterios vocacionales, sino que están influidos por otros muchos, algunos de los cuales se analizan en este trabajo, y por cuestiones académicas como la limitación de plazas.

Respecto a los egresados de la Universidad de Málaga, la Unidad de Prospección Ocupacional (2016), en su I Informe sobre la situación ocupacional de los egresados por la Universidad de Málaga en el curso académico 2013-2014, ofrece, entre otros, los siguientes datos. A fecha de 30 de septiembre de 2015, están dados de alta en la Seguridad Social, el 50,53% de los hombres y el 50,44% de las mujeres que egresaron en el curso 2013-2014. De ellos están trabajando, el 47,31%; están demandando empleo, el 18,26%; e inactivos, el 28,16%. Respecto a la tasa de paro es superior en las mujeres (18,17%), que en los hombres (14,71%). Por otra parte, sitúa la tasa de sobre-cualificación en el 73,07%<sup>95</sup>.

En cuanto a la inserción laboral por Titulaciones, del Informe se deduce que son los licenciados en Medicina, con un 91,4%, seguidos de los Ingenieros en Automática y Electrónica Industrial, con un 83,3%, los que cuentan con niveles más altos de inserción laboral. Las Titulaciones con niveles más bajos de inserción son Derecho (31,7%) e Historia del Arte (26,5%). Los maestros tienen un nivel de inserción laboral que va desde el 67,1% para los maestros de Educación Infantil, hasta el 58,4% para los de Educación Física.

En algunas Titulaciones como Derecho, la baja tasa de inserción laboral no se debe que los egresados no encuentren su primer empleo, sino a su permanencia en el sistema educativo durante algunos años más, realizando Másteres o preparando oposiciones. Parte de los estudiantes prefieren sacrificar un ingreso rápido en el mercado laboral en aras de lograr, aunque sea en un periodo más dilatado en el tiempo, una mejor ocupación, más rentable y segura. Y en relación con esta en formación continua y a la relación entre educación y economía, en el epígrafe siguiente se van a exponer las teorías desde las que se considera la educación como un bien de inversión.

<sup>95</sup> Considerando sobre-cualificación del primer contrato el que se realiza para ocupar puestos de los Grandes Grupos de Ocupación del 3 al 9.

#### **4.4. RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y ECONOMÍA DESDE LA TEORÍA DE LA COMPETENCIA POR LOS PUESTOS, LA TEORÍA DE LA ASIGNACIÓN Y LA TEORÍA DEL CONOCIMIENTO HETEROGÉNEO.**

La educación obligatoria fue demandada como bien de consumo hasta los años setenta del pasado siglo, pero, a partir de entonces, como bien de inversión. Por tanto, la demanda de la educación obligatoria se haría siguiendo criterios de rentabilidad. Varios autores comenzaron a construir teorías que, desde puntos de vista diferentes, consideraban la educación como inversión, no como consumo. Nos referimos a Schultz (1961)<sup>96</sup> y Becker (1983), con la Teoría del Capital Humano<sup>97</sup>, y a Doeringer y Piore (1971), Arrow (1973) y Spencer (1973), con la Teoría del Credencialismo. Ambas teorías han sido analizadas en apartados anteriores de este trabajo.

Los postulados de la Teoría del Capital Humano, que vincula salarios y nivel educativo, y los de la Teoría del Credencialismo, que relaciona empleabilidad con nivel educativo, se cumplirían si en el mercado existiese un equilibrio entre la oferta de trabajo y la demanda de empleo. Pero tal equilibrio no existe pues el mercado es incapaz de dar ocupación a todos los egresados del sistema educativo, quienes se ven obligados a ocupar puestos de trabajo que requieren una formación inferior a la que han obtenido durante sus estudios y con unos salarios más bajos que los que corresponden a su capacitación. Es entonces cuando surgen teorías alternativas.

A estas teorías, que a continuación analizaremos, se refieren Burgos y López (2011). Estos autores, partiendo del aumento desmesurado de demanda de educación superior que se ha producido en las últimas décadas, con el correspondiente aumento de egresados universitarios, se refieren a dos fenómenos que están teniendo grandes repercusiones tanto en el ámbito educativo como en el mercado laboral. Se trata del fenómeno de la “sobre-educación”, ya que un gran porcentaje de egresados universitarios se ven obligados a ocupar puestos de trabajo para los que no se requieren estudios superiores; y del fenómeno “del desfase de conocimientos”, pues muchos egresados desarrollan trabajos para los que los conocimientos adquiridos durante su formación no les son de utilidad.

---

<sup>96</sup> Schultz (1961, citado en Montero, 2006, p. 20), fue el primero en destacar los beneficios de la educación, y en desarrollar el enfoque económico para su estudio.

<sup>97</sup> Fisher (1906), en su obra “the Nature of Capital and Income”, sienta las bases para la Teoría del Capital Humano.

La realidad hace ver que la Teoría del capital humano, que afirma que un incremento en la educación conlleva un incremento de la productividad y con ello del salario<sup>98</sup>, no se cumple cuando los egresados acceden al mercado laboral. Los autores de esta teoría rechazaron el fenómeno de la sobre-educación, pues contaron con que los empleadores siempre intentarían sacar el máximo provecho de los conocimientos de sus empleados.

Actualmente, el mercado de trabajo no puede emplear a todos los egresados en los puestos que les corresponderían en función de su formación, por tanto, estos tienen que optar por trabajos de menor categoría, que requieren menos formación de la que ellos poseen. Forzosamente, se rompe la relación entre educación y salario preconizada por la Teoría del Capital Humano.

Como teorías alternativas surgen “la Teoría de la competencia por los puestos” de Thurow (1975), “la Teoría de la asignación” de Sattinger (1993) y “la Teoría del conocimiento heterogéneo” de Van Der Velden y Van Smootenburg (1997).

La Teoría de la competencia por los puestos (Thurow, 1975), afirma que los empleadores en el proceso de selección, se fijan en una serie de características observables, de las cuales la más importante, es la educación. Los seleccionados serán aquellos que se considere que, por la educación recibida, necesitarán menos formación especializada y serán más productivos. De esta manera, se entiende que tendrán que hacer una inversión menor en su formación para adecuarlos al puesto de trabajo. Semejante proceso de selección da lugar en muchos casos a que se produzca el fenómeno de la “sobreeducación” al que nos hemos referido anteriormente.

La Teoría de la asignación (Sattinger, 1993) y la Teoría del conocimiento heterogéneo (Van Der Velden y Van Smootenburg, 1997), defienden la idea de que el salario está en función tanto del nivel educativo como del puesto de trabajo, pero ambas se diferencian en el tratamiento que hacen de la relación entre la sobre-educación (desfase de educación) y la subutilización de conocimientos y habilidades (desfase de conocimientos). La primera teoría considera al mismo tiempo el desfase de educación y el desfase de

---

<sup>98</sup> Mincer (1974, citado en Cardona et al, 2007), hace una aportación importante a la teoría del Capital Humano, teniendo en cuenta “la experiencia”. Este autor afirma la relevancia de las habilidades adquiridas a través de la experiencia laboral y que son más fáciles de medir que los conocimientos formales. En el aumento de la productividad la experiencia sería un elemento decisivo.

Mincer, a través de una regresión lineal analiza cómo la escolaridad y la experiencia (variables independientes) influyen en los ingresos (variable dependiente).



conocimientos, entre ellos existe una relación unívoca, ambos van unidos. Según esta, cuando los conocimientos y las habilidades adquiridos por el trabajador durante sus años de estudio son superiores a los que requiere el puesto de trabajo, se espera que éste no aproveche al máximo sus capacidades y, “por lo tanto, sean menos productivos que sus pares en puestos de trabajo adecuados a su escolaridad” (Burgos y López, 2011, p. 37). La segunda teoría afirma que no hay una relación significativa entre sobre-educación y subutilización de habilidades o conocimientos, o, lo que es igual, entre desfase de educación y desfase de habilidades o conocimientos. Para ésta es posible que personas que tengan el mismo nivel educativo, tengan distintos niveles de habilidades. Igualmente, considera que personas “sobre-educadas”, con un alto nivel educativo, tengan las mismas capacidades que personas con menos rango educativo, por lo que estando “sobre-educadas” pueden estar adecuadamente preparadas en habilidades y destrezas para un puesto de trabajo para el que no se requiere el nivel educativo formal que poseen.

La sobre-educación es producto del desfase entre el sistema educativo y el mercado laboral, y en muchas ocasiones motivo de discriminación laboral para las personas que la poseen. Las expectativas de las personas sobre-educadas, van muchos más allá de los requerimientos de la sociedad en la que están inmersas.

## **CAPÍTULO 5.- REDES SOCIALES COMO FACTOR QUE INFLUYE EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DE MAGISTERIO (DIMENSIÓN SOCIAL U OBJETIVA)**

### **5.1. CONCEPTOS DE RED SOCIAL Y DE ESTRUCTURA**

Hasta ahora, en este trabajo, se han analizado atributos personales que influyen en la elección de carrera. En este capítulo, sin embargo, se analizará, la influencia de las redes sociales en la toma de este tipo de decisiones, partiendo de la importancia que los vínculos relacionales tienen para los individuos.

En relación a los jóvenes y el proceso de toma de decisiones, las redes sociales en las que se encuentran insertos son muy importantes, tanto que se convierten en redes de apoyo. En este sentido, Fernández (2012), afirma que en la conformación de las redes de apoyo, ejercen influencia diversos factores como el género, la edad, el estado civil o la proximidad geográfica. Sin embargo, el nivel educativo, solo interviene de manera significativa cuando se trata de apoyo interno y emocional. Esto puede llevar a afirmar que, puesto que el apoyo emocional es uno de los más importantes en el momento de elegir carrera, el nivel educativo de los componentes de la red de apoyo del joven, va a ser importante en el proceso de decisión.

La familia, como ya se ha analizado en el capítulo tres, ejerce una gran influencia, pero también, el grupo de iguales, los amigos, juegan un papel decisivo. Durante la juventud, formar parte de un determinado grupo de amigos ayuda a construir la propia identidad, pues en él se comparten aspiraciones, experiencias y sentimientos. Por tanto, es necesario reconocer su importancia en la toma de decisiones. En este sentido, Sewell, Haller y Porter (1969) introdujeron en el modelo Wisconsin, como una de las variables, la influencia de pares y adultos importantes en la vida del hijo, es decir, la influencia de los elementos constitutivos de su red social, demostrando su influencia en el logro de status de los jóvenes y en sus aspiraciones.

Actualmente, la tecnología ha supuesto un gran avance para la expansión y la consolidación de las redes sociales, especialmente de las conformadas por el grupo de iguales, que según Tapia et al. (2010, p.3), "... son un fenómeno flamante y clave para entender los próximos modelos de comunicación interpersonal". Estos autores, además

afirman que “los públicos más adolescentes y jóvenes son los que se ven más influenciados por el uso de estas redes” (Tapia et al., 2010, p. 4).

Puesto que las redes son tan importantes, su análisis atrae la atención de la Sociología porque permite dar respuesta a preguntas de investigación propias de las ciencias sociales. Requena (1989, p. 137), define la red social como “una serie de vínculos entre un conjunto definido de actores sociales”, además estos vínculos “tienen la propiedad de proporcionar interpretaciones de la conducta social de los actores implicados en esa red”. Según este autor, en la red social: el actor tiene relaciones con otros actores, y a su vez, estos con terceros, lo cual no quiere decir que estos terceros las tengan que tener con el primero; las relaciones del actor en la red influyen en lo que pueda pasar al resto de actores; y, además los actores podrán manipular su red para conseguir la meta que deseen.

Más adelante, Requena (2008, p. 1), afirma que “las redes sociales inundan el mundo” y destaca la importancia de estas como instrumento para comprender la estructura y los procesos sociales.

Según Wasserman y Faust (2013, p.41), con el término “red social” se hace referencia a “un conjunto de actores y a los lazos que hay entre ellos”. Los analistas de redes no se centran en el individuo como unidad de análisis, sino en la estructura de las relaciones que afecta a los individuos y sus relaciones. Dicha estructura no siempre ha sido considerada de la misma forma por la sociología. Como afirma García (2005), la sociología tradicional deja a un lado la estructura de las relaciones de los sujetos en los procesos sociales, lo que desemboca en el individualismo metodológico para el que el comportamiento social es “el resultado del hecho de que los individuos poseen atributos comunes, en vez de destacar que estos sujetos están involucrados en relaciones sociales estructuradas” (p. 25).

Una perspectiva diferente representa Blau (1977, citado en García 2005), quien desde un claro determinismo estructural, y, por tanto, dejando a un lado el nivel cultural e individual, defiende que la tarea propia de la sociología es el análisis estructural de las diferentes formas de diferenciación, de sus interrelaciones y de las condiciones que las producen y de su influencia en las relaciones sociales. Para Blau (1977), los valores y las normas culturales ejercen menos influencia en la vida social que las estructuras de las posiciones sociales objetivas entre las que las personas se distribuyen.

Peiró (1984, p. 271), define la estructura como "la coordinación de una serie de partes o elementos dispuestos en un cierto orden y con determinadas relaciones entre ellos", este autor, como dice Ojeda (2013, p.152), hace hincapié en la unidades que componen la estructura y en las relaciones que se establecen". Para Sanz (2003, p. 21), las estructuras sociales resultan de "las relaciones que los actores establecen"<sup>99</sup>. En el mismo sentido, Wasserman y Faust (2013, p. 35), utilizan el término estructura para referirse a "la presencia de pautas regulares en la relación". Como se observa el término estructura cobra sentido en tanto que se conecta con el de relación.

En el análisis de redes, el protagonista no es el individuo, sino las relaciones que este establece con su entorno, es decir sus vínculos relacionales, y su objetivo según Sanz (2003, citado en García 2013), es conocer el impacto que esas interacciones producen en el comportamiento y en los valores del individuo

Como dice García (2005), los analistas de redes, sin negar la existencia de normas y atributos de los sujetos de la relación, se centran en los determinantes estructurales de la conducta humana. "El principio central del análisis de redes es que la causa de que la gente sienta, crea y actúe de determinada forma se encuentra en las pautas de relación entre los actores en una situación dada" (Burt, 1980, citado en García, 2005, p.25).

En definitiva, siguiendo esta tendencia puede afirmarse que la estructura social en la que las personas están inmersas tiene un gran protagonismo en sus motivaciones, aspiraciones y decisiones.

## **5.2. ORIGEN Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL ANÁLISIS DE REDES.**

Freeman (1978) en la década de los setenta realizó una exhaustiva investigación de la evolución histórica del análisis de redes sociales.

---

<sup>99</sup> Para Sanz (2003, p.21), "el análisis de redes sociales es un método, un conjunto de instrumentos para conectar el mundo de los actores (individuos, organizaciones, etc) con las estructuras sociales emergentes que resultan de las relaciones que los actores establecen". Para este autor el análisis de redes debe verse como un conjunto de técnicas con una perspectiva metodológica compartida y no como un nuevo paradigma de las ciencias sociales.



El inicio de las redes sociales puede situarse a finales del Siglo XIX, cuando Tönnies (1887), se refería a los grupos sociales diciendo que había dos maneras de existencia de los mismos, por un lado, los grupos en los que los lazos sociales son personales y unen a las personas que comparten valores o creencias (comunidad); y, por otro lado, los grupos cuyos lazos son instrumentales y formales (sociedad). De esta misma época son las aportaciones de Durkheim (1895), quien analiza el hecho social, no desde una perspectiva individualista, sino a partir de las interacciones de los individuos que los componen que conforman una realidad que está más allá de los atributos de los actores individuales<sup>100</sup>.

La teoría de redes nació bajo la influencia de numerosos autores y corrientes de pensamiento. Así, el primero en hablar en términos de red social fue, a comienzos del siglo XX, Simmel (1977, citado en García, 2005)<sup>101</sup>, quien influyó mucho en sociólogos norteamericanos que se interesaron por la forma en que el tamaño de los sistemas sociales, y la manera cómo se interconectan las interacciones sociales, determinan la conducta individual.

Lozares (1996), siguiendo a Scott (1991), analiza los fundamentos históricos del análisis de redes. Este último autor sitúa la Gestalt Theory en el origen de la teoría de redes. Así, Lewin (1951), psicólogo de la Gestalt, utiliza el concepto de “espacio vital” para referirse a todos los hechos que determinan la conducta de un individuo en un momento concreto. Para este autor la influencia del ambiente en la conducta se descubre a través de la forma de comportarse de la persona, y, a través de diagramas topológicos, representó los elementos más importantes de una situación vital, es decir los propósitos, los obstáculos y las barreras que pueden aparecer. Según él, la “teoría de campo”, permite conocer cuáles son las conductas posibles y las imposibles de los individuos, considerando la conducta como el resultado de los procesos que se dan dentro de los grupos. El “espacio social” del que habla Lewin (1951), está formado por los comportamientos de los individuos del grupo y por la misma estructura del grupo, dando lugar a un campo de relaciones que, puede ser analizado por procedimientos matemáticos. Por tanto, abandonó la visión individualista de la psicología tradicional y se preocupó por la dinámica de los grupos, analizando cómo el grupo y su ambiente constituyen un sistema de fuerzas

<sup>100</sup> Para Durkheim (1895), la sociología debe centrarse en el estudio de fenómenos sociales, no en las acciones de los individuos.

<sup>101</sup> “Dado que en ensayos como los de la sociabilidad, los juegos, la coquetería y la conversación fue Simmel un analista de la conducta social elemental, lo consideraré un precursor de lo que hoy se conoce como investigación de los pequeños grupos”. (Homans, 1999, p. 297).

interdependientes en equilibrio no estático, de tal forma que la estructura del todo puede cambiar si se producen cambios en alguno de sus elementos. Sus investigaciones le llevaron a afirmar que en todo grupo coexisten fuerzas contradictorias que favorecen la cohesión del mismo o llevan a su disolución, aunque la conducta grupal tiende a resolver las tensiones. El autor descubrió, además, que las decisiones que se toman en grupo permiten cambiar las actitudes con más facilidad que las que se toman de manera individual.

Siguiendo la misma línea, Moreno (1934), fundador de la “sociometría”<sup>102</sup>, se interesó por el análisis de la interacción en los pequeños grupos. Este autor ideó técnicas “para investigar, medir y estudiar los procesos vinculares que se dan en los grupos humanos” (Forselledo, 2010, p.3), logrando “sistematizar y objetivar el estudio de lo que él llamó la microsociología, que abarcaba desde el estudio del sujeto dentro del grupo, el grupo como entidad viva y dinámica y la institución o comunidad como contenedora de los distintos grupos” (Bezanilla, 2011, p.6).

Por otra parte, Heider (1958), centró sus estudios en las relaciones interpersonales, dando especial relevancia a la comprensión de las representaciones internas que de ellas hace el sujeto individual. Una de las nociones esenciales en los trabajos de este autor es el de “atribución”, como la explicación que se hace de las causas, los motivos y las razones de un suceso ya sea en otros o en el individuo que las hace. Para esta teoría, las atribuciones causales que las personas otorgan a los demás en las relaciones interpersonales determinan los significados interpersonales. Heider (1946) también es el autor de la “teoría del equilibrio”. Según él, las relaciones interpersonales tienden a estar en equilibrio<sup>103</sup>. La ruptura de este estado crea un estado de tensión, que la persona quiere reducir o mitigar mediante cambios a través de la acción o de una reorganización cognitiva.

Otro origen distinto de la teoría del análisis de redes, además de la Gestalt Theory a cuyos seguidores acabamos de referirnos, se encuentra en el estructural-funcionalismo antropológico desarrollado en la escuela de Harvard durante los años cuarenta. Sus representantes, Mayo (1933) y Warner (1942) en sus trabajos socioantropológicos,

<sup>102</sup> La Sociometría, creada por Moreno (1934), desarrollada por sus discípulos y utilizada en todo el mundo en la investigación y en el trabajo social, responde claramente al método científico, pues genera un conocimiento sistemático, objetivo, profundo, riguroso y verificable (Forselledo, 2010)

<sup>103</sup> Esta idea de “equilibrio” también la encontramos en Homans (1958), como veremos más adelante.

investigaron las relaciones interpersonales en el trabajo a través del análisis de los grupos y subgrupos mediante la utilización de sociogramas. Mayo (1927-1937), mediante su investigación conocida como “Encuesta Hawthorne” a partir de la que desarrolló “las escuelas de relaciones humanas”, descubrió que factores como la pertenencia a un grupo, entendido como conjunto de personas en intercambio formal afectivo, produce un plus que se traduce en un mayor o menor rendimiento que el grupo puede dar.

Homans (1958) también se dedicó al análisis de los grupos pequeños, pero a pesar de pertenecer a la Escuela de Harvard, no lo hizo desde el estructural funcionalismo sino desde el individualismo metodológico<sup>104</sup>, por lo que muy criticado, incluso por sus compañeros de la Universidad. Este autor parte de la psicología conductista y él mismo llegó a calificarse como “reduccionista psicológico”. Por esta razón, a finales de los años cincuenta, quiere que se tome conciencia en el ámbito académico de la relevancia de las explicaciones psicológicas para las ciencias sociales. Más tarde, en esta misma línea, Requena (1999, p. 284) se refiere a “los méritos que la sociología debe reconocer a las explicaciones psicológicas, las únicas que legítimamente pueden aspirar al rango de auténtica explicación en el reino de las ciencias sociales”. Para él, el grupo es la organización conjunta de un número de personas en sus interacciones, entendiendo por estas, intercambios de bienes materiales y no materiales<sup>105</sup>. Para la teoría del intercambio, cualquier relación humana parte del análisis del coste-beneficio y la comparación de alternativas. Y, analiza conceptos como el de cohesión, influencia, equilibrio, control social, justicia distributiva y congruencia de status que aparecen en los ambientes sociales de los pequeños grupos<sup>106</sup>.

<sup>104</sup> Refiriéndose a la obra “Conducta social como intercambio” (Homans, 1958), Requena (1999) dice que se trata de la “formulación más individualista que haya conocido la sociología estadounidense” (p.280).

<sup>105</sup> Homans (1958) no ha sido el único autor que ha hablado del intercambio en la vida social, de hecho el propio Homans reconoce que es una de la teorías más antiguas de la conducta humana que se conocen. A pesar de ello “no podemos negarle el mérito de haber intentado formular una estructura teórica rigurosa para explicar la conducta social elemental en términos de intercambio” (Requena, 1999, p. 287). En este sentido, debemos hacer referencia a que “de acuerdo con Ekeh, se puede hablar de dos tradiciones en las teorías del intercambio social: una colectivista, que se remonta a Durkheim y pasa por Marcel Mauss hasta llegar a Levi-Strauss; y, otra individualista, cuyo inicial proponente es Homans”. (Ekeh, 1974, citado en Requena, 1999, p. 287).

<sup>106</sup> La “cohesión”, es “lo que atrae a las personas y las hace formar parte de un grupo”; los grupos de la vida real suelen estar en “equilibrio práctico”, lo que supone que durante el tiempo que dura la investigación de un grupo determinado, no suelen producirse cambios en los valores de las variables que se analizan; “la justicia distributiva”, implica que las recompensas serán mayores para quienes el intercambio haya supuesto mayores costes (Homans, 1958).

También dentro del estructural-funcionalismo se sitúa la Escuela de Manchester a la que pertenece Gluckman (1940, citado en Berruecos, 2009). Este autor insiste más en el conflicto que en la cohesión como factor de mantenimiento y cohesión del grupo y, en consecuencia, tiene una visión de la estructura como redes relacionales analizables por técnicas específicas y con conceptos sociológicos basados en la teoría del conflicto.

Para el desarrollo del análisis de redes, fueron fundamentales los trabajos de Barnes (1954), realizados sobre los habitantes de Bremnes, una parroquia Noruega. Es el primer artículo en el que aparece el concepto de “red” para nombrar un conjunto de individuos y sus relaciones. Para este autor, la red “Gráficamente se puede describir como un conjunto de puntos, algunos de los cuales están unidos por líneas. Los puntos de esa imagen gráfica unas veces son personas y otros grupos, y las líneas muestran quiénes interactúan entre sí” (Barnes, 1954, p.45). De la Rúa (2008), dice que Barnes, partiendo de la observación directa de pequeños grupos, se interesa fundamentalmente por el tipo de estratificación social y por el funcionamiento del poder. En su estudio, identifica tres campos distintos: uno se refiere a la actividad económica personal, otro es un campo territorial que se refiere a las relaciones de vecindad y de cooperación agrícola, y un tercer campo constituido por los lazos de amistad “que todo nacido en Bremnes hereda por sí mismo, peor que sobretodo instaura por sí mismo” (Barnes, 1954, p. 237), existiendo la mayoría de esos lazos entre personas que comparten un estatus semejante. Las personas están, según él, con personas poco diferentes a ellas, lo que permite evitar los conflictos. Por tanto, la red tendría la función de evitar conflictos en las distintas instancias de poder de la colectividad. Para De la Rúa (2008), una de las aproximaciones para precisar el concepto de red,

(...) parte de las relaciones entre los individuos, los pequeños grupos, y desemboca en la idea de regulación social por las redes, crisol de la opinión pública. La otra, parte de las agrupaciones institucionales para reconstituirla matriz de las instituciones de una sociedad. Algunos reconocen...las redes como una realidad estructurada y estructuradora que cumple funciones específicas. Ambas orientaciones, fundamentalmente contrastadas, siguen siendo hoy...una característica importante del vasto campo intelectual que se reconoce bajo la etiqueta de las redes. (p. 11)

Puede observarse que mientras que para Gluckman (1940), lo que mantiene la cohesión del grupo es el conflicto, para Barnes (1954), el responsable de la cohesión es la falta de diferencias, o lo que podríamos llamar, consenso.

Siguiendo la línea trazada por Barnes (1954), Bott (1957), centrando sus investigaciones en la familia inglesa, analiza la vinculación de roles entre marido y mujer y su variación directa con la red social de la familia. Parte de la hipótesis de que hay una relación entre la estructura interna de la familia y el patrón de las relaciones externas de sus miembros<sup>107</sup>. Esta autora, dedujo tres patrones (organizativos, complementario e independiente), analizando cómo se distribuían las tareas domésticas. Además, distinguió dos tipos de redes en relación con las parejas, en función de la densidad, o de lo que él llamó “conectividad”. Por un lado, las redes de tejido cerrado, constituidas por familias humildes y obreras, que siempre habían vivido en el mismo barrio; por otro lado, las redes de tejido abierto, integradas por familias de clase media, que habían experimentado movilidad social y que tenían relaciones sociales nuevas y cambiantes.

Nadel (1957), también colaboró mediante su teoría de la estructura social al análisis de la teoría de redes. Como dice Molina (2001), su forma de concebir la estructura social como sistema de relaciones entre roles, fue para Harrison C. White (1963) el punto de partida del análisis de redes, y significó el paso del análisis de redes de la antropología británica de la Escuela de Manchester a la sociología americana.

Otro origen del análisis de redes, distinto al del estructural funcionalismo, se sitúa en la teoría de los grafos. Se considera que Euler (1736, citado en Newman, 1953), se convirtió en el padre de la teoría de los grafos, cuando mediante esta técnica intentó dar solución al famoso “problema de los puentes de Königsberg”. La teoría de los grafos es muy útil a muchas disciplinas pues permite la representación gráfica de cualquier tipo de relación, así como cuantificar los vínculos. Según Requena (1989, p. 139, citado en García Moreno, 2010), para la teoría de grafos, la red es “un conjunto de relaciones en el cual las líneas que conectan los diferentes puntos tienen un valor concreto”. Wasserman y Faust (2013, p. 47), afirman que “la teoría de los grafos proporciona tanto una representación apropiada de las redes sociales como un conjunto de conceptos que se pueden usar para estudiar las propiedades formales de las redes sociales”.

<sup>107</sup> Para Bott (1957), los tipos de relación social primaria más importantes son el parentesco y la amistad. Dado que es muy probable que los parientes se conozcan entre sí, el sector reticular de parientes es el más unido de todos. En las sociedades tradicionales, hay una estrecha relación entre densidad de la red y parentesco. Además, los parientes, tienen un papel muy importante en las economías domésticas a través de los intercambios, prestaciones y conflictos. Según este autor las relaciones entre parientes suelen ser duraderas en el tiempo, y muy importantes de cara a la dinámica social.

Durante los años cincuenta y sesenta no se hicieron grandes avances en relación con el análisis de redes sociales. No obstante, destacan autores como Hunter (1953), Blau (1955), Coleman (1961)<sup>108</sup>.

Como afirma Lozares (1996, p.105), es Mitchell (1969) “quien mejor representa la convergencia” de los orígenes del análisis de redes, el que parte del estructural funcionalismo y el que parte de la teoría de grafos. Él, basándose en las matemáticas de los grafos, reformó el análisis de redes a partir de un marco sociológico distinto<sup>109</sup>.

A finales de los años sesenta, se produce una ruptura con todas las tendencias anteriores y cobra auge el estructuralismo de la Escuela de Harvard. En ella destaca White (1963), quien introdujo nuevas técnicas como el escalamiento multidimensional y estableció el análisis de redes como un método de análisis estructural de grafos. Granovetter (1973), estudiante de White, también contribuyó de manera decisiva a la popularización del análisis de redes sociales. Este autor analizó la manera en que la información se transmite en la búsqueda de trabajo, y los lazos que se establecen a partir de su conocida teoría sobre la fuerza de los lazos débiles. Estos tienen para Granovetter (1973) gran importancia pues

(...) son vitales para la integración del individuo en la sociedad moderna, ya que la creciente especialización e interdependencia en el trabajo genera una gran variedad de relaciones en las que un individuo conoce solo un pequeño segmento de la personalidad del otro. Desde el punto de vista macrosociológico, su teoría señala que los sistemas sociales que carecen de lazos débiles estarán fragmentados y serán inconsistentes. (García Faroldi, 2005, p.38)

Los lazos débiles<sup>110</sup> son fundamentales para generar capital social, de manera especial en las organizaciones formales, pues permiten obtener más información pues, a través de ellos, se consigue contactar con más gente de manera indirecta, aumentando las oportunidades<sup>111</sup>.

<sup>108</sup> Coleman (1961), como individualista metodológico, insiste en la importancia de los factores individuales en la explicación de los sistemas sociales, en los que debe centrarse la Sociología.

<sup>109</sup> Molina (2001), dice que la concepción de Mitchell (1969), era que el análisis de redes daba una visión complementaria de la tradicional, basada en el estudio de las instituciones. No se cuestiona la validez de los estudios tradicionales, pero sí hace evidente la necesidad de que fuesen complementados por análisis que captasen mejor los cambios que se estaban produciendo.

<sup>110</sup> Granovetter (2000), define la “fuerza del vínculo” como la combinación del tiempo, la intimidad, la intensidad emocional y los servicios recíprocos propios de ese vínculo.

<sup>111</sup> Granovetter (1982, citado en Requena, 2003), señala que los lazos débiles permiten tender puentes que aumentan las oportunidades.

Siguiendo la teoría de Granovetter (1982, citado en Requena, 2003), García Moreno (2010, p. 78), a propósito de su investigación sobre las estrategias de inserción laboral, dice que

(...), los lazos débiles podrían jugar un papel muy importante de cara a las oportunidades de movilidad social del individuo. La clave está en el hecho de que los conocidos (lazos débiles), aquellos con los que el individuo se encuentra débilmente vinculado, tienden a moverse en círculos diferentes al de uno mismo, con lo que la información que ellos puedan dar al individuo será mucho mayor que la que pueda venir de los amigos íntimos con los cuales comparte la mayor parte de la red. Mucha de la información que ellos puedan tener será la misma que la que pueda tener el individuo.

La Universidad de Harvard, no fue la única en hacer avances significativos en materia de análisis de redes, también destacan los trabajos realizados por grupos de investigadores de las universidades de California, Chicago, Michigan y Toronto.

Sin embargo, los mayores avances en esta materia se produjeron durante los años setenta y ochenta. Un hito decisivo para este desarrollo lo constituye el nacimiento de la INSA en el 78 y de la revista *Social Networks*. Las investigaciones más significativas se llevaron a cabo en relación al campo teórico y metodológico y en cuanto a los sistemas de recogida de datos. A partir de este momento las aplicaciones del análisis de redes son muy diversas como se analiza en el siguiente epígrafe.

### 5.3. APLICACIONES DEL ANÁLISIS DE REDES

La importancia y vigencia que en la actualidad tiene el análisis de redes se debe fundamentalmente a sus múltiples aplicaciones. Así, Lozares (1996) destaca que se ha comprobado la influencia de las redes en la difusión de nuevas ideas. También se han utilizado en epidemiología para estudiar cómo los contactos humanos favorecen o dificultan la difusión de algunas enfermedades. El análisis de redes, ha tenido una gran utilidad en los estudios sobre organizaciones a pequeña escala como clases escolares, despachos, laboratorios,...; y a gran escala como élites de comunidades, relaciones internacionales,.... Las relaciones de familia y amistad también han sido objeto de estudio mediante el análisis de redes.

García Moreno (2010), estudia el análisis de redes y su aplicación al acceso al empleo. Este autor reproduce la afirmación de Requena (2003, pp.4-5), que dice que si se entiende la estructura como un entramado de “redes sociales, entonces esa estructura de red social afecta a las conductas de los actores [...], a la posición que estos tienen y a la posición del resto de los actores que hay en esta estructura”. Aunque también puede ocurrir que el actor influya en la estructura, apareciendo una estructura nueva. Por tanto la relación e influencia de estructura y actores es recíproca.

Para García Moreno (2010), las redes sociales son fundamentales para acceder al empleo, pues dan lugar a estructuras que tienen como objetivo principal satisfacer demandas que no encuentran respuesta por ninguna otra vía. Según este autor, la mayoría de los jóvenes acuden a las redes sociales para encontrar empleo cuando los canales oficiales como pueden ser el INEM ya no responden y comienzan a fallar.

Las oportunidades de los jóvenes respecto al empleo dependen en gran medida de la configuración de su red social, que se puede identificar con el concepto de capital relacional. A mayor capacidad de relación, mayor posibilidad habrá de encontrar empleo, las relaciones personales son fundamentales en este sentido y tan importantes o más que los títulos que se tengan y que acrediten la formación académica<sup>112</sup>. Estas relaciones personales son los “lazos” de Granovetter (1982), tanto los lazos fuertes como los débiles, pues los dos tipos tienen una trascendencia indiscutible en cuanto al encuentro del primer empleo. Los lazos débiles, amplían el campo de oportunidades del individuo pues le permiten contactar con personas más lejanas a él; por su parte, los lazos fuertes actúan con mayor implicación y motivación, lo que los convierte igualmente en fundamentales en la búsqueda de empleo.

Otra aplicación del análisis de redes, la encontramos en la gestión y organización de universidades, que ha sido objeto de amplio estudio por Ojeda (2013). Para este autor, es necesaria la organización en red de las universidades para dar respuesta a las nuevas necesidades y demandas de en este ámbito se plantean. La red permite una organización horizontal dejando a un lado la tradicional estructura jerárquica y piramidal. Además, “La

<sup>112</sup> Requena (1991), se refiere a la importancia de una Teoría del capital relacional, que demuestre la importancia de las redes sociales. Para él, además del capital humano, es decir de las inversiones que el individuo hace en sí mismo en relación con la educación, sanidad, ..., y del capital cultural, es decir de los conocimientos adquiridos que se van acumulando y que son movilizados por el sujeto en la práctica, es fundamental el concepto de capital relacional, referido a las amistades y contactos que van a ampliar las posibilidades y las oportunidades laborales del sujeto.



estructura de una red nos permite visualizar las relaciones internas y externas que la universidad procura y establece, qué tipo de organización origina, qué papel juegan los nodos, así como qué conexiones se establecen entre ellos” (Ojeda, 2013, p. 207). En este sentido, tienen importancia tanto la red propia de cada universidad, redes intrauniversitarias, como la red que permite conectar varias universidades entre sí, redes interuniversitarias. Señala este autor, que para que el trabajo en red en las universidades sea posible es necesaria la presencia de determinadas capacidades como son: capacidad estructural y organizativa, capacidad de liderazgo, capacidad gestora, capacidad estratégica y colaborativa, capacidad de molecularización, capacidad de orientación bidireccional y capacidad tecnológica. Además, han de darse tres características: confianza, reciprocidad y colaboración. En cuanto a la confianza, Herreros (2002, citado en García Moreno, 2010) dice que esta surge en tanto que se pertenece a una red social y toda decisión que se toma y en la que se deposita confianza implica un riesgo que consiste en la falta de seguridad absoluta de que la persona o institución en la que se confía sea digna de ello. Por su parte, Ojeda (2013, p.231) afirma que la confianza es elemento “clave para el éxito del trabajo y la calidad de la interacción... , tanto para los individuos o grupos que participan como para la propia universidad”. En cuanto a la reciprocidad, las universidades intercambian conocimientos, recursos, programas, proyectos,... y para que exista equilibrio en el intercambio debe darse reciprocidad que se puede obtener dentro de la misma red o de otras redes. La reciprocidad implica participación comprometida de los diferentes nodos de la red, que tomarán decisiones de manera conjunta. En materia de colaboración, las redes permiten que las universidades manteniendo su independencia, actúen conjuntamente y de forma eficiente en la consecución de objetivos que son comunes<sup>113</sup>.

El proceso de conformación de redes interuniversitarias, implica una serie de etapas consecutivas que son: de identificación, de reconocimiento, de asociación, de intercambio, de colaboración y de gestión conjunta.

<sup>113</sup> Las redes de cooperación entre las universidades pueden clasificarse atendiendo a varios criterios: en función de sus miembros, pueden ser: individuales, grupales o redes institucionales; en función del objetivo: de información y comunicación, académicas, de investigación, temáticas, de innovación, servicio y desarrollo comunitario; en función del ámbito geográfico: locales, nacionales o internacionales; en función de su naturaleza: formales o informales; y en función de quién las promueva: redes públicas, privadas o mixtas (Ojeda, 2013).



#### 5.4. INFLUENCIA DE LAS REDES SOCIALES EN EL PROCESO DE ELECCIÓN DE UNIVERSIDAD

Las redes sociales universitarias en internet crecen de forma vertiginosa, amplían exponencialmente las posibilidades de comunicación y se convierten en elemento fundamental para la obtención de información en el proceso de elección de carrera y universidad. En relación a este último aspecto, Fondevilla-Gascón, del Olmo-Arriaga y Sierra (2011, p. 497) afirman que “Las redes están convirtiéndose en un actor principal en el proceso de búsqueda de información. La elección de Universidad es uno de los procesos de decisión que están siendo condicionados por el fenómeno de las redes sociales”. Estas, por tanto, no solo han modificado los tradicionales métodos de enseñanza, sino que se han convertido en uno de los principales factores que influyen en la elección de carrera, de ahí la importancia cada vez mayor de desarrollar estrategias de marketing para captar estudiantes por parte de las universidades<sup>114</sup>, especialmente si son privadas.

Es una realidad tangible que en los últimos años ha aumentado mucho el número de usuarios de internet. Según ONTSI (2010), la mayoría de estas personas usan internet para encontrar información sobre bienes y servicios, para leer el periódico y revistas y para buscar información relacionada con la formación.

Fondevilla-Gascón, del Olmo-Arriaga y Sierra (2011), realizaron un trabajo empírico de carácter cuantitativo basado en la realización de una encuesta, estableciendo como hipótesis “... que consideramos a las redes sociales como una fuente de información relevante para los estudiantes que desean obtener datos sobre las Universidades” (p.500) y teniendo como objetivo “... conseguir datos que permitieran analizar el peso de las redes sociales como factor de búsqueda de información por parte de los estudiantes” (p. 503). La muestra estuvo formada por estudiantes de primero de los Grados de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas, Psicología, Derecho, Dirección de Empresas, Marketing y Dirección Comercial, Magisterio de Educación Infantil y Magisterio de Educación Primaria de la UAO. Estos autores analizaron los porcentajes correspondientes

---

<sup>114</sup> Según Pampaloni (2010, citado en Fondevilla, Carreras y del Olmo, 2012, p. 9), “La imagen, fundamental para la Universidad con el fin de captar nuevos inscritos, ha conducido a analizar el proceso de decisión y a mostrar que las características institucionales pesan más que los recursos interpersonales o de información utilizados por los estudiantes”.

a los medios de comunicación consultados como fuente de información sobre las Universidades, y llegaron a la conclusión de que las redes sociales son un canal muy importante para la obtención de este tipo de información. Únicamente, con porcentajes más elevados se sitúan las páginas web de las Universidades y las publicaciones de las Universidades. Después de realizar este análisis llegan a la conclusión de que las redes sociales e internet son las principales fuentes de información para los estudiantes que acceden a la educación superior<sup>115</sup>.

La importancia de la información publicada a través de distintos medios como páginas web y redes sociales, acerca de las titulaciones que se imparten en las universidades andaluzas es constatada por la Dirección de Evaluación y Acreditación de la Agencia Andaluza del Conocimiento (DEVA, 2014), que considera como uno de los criterios fundamentales para la acreditación de las titulaciones la información pública disponible en relación a las mismas.

---

<sup>115</sup> Estos autores también analizan la distribución de las fuentes consultadas según el género. Llegan a la conclusión de que las mujeres consultan más las páginas web que los hombres. Estos acuden en mayor porcentaje que las mujeres a las redes sociales, a otras páginas web y a los anuncios en otros medios digitales (Fondevilla-Gascón et alii, 2011, p. 507).

## **CAPÍTULO 6.- LA VOCACIÓN COMO FACTOR QUE INFLUYE EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DE MAGISTERIO (DIMENSIÓN VOCACIONAL O SUBJETIVA)**

### **6.1. CONCEPTO DE VOCACIÓN**

Investigar los valores vocacionales de los estudiantes de Magisterio supone dar por segura la existencia de una vocación hacia la enseñanza y, probablemente, esto sea demasiado aventurado.

Es conveniente comenzar haciendo referencia a lo que debemos entender por “vocación”, concepto muy estricto que en algunas ocasiones se utiliza sin demasiada precisión. La vocación es una llamada a hacer algo que repercute de manera positiva en la sociedad, que supone un beneficio para ésta y que, al mismo tiempo, permite a la persona sentirse realizada. Hansen (2001, p.11) describe la vocación como “una forma de servicio público que, además, aporta una realización personal duradera a los que lo proporcionan”. Por tanto, para este autor la vocación implica una actividad que, además de poseer valor social, permite lograr una realización personal. Lo cierto es que conjugar ambas cosas no es fácil y en muchas ocasiones se utiliza el término sin conocer su auténtica acepción.

La llamada a hacer el bien que todo ser humano debería sentir se puede concretar y hacer efectiva de múltiples formas, tantas como individuos existen. Lo ideal es que cada uno encuentre la manera de ser feliz haciendo felices a los demás. Debemos conocernos a nosotros mismos, descubrir nuestras cualidades para ponerlas al servicio de la sociedad, de esta manera encontraremos aquello para lo que somos llamados, hallaremos nuestra “vocación auténtica” como Ferrero (1994, p. 408) la denomina<sup>116</sup>.

La vocación es exclusiva del ser humano y, según Ortega y Gasset situada en lo más profundo y primario de nuestro ser. La vocación permanece en el interior de la persona

---

<sup>116</sup> Ferrero (1994, p. 408). Dice que en el análisis de la vocación como fenómeno psicológico personal hay tres posibilidades: “1. Que alguien sienta atractivo por una actividad... y carezca de las cualidades necesarias para ello: estaríamos ante una vocación *subjetiva*, imaginativa, romántica. 2. Que alguien posea esas cualidades y no sienta el menor atractivo: entonces estaríamos ante una vocación *objetiva*; de este tipo pueden darse diversas vocaciones en una misma persona, de manera mucho más clara que en el caso anterior. 3. Que alguien, conjuntamente, sienta atractivo “eficaz” y reúna las cualidades suficientes. Sólo ésta es la vocación verdadera, plena, *auténtica*: la autenticidad se da cuando coinciden las apariencias con la realidad, lo que aparece con lo que “es”.

de manera latente hasta que conseguimos identificarla. A partir de ese momento debemos trabajar para que se vaya adaptando a nuestra forma de vida si queremos acercarnos lo más posible a la felicidad o al menos a la autorrealización personal.

## **6.2. EL DESCUBRIMIENTO DE LA VOCACIÓN.**

No tiene ningún sentido exigir a los jóvenes que conozcan cuál es su vocación auténtica en el momento de decidir su carrera. A esas edades, en la mayoría de los casos, son conscientes de sus cualidades y habilidades así como de la tendencia que tienen a hacer el bien y a conseguir realizarse a nivel personal, pero no saben cómo conciliar todos estos elementos. A veces, el tener que decidirse por una carrera antes de conocer cuál es la vocación, supone un obstáculo para lograr las expectativas personales. Muchos jóvenes estudian y se preparan para el ejercicio de una profesión sin saber si en el ejercicio de la misma van a poder ver realizadas sus expectativas vocacionales, simplemente porque su vocación aún permanece latente.

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

### **6.2.1. TEORÍAS SOBRE EL ORIGEN DE LA VOCACIÓN.**

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

Sobre el origen de la vocación existen varias teorías que se engloban en dos tendencias: la tendencia psicogenética y la tendencia sociogenética. Para la primera tendencia, es la personalidad la que configura la vocación, y puesto que la personalidad acompaña al hombre desde que nace, la vocación también; la segunda tendencia, defiende que la vocación se configura a partir de factores externos, de tal forma que es la influencia del medio social la responsable de moldearla. Para los defensores de esta segunda posición,

se puede hablar de vocaciones por contagio, por sublimación, vocaciones inducidas y vocaciones por intereses<sup>117</sup>.

Algunos autores, en lugar de hablar de origen de la vocación, utilizan los términos “desarrollo vocacional”. Las teorías que desarrollan este concepto, también llamadas teorías sobre la elección de carreras, son varias. Osipow (1976), recoge las teorías más importantes de la elección vocacional y analiza la influencia de estas en la práctica de los orientadores vocacionales.

Para Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1951), la elección vocacional es un proceso irreversible, que tienen lugar durante una serie de periodos marcados (periodo de fantasías, periodo tentativo y periodo realista) y que se caracteriza por una serie de compromisos que el individuo adquiere entre sus deseos y sus posibilidades.

Por su parte, Roe (1957), destaca la influencia de la personalidad en la elección de carreras. Esta autora presenta las relaciones existentes entre los factores genéticos, las primeras experiencias infantiles y la conducta vocacional. La teoría presenta dos niveles. En el primer nivel, establece que el fundamento genético de cada individuo sirve de base a sus habilidades y a sus intereses, los cuales están relacionados con la elección vocacional. El segundo nivel de la teoría, está relacionado con la manera como el desarrollo de los patrones y la extensión de las necesidades básicas están afectados por las necesidades de la primera infancia. Roe (1957) destaca la importante influencia de los padres en la conformación de la personalidad de los hijos y, por tanto, también en el desarrollo vocacional de estos.

La teoría tipológica de las carreras, de Holland (1959), defiende que la elección de una carrera representa una extensión de la personalidad y un intento por implementar el estilo de comportamiento personal en el contexto de nuestra vida laboral. Es decir, que la persona tiende a elegir aquella carrera que le permita comportarse en el ámbito laboral de una manera semejante a como lo hace en el resto de las facetas de su vida. Para Holland (1959), acertar en la elección de una ocupación exige a la persona un conocimiento de sí mismo y de las posibles ocupaciones a elegir.

Las personas no nacen con una vocación definida. Desde la infancia y a lo largo de la vida, van manifestando determinadas tendencias que son el resultado de la influencia de

---

<sup>117</sup> Ferrero (1994), analiza diversas teorías acerca del origen de la vocación.

las experiencias primeras de la persona y del medio social en el que se desenvuelven. Para que esa tendencia se convierta en vocación auténtica debe ser guiada, debe ser alimentada en un sentido concreto a lo largo de todas las etapas de la vida. El que una persona se sienta realizada y feliz en el ejercicio de una profesión u otra no depende de una vocación identificada a priori, sino de una cuestión de oportunidades y de habilidad para saber aunar expectativas con posibilidades. Esta sería la manera de hacer de la profesión la auténtica vocación.

### **6.3. VOCACIÓN Y POSIBILIDADES DE ELECCIÓN: LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL.**

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

Sin embargo, sí puede hablarse de “elección de carrera” o de “elección profesional”. Se eligen los estudios y la profesión para poder conciliar de la mejor manera ambas cosas.

En no pocas ocasiones, los jóvenes tienen serias dudas a la hora de elegir la carrera que van a estudiar. Según Holland (citado en Osipow, 1979), el conflicto entre las opciones puede deberse a que haya dos orientaciones con fuerzas iguales. Otra causa de error es que el individuo no evalúe bien sus talentos. En este caso puede que la carrera elegida esté de acuerdo con su orientación, pero conlleve un grado de dificultad muy grande para la persona o bien, en caso contrario, que le impida hacer pleno uso de sus capacidades. Osipow (1979), se refiere a estas causas como factores que explican el desvío en la dirección vocacional, y los resume en cuatro: retardo en el desarrollo general que impide que la persona posea las destrezas necesarias para responder a las tareas del desarrollo vocacional apropiadas a su edad, mala adaptación emocional, evaluación personal inadecuada, y tensión entre varios comportamientos igualmente atractivos.

Son personas jóvenes las que suelen equivocarse en la elección de carrera, en pocas ocasiones una persona madura que decide retomar su formación comete errores en la elección. Esto se debe a que la vocación se va conociendo, haciéndose manifiesta y asegurando a medida que la persona madura.



En todo caso es importante evitar, en la medida de lo posible el sentimiento de frustración, encauzar al joven, abrirle nuevas vías, nuevos caminos. En este sentido deben existir, como afirmó Super (1953), programas específicos que proporcionen información suficiente que permita tomar la decisión adecuada en ese momento de desarrollo y así evitar errores. Según él, programas que capaciten a la gente a tomar las decisiones adecuadas. Como afirma Osipow (1976, p. 256), en este sentido la teoría de Roe es muy útil pues “guía al orientador para que ayude a su cliente a comprender las fuerzas que modelan su personalidad y a identificar las condiciones bajo las cuales él podría obtener mayor satisfacción en el trabajo”.

Muy importante es la labor que en este sentido deben ejercer los padres y tutores, sobre todo si poseen cierto nivel educativo. Nadie mejor que ellos conocen al joven, nadie posee herramientas más adecuadas para ayudarles en esa elección.

#### **6.4. LA VOCACIÓN DOCENTE.**

Puesto que uno de los objetivos de esta investigación es conocer las expectativas vocacionales de los estudiantes de Magisterio del Centro Adscrito M<sup>a</sup> Inmaculada de Antequera, a continuación el análisis se centrará en la vocación docente.

La vocación docente es la llamada interior que nos impulsa a servir a la sociedad procurando educación a sus miembros. La idea de servir es fundamental como también lo es el deseo de contribuir a mejorar el mundo. La persona que siente vocación docente ha de estar dispuesta a comprometerse con ilusión y con esperanza en la construcción de una sociedad más justa. Y aunque estas aspiraciones puedan parecer muy elevadas, en realidad no lo son para los maestros que, en este sentido, se encuentran en una posición privilegiada respecto a otros profesionales. Hansen (2001, p. 34) afirma que el maestro tiene que ser consciente de que puede influir, en mayor o menor grado, en el curso vital de otras personas y que puede dar forma al mundo. Lo cual implica una enorme responsabilidad. Este mismo autor hace referencia al “impacto del que enseña sobre los alumnos”.

¿Quién no recuerda a algún profesor cuyo buen hacer no le haya marcado para siempre? Probablemente no recordemos sin alguna dificultad los contenidos que nos transmitieron,



pero en nuestra memoria han quedado para siempre su saber hacer y su saber ser<sup>118</sup>. Aquí reside el éxito del buen docente, del que lo es de manera vocacional. La docencia imprime carácter, el profesor debe saber que es “arquitecto de un mundo” (Hansen, 2001, p. 148) con el que se siente comprometido tanto si está en el aula como si está fuera de ella, pues su influencia perdura más allá de limitaciones temporales y espaciales<sup>119</sup>.

Dice Gracia (2007) que, docente es aquel que ayuda a los demás a sacar de su interior lo mejor que llevan dentro, por tanto ha de tener una facultad especial para descubrir esas capacidades en los demás. Debe saber depositar confianza y esperanza en sus alumnos que de esta manera se sentirán motivados.

“Los llamados a enseñar” tienen que prepararse para ello y demostrar sus competencias en las Escuelas de Magisterio o en las Facultades de Ciencias de la Educación.

Parece oportuno que nos preguntemos si todos los jóvenes que se matriculan en la carrera de Magisterio están o se sienten realmente llamados a ser buenos maestros. Sería mucho pedir que así fuera. Para Sánchez-Lissen (2011), el proceso vocacional de la docencia conjuga tres grandes momentos que podríamos relacionar con las tres etapas que se ubican dentro del periodo realista al que hacen referencia las teorías de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (Osipow, 1976). Nos referimos al momento pre-vocacional, peri-vocacional y vocacional. El momento pre-vocacional, que identificamos con lo que Ginzberg et alii denominan etapa de exploración se caracteriza por cierta ambigüedad e indecisión. Para Sánchez-Lissen (2011), esta etapa es previa a la entrada a la Universidad, sin embargo para Ginzberg y demás autores se corresponde con el ingreso en la Universidad. El momento peri-vocacional, lo identificamos con la etapa de la cristalización y se corresponde con los años de estudio de la carrera, durante este tiempo en los jóvenes aumenta el grado de compromiso hacia la elección. Y el momento propiamente vocacional, que podemos identificar con la etapa de especificación, y que llega cuando el joven culmina sus estudios o fase de formación y accede al ejercicio de su profesión.

<sup>118</sup> Ferrero (1994, p. 94). Hace referencia a De Peretti y afirma que “de las tres componentes básicas de la acción educativa: saber, saber-hacer y saber-ser, ha prevalecido la primera. Como reacción, hoy en la literatura pedagógica más reciente se está acentuando al máximo la necesidad de un reencuentro con el sujeto, aún a costa de los contenidos.”

<sup>119</sup> Hansen (2001, p. 148). Dice que la enseñanza tiene su propia integridad y no tiene que estar vinculada a la escuela.

Verdaderamente, y en muchas ocasiones ocurre, la vocación está ausente o permanece latente durante los dos primeros momentos, suponen dar un margen de tiempo al joven para que, poco a poco y propiciando las circunstancias adecuadas pueda sentir la llamada a enseñar u orientar su vocación a la enseñanza<sup>120</sup>. El problema aparece cuando se llega al tercer momento y el joven accede al ejercicio de su profesión docente, pero aún la vocación no se ha manifestado. En otras palabras no es extraño que para algunos el momento vocacional no llegue nunca, y es por lo que decíamos antes, la carrera se elige, la vocación no, a esta hay “simplemente” que escucharla y adaptarla a lo que es posible, el problema es que muchos jóvenes no saben cómo hacerlo.

La vocación no es la única causa de la elección de la carrera de Magisterio. En los capítulos anteriores se han analizado el género, la clase social, la familia, el mercado laboral y las redes sociales como factores influyentes en la elección de la carrera de Magisterio.

No puede negarse la importancia del factor económico que, hasta hace poco tiempo ha tenido el factor económico en la elección de la carrera de Magisterio. Esta ha supuesto una inversión de tiempo y dinero menor de la que se hacía en otras carreras. Lo cierto es que, probablemente, con la implantación del Plan Bolonia, este factor deje de tener tanto peso como hasta ahora, ya que la carrera se iguala a las demás por lo que respecta al número de años de formación.

Con respecto al factor sociológico, es innegable la influencia que el círculo de personas más cercano al joven ejerce sobre él y su elección de carrera. Se entiende que el medio social ejerce una influencia incuestionable sobre la vocación, las aspiraciones o preferencias de las personas, pero no se puede negar que cada ser humano tiene una tendencia, siente una fuerza interior que le lleva o le impulsa a querer realizar determinadas acciones y cuyo origen, además de venir determinado genéticamente, está influenciado por las experiencias primeras de la persona, vividas en el periodo de socialización del niño en el que el papel fundamental lo juega la familia y de manera especial los padres.

---

<sup>120</sup> Hansen (2001), afirma que no es necesario que las personas que aspiran a enseñar o que ya lo hacen, manifiesten tener vocación como condición para acceder a la docencia. Es evidente que Hansen se refiere a una vocación auténtica, está claro que, al menos una vocación objetiva sí deben manifestar cuando ya ejercen como docentes.

Y, siguiendo la teoría de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1976), se considera que la vocación se modela o perfila poco a poco. Es necesario un proceso. Comienza cuando el niño “juega a trabajar” emulando el trabajo de sus padres, continúa cuando comienza a identificar las actividades que le gustan y las que no, después el adolescente es capaz de evaluar sus capacidades y comienza a sentir interés por actividades que van más allá del suyo propio, es decir, comienza a tener un sentido de la responsabilidad social. Sienten que quieren poner sus habilidades al servicio de la sociedad. El proceso va avanzando cuando el joven comienza sus estudios superiores (momento pre-vocacional, como algunos autores lo denominan), durante el desarrollo de los mismos que es cuando se vuelven más firmes y aumenta el grado de compromiso (momento peri-vocacional). Es a partir del ejercicio de la profesión, cuando el joven ve llegar a su culmen su proceso vocacional. Ya se ha dicho antes, la vocación necesita de la práctica para realizarse.

#### **6.5. IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA.**

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

Para las teorías de la motivación, que adquirieron relevancia tras la II Guerra Mundial, el comportamiento no sólo se debe a estímulos externos, como defendía el conductismo, sino también a estímulos internos, relacionados con el conocimiento que el hombre tiene de sí mismo.

En este sentido, Bandura (1982), construye su teoría de la autoeficacia. Para este autor, la autoeficacia es un concepto que se refiere al juicio que las personas hacen sobre su capacidad para realizar las acciones necesarias para lograr los resultados que se proponen; conecta, por tanto, la autoeficacia con lo que se entiende por competencia. De tal manera que, cuanto más competente se considere una persona para realizar una tarea, mayor será su motivación.

Por su parte, Weiner (1992), construye la teoría de la atribución. Según él, lo que determina la motivación es la atribución causal que se hace después de cada resultado.

En Sánchez-Lissen (2011) se percibe una conexión entre los conceptos de motivación y de aspiración. Esta autora distingue entre lo que los jóvenes prefieren y a lo que aspiran (influidos por el factor vocacional y sociológico) y la decisión que finalmente toman (influidos por el factor económico y académico). Las preferencias y aspiraciones se encontrarían en el ámbito de la deseabilidad, mientras que la decisión se ubicaría en el ámbito de las posibilidades reales.

El deseo de conseguir algo es lo que algunos llaman “expectativa”. Según Vroom (1964), refiriéndose a la Teoría de las Expectativas, la persona se sentirá motivada a trabajar para alcanzar una meta si está convencida del valor de esta y de que, con sus acciones, puede lograrla.

El término “expectativa” es muy amplio y, en cierto sentido, abstracto. La palabra “meta” parece tener un significado más concreto. Locke (1968), refiriéndose a la Teoría de las Metas dice que los hallazgos más importantes de esta teoría son, por una parte que, el establecimiento de metas específicas genera mayores niveles de rendimiento que el establecimiento de objetivos generales; y, por otra que, las metas que son difíciles de alcanzar están lineal y positivamente relacionadas con el rendimiento. Supuesto básico de esta teoría es que los objetivos e intenciones son conocidos e intencionados. En este sentido, González (2007, cap.3) afirma, respecto a la Teoría de la Fijación de Metas” que el hecho de trabajar a favor de objetivos difíciles, que podemos conseguir, aunque sea a costa de forzar nuestra capacidad al máximo, es causa propiciadora de que mejoremos sustancialmente nuestro rendimiento”. “La fuerza que nos motiva por conseguir algo está ligada a nuestra creencia de que podemos lograr un cierto resultado favorable”. Si se ponen metas imposibles de alcanzar, se destruye la motivación para lograrlas.

Según Varela y Ortega (1984, p. 70),

la decantación por unos estudios, sobre todo si son de índole profesional, implica cierto grado de expectativas pragmáticas sobre los mismos: la utilidad que de ellos se piensa o se cree poder obtener. La motivación que conduce a estudiar una carrera se enlaza directamente con las esperanzas puestas en la misma en el plano de la realización personal.

Para Maslow (1991), uno de los principales arquitectos de la Teoría de la Motivación, ésta se puede definir como el deseo de satisfacer necesidades.

La carencia de sentido de las cosas produce alienación y conduce a la infelicidad. Una necesidad insatisfecha es causa de infelicidad, sin embargo, la satisfacción de la necesidad no siempre implica felicidad (González López, 2007, p. 43). Según Maslow, para que la satisfacción de una necesidad nos proporcione, aunque la mayoría de las veces no sea más que fugazmente, la verdadera felicidad, ha de tratarse de una necesidad de orden superior. El ser humano para conseguir autorrealizarse, que debe ser su mayor aspiración, tiene que ir avanzando por los peldaños de una escalera. En el primer peldaño se sitúan las necesidades fisiológicas, en el segundo las de seguridad, en el tercero, las necesidades de pertenencia, y en el más alto las de autorrealización. Nadie puede saltar los escalones de dos en dos, es decir, no puede tenerse como expectativa lograr satisfacer las necesidades de autoestima, por ejemplo, si no se tienen cubiertas las fisiológicas y las de seguridad.

Ferrero (1993, p. 373) precisa este concepto y dice que el término “expectativa” “procede del verbo “exspectare”, esperar, y significa el hecho de esperar algo, o la misma cosa esperada, en determinadas circunstancias”.

McGregor (citado en Maslow, 2001, p. 84) se refiere a factores extrínsecos e intrínsecos. Relacionadas con los primeros, están las necesidades materiales; con los segundos, se relacionan las necesidades de orden superior como Maslow las denomina, es decir, las personales y sociales. McGregor señala que para conseguir auténtica satisfacción “es vital la propia voluntad y el empeño personal”.

Exactamente en la misma línea se ubica la Teoría de las tres necesidades de McClland (Maslow, 2001). Coincidiendo con los autores anteriores, afirma que la satisfacción encuentra su origen en la cobertura suficiente de las necesidades. Según él, estas últimas pueden ser de tres tipos: necesidades de logro como desear superarse, de hacer las cosas mejor; necesidades de poder, es decir, de ser influyente y ejercer control sobre los demás; necesidades de afiliaciones o de pertenencia, de ser aceptado y apreciado por los otros. “Logro, poder y afiliación son los tres componentes de la motivación y la satisfacción que integran la Teoría de las tres necesidades”.<sup>121</sup>

<sup>121</sup> González López, L. (2007, pp. 84-102). El autor analiza un análisis comparativo entre las diferentes teorías de la motivación.

Por su parte, González (2007, p. 114) afirma que la motivación se relaciona con la aptitud. Para él la motivación es la suma del “querer hacer y el “saber hacer”. Es decir, que conjuga autoeficiencia y autoconfianza en las propias posibilidades.

En definitiva, volviendo al inicio de este epígrafe, puede afirmarse que para la Psicología, tanto en sus orígenes como actualmente, la acción está determinada por las intenciones, que engloban las creencias, los compromisos morales,..., que, en definitiva conforman, en parte, la vocación.

## **CAPÍTULO 7: FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.**

A partir de la teoría expuesta en los capítulos anteriores, se formulan las hipótesis de la investigación, que se operacionalizan en variables que permiten recoger datos y analizarlos para obtener unos resultados, que se expondrán en la parte empírica.

En este capítulo se recogen las teorías que se relacionan con las variables empleadas en el análisis de cada hipótesis.

### **7.1. TEORÍAS RELACIONADAS CON LA HIPÓTESIS 1.**

**H.1: El género, la clase social y la familia son factores que influyen en la elección de la carrera de Magisterio.**

#### **7.1.1. EL GÉNERO (DIMENSIÓN SOCIAL U OBJETIVA).**

En esta investigación, el género se inserta en el grupo de los factores sociales u objetivos que se investigan como influyentes en la elección de la carrera de Magisterio.

A lo largo de la historia el género ha influido tanto en las profesiones que ha llevado a que muchas de estas se conceptualicen como masculinas y, otras, como femeninas. Respecto a esto, tiene una gran importancia la atribución de roles según el género que tiene lugar en el proceso de socialización y que ha dado lugar a muchas desigualdades. Como se dice en el capítulo uno, las oportunidades laborales de las mujeres siempre han sido menores que las de los varones, y los roles femeninos han sido los peor valorados.

En el proceso de socialización es donde se aprenden los roles propios de cada género; de ahí la importancia reconocida en este aspecto para la familia y la escuela. En este sentido, destaca Bourdieu (1990) con su teoría de la reproducción.

Son varias las teorías sociológicas relacionadas con el género. Por una parte, las teorías funcionalistas que defienden que, las diferencias de género contribuyen a la estabilidad y el orden en la sociedad. En esta línea, destacan las teorías de Parsons y Bales (1956). En el extremo opuesto, se sitúan las teorías feministas, en sus diferentes versiones, que van desde el feminismo liberal, al posmoderno, pasando por el socialista y el radical. Estas,

partiendo de que la desigualdad es fruto de las actitudes sociales y culturales de las personas, llegan a afirmar como en el caso de la corriente más radical, que son los hombres los responsables de la explotación de las mujeres.

Otras teorías relacionadas con la desigualdad de oportunidades por razón del género, son las llamadas por Acker (2000), teorías fundamentales y las implementarias.

Las teorías fundamentales, intentan explicar las causas de que haya posiciones sociales diferentes para los hombres y para las mujeres. Estas, en función de la respuesta que dan, se dividen en dos grupos, las teorías que justifican las diferencias por razón de la naturaleza, y las que lo explican atendiendo a la estructura social. Sin embargo, las teorías implementarias, no pretenden llegar a conocer las razones de las divisiones sexuales, sino investigar cómo estas divisiones se han mantenido en el tiempo, y los motivos de la subordinación de la mujer.

Por otra parte, en el capítulo 1 de este marco teórico, se delimita el concepto de “profesión”, y se analizan varias teorías que se insertan en la Sociología de las profesiones.

Dentro de la teoría funcionalista, destacan Parsons (1939), para quien lo más característico del sistema neo-liberal, es la actividad profesional, y Durkheim (1950), quien construye una teoría de la organización social que da lugar a la aparición de los grupos sociales, que poseen una moral social por encima de las individualidades, que imponiendo una manera de actuar, aminoran los conflictos, ante la decadencia o la desaparición de otros grupos intermedios como la familia. Merton (1957), dice que para la formación de una profesión, son fundamentales la adscripción de la carrera a la universidad, así como el rol y la función, pues según él, la actividad profesional se basa en la institucionalización de los roles.

En la teoría interaccionista, Hugues (1952), afirma que, para conceptualizar las profesiones, hay que considerar, en primer lugar, las interacciones que se producen en los grupos profesionales y que conducen a los individuos que ejercen una misma actividad laboral a organizarse y protegerse de la competencia; y, en segundo lugar, que la vida profesional es todo un proceso biográfico a través del cual se construye la trayectoria vital.



Para la teoría neo-weberiana, inspirada en Weber (1964), que entiende la profesión como un modo de realizar la vocación del individuo, las profesiones son un grupo de trabajadores de clase media, que realizan acciones encaminadas a fortalecer su estatus y que pretenden monopolizar una parte del mercado.

Teorías más recientes, dentro de la Sociología de las profesiones, son las de Friedson (1984, citado en Rodríguez, 1981), quien contribuye al conocimiento de la organización y pone de manifiesto la relación que existe, según él, entre el “poder” y el “saber”. Por su parte, Abbott (1988), denuncia la competitividad en las relaciones entre profesionales; y para Dubar y Tripier (1998), la profesión no puede separarse del medio social en el que se ejerce.

Desde que se produjo la gran transformación de la familia, a mediados del siglo XX, aunque en España, un poco más tarde, la situación laboral de la mujer ha cambiado, sin embargo, las diferencias y la desigualdad de oportunidades por razón del género siguen existiendo. La mujer se incorporó, sobre todo, a profesiones “propias de mujeres”, que, además reciben el nombre de “semiprofesiones”, porque se entiende, equivocadamente, que exigen menos responsabilidad o formación. Según Etzioni (1969), las principales características de las semiprofesiones son su alto carácter burocratizador y la alta feminización.

Si se investigan las causas de la alta feminización de las semiprofesiones, se llega a la conclusión de que este fenómeno está relacionado con la construcción de la identidad laboral de la mujer”, siendo uno de los aspectos que la determinan, el incorporarse a actividades laborales que permitan una mejor conciliación de la vida laboral y familiar.

Las semiprofesiones por excelencia son algunas relacionadas con la sanidad y las relativas a la enseñanza, exceptuando la enseñanza universitaria, en la que la presencia de los varones es mayoritaria.

Concretamente el Magisterio, centro de interés de esta investigación, es una de las semiprofesiones más altamente feminizadas. La presencia de la mujer en ella, está relacionada con el proceso histórico respecto a la educación de las niñas, y directamente, con la aparición de las Escuelas de Párvulos y de las Escuelas Normales de Maestras, tal como se analiza detenidamente en el capítulo 1 de este trabajo.

Toda esta teoría, permite la construcción de la H.1. Será en el capítulo dedicado al análisis de resultados, donde se confirmará o no la hipótesis en relación a este aspecto de la investigación.

### **7.1.2. LA CLASE SOCIAL (DIMENSIÓN SOCIAL U OBJETIVA).**

La investigación de la clase social como factor que influye en la elección de la carrera de Magisterio, se realiza a partir de la teoría recogida en el capítulo 2 de este trabajo.

Los dos grandes teóricos de las clases sociales, son Marx (1848) y Weber (1920). Si para Marx (1848), las clases sociales se fundamentan en las desigualdades económicas, para Weber (1920), en el sistema de clases tiene tres fundamentos: el status, que mide el prestigio social; el poder en la jerarquía social; y las desigualdades económicas.

Más recientemente, Goldthorpe (1987) analiza las clases sociales basándose en las ocupaciones, en función de las relaciones que se establecen entre ellas. Por su parte, Wright (1994), afirma que el sistema de clases no es estático y se refiere al sistema de situaciones múltiples y de situaciones heterogéneas. Para Requena (2005), el sistema de clases apareció cuando la sociedad se fue haciendo compleja y comenzó a dar servicios a los ciudadanos, entonces se estableció un sistema de status que hizo que algunas posiciones fueran consideradas más prestigiosas que otras, en función de la importancia de los servicios que prestaban. Este autor, además de tener en cuenta la ocupación, considera un indicador económico, como los ingresos, para la construcción del esquema de clases.

A partir de la indagación teórica realizada de manera más exhaustiva en el capítulo 2, se puede afirmar que, según el esquema de Goldthorpe (1987) y de Requena (2005), los maestros son considerados como grupo de personas de clase media.

Concretamente, en este trabajo, el análisis de la clase social de los estudiantes del Centro de Magisterio, se ha analizado a partir de indicadores económicos. Se utilizan dos variables intermedias que dan información acerca del nivel económico de las familias de los estudiantes de Magisterio. Por un lado, se ha analizado el tipo de centro en el que estuvieron matriculados los estudiantes antes de su ingreso en la carrera, es decir, si era público, concertado o privado; y, por otro, si poseen beca o algún otro tipo de ayuda

económica para pagar sus estudios. En este sentido, el haber realizado los estudios anteriores a la carrera en un centro privado y el no poseer beca, implica, con las matizaciones que se verán en el capítulo de análisis de resultados, que la familia tiene bastantes recursos económicos y que, por tanto, no podrá ser considerada de clase baja. Por el contrario, el hecho de proceder de un centro público o concertado y tener beca, implica que la situación económica familiar es más propia de la clase media y baja.

Los resultados obtenidos a partir de las variables se presentarán en el capítulo de análisis de resultados. Si bien puede adelantarse ya, como ya se ha dicho que, a la luz de la teoría, puede considerarse que los maestros forman parte de la clase media.

### **7.1.2. LA FAMILIA (DIMENSIÓN SOCIAL U OBJETIVA).**

El tercer factor que se incluye en la hipótesis 1 como influyente en la elección de carrera es la familia.

En el momento de la elección de carrera, el joven debe ser orientado por varios agentes, entre ellos la familia merece una consideración especial. Como se recoge en el capítulo 3, autores como Esquivel y Pinto (1994), afirman que la influencia de la familia es muy importante, y más para las mujeres que para los varones. Son los padres los primeros responsables de cómo se realice el proceso de socialización de los hijos, y quienes mejor conocen sus fortalezas, debilidades y aspiraciones. No obstante, la orientación para los padres no es fácil, y mucho más si se tiene en cuenta que las relaciones entre padres e hijos adolescentes, a nivel emocional e intelectual, es complicada (Heath. 2006). Además habría que considerar que también es complejo determinar el grado de libertad de los hijos en la elección responsable.

Como se ha dicho en el capítulo 3, junto a la familia hay que considerar, como se deriva del modelo de Wisconsin, al grupo de iguales por su decisiva influencia a la hora de determinar las aspiraciones de los jóvenes.

Por otra parte, la orientación profesional que los padres proporcionen a sus hijos, va a estar determinada, por la perspectiva desde la que estos entiendan la educación superior. Los padres suelen considerar que la educación es una inversión, en el sentido económico del término, ya que esperan que de la educación de sus hijos se obtenga un beneficio a

largo plazo, bien para el joven o para ellos, es decir, pretenden que la inversión que hacen en educación, al final les resulte rentable. Esta visión se inscribe en la Teoría del capital humano, que nació en los años cincuenta dentro de la Escuela de Chicago y cuyos artífices principales fueron Shultz (1960) y Becker (1964).

Como se dice en el capítulo 3, a través de la Teoría del capital humano, se relacionan los términos inversión y productividad, de tal manera que a mayor inversión en educación y en formación en general mayores serán los beneficios no sólo para el individuo, sino también para la sociedad.

Fue a partir especialmente a partir de la crisis de los años setenta, cuando esta Teoría del capital humano comenzó a recibir muchas críticas, pues se consideraba que, dada la situación económica, la inversión en educación generaba beneficios individuales pero no sociales, cobrando auge la Teoría credencialista, cuyos artífices fueron Doeringer y Piore (1971), Arrow (1974) y Spencer (1973). Esta teoría relaciona la educación con la posibilidad de encontrar un empleo, de tal manera que entiende que a mayor nivel educativo alcanzado, mayor será la posibilidad de encontrar un buen trabajo.

Por tanto, desde ambas teorías, los padres pueden considerar rentable económicamente la inversión hecha en la educación de los hijos. La diferencia está en que, mientras que para la Teoría del capital humano el beneficio obtenible se concreta en un buen salario; para la Teoría del credencialismo, se realiza en el aumento de las oportunidades de encontrar un empleo con prestigio social.

Pero la influencia de la familia en la decisión de elección de carrera no sólo depende de la perspectiva desde la que los padres entiendan la educación superior como se acaba de analizar, sino que también depende del nivel de renta familiar, de la percepción de las habilidades de los hijos y del logro educativo de los padres. Es en base a este último, que para medir la influencia de la familia en la decisión, en este trabajo se hayan considerado como variables intermedias el nivel educativo alcanzado por el padre y por la madre, lo que permitirá, una vez analizados los resultados, comprobar si los hijos logran un nivel de estudios superior al de sus padres; en cuyo caso, se podrá afirmar la existencia de lo que se conoce como “movilidad intergeneracional”. Los padres orientarán a sus hijos con las expectativas de que estos consigan un capital económico, cultural y social más elevado al que ellos poseen. En este sentido, la Teoría del Capital Social, enunciada por Bourdieu

(1985), Coleman (1990) y Putnam (1986), afirma que las relaciones sociales permiten obtener recursos valiosos para determinados fines<sup>122</sup>.

## 7.2. TEORÍAS RELACIONADAS CON LA HIPÓTESIS 2.

### **H.2: Los estudiantes del Centro tienen clara su vocación antes de matricularse en la carrera de Magisterio.**

Antes de hacer alusión a las teorías a partir de las cuales se construye esta hipótesis, conviene delimitar, el concepto de vocación. Como se recoge en el capítulo 6, en términos generales, la vocación puede definirse como una llamada a hacer algo que produce un beneficio social y que, al mismo tiempo, produce una satisfacción personal a quien lo realiza. Y, de manera más concreta, la vocación docente es una llamada interior a servir a la sociedad procurando educación a sus miembros.

En este trabajo, esta hipótesis se ha operacionalizado mediante dos indicadores:

1. “Antes de matricularte, ¿tenías claro que querías ser maestro?”
2. “¿Has podido elegir tu futura profesión?”

El primer indicador hace referencia al momento del descubrimiento de la vocación. Se pregunta a los estudiantes si han descubierto su vocación hacia el Magisterio incluso antes de matricularse en la carrera.

Este indicador se relaciona con las teorías expuestas en el capítulo 6 acerca del descubrimiento de la vocación y el origen de la misma.

Las teorías que se refieren al origen de la vocación giran en torno a dos tendencias distintas. La primera de estas tendencias es la psicogenética, según esta lo que configura la vocación es la personalidad; la segunda es la sociogenética, para la que la vocación se define en función de factores externos.

En cuanto al descubrimiento de la vocación, Sánchez-Lissen (2011), se refiere a tres momentos distintos: el momento pre-vocacional, se trata de una etapa de exploración que se caracteriza por la ambigüedad y la duda; el momento peri-vocacional, que se

<sup>122</sup> En el capítulo 3 se analizan las aportaciones de estos tres autores a la Teoría del Capital Social.

corresponde con los años de estudio de la carrera en los que se va afianzando la seguridad en la elección y se va adquiriendo compromiso hacia la profesión elegida; y, finalmente, el momento, propiamente vocacional, que se identifica con el tiempo en que el joven termina su periodo de formación formal y accede a la profesión. Según esta autora, esos son los tres momentos en los que se puede descubrir la vocación hacia la profesión elegida. En la carrera de Magisterio, la realización del Practicum como asignatura integrante del Plan de Estudios, de manera especial en el último curso del Grado, tiene relevancia en cuanto a descubrimiento de la vocación, pues acerca a los alumnos a la realidad de la profesión docente.

En cuanto al segundo indicador, hace referencia al grado de libertad con que el joven ha elegido la carrera. Es muy frecuente que se tengan muchas dudas acerca de qué carrera elegir. Esto puede deberse a múltiples motivos, como que no se tenga conocimiento de las habilidades propias para una profesión, o que existan varias orientaciones que actúen con la misma fuerza. De ahí, la importancia de una buena orientación que ayude al joven a evaluar sus expectativas, y oportunidades, y que puede ser proporcionada por los profesores, por los padres y por profesionales dedicados a este tipo de orientación con criterio para evaluar la situación y posibilidades del joven. Sobre la orientación profesional, destacan los trabajos de Super (1953), Roe (1957) y Osipow (1976), a los que se ha hecho referencia en el capítulo 6.

En muchas ocasiones, los jóvenes tienen clara su vocación, sin embargo por diversos motivos, que pueden ser económicos, por escasez de recursos; o académicos, por no lograr el currículum necesario para acceder a una determinada carrera, tienen que renunciar a su auténtica vocación profesional. Esto es lo que se pretende investigar a través de este indicador en relación a los estudiantes del Centro de Magisterio.

### **7.3. TEORÍAS RELACIONADAS CON LA HIPÓTESIS 3.**

**H.3: Las expectativas vocacionales de resultado que anticipan los estudiantes de Magisterio de Antequera cuando piensan en el ejercicio de su futura labor profesional se estructuran en torno a dos estilos diferenciados: estilo de anticipación de consecuencias extrínsecas y estilo de anticipación de consecuencias intrínsecas.**

En el capítulo seis de este trabajo, dedicado a la vocación, como factor que influye en la elección de carrera, se definen las *expectativas* como el deseo o la aspiración de conseguir algo. Vroom (1964), partiendo de la Teoría de las Expectativas, dice que las personas estarán motivadas para alcanzar una aspiración, cuando se vean capaces de hacerlo y convencidas del valor de esta. En la misma línea, González (2007), en el marco de la Teoría de la Fijación de Metas, dice que establecer objetivos difíciles, así como la convicción de poderlos alcanzar, mejora los rendimientos. Por su parte, Locke (1968), se refiere a la Teoría de las Metas, y afirma que el establecimiento de objetivos concretos ayuda a su consecución y permite obtener mejores resultados que cuando se fijan objetivos muy generales.

Las expectativas de los futuros maestros, partiendo de lo que debe entenderse por una auténtica vocación para la docencia, debe ser servir a la sociedad procurando educación a sus miembros. Pero esto solo puede afirmarse en líneas generales, pues no existen dos personas que compartan exactamente las mismas expectativas. Esto se debe a que la personalidad tiene una gran influencia en su configuración, y no hay personalidades idénticas. Además el entorno y las personas importantes para el joven, como sus padres y los iguales desempeñan un papel muy importante en la configuración de las aspiraciones<sup>123</sup>. Las expectativas de varias personas que compartan vocación para la docencia, pueden ser, por tanto, muy variadas y, sin embargo todos pueden desear ser maestros.

Además las aspiraciones, expectativas o consecuencias vocacionales, como también se las llama en ocasiones en este trabajo, de cada persona se van transformando en el tiempo.

En esta investigación se parte de catorce variables que operacionalizan catorce expectativas muy diferentes y, se pretende analizar si estas se pueden agrupar en dos clases de expectativas diferentes: las expectativas intrínsecas y las extrínsecas.

Las primeras, las intrínsecas, son aquellas que se relacionan directamente con la vocación docente, con lo que se espera que desee conseguir un maestro que entienda su profesión como un servicio a la sociedad procurando educación para sus miembros, y siendo consciente de la importancia de su labor, como afirma Hansen (2001); sin embargo, las segundas, las extrínsecas, son las aspiraciones que pueden lograrse en el ejercicio de

---

<sup>123</sup> Siguiendo el modelo de Wisconsin.

cualquier actividad profesional o incluso ocupacional. Es decir, que no están estrechamente relacionadas con la vocación docente.

La valoración que hacen los futuros maestros de las expectativas que depositan en el ejercicio de su profesión y que depende, como se ha dicho de la personalidad y del entorno de cada uno y, sobre todo, del proceso de socialización en el que desempeñan un papel fundamental la familia y la escuela, permite construir una tipología de estudiantes de Magisterio. Como se dice en el capítulo 6, Holland (1959) en su Teoría tipológica de las carreras, afirma que la elección de la carrera profesional está determinada por los rasgos de la personalidad, de tal manera que la persona elige aquella profesión que le permita trasladar su manera personal de comportarse al ámbito laboral. Y, podríamos afirmar, que antes que al ámbito laboral, al ámbito académico, como se desprende tras comprobar la posibilidad de establecer la tipología de los estudiantes de Magisterio del Centro.

Resulta muy interesante investigar los distintos perfiles de los futuros maestros, y poder estudiar a partir de ahí, por una parte, si estos serán capaces de responder a las necesidades sociales y educativas que se planteen en cada momento; y, por otra, si los planes de estudio ayudan a formar maestros auténticos.

#### **7.4. TEORÍAS RELACIONADAS CON LA HIPÓTESIS 4.**

**H.4: La mayoría de los estudiantes del Centro pretenden satisfacer en el ejercicio de su labor profesional necesidades de orden superior (de autoestima y autorrealización) como Maslow las denomina.**

La motivación para el trabajo, ha sido investigada por diversos autores, entre ellos Herzberg (1968), para quien el hombre tiene dos clases de necesidades: unas para evitar el daño y otras para conseguir desarrollarse psicológicamente.

No obstante, entre las teorías de la Motivación, la que se ha considerado en este trabajo más adecuada para analizar las expectativas de los estudiantes de Magisterio, ha sido la Teoría de la motivación de Maslow (1991).

Para este autor, la motivación es lo que lleva al individuo a actuar para lograr satisfacer sus necesidades, que son de diversa índole. A partir de la representación de las necesidades de las personas en los distintos niveles de una pirámide, explica que la



satisfacción de las de los niveles superiores sólo es posible, si se han conseguido superar las de los niveles inferiores.

Según Maslow (1991), únicamente provocan felicidad para el individuo, la realización de las necesidades de orden superior, es decir, las que él denomina de autoestima y autorrealización.

Esta hipótesis se investiga a partir de las catorce variables que operacionalizan las expectativas profesionales de los estudiantes de Magisterio, que se insertan en tres de los cinco tipos de necesidades de las que habla Maslow (1991)<sup>124</sup>: de seguridad, de autoestima y de autorrealización. Las necesidades de seguridad, buscan el mantenimiento de un orden, estabilidad y protección; las de autoestima, radican en la necesidad de sentirse respetado y apreciado por los demás; y las de autoestima, que se relacionan con la necesidad de las personas de desarrollar al máximo sus talentos, para realizar su propia obra y trascender a través de ella.

En el capítulo de Análisis de resultados, se investigará con qué tipo de necesidad se relaciona cada expectativa, y se comprobará que son las expectativas íntimas, que ya se han definido en este capítulo en el apartado referido a la tercera hipótesis, las que se identifican con las necesidades de autoestima y autorrealización, mientras que las expectativas extrínsecas de los futuros maestros, se relacionan con las de seguridad.

---

<sup>124</sup> Maslow (1991) distingue cinco niveles de necesidades: fisiológicas, de seguridad, de afiliación, de autoestima y de autorrealización.

## **TRABAJO EMPÍRICO**



## **CAPÍTULO 8.- PROCESO METODOLÓGICO**

### **8.1. INTRODUCCIÓN**

En el marco teórico se ha hecho una revisión bibliográfica de factores que se consideran relevantes en la elección de la carrera de Magisterio. La elección de estos factores se ha realizado a partir de un proceso de reflexión personal y de la observación que se ha ido desarrollando en la práctica de la docencia y en el contacto continuado, durante varios años, con jóvenes aspirantes a maestro.

En esta investigación, analizamos la realidad social remontándonos al pasado para ofrecer una explicación histórica que nos permita entender la actualidad a partir de las teorías y de las aportaciones de autores clásicos y modernos en cada uno de los capítulos de este trabajo. Se ha tratado especialmente el importante papel que, en relación al tema de este estudio, ocupan el género, la clase social, el mercado laboral, la familia, las redes sociales y la vocación.

No obstante, dada la importancia del ámbito experiencial reconocida a la Sociología, se hace imprescindible abordar la parte empírica<sup>125</sup>. Siguiendo a Durkheim (1895), la sociedad puede concebirse “como una suma de hechos, que han de analizarse como cosas. Ello supone tratarlas como *data*, el analizarlos desde fuera, como cosas exteriores y descartar todas las nociones previas” (Cea, 2001, p. 28). Para Durkheim (1974), el estudio de la realidad social debe hacerse desde dos ámbitos: el causal y el funcional. Para explicar el hecho social hay que indagar primero cuál es su causa, y una vez que esta sea conocida, habrá que investigar cuál es la función que cumple en la sociedad. Según este autor, el método más adecuado para ello es el comparativo, pues nos permite descubrir qué es lo común de cada sociedad y qué es lo propio de una sociedad concreta.

Pero antes de abordar la metodología, conviene hacer referencia a las fases que en esta investigación se van a seguir. Partiendo de la construcción de un marco teórico mediante una revisión bibliográfica, a través de un proceso deductivo, se formularán las hipótesis, que serán operacionalizadas en la fase de contrastación empírica. A continuación, se procederá a la recogida de datos y al análisis de los mismos con la metodología elegida

---

<sup>125</sup> En sus comienzos, la Sociología era una ciencia únicamente teórica, la empíria estaba totalmente subordinada a la teoría. Se reconocía la importancia de la investigación, pero como medio para reforzar la teoría, no como instrumento de contraste o verificación (Cea, 2001).

en el diseño de la investigación. Después se procederá al análisis de los resultados obtenidos, lo que nos permitirá hacer un contraste de hipótesis. Este contraste mediante una inducción nos lleva de nuevo a la teoría de la que habíamos partido, que será confirmada, rechazada o modificada (Wallace, 1971).

## 8.2. LA FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 8.2.1. JUSTIFICACIÓN

Se ha señalado en el apartado anterior, que el interés por realizar esta investigación deriva de un proceso espontáneo de observación y de reflexión que ha tenido lugar en el ejercicio de la docencia en el Centro de Magisterio. Ello ha ido despertando de manera progresiva mi curiosidad por conocer cuál es el perfil o las características de los futuros maestros, y esto tanto desde el ámbito de la sociología como de la psicología social.

Siendo el objetivo principal de este trabajo investigar el perfil o las características de futuros maestros, mediante diferentes técnicas de análisis estadísticos, se analizarán tanto aspectos de tipo social, para ver si se verifica la teoría expuesta en los capítulos 1, 2 y 3 de este trabajo, como aspectos subjetivos referidos a las expectativas profesionales y vinculados a la vocación de los futuros maestros, contrastando los resultados obtenidos en el análisis con la teoría del capítulo 6 del marco teórico.

Indagando en investigaciones anteriores, se encontró un trabajo realizado por Hernández (2011), que fue adoptado como referencia y guía en el proceso en lo que se refiere a investigación de las expectativas vocacionales. La utilización de esta fuente de investigación secundaria, permitió, como se verá más adelante, realizar comparaciones en cuanto a los resultados obtenidos y en relación con la metodología utilizada.

En definitiva, lo que justifica este trabajo es conocer si el *tipo ideal* del futuro docente construido desde la teoría coincide con el que se descubre en la parte empírica. Se parte del concepto de *tipo ideal* de Weber (1973) quien lo define como "el interés de la época" expresado en forma de construcción teórica. Para este autor, el *tipo ideal*, no se obtiene a partir de la realidad empírica, sino de un esquema teórico.

(...) mediante el realce unilateral de uno o de varios puntos de vista y la reunión de una multitud de fenómenos singulares, difusos y discretos que se presentan en mayor medida en

unas partes que en otras o que aparecen de manera esporádica fenómenos que encajan en aquellos puntos de vista, escogidos unilateralmente, en un cuadro conceptual en sí unitario. (Weber, 1973, p. 79).

Para Weber (1977) la construcción de tipos ideales no es un fin en sí mismo, sino un medio. De forma que, el *tipo ideal*, cuya construcción pretende tomar conciencia de las singularidades de los fenómenos sociales, no de aspectos genéricos, sirve para compararlo con la realidad empírica. “Mediante los *tipos ideales* se puede comprender la *motivación* de los actores. También puede establecerse conexiones entre la *motivación* y los resultados de la acción” (Cea, 2001, p. 29).

Siguiendo estos enunciados, en este trabajo se parte de la construcción teórica de un *tipo ideal*<sup>126</sup> de futuro maestro, con un determinado perfil social y con unas expectativas asociadas a dos tipos de motivaciones distintas como se verá más adelante. Ello llevará a construir unas hipótesis, que mediante un proceso de operacionalización de conceptos, recogida de datos y análisis de los mismos, serán aceptadas o rechazadas, en función de si el tipo ideal (teórico) se ajusta o no al que se obtiene como resultado del proceso empírico.

La justificación de esta investigación reside, fundamentalmente, en la importancia de conocer los factores de carácter social y vocacional que influyen en la elección de la carrera de Magisterio por los estudiantes del Centro, así como en descubrir cuáles son las expectativas, aspiraciones y motivaciones que ellos tienen depositadas en su futura labor como docentes. Así, se podrá descubrir la tipología de los estudiantes del Centro y su capacidad para responder a las necesidades y demandas de un sistema educativo necesitado de maestros comprometidos y responsables en el desempeño de su trabajo.

### 8.2.2. DELIMITACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Siguiendo a Berguer y Luckman (1968), se puede afirmar que el objetivo de la investigación social puede ser triple: la sociedad con su dinámica propia, la sociedad como producto del hombre y el hombre como producto de la sociedad. Este último es el que se corresponde con el objetivo de esta investigación, que entiende al maestro como

---

<sup>126</sup> Por “tipo ideal”, se entiende, como se ha señalado antes, el que corresponde a la época.

producto de una serie de factores sociales, aunque también subjetivos, que pretendemos entender y delimitar.

### **8.2.2.1. OBJETIVO GENERAL**

Concretamente el objetivo general de esta investigación es: investigar los factores que influyen en la elección de la carrera de Magisterio por los estudiantes del Centro, analizando sus características sociodemográficas y sus expectativas vocacionales.

### **8.2.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos, agrupados en torno a dos dimensiones:

#### A) Objetivos de la primera dimensión: social u objetiva

1. Investigar el género, la clase social y la familia como factores intervinientes en la elección de la carrera de Magisterio.
2. Analizar el perfil sociodemográfico de los estudiantes de Magisterio del Centro.

#### B) Objetivos de la segunda dimensión: vocacional o subjetiva

3. Investigar la vocación como factor interviniente en la elección de la carrera de Magisterio.
4. Investigar las expectativas vocacionales que los estudiantes de Magisterio anticipan cuando piensan en el ejercicio de su futura labor profesional, para comprobar que estas se pueden identificar con dos estilos diferenciados mediante los que los individuos estructuran cognitivamente la anticipación de sus consecuencias vocacionales. Los dos estilos a los que nos referimos son: estilo de anticipación de consecuencias intrínsecas y estilo de anticipación de consecuencias extrínsecas.
5. Conocer qué tipo de necesidades pretenden satisfacer la mayoría de los estudiantes de Magisterio, siguiendo la clasificación de las necesidades que hace Maslow al enunciar su Teoría de la Motivación.<sup>127</sup>

---

<sup>127</sup> El objetivo 4 se corresponde con uno de los objetivos que centraron el estudio de la Universidad de Comillas, realizado por Hernández (2011). (La referencia bibliográfica de este trabajo es: Hernández, V. (2012). ¿Qué esperan conseguir los estudiantes de Magisterio cuando piensan en el desempeño futuro

### 8.3. LA OPERACIONALIZACIÓN DEL PROBLEMA

#### 8.3.1. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

A partir de la teoría, mediante deducción se extraen las hipótesis de esta investigación.. Estas son respuestas probables a las cuestiones planteadas por el investigador a partir de un conocimiento previo y que, más tarde, serán contrastadas empíricamente. Se formulan como enunciados en los que se afirma o se rechaza algún tipo de relación entre dos o más variables (normalmente dependiente e independiente). Tienen que ser concretas y estar directamente relacionadas con los objetivos que se plantean en la investigación.

Mediante un proceso de inducción, la verificación de una hipótesis, lleva a la aceptación de la teoría a partir de la cual se construyó esa hipótesis; la negación de la hipótesis, llevará al rechazo de la teoría.

No obstante, autores como Popper (1977), tienen una visión distinta y rechazan el método inductivo en la investigación científica. Es lo que se conoce como “Síntesis falsacionista de Popper”. Según él, lo que otorga el carácter científico es la fortaleza hipotético-deductivo de la teoría, su capacidad de ser rebatida por la experiencia. Una teoría no puede ser considerada verdadera de manera absoluta, solo podrá considerarse superior o inferior a otras. “Las teorías científicas se convierten,..., en conjeturas audaces que serán abandonadas tan solo si entran en conflicto con posteriores observaciones” (Popper, 1967, p. 58). Para él, “la base empírica de la ciencia objetiva no tiene nada de absoluta” (Popper, 1977, p. 106).

Lakatos, discípulo de Popper, propone el “falsacionismo refinado o sofisticado”. Para él, en relación a cada teoría “se trata de especificar los hechos que la confirman y la probabilidad de la teoría a la luz de los hechos” (Lakatos, 1975, p. 208). Por tanto, la verdad no es absoluta, sino sólo probable. Una teoría se acepta si posee un contenido empírico excedente probado, en relación a las teorías ya existentes. La nueva teoría “más potente” reemplazará a las anteriores, que dejan de ser válidas, ya que no proporcionan

---

de su profesión? Estructura de los valores vocacionales de los estudiantes de Magisterio desde una perspectiva cognitivo social. En *Educación y nuevas sociedades* (pp. 267-311). Madrid: Universidad pontificia de Comillas). Respeto al objetivo 4, en la investigación que se realizó en la Universidad de Comillas, se estudiaron las consecuencias vocacionales en función de las especialidades de Infantil y Primaria, nosotros lo hemos hecho también en función de las especialidades de Música, Física y Educación Especial. Estas pertenecen al Antiguo Plan de estudios al que todavía durante el curso 2011-2012 se adscriben los alumnos de tercero.



explicación a un problema determinado. Pero si no hay un esquema conceptual válido que responda a esta necesidad de explicar hechos nuevos, la teoría continua estando vigente.

Otro discípulo de Popper, Kunh (1989), propone “el relativismo sociohistórico” en la concepción de la ciencia. Afirma que nunca se puede tener la seguridad de que un conocimiento sea científico. Según él, la ciencia no avanza por verificación ni por falsación de las teorías existentes, sino por sustitución de unas teorías por otras en función del consenso de los científicos y de la inexistencia de evidencia que las contradigan.

Desde un punto de vista más radical, Philips (1973), propone el abandono del método y de la comunidad científica que lo defiende. En la misma línea, Feyerabend (1986), rechaza el método científico, defendiendo el sentido común y las interpretaciones naturales de los hechos.

A pesar de estos argumentos, la mayor parte de los científicos actuales están a favor del método, entre ellos Alvira (1992, p. 62), quien afirma la importancia y la utilidad del método como “referencia y patrón sobre el cual analizar los problemas y fases de la investigación en sociología”<sup>128</sup>.

Dejando a un lado este debate acerca del método y, conscientes de su utilidad, a continuación se van a exponer las hipótesis de esta investigación.

### 8.3.1.1. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Las hipótesis de esta investigación se deducen del marco teórico, y están concretamente relacionadas con los objetivos de la investigación que se han expuesto anteriormente.

Son las siguientes, agrupadas en las dos dimensiones:

A) Hipótesis de la primera dimensión: social u objetiva.

H.1. El género, la clase social y la familia son factores influyentes en la elección de la carrera de Magisterio para los estudiantes del Centro.

<sup>128</sup> Cea (2001), da una visión muy clarificadora acerca de las diferentes posturas de los científicos en torno a la aceptación o el rechazo del método.



**B) Hipótesis de la segunda dimensión: vocacional o subjetiva**

H.2. Los estudiantes del Centro tienen clara su vocación antes de matricularse en la carrera de Magisterio.

H.3. Las expectativas vocacionales de resultado que anticipan los estudiantes de Magisterio de Antequera cuando piensan en el ejercicio de su futura labor profesional se estructuran en torno a dos estilos diferenciados: estilo de anticipación de consecuencias extrínsecas y estilo de anticipación de consecuencias intrínsecas.

H.4. La mayoría de los estudiantes del Centro pretenden satisfacer en el ejercicio de su labor profesional necesidades de orden superior (de autoestima y de autorrealización) como Maslow las denomina.

**8.3.2. OPERACIONALIZACIÓN DE CONCEPTOS TEÓRICOS**

La operacionalización de conceptos teóricos es la fase que se sitúa entre la formulación teórica del problema y la medición de las variables relevantes. Entendiendo por medición la “asignación de números a objetos o acontecimientos de acuerdo con determinadas reglas” (Stevens, 1951, p. 22).

Las hipótesis, contienen conceptos abstractos, que no son directamente observables, y que necesitan, por tanto, ser traducidos en variables empíricas o indicadores que permitan su medición. A este proceso es al que se denomina “operacionalización de conceptos teóricos”, solamente a través de él puede lograrse medir empíricamente los conceptos teóricos.

Lazarsfeld (1973a) señala cuatro fases en el proceso de operacionalización de los conceptos teóricos:

1. Representación teórica del concepto, de manera que aparezcan todos sus rasgos definatorios.
2. Especificación del concepto, descomponiéndolo en dimensiones.
3. Por cada dimensión, se selecciona una serie de indicadores o variables empíricas.
4. Síntesis de los indicadores mediante la elaboración de índices.

La dificultad está conseguir la mayor correspondencia posible entre el indicador (observable) y el concepto (no observable) que se quiere medir para que la medición sea válida. La relación perfecta entre ambos términos no es nunca posible, por lo que se admiten ciertos márgenes de incertidumbre que se traducen en términos de probabilidad.

A continuación, mediante una tabla, se expondrá cómo se ha realizado en esta investigación el proceso de operacionalización de los conceptos, partiendo de los conceptos contenidos en objetivos e hipótesis, hasta llegar a las variables que nos permitirán medir los anteriores. La forma en que se han categorizado las variables se mostrará más adelante.

Tabla 12. Resumen del proceso de operacionalización de conceptos de esta investigación.

OBJETIVOS			HIPÓTESIS	INDICADORES
OBJETIVO GENERAL	DIMENSIONES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS		
Investigar los factores que influyen en la elección de la carrera de Magisterio por los estudiantes del Centro, analizando sus características sociodemográficas y sus expectativas vocacionales.	Dimensión social u objetiva	1. Investigar el género, la clase social y la familia como factores intervinientes en la elección de la carrera de Magisterio.	H.1. El género, la clase social y la familia son factores influyentes en la elección de la carrera de Magisterio para los estudiantes del Centro.	47. Sexo. 51. Centro en el que terminaste tus estudios anteriores. 54. ¿Tienes beca o algún otro tipo de ayuda económica? 56. Estudios del padre. 57. Estudios de la madre.
		2. Analizar el perfil sociodemográfico de los estudiantes de Magisterio del Centro.		46. Edad. 49. Curso más bajo en el que estás matriculado. 50. Curso más alto en el que estás matriculado. 52. Lugar de procedencia (población). 53. Lugar de residencia durante el curso (población). 48. Horas que dedicas al estudio durante la semana. 55. En el curso anterior, ¿sacaste algún sobresaliente?
	Dimensión vocacional o subjetiva	3. Investigar la vocación como factor interviniente en la elección de la carrera de Magisterio.	H.2. Los estudiantes del Centro tenían clara su vocación antes de matricularse en la carrera de Magisterio.	1. Antes de matricularte, ¿tenías claro que querías ser maestro? 2. ¿Has podido elegir tu futura profesión?
		4. Investigar que las expectativas vocacionales de resultado que anticipan los estudiantes del Centro de Magisterio cuando piensan en el ejercicio de su futura labor profesional para comprobar que estas se pueden identificar con dos estilos diferenciados mediante los que los individuos estructuran cognitivamente la anticipación de sus consecuencias vocacionales. Los dos estilos a los que nos referimos son: estilo de anticipación de consecuencias intrínsecas y estilo de anticipación de consecuencias extrínsecas.	H.3. Las expectativas vocacionales de resultado que anticipan los estudiantes de Magisterio de Antequera cuando piensan en el ejercicio de su futura labor profesional se estructuran en torno a dos estilos diferenciados: estilo de anticipación de consecuencias extrínsecas y estilo de anticipación de consecuencias intrínsecas.	3. Ayudar a los demás. 4. Realizar algo útil y socialmente importante. 5. Dinamismo y actividad variada en su desempeño. 6. Excelencia profesional. 7. Cultivar mi potencial personal. 8. Desarrollar mi iniciativa emprendedora. 9. Desarrollar valores trascendentes. 10. Disfrutar de una actividad profesional divertida. 11. Ser funcionario/trabajo fijo por cuenta ajena.

		5. Conocer qué tipo de necesidades pretenden satisfacer la mayoría de los estudiantes de Magisterio, siguiendo la clasificación de las necesidades que hace Maslow al enunciar su Teoría de la Motivación.	H.4. La mayoría de los estudiantes del Centro pretenden satisfacer en el ejercicio de su labor profesional necesidades de orden superior (de autoestima y de autorrealización) como Maslow las denomina.	12. Horario para conciliar trabajo y vida personal. 13. Riqueza y beneficio económico. 14. Realizar funciones directivas. 15. Trabajar por cuenta propia. 16. Fama y prestigio social.
--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

### 8.3.3. DELIMITACIÓN DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS

Dentro del epígrafe de “operacionalización del problema”, se incluye, además de “la formulación de hipótesis” y de la “operacionalización de conceptos teóricos”, la referencia a “la delimitación de las unidades de observación”.

Las unidades de análisis pueden ser entes individuales o colectivos. Lo más frecuente es que se trate de individuos, de los que se quiere extraer información sobre sus características personales y sociales.

Sánchez-Crespo (1971, p. 11) define a la población como “un conjunto de unidades, para las que se desea obtener información”. Igualmente, Levin y Rubin (1996), dicen que el conjunto de todos los elementos que se estudian acerca de los cuales se intenta sacar conclusiones, se denomina “población”. La población se determina en función de cuál sea el objetivo de la investigación.

Normalmente, el investigador, para ahorrar tiempo y otros recursos, extrae de la población una muestra. Esta última tiene que ser representativa si se quiere inferir las características de la población a partir de los resultados obtenidos de la muestra. Para ello son fundamentales los cálculos de la Estadística Inferencial, configurada a partir de la teoría de las probabilidades.

En concreto, en esta investigación, al ser la población finita y pequeña, se ha tomado como universo a estudiar el conjunto de todos los estudiantes que en el curso 2011-2012 están estudiando en el Centro Adscrito de Magisterio M<sup>a</sup> Inmaculada de Antequera.

La población está constituida por 495 estudiantes, distribuidos en seis especialidades según aparece en la siguiente tabla.

Tabla 13. Población del Centro de Magisterio por especialidades.

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

Fuente: Elaboración propia

Por tanto, en este trabajo, la unidad de análisis está constituida por todos los estudiantes del Centro; no se trata de analizar el Centro como unidad. Si así fuera, el estudio podría

haberse hecho extensivo a otros Centros de Magisterio y, podría haberse aplicado el método comparado, propio de investigaciones con N pequeña.

Hasta los años sesentas, el método comparado fue considerado como el sustituto del método estadístico y se utilizaba en política comparada. Pero a partir de entonces, adquiere relevancia en estudios con escaso número de casos. En esta línea, algunos autores como Lijphart (1971), recomiendan utilizar el método comparado en la primera fase de la investigación, es decir en la formulación de hipótesis; para utilizar después el método estadístico, en la fase en que las hipótesis son comprobadas con una muestra del mayor tamaño posible.

Por otra parte, el hecho de haber realizado la investigación en un solo Centro, no resta valor al trabajo, si consideramos que el interés reside en los alumnos matriculados en el Centro, no en este último propiamente dicho. Si la unidad de análisis fuese el Centro, estaríamos entonces ante lo que para Lipset (1963) es un estudio de caso, donde se alcanza mayor profundidad a costa de sacrificar la generalidad.

## **8.4. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **8.4.1. ESTRATEGIAS Y DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN**

No existe consenso entre los autores en relación a la delimitación y clasificación de las estrategias de investigación, no obstante, las más utilizadas son: el uso de fuentes documentales y estadísticas, el estudio de casos, la encuesta, la experimentación y la triangulación o aproximación multimétodo.

La estrategia elegida determinará:

- El diseño de la muestra, es decir, su volumen y la forma de selección.
- Las técnicas de recogida de información, como pueden ser: la revisión de fuentes de observación secundaria; la observación sistemática, participante y no participante; la entrevista abierta, semi o no estructurada; el relato biográfico y documentos personales; o el cuestionario estandarizado.
- Las técnicas de análisis de datos: documental, estadístico, estructural, interpretacional, y de contenido.

Al igual que existen diversas estrategias, en la investigación social se pueden utilizar distintos tipos de diseños de investigación. Estos se clasifican en función de diversos criterios:

- En función del grado de cumplimiento de los supuestos de la experimentación:
  - a. Diseños experimentales
    - a.1. Experimentos intersujetos
    - a.2. Experimentos intrasujetos
  - b. Diseños preexperimentales o correlacionales
    - b.1. Diseño de un único grupo con una sola medición (posterior al tratamiento).
    - b.2. Diseño pretest-posttest de un único grupo
    - b.3. Comparación entre un grupo experimental y otro de control, pero sin ninguna medición previa
  - c. Diseños cuasiexperimentales<sup>129</sup>
    - c.1. Diseños en los que el investigador manipula la situación experimental, pero no existe un grupo de control
    - c.2. Diseños en los que el investigador no manipula la situación experimental, pero sí existen grupos de control y experimental equiparables.
- En función de la variable tiempo:
  - a. Diseños seccionales o transversales
  - b. Diseños longitudinales
    - b.1. Diseños longitudinales de tendencias
    - b.2. Diseños longitudinales de cohorte
    - b.3. Diseños longitudinales de panel
- En función de los objetivos de la investigación<sup>130</sup>:
  - a. Diseños exploratorios
  - b. Diseños descriptivos

<sup>129</sup> Por su parte, Campbell (1988, citado en Cea, 2001) distingue tres grupos de diseños cuasiexperimentales: a) Diseños que no permiten la inferencia casual, por la ausencia de algún grupo de control equiparable, o por la inexistencia de medición de las variables antes de comprobar la influencia de una intervención; b) Diseños con grupo de control no equivalente; c) Diseños de variables temporales, siendo lo característico de este tipo de diseños, “la medición de la variable dependiente en distintos periodos de tiempo, con la finalidad de analizar su evolución” (p. 101).

<sup>130</sup> Todos estos tipos de diseño, no son excluyentes, es decir, que en una misma investigación pueden confluir varios tipos de diseño, en función de cuáles sean los objetivos de la misma.

- c. Diseños predictivos
- d. Diseños explicativos
- e. Diseños evaluativos

Una vez expuestas, en líneas generales, las estrategias y los tipos de diseño en la investigación social, vamos a centrarnos en las estrategias y tipos de diseño utilizados en esta investigación.

#### **8.4.1.1. SELECCIÓN DE ESTRATEGIAS Y DISEÑO DE ESTA INVESTIGACIÓN**

Se debe que partir de que la investigación tiene su origen en un proceso de reflexión en el que se ha despertado interés por conocer cuáles son los factores que determinan la elección de la carrera de Magisterio por los estudiantes del Centro donde desarrollo mi labor como profesora.

Para que la investigación fuera factible, se consideró necesario poner en conocimiento del Equipo Directivo del Centro la intención de llevarla a cabo, principalmente porque se iba a realizar en el Centro y, teniendo como unidad de análisis a los alumnos del mismo. Además, su colaboración iba a ser crucial en la fase de recopilación de datos como se explicará más adelante.

A continuación, se explica cómo se ha desarrollado el diseño de la investigación. Por tanto, aquí, queremos dar una visión conjunta y paso a paso de todo el proceso. No obstante, los apartados siguientes de este capítulo, se dedican a analizar detenidamente la técnica de recopilación de datos y las técnicas de análisis de los mismos. Y el capítulo siguiente se dedica a analizar los resultados obtenidos en la investigación.

El proceso comenzó centrando el objetivo de la investigación en la vocación como factor importante en la elección de la carrera de Magisterio. Pero, ante la posibilidad de que, de esta manera, el trabajo resultara esencialmente psicológico, y, teniendo en cuenta que queríamos darle un enfoque social a la investigación, se ampliaron los factores a otros de carácter social.



De esta manera, el objetivo se concretó en: “investigar los factores que influyen en la elección de la carrera de Magisterio por los estudiantes del Centro, analizando sus características sociodemográficas y sus expectativas vocacionales”.

Para realizar la investigación, este objetivo se descompuso en dos dimensiones, como aparece en la tabla 12. “Operacionalización de los conceptos teóricos”: la primera dimensión, agrupa factores de carácter social o “externos”, mientras que la segunda dimensión, recoge la vocación como factor subjetivo o “interno”.

A) Respecto a la primera dimensión, social, se realizó una revisión bibliográfica de los factores, género, clase social, familia, mercado laboral y redes sociales. A partir de ahí, se elaboran los capítulos 1, 2, 3, 4 y 5 del marco teórico.

Después, a partir de esta teoría, se construye la hipótesis 1 que, posteriormente, se operacionaliza en un conjunto de variables o indicadores que se insertaron en una encuesta (cuestionario que será explicado en el siguiente epígrafe) para recopilar datos y proceder a analizarlos.

El tipo de diseño que se utiliza para esta dimensión, es el exploratorio y el descriptivo. El diseño exploratorio tiene como finalidad familiarizar al investigador con el problema de la investigación, en este caso a través de una revisión bibliográfica, para poder elaborar el marco teórico, y, a partir de este centrar los objetivos y la hipótesis. El diseño descriptivo, permite obtener información de las características del objeto de la investigación, en esta dimensión del análisis, en concreto, permite establecer las características sociodemográficas de las unidades del análisis.

Es importante señalar que, en esta primera dimensión, no se analizan empíricamente los factores relativos al mercado laboral ni a las redes sociales (capítulos 4 y 5 del marco teórico), pero sí se hace respecto a ellos una revisión bibliográfica en la que se indaga sobre su importancia en la elección de carrera.

B) Respecto a la segunda dimensión, subjetiva, se realizó una revisión bibliográfica sobre la vocación y se elaboró el capítulo 6 del marco teórico. Al mismo tiempo, se hizo una revisión de fuentes documentales y estadísticas, que nos permitió descubrir una investigación realizada por Hernández (2011) en la Universidad de Comillas y cuyo objetivo coincidía plenamente con el de esta segunda dimensión.

Este último trabajo fue escogido como modelo y guía para nuestra investigación en esta segunda dimensión.

A partir del marco teórico recogido en el capítulo 6, se construyeron las hipótesis 2, 3 y 4 de la investigación. La hipótesis 3, fue tomada de la investigación de Hernández (2011). Construidas las hipótesis, se realizó la operacionalización de sus conceptos mediante variables o indicadores, que se insertaron en la encuesta. Los tipos de diseños de investigación, utilizados en relación a la investigación en la segunda dimensión, son los diseños exploratorio, descriptivo, y explicativo. El diseño exploratorio, a través de la revisión bibliográfica, nos ha permitido acercarnos al objeto de la investigación de la segunda dimensión y redactar el marco teórico, así como descubrir el trabajo de Hernández (2011), que se convierte en fuente secundaria para esta investigación. El diseño descriptivo, en esta segunda dimensión, permite identificar actitudes de las personas que se encuentran en la población que se investiga, así como descubrir y comprobar asociaciones de las variables de la investigación. En cuanto al explicativo, nos permite buscar las razones de las acciones o de las opiniones relacionadas con la vocación y las expectativas vocacionales.

La siguiente fase, fue el diseño de la encuesta para la recopilación de datos. Se optó por la encuesta personal, en formato papel. La elaboración del cuestionario, donde se recogieron todas las variables, estuvo, en parte, supeditada al cuestionario elaborado por Hernández, pues la operacionalización de los conceptos referidos a las hipótesis 3 y 4, se hizo utilizando exactamente las mismas variables que en aquella investigación, ya que pretendíamos realizar un análisis lo más similar posible para poder realizar comparaciones entre los resultados obtenidos en nuestro Centro y los obtenidos por este investigador en la Universidad de Comillas, como se verá en el siguiente capítulo.

El cuestionario fue revisado por expertos, que introdujeron modificaciones referidas a la categorización de algunas variables y a la necesidad de clarificar algunas cuestiones referidas a la explicación de la finalidad para la que se pretendía recoger los datos en las distintas dimensiones, facilitando la comprensión de los encuestados acerca de la importancia de participar en la encuesta.

La fase siguiente consistía en la realización del trabajo de campo. La unidad de análisis fue toda la población. Antes de proceder a la recopilación de datos, se hizo un “estudio

piloto”, para comprobar que: las instrucciones dadas en el cuestionario se entendían bien y conforme al propósito de la investigadora; el orden de las preguntas era adecuado; la duración del cuestionario era la esperada, unos 45 minutos; la categorización de las respuestas estaba bien hecha; y que las preguntas se entendían en el sentido deseado por el investigador.

Para la realización del estudio piloto se escogió una muestra formada por 30 individuos, 10 por cada curso, siendo 5 de cada especialidad. Se les reunió en un aula, donde se les explicó lo que se iba a hacer y el objetivo de la investigación, y se les dio el cuestionario, en formato papel, para que respondieran, advirtiéndoles de que era importante que preguntaran cualquier duda que les surgiera en la realización del mismo. En el estudio piloto, no se detectó ningún problema significativo, aunque sí la conveniencia de realizar alguna pequeña modificación en cuanto uno de los párrafos en los que se introducía una de las dimensiones del cuestionario.

Dos semanas después del estudio piloto, tras concretar las fechas con el Equipo Directivo para que las encuestas se hicieran durante una semana en la que no hubiera previstos exámenes, prácticas externas, entregas de trabajos, ni salidas curriculares, se procedió a la fase de recopilación de datos. A lo largo de una semana, durante las horas de clase, y sin previo aviso a los estudiantes, la investigadora fue por todas las clases, administrando el cuestionario, en formato papel, contando con la colaboración de todos los profesores, que previamente habían sido avisados por el Equipo Directivo. En cada grupo clase, explicó el objetivo de la investigación, motivándoles para que participaran haciéndoles conocedores de la necesidad de que lo hicieran desde una reflexión personal y profunda e indicándoles el carácter anónimo de la encuesta. La participación fue la esperada, teniendo en cuenta que la asistencia a clase es obligatoria, de tal manera que en el Centro, al comenzar cada clase el profesor la tiene que comprobar mediante listado. La duración no sobrepasó de una hora en ningún grupo de clase.

Una vez recopilados los datos, se procedió a su introducción de manera manual en un excel, que, posteriormente fue importado por un experto a los programas STATA11 y SPSS para su análisis. Las técnicas de análisis de datos son analizadas en un epígrafe posterior, aunque en este apartado consideramos oportuno hacer mención a ellas.

El método utilizado fue cuantitativo y las técnicas de análisis fueron distintas, en función de las hipótesis que se pretendían verificar, como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 14. Resumen de las técnicas de análisis estadístico empleadas en la verificación de las hipótesis de la investigación.

HIPÓTESIS	TÉCNICA DE ANÁLISIS
H.1. El género, la clase social y la familia son factores en la elección de la carrera de Magisterio para los estudiantes del Centro.	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
H.2. Los estudiantes del Centro tienen clara su vocación antes de matricularse en la carrera de Magisterio.	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
H.3. Las expectativas vocacionales de resultado que anticipan los estudiantes de Magisterio de Antequera cuando piensan en el ejercicio de su futura labor profesional se estructuran en torno a dos estilos diferenciados: estilo de anticipación de consecuencias extrínsecas y estilo de anticipación de consecuencias intrínsecas.	ANÁLISIS EXPLICATIVO (ANÁLISIS FACTORIAL)
H.4. La mayoría de los estudiantes del Centro pretenden satisfacer en el ejercicio de su labor profesional necesidades de orden superior (de autoestima y de autorrealización) como Maslow las denomina.	ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Fuente: Elaboración propia.

La utilización de las técnicas de análisis permitió obtener unos resultados, cuyo análisis arrojó las conclusiones de esta investigación. Tanto el análisis de resultados, como las conclusiones se analizan en los capítulos siguientes.

No se puede concluir este apartado sin decir que, a partir de su diseño, la investigación, se considera factible por varios motivos. En primer lugar, porque la formulación de los objetivos y de las hipótesis, así como la operacionalización de los conceptos teóricos se hizo a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica que familiarizó profundamente al investigador con el problema de la investigación; el cuestionario fue revisado por expertos. Además, en cuanto a recursos humanos, se contó con la colaboración del Equipo directivo y de los profesores del Centro, lo que permitió recopilar datos de toda la población. Los recursos materiales también respondían a las necesidades materiales de la investigación: cuestionarios en papel para todos los individuos de la población, utilización de aulas, así como programa estadístico de análisis de datos STATA11 para analizar los datos.

A continuación, se recoge, una tabla que se ha elaborado a modo de resumen de las estrategias, tipos de diseños de análisis, técnicas de recopilación de datos y técnicas de análisis que se han utilizado en la investigación.

Tabla 15. Tabla resumen de las estrategias, tipos de diseño, método y técnicas de análisis utilizados en la investigación.

DIMENSIONES DEL OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	ESTRATEGIAS	TIPOS DE DISEÑO	TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	MÉTODO (CUANTITATIVO) TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS
SOCIAL (Objetivos específicos 1 y 2)	USO DE FUENTES DOCUMENTALES (Cap. 1, 2 y 3) ENCUESTA	EXPLORATORIO O DESCRIPTIVO	CUESTIONARIO	ANÁLISIS DE FRECUENCIAS (Hip. 1)
SUBJETIVA (Objetivos específicos 3, 4 y 5)	USO DE FUENTES DOCUMENTALES (Cap. 6) ENCUESTA	EXPLORATORIO O DESCRIPTIVO EXPLICATIVO	CUESTIONARIO	AN. DE FRECUENCIAS (Hip. 2 y 4) AN. FACTORIAL (Hip. 3)

Fuente: Elaboración propia.

#### 8.4.2. TÉCNICAS DE RECOPIACIÓN DE DATOS

Como se ha señalado en el apartado anterior, la recopilación de datos se ha hecho mediante encuesta, técnica que consiste en la aplicación de un procedimiento estandarizado a una muestra para conseguir información (Cea, 2001). Esta es la técnica más habitual empleada en investigación social.

Las características de la encuesta son, fundamentalmente las siguientes:

- mediante la encuesta la información se recoge de forma estructurada, quiere decir, que tanto las preguntas como el orden en que se presenta es el mismo para todos los individuos que participan en ella;
- la información se obtiene mediante observación indirecta, lo que puede implicar que las respuestas no reflejen perfectamente la realidad del problema que se investiga;
- la información que se pretende obtener puede referirse tanto a aspectos de carácter objetivo como subjetivo;
- las respuestas de las encuestas se cuantifican y se examinan las relaciones que puedan establecerse entre ellas; en esta técnica, los errores, tanto de muestreo, como los que se deriven del diseño del cuestionario, del trabajo de campo y del análisis de los datos, afecta a la significatividad de la información obtenida.

La recopilación de los datos a través de encuesta, ha proporcionado a la investigación ventajas pues, ha permitido, por una parte, recabar los datos de toda la población y en un breve espacio de tiempo, concretamente en una semana; y, por otra parte, comparar los resultados obtenidos en nuestro Centro, con los que Hernández (2011), obtuvo en la Universidad de Comillas, pues se han utilizado las mismas variables y técnicas de análisis en ambos estudios.

La encuesta se ha realizado de manera personal, pues, como ya se ha explicado, la investigadora administró los cuestionarios personalmente a los alumnos durante horas de clase de manera presencial. Lo que permitió la resolución de las dudas que se planteaban durante su realización.

El cuestionario está formado por un listado de preguntas numeradas y estandarizadas, es decir, iguales para todos los encuestados, unas abiertas y otras cerradas.

Las preguntas cerradas son aquellas que han sido acotadas por el investigador, que es quien determina o fija las posibles opciones de respuesta, siendo estas denominadas categorías o atributos. No obstante, siempre se deja un margen al encuestado por si su respuesta no se ajusta a ninguna de las predeterminadas por el investigador, mediante la introducción de la categoría “no sabe/no contesta”. La utilización de preguntas cerradas tiene algunas ventajas, pues elimina la ambigüedad de las respuestas; además de permitir que el registro de las mismas sea más rápido y cómodo. No obstante, la utilización de este tipo de preguntas también tiene inconvenientes, como simplificar en exceso las opciones de respuesta. Además, para el investigador resulta más complicado diseñar este tipo de preguntas.

Por el contrario, las preguntas abiertas, son las que no obligan al encuestado a ceñirse en sus respuestas a las preestablecidas por el investigador. En ellas, la categorización de las variables, se realiza *a posteriori*, es decir, después de recopilar los datos. Respecto a este tipo de preguntas, las ventajas son que proporcionan una información más amplia y exacta y que son más fáciles de formular que las preguntas cerradas. Los inconvenientes de las preguntas abiertas, son que su contestación exige más tiempo por el encuestado y que su codificación resulta compleja.

En cuanto al diseño del cuestionario de esta investigación, los indicadores, se han agrupado en seis bloques<sup>131</sup>: los dos primeros grupos referidos a “valores vocacionales”; el tercero, a “adquisición de competencias”; el cuarto grupo, a “autoeficiencia”; el quinto, a “modos de evaluación”; y, el sexto, en el que se recogen “indicadores sociodemográficos”. De estos seis bloques de indicadores, en esta investigación se utilizan el primero, segundo y sexto grupo. Es decir, los relativos a valores vocacionales y a indicadores sociodemográficos. Las restantes, se han incluido en el cuestionario por la pertinencia de recabar datos para futuras investigaciones teniendo en cuenta que el curso en el que se recogieron los datos coincidía con la última promoción de la diplomatura en Magisterio.

A continuación, vamos a analizar, la tipología y las categorías de las preguntas del cuestionario empleado en esta investigación.

---

<sup>131</sup> Se utiliza el término “bloque” en lugar de “dimensión”, para distinguirlos de las dimensiones en las que hemos dividido los objetivos de la investigación: “dimensión social u objetiva” y “dimensión vocacional o subjetiva”.

A través de la siguiente tabla se clarifica la correspondencia de los indicadores con las hipótesis.

Tabla 16. Correspondencia entre los indicadores y las hipótesis de la investigación.

INDICADORES <sup>132</sup>		HIPÓTESIS
<b>1er BLOQUE: VOCACIONALES O SUBJETIVOS</b>	1. Antes de matricularte, ¿tenías claro que querías ser maestro? 2. ¿Has podido elegir tu futura profesión?	<b>H.2:</b> Los estudiantes del Centro tienen clara su vocación antes de matricularse en la carrera de Magisterio.
<b>2º BLOQUE: VOCACIONALES O SUBJETIVOS</b>	3. Ayudar a los demás. 4. Realizar algo útil y socialmente importante. 5. Dinamismo y actividad variada en su desempeño. 6. Excelencia profesional. 7. Cultivar mi potencial personal. 8. Desarrollar mi iniciativa emprendedora. 9. Desarrollar valores trascendentes. 10. Disfrutar de una actividad profesional divertida. 11. Ser funcionario/trabajo fijo por cuenta ajena. 12. Horario para conciliar trabajo y vida personal. 13. Riqueza y beneficio económico. 14. Realizar funciones directivas. 15. Trabajar por cuenta propia. 16. Fama y prestigio social.	<b>H.3:</b> Las expectativas vocacionales de resultado que anticipan los estudiantes de Magisterio de Antequera cuando piensan en el ejercicio de su futura labor profesional se estructuran en torno a dos estilos diferenciados: estilo de anticipación de consecuencias extrínsecas y estilo de anticipación de consecuencias intrínsecas. <b>H.4:</b> La mayoría de los estudiantes del Centro pretenden satisfacer en el ejercicio de su labor profesional necesidades de orden superior (de autoestima y de autorrealización) como Maslow las denomina
	47. Sexo. 51. Centro en el que terminaste tus estudios anteriores. 54. ¿Tienes beca o algún otro tipo de ayuda económica? 56. Estudios del padre. 57. Estudios de la madre.	<b>H.1:</b> El género, la clase social y la familia son factores en la elección de la carrera de Magisterio para los estudiantes del Centro.
<b>3er BLOQUE: SOCIALES U OBJETIVOS</b>	46. Edad. 48. Horas que dedicas al estudio durante la semana. 49. Curso más bajo en el que estás matriculado. 50. Curso más alto en el que estás matriculado. 52. Lugar de procedencia (población). 53. Lugar de residencia durante el curso (población). 55. En el curso anterior, ¿sacaste algún sobresaliente?	

Fuente: Elaboración propia.

<sup>132</sup> La numeración de los indicadores no es correlativa porque se ha mantenido la que tienen en el cuestionario.





En cuanto al **primer bloque de indicadores**, referido a “**valores vocacionales**” (dimensión subjetiva), las variables<sup>133</sup> operacionalizan el concepto de la H.2: “*los estudiantes del Centro tenían clara su vocación antes de matricularse en la carrera de Magisterio*”. Son las siguientes:

- “Antes de matricularte, ¿tenía claro que querías ser maestro?”
- “¿Has podido elegir tu futuro profesional?”

Son preguntas cerradas y de carácter subjetivo. Las categorías son cuatro: “sí”, “regular”, “no”, “no sabe/no contesta”. A cada una de estas categorías se les asigna un código numérico para hacer el registro.

En cuanto al **segundo bloque de indicadores**, relativo también a “**valores vocacionales**” (dimensión subjetiva), las variables operacionalizan los conceptos de la tercera y cuarta hipótesis:

H.3: “*Las expectativas vocacionales de resultado que anticipan los estudiantes de Magisterio del Centro cuando piensan en el ejercicio de su futura labor profesional se estructuran en torno a dos estilos diferenciados: estilo de anticipación de consecuencias extrínsecas y estilo de anticipación de consecuencias intrínsecas*”.

H.4: “*La mayoría de los estudiantes del Centro pretenden satisfacer en el ejercicio de su labor profesional necesidades de orden superior (de autoestima y autorrealización) como Maslow las denomina*”.

Los items de este grupo, aparecen numerados tras una breve explicación que dice: “*Queremos conocer qué es lo que los estudiantes quieren conseguir principalmente en el ejercicio de su profesión. Por favor, puntúe en una escala de 1 a 10 aquello que esperas conseguir cuando trabajes como maestro. Teniendo en cuenta que 1 significa “no me interesa nada conseguirlo” y 10 significa “es justo lo que quiero conseguir*”.

Son los siguientes:

- “Ayudar a los demás”.
- “Realizar algo útil y socialmente importante”.

<sup>133</sup> Variables, referidas a preguntas o indicadores.

- “Dinamismo y actividad variada en su desempeño”.
- “Excelencia profesional”.
- “Cultivar mi potencial personal”.
- “Desarrollar mi iniciativa emprendedora”.
- “Desarrollar valores trascendentes”.
- “Disfrutar de una actividad profesional divertida”.
- “Ser funcionario/trabajo fijo por cuenta ajena”.
- “Horario para conciliar trabajo y vida personal”.
- “Riqueza y beneficio económico”.
- “Realizar funciones directivas”.
- “Trabajar por cuenta propia”.
- “Fama y prestigio social”.

Por tanto, en este caso se trata de medir la actitud de cada uno de los encuestados. Para ello, se utiliza uno de los procedimientos escalares más empleados para la medición de actitudes, la escala Likert, que permite conocer la dirección de las mismas y su intensidad. Se confecciona una matriz de catorce ítems, como posibles opciones de respuesta a la pregunta que se formula en la introducción. Por cada ítem, los encuestados tendrán que señalar un valor de 1 a 10, teniendo en cuenta que 1 expresa el menor acuerdo y 10 el máximo acuerdo. La pregunta es cerrada, pues el encuestado tiene que ceñirse en su respuesta a una de las opciones previstas por el investigador.

Los ítems empleados son los mismos que Hernández (2011) utilizó en su investigación, lo que permite hacer comparaciones entre los resultados de su análisis y los de nuestra investigación, como se verá en el capítulo siguiente.

Los indicadores del **sexto bloque** operacionalizan los conceptos de la primera hipótesis, referida a **la dimensión social u objetiva** y permiten conocer el perfil sociodemográfico de los estudiantes del Centro.

H.1: *“El género, la clase social y la familia son factores en la elección de la carrera de Magisterio para los estudiantes del Centro”.*

En cuanto al género, la variable utilizada es:

- “sexo”. Es una variable nominal, que admite dos categorías: hombre y mujer.

La clase social se analiza mediante de dos variables intermedias, que nos aproximan al nivel económico de los encuestados. Estas variables son:

- “Centro en el que terminaste tus estudios anteriores”. Es una variable nominal cualitativa con tres categorías: público, concertado y privado.
- “¿Tienes beca o algún otro tipo de ayuda económica?”. Es una variable nominal cualitativa con dos categorías: sí y no.

La familia como factor en la elección de carrera, se mide a través del nivel de estudios del padre y de la madre de los encuestados, es decir, en este caso también se utilizan dos variables intermedias:

- “Estudios del padre”. Es una variable cualitativa de carácter ordinal. Sus categorías son: “sin estudios”, “primarios”, “secundarios” y “superiores”.
- “Estudios de la madre”. Es una variable cualitativa de carácter ordinal. Sus categorías son: “sin estudios”, “primarios”, “secundarios” y “superiores”.

Otros indicadores considerados para conocer los rasgos del perfil sociodemográfico de los estudiantes de Magisterio del Centro, han sido: la edad, el número de estudiantes matriculados en cada curso, la distribución de los estudiantes en función de las especialidades, el lugar de procedencia y el lugar de residencia de los estudiantes durante el curso, el tiempo que dedican al estudio y las calificaciones obtenidas en el curso anterior al de medición.

La *edad* se investiga a través de la variable “edad”. Es cuantitativa, y responde a una pregunta abierta, pues no se establecen posibilidades restringidas de respuesta.

La *distribución en cursos de los estudiantes* se mide a través de dos variables:

- “Curso más bajo en el que estás matriculado”. Es una variable cualitativa ordinal. Sus categorías son: “primero”, “segundo” y “tercero”.
- “Curso más alto en el que estás matriculado”. Es una variable cualitativa ordinal. Sus categorías son: “primero”, “segundo” y “tercero”.

La *distribución de los estudiantes por especialidades*, se analiza a partir de la anotación directa por la investigadora en los cuestionarios. Como se ha dicho con anterioridad, la

encuesta se administró cara a cara por la investigadora que fue por todas las clases encuestando a los alumnos, por tanto, estos estaban identificados por especialidades.

El *lugar de procedencia y de residencia de los estudiantes* durante el curso, se obtienen a través de las variables:

- “Lugar de procedencia (población). Es una pregunta abierta y la variable es cualitativa.
- “Lugar de residencia durante el curso (población). Es una pregunta abierta y la variable es cualitativa.

Por último, dos variables de este grupo permiten investigar, dentro del perfil social, el *perfil académico de los estudiantes*, son:

- “Horas que dedicas al estudio a la semana”. Es una variable cuantitativa de intervalo. Sus categorías son: “menos de 10”, “entre 10 y 20 horas” y “más de 20”.
- “En el curso anterior, ¿sacaste algún sobresaliente?”. Es una variable cualitativa. Las categorías son: “sí” y “no”.

Una vez analizadas las variables que se utilizan en esta investigación, hay que hacer referencia a la validez de la medición. Por una parte, los indicadores empleados en la investigación representan adecuadamente los conceptos teóricos que miden. Por otra parte, cuando se considera la fiabilidad y la validez de los datos obtenidos, hay que señalar que los estudiantes participaron de manera voluntaria en el estudio, presentándoles la realización del cuestionario como una actividad para reflexionar sobre su vocación y sobre la planificación de su futuro profesional.

Se distinguen tres criterios de validez:

- Validez de criterio: la validez se comprueba comparando la medición con una medida que es aceptada generalmente para medir el mismo concepto.
- Validez de contenido: se refiere al grado en que la medición incluye la mayor variedad de significados de un concepto.

- Validez de constructo: resulta de comparar la medición particular con la que teóricamente habría que esperar partiendo de las hipótesis construidas a raíz del marco teórico.

En el epígrafe siguiente, se va a explicar la metodología empleada en la investigación.

### 8.4.3. METODOLOGÍA

La investigación social es susceptible de abordarse desde diversas metodologías, siendo las más utilizadas la metodología cuantitativa y la cualitativa.

La pluralidad metodológica se enfoca desde dos perspectivas distintas:

- la perspectiva humanística/cualitativa, considera lo específico de las ciencias sociales. Rechazando el método de las ciencias naturales, enfatiza el análisis de lo individual y de lo concreto, mediante la interpretación y la comprensión de los significados intersubjetivos de la realidad social.
- La perspectiva cientifista/cuantitativa, por el contrario, defiende un único método para todas las ciencias y la formulación de leyes generales en el análisis de la realidad social. Enfatiza la explicación, la contrastación empírica y la medición objetiva de los fenómenos sociales<sup>134</sup>.

Estas perspectivas representan dos paradigmas distintos para el análisis de la realidad social, el cualitativo y el cuantitativo. La utilización de cada uno de ellos depende de cuál sea el objeto a investigar y determina la manera en que la investigación debe realizarse, en cuanto a recogida de datos y análisis de los mismos.

---

<sup>134</sup> Al método cualitativo y al cuantitativo, algunos autores añaden otros. Así, García (1979), defiende la existencia de otros métodos, en función de cuál sea el criterio que se considere. Si el criterio es la formación del conocimiento, distingue el método deductivo y el inductivo. Si la referencia la constituye un área determinada del conocimiento, distingue el método etnológico, del psicoanalítico y del histórico. Beltrán (1985), distingue el método comparativo, del histórico y del crítico-racional. Ibáñez (1985a) diferencia tres perspectivas en el análisis de la realidad social: distributiva, estructural y dialéctica. Por su parte, Orti (1989), aúna en una sola perspectiva la estructural y la dialéctica, dejando en otra la distributiva. Según este autor, el enfoque estructural-dialéctico se corresponde con el método cualitativo (comprensión), propio de las ciencias sociales, mientras que el enfoque distributivo se identifica con el método cuantitativo, propio de las ciencias naturales (explicación).

El paradigma utilizado en esta investigación es el cuantitativo. En cuanto a los tipos de diseño de la investigación, se utiliza el análisis descriptivo y el explicativo.

El análisis descriptivo permite obtener información acerca de cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno que se investiga. El análisis explicativo, busca encontrar explicaciones es decir, razones o causas, a los fenómenos, que pueden ser acciones, opiniones o hechos.

#### 8.4.4. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

A continuación, se explican las técnicas de análisis empleadas en esta investigación:

- H.1 (dimensión objetiva: factores sociales): *El género, la clase social y la familia son factores en la elección de la carrera de Magisterio para los estudiantes del Centro.*

Se realiza un análisis estadístico univariable de cada una de las variables. Se calcula la tabla de frecuencias de la variable “sexo”, para saber el número de hombres y de mujeres que componen la población que se investiga. La clase social, se analiza a través del análisis de frecuencias de dos variables intermedias, que son: “centro en el que terminaste tus estudios anteriores” y “¿tienes beca o algún otro tipo de ayuda económica?”. Además, la familia como factor en la elección de la carrera se investiga también, a través del análisis de frecuencias de dos variables intermedias: “estudios del padre” y “estudios de la madre”.

- El perfil sociodemográfico de los estudiantes de Magisterio (dimensión objetiva: factores sociales), se analiza mediante el cálculo de la media, que es la medida de tendencia central que más se utiliza, y que nos permite conocer el promedio de los valores de la distribución, de la variable edad”. En relación a las variables: “curso más bajo en el que estás matriculado”, “curso más alto en el que estás matriculado”, “lugar de procedencia”, “lugar de residencia durante el curso”, “horas de estudio a la semana” y “en el curso anterior, ¿scacaste algún sobresaliente?”, se realiza un análisis de la distribución de frecuencias.
- H.2 (dimensión subjetiva: factor vocacional): *los estudiantes del Centro tenían clara su vocación antes de matricularse en la carrera de Magisterio.*

Se investiga mediante un análisis estadístico univariable, de la distribución de las frecuencias de las variables: “antes de matricularte, ¿tenías claro que querías ser maestro?” y “¿has podido elegir tu futura profesión?”.

- H.3 (dimensión subjetiva: factor vocacional): *Las expectativas vocacionales de resultado que anticipan los estudiantes de Magisterio del Centro cuando piensan en el ejercicio de su futura labor profesional se estructuran en torno a dos estilos diferenciados: estilo de anticipación de consecuencias extrínsecas y estilo de anticipación de consecuencias intrínsecas.*

Como se ha dicho en apartados anteriores, esta hipótesis se toma del estudio realizado por Hernández (2011) en la Universidad de Comillas. Tanto las variables<sup>135</sup>, como la técnica de análisis son tomados del mismo, lo que nos permitirá realizar comparaciones entre ambas investigaciones, como se verá en el siguiente capítulo referido al análisis de resultados.

Se investiga la hipótesis mediante una técnica de análisis multivariante, el análisis factorial confirmatorio. El objetivo de este tipo de análisis es descubrir las interrelaciones entre un número elevado de variables, agrupándolas en torno a dimensiones latentes comunes o “factores”. En cada factor se integran aquellas variables que muestran mayor correlación hacia él que hacia los otros factores. El investigador asigna a cada factor una etiqueta, que sirva para dar una denominación común a los indicadores que conforman cada factor.

El análisis factorial se realiza a partir de las variables del tercer bloque: “ayudar a los demás”, “realizar algo útil y socialmente importante”, “dinamismo y actividad variada en su desempeño”, “excelencia profesional”, “cultivar mi potencial personal”, “desarrollar mi iniciativa emprendedora”, “desarrollar valores trascendentes”, “disfrutar de una actividad profesional divertida”, “ser funcionario/trabajo fijo por cuenta ajena”, “horario para conciliar trabajo y vida personal”, “riqueza y beneficio económico”, “realizar funciones directivas”, “trabajar por cuenta propia” y “fama y prestigio social”. Los estudiantes valoran cada una de las variables mediante una escala de tipo Likert, con puntuaciones de 1 a 10, siendo 1, “no me interesa nada conseguirlo”, y 10, “es justo lo que quiero conseguir en el ejercicio de mi labor profesional”.

<sup>135</sup> Las variables de esta investigación son tomadas del “Cuestionario de Expectativas de Resultados Vocacionales” (CERVO, 2011).

El primer paso, después de formular el problema que se investiga, es analizar la matriz de correlaciones. Se hará mediante el coeficiente KMO, que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida.

A continuación, se procede a la extracción de factores y al análisis de las 14 variables, que, según la varianza que expliquen de cada factor, se agrupan en uno u otro. Lo que nos permitirá verificar si se cumple o no la hipótesis de partida, es decir, si las expectativas vocacionales de los estudiantes de Magisterio se agrupan en torno al estilo de anticipación de consecuencias intrínsecas y de consecuencias extrínsecas. Dependiendo de las saturaciones de las variables veremos si se pueden agrupar o no en estos dos factores.

Mediante el método Varimax, de rotación de factores, que minimiza el número de variables con cargas altas en un factor, se mejorará la capacidad de interpretación de los factores.

Si, obtenidos los resultados del análisis, se observa que la hipótesis es cierta, se procederá a elaborar con detalle un modelo que recogerá cuatro perfiles o cuatro tipos de alumnos de Magisterio. Para ello se forzará la extracción e factores a cuatro. Y, tras analizar las saturaciones que las variables presentan, se procederá a etiquetar cada uno de los factores.

- H.4 (dimensión: factor vocacional): *La mayoría de los estudiantes del Centro pretenden satisfacer en el ejercicio de su labor profesional necesidades de orden superior (de autoestima y autorrealización) como Maslow las denomina.*

En relación a esta hipótesis las variables que se utilizan son las mismas que las empleadas para la hipótesis anterior, es decir, las catorce que conforman el bloque tercero, relativo a valores vocacionales, que han sido puntuadas por los estudiantes de 1 a 10 como se ha explicado anteriormente.

Se realiza un análisis estadístico de medidas de tendencia central, concretamente de la media de las puntuaciones de cada variable.

Una vez expuestas las técnicas de análisis empleadas en la investigación, hay que hacer referencia a la triangulación como técnica que sirve para dar mayor validez a los hallazgos de una investigación.

De manera amplia, la triangulación se define como la aplicación de distintos métodos en el análisis de una misma realidad social. Autores como Denzin (1970), Jick (1979) o



Breuer y Hunter (1989), muestran su acuerdo con la importancia y la utilidad de la triangulación en la investigación social. Sin embargo, otros como Silverman (1985), Fielding y Fielding (1986) o Blaikie (1991), reconocen que la triangulación permite un conocimiento más profundo de la realidad social, pero afirman que este no tiene que ser más fiable que el que se logra a través de una única metodología.

Denzin (1970), se refiere a cuatro tipos diferentes de triangulación: de datos, de investigadores, teórica y metodológica.

En esta investigación, en relación con la tercera hipótesis, se realiza una triangulación de datos. Esta consiste en la utilización de varias fuentes de información sobre un mismo objeto de conocimiento. En este caso las fuentes son, por una parte, los estudiantes de Magisterio del Centro de Antequera y por otra parte, los estudiantes de Magisterio de la Universidad de Comillas. El objeto de estudio de esta investigación son los estudiantes del Centro de Antequera y los resultados se comparan con los que Hernández (2011), obtuvo en la Universidad de Comillas, como se verá en el capítulo siguiente en el que se expondrá el análisis de resultados.

## **CAPÍTULO 9.-ANÁLISIS DE RESULTADOS**

En este capítulo, partiendo de los resultados obtenidos en la investigación, se analizará si se cumplen o no las hipótesis de partida, lo que llevará, mediante un proceso inductivo, a aceptar o rechazar las teorías expuestas en la primera parte de este trabajo.

### **9.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS: DIMENSIÓN SOCIAL U OBJETIVA**

#### **9.1.1 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA H.1.**

**Hipótesis 1:** *El género, la clase social y la familia son factores influyentes en la elección de la carrera de Magisterio para los estudiantes del Centro.*

A continuación se van a exponer los resultados obtenidos en relación a los tres factores que, en esta primera hipótesis, se reconocen como influyentes en la elección de la carrera de Magisterio.

El género, la clase social y la familia de los estudiantes del Centro, se analizan mediante un análisis descriptivo, y la técnica empleada es el análisis de frecuencias.

##### 9.1.1.1. Género, factor influyente en la elección de la carrera de Magisterio.

El capítulo 1 del marco teórico, se dedica a analizar la influencia del género en la educación y en la elección de carrera universitaria. En él se investiga acerca de las diferencias entre los conceptos de “género” y “sexo” y, el género como factor en la desigualdad de oportunidades. Se exponen las teorías más importantes relacionadas con el género. También, partiendo del concepto de profesión y de su análisis desde distintas teorías sociológicas, se analiza el proceso de feminización de las llamadas “semiprofesiones” así como sus causas, en concreto de las sanitarias y, especialmente, de las educativas. En este capítulo, se aborda el Magisterio como profesión de mujeres, a través del estudio de la educación de las niñas en la historia, el proceso de feminización de la docencia, las escuelas de Párvulos en España, el paso de las Escuelas Normales a las Facultades de Educación y la presencia de la mujer en la institución.

De la teoría expuesta en el capítulo uno, se deduce que el género tiene influencia en la educación tanto para el alumnado como para el profesorado.

Como se recoge de manera detallada en el marco teórico, a lo largo de la historia y hasta hace, relativamente, poco tiempo, la educación de las niñas, o mejor, su escolarización, se ha considerado menos importante que la de los niños. Se consideraba que para las niñas era suficiente una educación dada en el seno de la familia y destinada a formarlas para realizar las labores de la casa y para que fueran buenas esposas y madres. La educación formal estaba reservada a los varones. Únicamente las niñas de clase media podían acudir a algunas escuelas pertenecientes a instituciones religiosas donde les enseñaban “tareas propias de su sexo”. Fue a mediados del siglo XIX, cuando, por influencia sobre todo de los movimientos feministas, se empezó a tomar conciencia de la necesidad de la formación escolar de las niñas.

Respecto a la formación de maestros, en el capítulo primero, se investiga el proceso de feminización de las llamadas “semiprofesiones”, especialmente del Magisterio, así como la aparición de las Escuelas Normales y la posterior integración de esta institución en las Universidades.

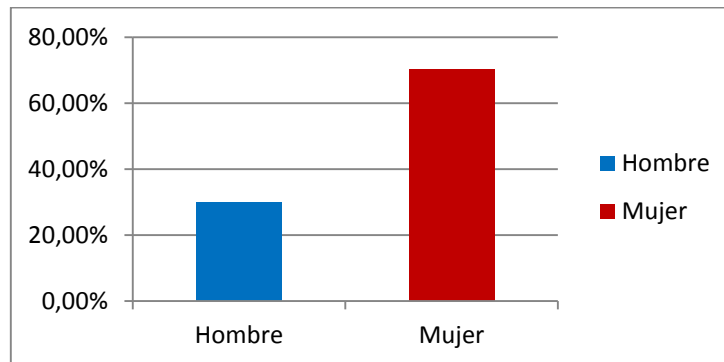
Se reconoce que la mujer siempre ha desarrollado tareas relacionadas con la enseñanza, sin embargo, la institucionalización de su papel como educadora, no se produjo hasta mediados del siglo XIX<sup>136</sup>. A partir de entonces comenzó a producirse “la feminización de la docencia”, coincidiendo con la creación de las Escuelas de Párvulos y con la incorporación de las niñas a las escuelas. Este proceso de feminización de la docencia continúa hasta nuestros días.

Efectivamente, los datos obtenidos en esta investigación corroboran que tal proceso persiste. En la figura 4, se puede observar que el 70% de los estudiantes matriculados en el Centro de Magisterio son mujeres.

---

<sup>136</sup> A comienzos del siglo XIX, se encomendó en ocasiones la dirección de los centros a mujeres que no eran maestras. Solían ser aristócratas que financiaban el funcionamiento de los centros. Esto quiere decir que la mujer se implicó en cuestiones relativas a la dirección y administración de las escuelas antes que en el ejercicio de la docencia.

Figura 4. Distribución de los estudiantes matriculados en el Centro en función del sexo (2011-2012).



Fuente: Elaboración propia.

Hay que reconocer que en los inicios del proceso de feminización de la docencia, hubo una serie de motivos totalmente extrínsecos. Por poner un ejemplo, en el Congreso de 1889, en el que se defendió la conveniencia de que la mujer se encargara de la educación de niños y niñas en las escuelas de párvulos, uno de los argumentos que se utilizó fue el de que económicamente era rentable, ya que los sueldos de las maestras eran muy inferiores a los de los maestros.

Actualmente, en las sociedades occidentales, las diferencias de oportunidades por razón de género en la educación están desapareciendo. Es más, en todos los niveles educativos el éxito de las niñas es superior al de los varones. No obstante, existe aún cierto sesgo educativo de género en la medida en que la representación de hombres y mujeres varía en función de las materias.

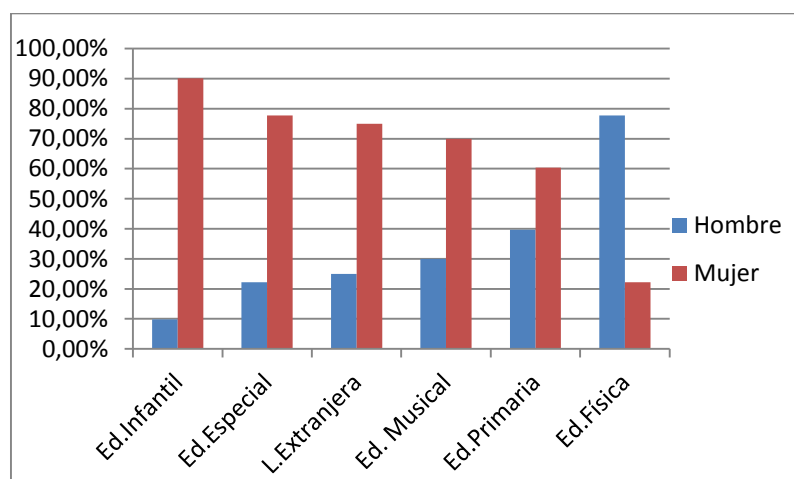
Como se ha dicho en el marco teórico, según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), la mayoría de los estudiantes matriculados en las Universidades españolas son mujeres. En el curso 2013/14, el 54,4% de los estudiantes universitarios, son mujeres, proporción que se mantiene prácticamente constante desde el curso 2010/11. La presencia femenina es mayor que la masculina, en las ciencias de la salud, seguida por las ciencias sociales y jurídicas, arte y humanidades y ciencias. Siendo las cifras muy similares desde el curso 2010/11. La presencia de los varones es mayor solamente en la rama de ingeniería y arquitectura.

El Magisterio se inserta dentro de la rama de ciencias jurídicas y sociales, en la que se acaba de afirmar que la presencia de mujeres es mayor.

En el marco teórico, se recoge que la presencia femenina en relación a la docencia es cada vez mayor. Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), el porcentaje de mujeres dedicadas a la enseñanza representó el 65,6% en el curso 2012-2013. Los porcentajes son muy elevados en Educación Infantil, donde el 96,6% son mujeres, en Educación Especial, con el 81,5% de mujeres y en Educación Primaria, donde el 80,5% son mujeres. Siendo inferiores en la Educación Universitaria, donde el número de varones dedicados a ella continúa siendo mayor, ya que solo el 39,4% son mujeres.

En el mismo sentido, en la presente investigación, si tenemos en cuenta el sexo en función de las especialidades, obtenemos que la especialidad con un porcentaje más elevado de mujeres matriculadas, es Educación Infantil, seguida de Educación Especial, Lengua Extranjera, Educación Musical y Educación Primaria. Solamente en la especialidad de Educación Física, la presencia de varones supera a la de las mujeres.

Figura 5. Presencia masculina y femenina en las distintas especialidades en el Centro (2011-2012).



Fuente: Elaboración propia.

Los motivos de que hoy día las aulas de las Facultades de Magisterio, en especial de las de Educación Infantil, estén ocupadas mayoritariamente por mujeres pueden ser varios: que se contemple la tarea de educar a los niños como una institucionalización de la maternidad, que prevalezca la cercanía y sensibilidad de la mujer hacia los niños de edades muy tempranas,...

Por tanto, se deduce a partir de los resultados obtenidos que se confirma la hipótesis de que el género influye en la elección de la carrera de Magisterio e, incluso se ha podido comprobar que esta influencia se extiende a la elección de especialidad. Los resultados obtenidos confirman la teoría inicial.

#### 9.1.1.2. Clase social, factor influyente en la elección de la carrera de Magisterio.

La clase social como factor en la elección de carrera se recoge en el capítulo 2 del marco teórico. En él se analiza el concepto de clase social a partir de teorías de autores tradicionales y actuales. Se deduce que la “clase” es un fenómeno propio de las sociedades modernas, que cobra relevancia a partir de la industrialización.

(...) la clase como un concepto “moderno” equivale a sugerir que constituye principalmente una característica de los sistemas modernos de estratificación, de las sociedades “industriales”, frente a las estructuras “tradicionales” de desigualdad asociadas a características adscritas o supuestamente naturales tales como las de los estados feudales o las jerarquías definidas religiosamente, y las del género y la raza. En el mundo moderno, las organizaciones basadas en la clase- ...- han constituido la fuente dinámica de muchos de los cambios y transformaciones que han caracterizado la Edad Moderna. Esto no significa que las “clases” no existieran antes de la modernidad, sino que el discurso de la “clase” se ha convertido en uno de los conceptos más importantes para empezar a comprenderla (Crompton, 1997, p. 21).

En el marco teórico, se recogen los argumentos que, según las teorías funcionalista, del conflicto y de la acción social, explican la estructura de clases. Los autores han utilizado diferentes criterios, como la ocupación, la economía y el poder, para definir las clases sociales.

Lo más interesante para esta investigación, es analizar el lugar que en la estructura social ocupan los maestros. Para ello, resulta de utilidad la clasificación realizada por Goldthorpe (1987), quien, en función de criterios como fuentes y niveles de renta, grado de seguridad económica y posibilidades de ascenso económico, estructura las clases sociales en tres niveles: clase de servicio, clases intermedias y clase trabajadora o intermedia (la clasificación del Goldthorpe se recoge en la tabla 1). Dentro de cada clase recoge distintas categorías. Los maestros son profesionales superiores, que es una de las categorías de la clase de servicio. Por tanto, según este autor, se podría incluir a los maestros en esta clase social.

También Requena (1005), construyó un esquema de las clases sociales a partir de las ocupaciones de los individuos. Este esquema se recoge en la tabla 4 de este trabajo. Los maestros se incluirían en la variable “personal de servicios” que, junto a “personal administrativo, comercial y técnico”, conforman lo que este autor ha denominado “nuevas clases medias”.

Según la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011, los maestros de Infantil y de Primaria, forman parte del Gran Grupo 2 (técnicos y profesionales científicos e intelectuales).

Pero, como ya se ha dicho, la ocupación no ha sido el único criterio empleado en el análisis de las clases sociales. Requena (2005), considera, junto a las ocupaciones, los ingresos y los años de estudio para establecer el esquema de clases, como se recoge en la tabla 5. De su análisis deduce que las ocupaciones están más vinculadas a los ingresos que a los años de estudio. En la tabla 6, el autor recoge los ingresos medios que corresponden a cada una de las categorías que componen su esquema de clase. Partiendo del sueldo medio de los maestros, alrededor de los 1500 euros, se deduce que se incluirían en la categoría social que él denomina “clase media”.

Otro criterio utilizado para el estudio de las clases sociales es el nivel educativo. Como se ha comentado en el capítulo 2, la clase social tradicionalmente determinó el nivel educativo. Sin embargo, con la democratización de la enseñanza, sobre todo, a partir de la revolución industrial, el nivel educativo dejó de tener importancia en cuanto a la estructura de clases.

No obstante, en cuanto a la educación superior, la clase social sí es importante. Como se recoge en el marco teórico, los estudiantes de orígenes humildes suelen escoger carreras cortas. Esto se debe, por un lado, a que resulta costoso económicamente la permanencia en la Universidad; y por otro lado, a que esta última, suele suponer ciertos años de alejamiento del mercado laboral.

Cuando la carrera de Magisterio era una diplomatura, planificada en tres años, algunos estudiantes la elegían por motivos económicos, sin embargo, al convertirse en Grado, planificado en cuatro años, como los demás Grados, el factor económico claramente, pierde peso.

Como se ha dicho, actualmente, la clase social no es importante en relación a la educación obligatoria, sí lo es en cuanto a la educación superior y a la elección de carrera. Los jóvenes de clase alta tienden a elegir carreras más prestigiosas que los demás. En el marco teórico se han definido las escalas de prestigio y se ha analizado cómo se construyen. Aquí, interesa hacer hincapié en el nivel de prestigio del Magisterio. Su valoración en PRESCA (1991), era de 70 en una escala de 0 a 100. En un estudio más reciente realizado por Pérez-Díaz y Rodríguez (2013), obtuvo un valor de 68,2.

El prestigio de la profesión de maestro se ha mantenido similar en las dos últimas décadas. Si se ha dicho que la clase social influye en la elección de carrera en función del prestigio de esta, puede suponerse que si la carrera de Magisterio tiene un prestigio medio, será elegida por estudiantes de clase media. A continuación, a partir de los resultados de esta investigación veremos si la teoría enunciada se cumple o no.

Hasta aquí se ha afirmado que el Magisterio, se incluye: en el esquema de Goldthorpe, dentro de la “clase de servicios”; en el esquema de clases que hace Requena (2005), en función de la ocupación, dentro de las llamadas “nuevas clases medias”, y en función de los ingresos, dentro de la “clase media”; en la CNO11, se inserta a los maestros en la categoría de “técnicos y profesionales científicos e intelectuales”. Y cuando se ha analizado el prestigio, se ha llegado a la conclusión de que el Magisterio es una profesión de prestigio medio.

Es momento ahora de comprobar si se cumplen los enunciados teóricos a partir del análisis de los resultados de esta investigación, donde el criterio que se utiliza para investigar la clase social de los estudiantes de Magisterio es el económico. En ella no se hace referencia a la ocupación pues no se incluyó ninguna variable que proporcionara esta información. Es muy importante considerar que cuando se habla de clase social del estudiante, se hace referencia a la clase social familiar. No se entra a formar parte de una determinada clase social por empezar a desempeñar una ocupación o recibir ciertos ingresos, la clase es algo más profundo e incluye aspectos tan inmateriales como un sentimiento de pertenencia, afiliación y seguridad.

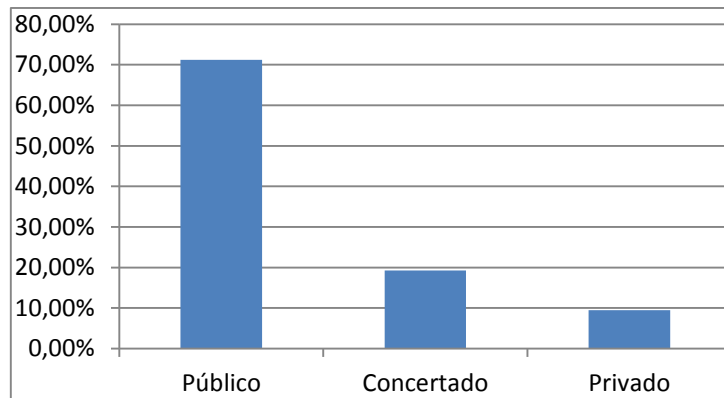
En este trabajo, la clase social se investiga a través de dos variables intermedias que son indicadoras del nivel económico, como capacidad de consumo, de los estudiantes y de sus familias. Estas variables son: “Centro en el que terminaste tus estudios anteriores” y “¿Tienes beca o algún otro tipo de ayuda económica?”.





Respecto a la variable, “centro en el que terminaste tus estudios anteriores”, los resultados, como se observa en la figura 6, indican que el 71,25% de los estudiantes de nuestra población, proceden de centros públicos; el 19,30%, proceden de centros concertados y sólo el 9,45% de centros privados.

Figura 6. Porcentajes de estudiantes que proceden de Centros públicos, concertados y privados.



Fuente: Elaboración propia.

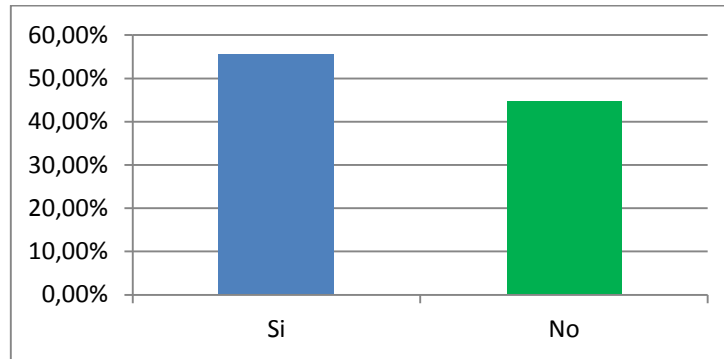
A efectos de analizar el nivel económico, los porcentajes correspondientes a centros públicos y concertados podrían sumarse, pues tomándolos por separado no amplían la información acerca del nivel económico, ya que la matrícula en ambos centros no implica ningún gasto por parte de las familias.

De los resultados, se deduce que la mayoría de los estudiantes de Magisterio de Antequera, no son de clase alta, pues sólo el 9,45% de las familias han podido matricular a los estudiantes en centros privados con los gastos que eso conlleva. A esto se puede objetar que no matricular a los hijos en centros privados no tiene que significar escasez de recursos para hacerlo, en este sentido pueden influir otros muchos factores como los ideológicos. No obstante, parece que el porcentaje de 9,45% para los centros privados es muy pequeño.

Respecto a la variable, “¿tienes beca o algún otro tipo de ayuda económica?”, los resultados, recogidos en la figura 7, indican que más de la mitad de los estudiantes, el 55,46%, recibe ayuda económica para sus estudios. Esta variable permite conocer el nivel económico de las familias de forma más directa que la anterior. Si reciben ayuda es porque carecen de los recursos necesarios. Por tanto, llegaríamos a la misma conclusión

que antes: los estudiantes de Magisterio del Centro son de clase media o media-baja, pero no de clase alta.

Figura 7. Porcentajes de alumnos con y sin beca o algún otro tipo de ayuda económica.



Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, después de estudiar los resultados de esta investigación, podemos concluir que la clase social influye en la elección de carrera y se confirma la teoría de que el Magisterio se inserta dentro de la clase media, tanto si se considera como factor determinante la ocupación como si se tiene en cuenta el nivel económico<sup>137</sup>.

### 9.1.1.3. Familia, como factor influyente en la elección de la carrera de Magisterio.

La familia como factor influyente en la elección de la carrera de Magisterio, se ha analizado en el capítulo 3 del marco teórico. Partiendo de que la familia es el principal agente de socialización, se reconoce la importancia de los padres en los procesos de toma de decisiones de los hijos. Como se recoge en el marco teórico, el modelo de Wisconsin sobre el logro de status, permite afirmar la influencia de los padres, aunque también de los pares, y en general de todas las personas importantes para los jóvenes, en sus aspiraciones<sup>138</sup>.

<sup>137</sup> Una vez hecho el análisis de la clase social como factor que influye en la elección de la carrera de Magisterio, se evidencia el interés para futuras investigaciones de medir la clase social mediante variables como la ocupación y los ingresos familiares, que proporcionarían una información más directa y fácil de interpretar.

<sup>138</sup> La teoría de la socialización, derivada de la psicología social, afirma que la importancia de la influencia del padre y de la madre varía en función de la clase social. De manera que, en las familias de clase media, el padre influye más en las aspiraciones de los hijos, al contrario de lo que ocurre en las familias de clase baja, en las que la influencia de las madres es mayor.

La orientación de los padres dependerá, en parte, de su percepción del sistema educativo. En muchas familias se considera la educación como una inversión, que puede entenderse desde dos teorías distintas: la teoría del capital humano, que relaciona educación con el salario; y, la teoría credencialista, que relaciona nivel educativo con posibilidades de acceso al mercado. También se investiga la teoría del capital social, que considera a este como una forma más de capital, y que como tal se trasmite de padres a hijos.

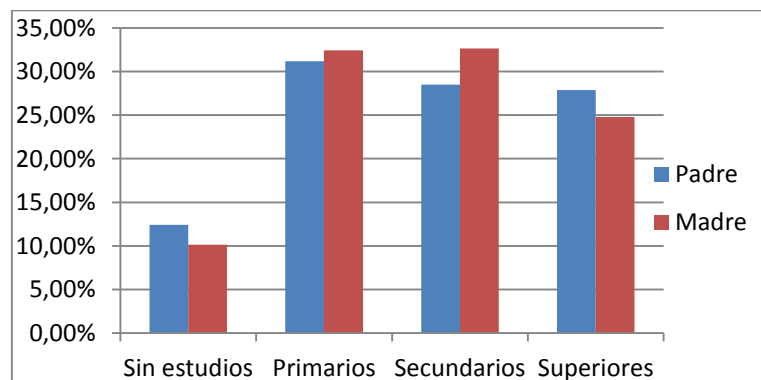
En esta investigación, la influencia de la familia en la elección de carrera se mide mediante dos variables intermedias: “estudios del padre” y “estudios de la madre”. Estas variables, en concreto, permiten conocer si existe transmisión del capital cultural, humano y social de padres a hijos en las familias de los estudiantes de Magisterio del Centro.

Los resultados de la variable “estudios del padre”, indican que el 31,20% de los padres de los estudiantes de Magisterio del Centro, han alcanzado el nivel de estudios primarios, el 28,51%, el de estudios secundarios, el 27,89% de los padres, el nivel de estudios superiores y el 12,40%, no tienen estudios.

Respecto a los resultados obtenidos para la variable “estudios de la madre”, indican que el 32,44% de las madres de los estudiantes del Centro han alcanzado los estudios primarios, un porcentaje similar, el 32,64%, se obtiene para los estudios secundarios. El 24,78% de las madres tienen estudios superiores y el 10,12% no tienen estudios.

En la figura 8, se comparan los resultados obtenidos para ambas variables.

Figura 8. Nivel de estudios alcanzado por los padres y las madres de los estudiantes del Centro.



Fuente: Elaboración propia.

Se deduce que, la educación superior es alcanzada por más padres que madres, la diferencia entre ellos es de 3,1%. Pero, también se observa que, el porcentaje de padres

que no tienen estudios es superior al de madres en un 2,28%. Aunque esta categoría es la que presenta cifras más pequeñas, parece llamativo que el 12,40% de los padres y el 10,12% de las madres no tengan estudios, ya que considerando las edades de los estudiantes, como se verá más adelante, la mayoría de los padres de estos deben ser jóvenes<sup>139</sup>.

Dado que sólo el 27,89% de los padres, y el 24,79% de las madres de los estudiantes del Centro, tienen estudios superiores, puede llegarse a la conclusión de que padres y madres desean que sus hijos posean un capital cultural, humano y social más elevado que el suyo, las expectativas educativas respecto a sus hijos son mayores. Los padres, influyendo en los hijos para que estos tengan estudios superiores, transmiten capital, y desean que este supere al que ellos poseen.

Se pueden comparar estos resultados con los facilitados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para el curso de la medición. Este organismo presenta la distribución de los estudiantes que acceden al Grado por PAU y FP en las Universidades públicas presenciales según el nivel de estudios de los padres. Si bien son datos referidos solamente a los alumnos que acceden al Grado, es decir a los que ingresan en primero, sí sirven para comparar el nivel de estudios de los padres de los alumnos del Centro con los de los alumnos de ingreso al Grado de la Universidad en general, porque el perfil educativo de los padres prácticamente no variará durante el periodo en que los hijos estén cursando el Grado.

Respecto al nivel de estudios de los padres, según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: el 25,3% de los estudiantes que acceden a los Grados, tienen padres con estudios primarios; el 36,1% con estudios secundarios; el 32,6%, tienen padres con estudios superiores; y, sólo el 3,9%, tiene padres sin estudios.

Respecto al nivel de estudios de las madres de los estudiantes que acceden al Grado, el mismo organismo facilita la siguiente información: el 25,3% de los estudiantes tienen

---

<sup>139</sup> El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en sus informes anuales "Cifras y Datos del Sistema Universitario Español", que elabora todos los años, analiza la distribución de estudiantes que acceden al Grado por PAU y FP en las Universidades públicas españolas según el nivel educativo del padre y de la madre (utilizando las categorías empleadas en esta investigación: sin estudios, estudios primarios, estudios secundarios y estudios superiores). A partir del curso 2012-2013, lo hace a partir del trabajo de los padres.



madres con nivel de estudios primarios; el 38,1%, con estudios secundarios; el 31,4%, tiene madres con estudios superiores; y sólo el 3,7%, tiene madres sin estudios.

Si se comparan los niveles de estudios de los padres y las madres de los estudiantes que acceden a los Grados, se puede afirmar que no hay diferencia entre ambos en el nivel de estudios primarios, las diferencias son mínimas en el nivel “sin estudios”. En cuanto al nivel de educación secundaria, el porcentaje de alumnos cuyas madres alcanzan este nivel, es superior al porcentaje de alumnos cuyos padres alcanzan el nivel. Sin embargo, con respecto a la educación superior, ocurre el fenómeno contrario, es superior el porcentaje de alumnos con padres que tienen estudios superiores y menor el porcentaje con madres que alcanzan este nivel.

Concluyendo, si se compara los niveles de estudio de los padres de los estudiantes que acceden al Grado en la Universidad pública española, con los niveles de estudio de los padres de los estudiantes del Centro, se puede afirmar que en este último, en general, los padres de los estudiantes tienen un nivel de estudios inferior al de la media de la Universidad pública en general.

Es importante hacer referencia a la “movilidad”, que a nivel teórico, se ha analizado en el capítulo 2. Según Giddens (2010), la movilidad consiste en los cambios en las posiciones socioeconómicas de los individuos o de los grupos. De esta investigación se deduce que, existe movilidad intergeneracional en la mayoría de las familias de los estudiantes del Centro. Este tipo de movilidad se produce cuando los hijos tienen mejores empleos que los padres. Los estudiantes aún no tienen empleo, pero están en proceso de adquirir la formación necesaria que les conducirá a él. Al alcanzar más nivel educativo que los padres, se supone, en principio, que podrán ocupar puestos de más nivel y prestigio. Únicamente, de los estudiantes cuyos padres (27,89%) y/o madres (24,79%) tienen estudios superiores, no puede suponerse la existencia, en principio, de movilidad social.

En conclusión, analizando los resultados de esta investigación y partiendo del marco teórico contenido especialmente en el capítulo 3, se puede afirmar la influencia de la familia en la elección de carrera, corroborándose la hipótesis de partida. Los padres transmiten capital económico, cultural, social y humano a los hijos. Y junto a este, expectativas y aspiraciones de superación.

#### 9.1.1.4. Otros elementos a considerar en el análisis.

Los resultados obtenidos en el análisis de otros indicadores contenidos en el bloque sexto referidos a la dimensión social u objetiva, indican que la mayoría de los estudiantes de Magisterio del Centro tienen *edades* comprendidas entre los 18 y los 23 años.

El 24,42% de los estudiantes, tiene 21 años; el 23,42%, tienen 20 años; el 16,74%, 19 años; el 10,47%, 22 años; sólo el 7,44%, tienen 23 años y el 6,51%, tienen 18 años. Las categorías de la variable edad, se extiende hasta los 55 años, pero las frecuencias a partir de los 23 años son muy pequeñas. Por tanto, los porcentajes mayores corresponden a los grupos de edad de 21, 20 y 19 años.

Los resultados nos permiten concluir que, la mayoría de los estudiantes de Magisterio del Centro, comienzan la carrera justo tras aprobar la Prueba de Acceso a la Universidad. Por esa razón, la mayoría empiezan sus estudios superiores con 19 años y, algunos con 18 años; y, terminan con 21 años. Al existir en el Centro tres cursos en el momento de la medición (los dos primeros de Grado y el tercero de la diplomatura a extinguir), podemos concluir que la distribución de edades por cursos es la siguiente: la mayor parte de los alumnos de primero, tendrán edades comprendidas entre los 18 y 19 años; los de segundo, tendrán edades comprendidas entre los 19 y 20 años; y los de tercero, entre 20 y 21 años. Esta distribución por edades se puede confirmar a partir de datos recogidos en el Sistema de Garantía de Calidad del Centro, según el cual, la duración media de los estudios de Magisterio es de tres años, en el momento de realizar la investigación.

Como ya se ha dicho en este trabajo, el año de la realización del mismo, era el segundo de implantación del Grado de Educación en Infantil y del Grado en Educación Primaria y el último de vigencia de la Diplomatura de Magisterio. Es decir, que los alumnos de primero y segundo estaban cursando el Grado, y los de tercero la Diplomatura. Se entiende que, la distribución de los alumnos por edades, irá cambiando a medida que la primera promoción de Grado, vaya avanzando hasta llegar a cuarto. Entonces, el porcentaje de alumnos con 22 años aumentará del 10,47%, al menos hasta alcanzar porcentajes muy similares a los que corresponden a los alumnos con 19, 20 y 21 años.

Los resultados del análisis indican que la edad media de los estudiantes de Magisterio son los 21 años.

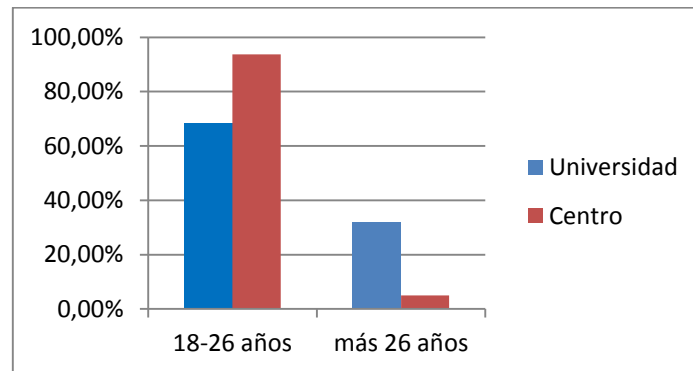
Es importante señalar que aunque, la mayoría de los estudiantes tienen la edad comprendida en las categorías que se acaban de analizar, hay algunos cuya edad no coincide con el perfil mayoritario. Son alumnos que comenzaron la carrera de Magisterio a edades más avanzadas, por motivos diversos, como pueden, la ausencia de oportunidad de empezar antes o bien que se matriculen en Magisterio, tras haber estado cursando otros estudios.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012), en los Informes Estadísticos sobre las Universidades que realiza todos los años, proporciona información sobre la distribución de los estudiantes de primer y segundo ciclo y de Grado en función de la edad. Esto nos permite comparar sus resultados, con los que se han obtenido en esta investigación. Según este organismo, el 40,6% de los estudiantes de Grado en España tiene edades comprendidas entre los 18 y los 21 años; el 27,7%, entre los 22 y 25 años; el 13,2%, entre los 26 y 30 años; y el 18,5%, son mayores de 30 años.

Esta distribución por edades, trasladada al Centro, arroja los siguientes datos: el 71,16% de los estudiantes del Centro tiene edades entre 18 y 21 años; el 22,79%, entre 22 y 25 años; sólo el 1,79%, tiene una edad entre los 26 y 30 años; el 3,27%, tiene más de 30 años.

Por tanto, como se observa en la figura 10, donde se recoge la comparación entre la distribución por edad de los estudiantes del Centro y los de la Universidad en general a partir de los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en la Universidad española en general, el 68,3% de los estudiantes de Grado, tiene edades comprendidas entre los 18 y los 25 años, mientras que en el Centro de Magisterio, el 93,72% de los estudiantes tiene edades comprendidas en ese tramo. En la Universidad, el 31,7% de los estudiantes de Grado tiene 26 o más años. En el Centro de Magisterio, en particular, sólo el 5,06% tiene más de 26 años.

Figura 9. Comparativa de la distribución de los estudiantes de la Universidad española en general y de los del Centro Adscrito de Magisterio según su edad. Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012).



Fuente: Elaboración propia.

Quiere decir que la población estudiantil del Centro de Magisterio es más joven que la población estudiantil de Grado en las Universidades españolas en general.

Respecto al *número de estudiantes matriculados en cada curso*, para obtener información acerca de su distribución, se han utilizado dos indicadores “curso más alto en el que estás matriculado” y “curso más bajo en el que estás matriculado”.

Los resultados obtenidos respecto al curso más alto en el que están matriculados los alumnos, nos indican que el 38,76% de los estudiantes del Centro son de primer curso, el 29,34%, son de segundo curso y el 31,91% son de tercer curso.

Por tanto, el curso con más alumnos matriculados es primero, después tercero y, por último, segundo. El descenso del número de alumnos de segundo respecto a primero, puede deberse, a que algunos alumnos que se matriculan en el Centro no siendo este el de su primera opción, por eso al pasar a segundo cambian de Centro, aunque no de carrera. Los traslados son en su mayoría a la Facultad de Educación por motivos económicos y de residencia. Respecto a tercero, el número de alumnos disminuye menos, porque, el año de la medición, es el último de vigencia de la Diplomatura de Magisterio. Esto hace que los estudiantes estén interesados en terminar sus estudios antes de que se complete la implantación del Grado en Educación.

Se completa la información relativa a los alumnos matriculados en cada curso, a través del indicador “curso más bajo en el que estás matriculado”. A través de él, puede

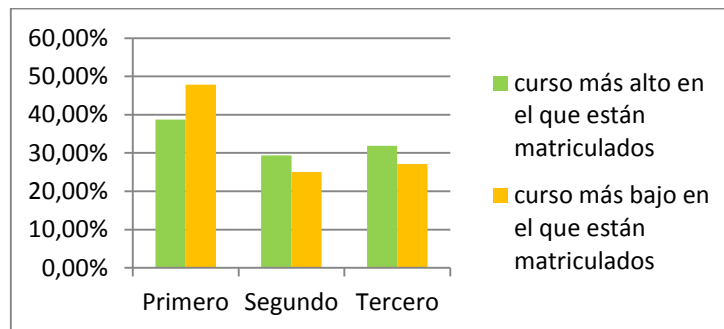


conocerse el volumen de estudiantes que, estando matriculados en segundo o en tercero tienen asignaturas pendientes de cursos anteriores. Los resultados, son los siguientes: de todos los alumnos del Centro, el 47,81% están matriculados en asignaturas de primero; el 25,05% en asignaturas de segundo; y, el 27,14%, en asignaturas de tercero.

Para los cursos de segundo y tercero, son mayores las frecuencias de la variable “curso más alto en el que estás matriculado” que las de la variable “curso más bajo en el que estás matriculado”. En primero, ocurre el fenómeno contrario.

Como se deduce de la siguiente figura, analizando conjuntamente los resultados obtenidos por los dos indicadores, se llega a la conclusión de que: en primero, además de estar matriculados los alumnos de nuevo ingreso, están matriculados alumnos de segundo y de tercero con asignaturas pendientes. En segundo, están matriculados el 29,34% de los estudiantes, pero de esos, un 4,29% tiene asignaturas pendientes de primero (la diferencia entre los porcentajes de los dos indicadores). En tercero, están matriculados el 31,91%, pero de ellos, el 4,77% (igualmente, la diferencia entre los porcentajes de ambos indicadores para este curso) de los estudiantes tiene asignaturas pendientes de segundo y/o primero.

Figura 10. Distribución de los alumnos del Centro de Magisterio en función del curso más alto y más bajo en el que están matriculados los estudiantes del Centro.



Fuente: Elaboración propia.

En relación al *número de estudiantes matriculados en las distintas especialidades* hay que tener en cuenta que, como ya hemos dicho, el curso académico de medición corresponde con el segundo año de implantación de las Titulaciones de Grado en Educación Infantil y Primaria y con el último año de la Diplomatura. Quiere decir que, en Educación Infantil y en Educación Primaria, están matriculados los estudiantes de las especialidades de Infantil y de Primaria de la Diplomatura en extinción y los estudiantes

de los Grados en Educación Infantil y Primaria, Titulaciones que están en su segundo año de implantación.

Es decir, en el análisis del aspecto sociodemográfico que se aborda ahora, se considera el término “especialidad” en sentido amplio, englobando las seis especialidades de la Diplomatura (educación infantil, educación primaria, lengua extranjera, educación especial, educación musical y educación física), y las dos Titulaciones de Grado (Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria<sup>140</sup>).

Teniendo en cuenta esta consideración, como cabía esperar, los resultados obtenidos en el análisis, recogidos en la tabla 17, indican que la mayoría de los estudiantes del Centro, están matriculados en Educación Infantil y Primaria, con unos porcentajes del 40,40% y del 39,60% respectivamente. A priori, se conocía que los porcentajes de estudiantes matriculados en Lengua Extranjera (3,64%), Educación Especial (4,24%), Educación Musical (2,63%) y Educación Física (9,49%) eran muy inferiores pues sólo reúnen a los estudiantes matriculados en tercero (Diplomatura).

Tabla 17. Distribución de los estudiantes del Centro por especialidades.

Especialidad	Freq.	Percent	Cum.
Infantil (Diplomatura y Grado)	200	40.40	40.40
Primaria (Diplomatura y Grado)	196	39.60	80.00
L. Extranjera (Diplomatura)	18	3.64	83.64
Especial (Diplomatura)	21	4.24	87.88
Musical (Diplomatura)	13	2.63	90.51
Física (Diplomatura)	47	9.49	100.00
<b>Total (Diplomatura y Grado)</b>	<b>495</b>	<b>100.00</b>	

Fuente: Elaboración propia.

Otros indicadores de la dimensión social u objetiva, permiten obtener información sobre la procedencia y el lugar de residencia de los estudiantes durante el curso. Respecto al

<sup>140</sup>La Diplomatura de Magisterio con seis especialidades, con la implantación de los Grados, se convierte en dos Titulaciones de Grado, Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria. En el Plan de Estudios del Grado en Educación Primaria, se engloban las antiguas “especialidades” como “menciones”, excepto Educación Infantil que constituye una Titulación distinta. Los estudiantes eligen mención a partir de tercero de Grado.

*lugar de procedencia*, la mayor parte de los estudiantes del Centro proceden, en primer lugar, de pueblos de la provincia de Málaga (44,88%); en segundo lugar, de Málaga capital (34,19%); en tercer lugar, de Antequera<sup>141</sup> (15,12%). Algunos estudiantes, pero en porcentajes pequeños, proceden de pueblos de Córdoba (2.09%), pueblos de Sevilla (1.86%), Córdoba (0.70%), Jaén (0.70%), Cádiz (0.23%) y Sevilla (0.23%).

El contacto y la cercanía con los estudiantes durante varios años de docencia, han permitido conocer los motivos por los que se matriculan en el Centro. Estos varían en función de su lugar de procedencia. Los estudiantes que proceden de pueblos de la provincia de Málaga, suelen escoger el Centro, por cercanía a su residencia familiar, por el ideario del Centro o por ser antiguos alumnos del Colegio M<sup>a</sup> Inmaculada<sup>142</sup>. La mayoría de los estudiantes que proceden de Málaga, se matriculan en el Centro porque no pudieron hacerlo en la Facultad de Educación por cuestiones académicas. Algunos de ellos, en segundo curso consiguen el traslado de expediente a Málaga, pero otros, que eligieron el Centro en segunda opción, tras cursar un curso en él, deciden permanecer hasta finalizar sus estudios. Las razones por las que eligen el Centro los alumnos de Antequera son las mismas expuestas para los estudiantes que vienen de los pueblos de la provincia de Málaga, pero a estas hay que sumar motivos económicos, pues para ellos es más rentable realizar la carrera en Antequera donde tienen su residencia familiar que en Málaga.

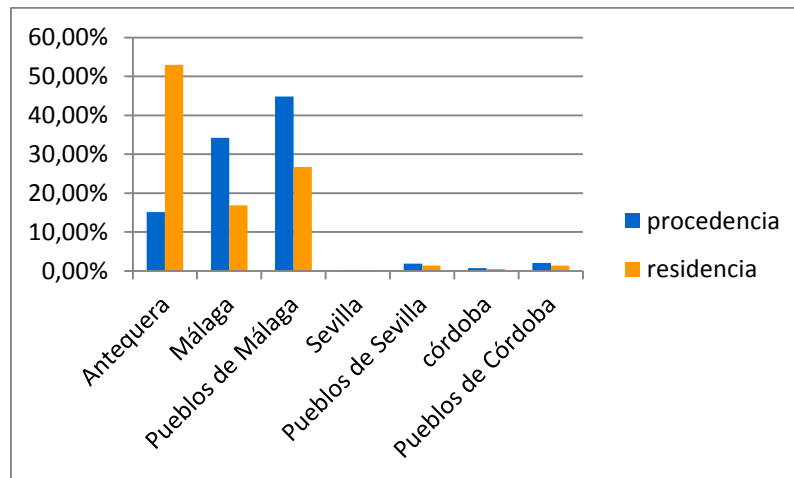
Por otra parte, respecto al *lugar de residencia de los estudiantes del Centro durante el curso*, más de la mitad de ellos, el 52,97% residen en Antequera. El 26.71% residen en pueblos de la provincia de Málaga y el 16,89% en Málaga. El resto en pueblos de Córdoba (1.37%), en pueblos de Sevilla (1,37%), en Córdoba (0.46%) y en Sevilla (0.23%).

En la figura 11, se comparan los resultados obtenidos en relación al *lugar de procedencia y al lugar de residencia durante el curso de los estudiantes del Centro* y se observa que residen en Antequera durante el curso casi la mitad de los estudiantes que proceden de los pueblos de Málaga, Sevilla y Córdoba y de Málaga capital. Además, de los que proceden de Antequera.

<sup>141</sup> Antequera, a pesar de pertenecer a la provincia de Málaga, es considerada como categoría independiente, por su significatividad en esta investigación.

<sup>142</sup> El Colegio M<sup>a</sup> Inmaculada y el Centro Adscrito de Magisterio M<sup>a</sup> Inmaculada, comparten titularidad, aunque la del Centro es más amplia y aunque sus ubicaciones son independientes, comparten algunas instalaciones.

Figura 11. Comparativa entre los lugares de procedencia y los lugares de residencia de los estudiantes de Magisterio del Centro.



Fuente: Elaboración propia.

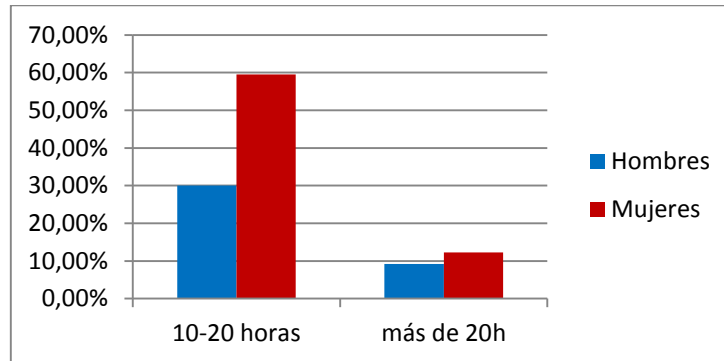
La decisión de vivir en Antequera durante el curso académico responde a criterios de rentabilidad económica y de tiempo. Al no ser Antequera una ciudad universitaria, no existe en ella variedad de residencias estudiantiles ni colegios mayores. Los estudiantes del Centro suelen unirse en grupos de cuatro o cinco y, entre ellos, alquilan pisos cercanos al Centro. De esta manera, el gasto económico es semejante al que tienen aquellos que diariamente acuden al Centro en coches particulares o utilizando el transporte público. Pero sí ahorran tiempo en los desplazamientos y obtienen facilidades para acudir al Centro por las tardes o para quedar con los compañeros para la realización de trabajos fuera del horario académico.

Además, el análisis de otros indicadores de la dimensión social u objetiva, permiten obtener información en relación al perfil académico de los estudiantes del Centro. Respecto al *tiempo que los estudiantes dedican al estudio*, los resultados obtenidos indican que la mayoría de los estudiantes del Centro, el 51,46%, dedican al estudio entre 10 y 20 horas a la semana. El 37,71%, dedican menos de 10 horas y sólo el 10,83%, estudian más de 20 horas semanales.

En el marco teórico, se ha afirmado que, actualmente las mujeres obtienen mejores rendimientos académicos que los varones. Este dato debe estar relacionado, entre otros factores, con el tiempo que dedican al estudio, de forma que a mayor tiempo dedicado al

estudio, mayor será el rendimiento alcanzado. Por esa razón, resulta interesante analizar las horas semanales de estudio en función del sexo. Los resultados obtenidos se recogen en la siguiente figura.

Figura 12. Horas que los estudiantes de Magisterio del Centro dedican al estudio a la semana en función del sexo.

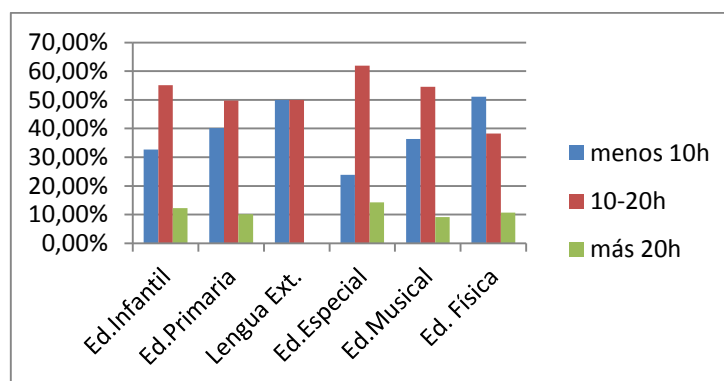


Fuente: Elaboración propia.

Se observa que se corrobora la teoría que se acaba de exponer respecto a las diferencias en cuanto a rendimiento y horas de estudio en función del sexo. Se deduce que las diferencias en este indicador entre varones y mujeres son importantes. Mientras que alrededor del 60% de los varones estudian menos de 10 horas a la semana, aproximadamente el 60% de las mujeres estudian entre 10 y 20 horas semanales. Además, hay más mujeres que varones que estudien más de 20 horas, aunque en este intervalo, las diferencias entre porcentajes son pequeñas, del 3,07%.

También resulta interesante comprobar el tiempo dedicado al estudio en función de la especialidad en la que los estudiantes están matriculados.

Figura 13. Horas que los estudiantes dedican al estudio a la semana en función de la especialidad.



Fuente: Elaboración propia.

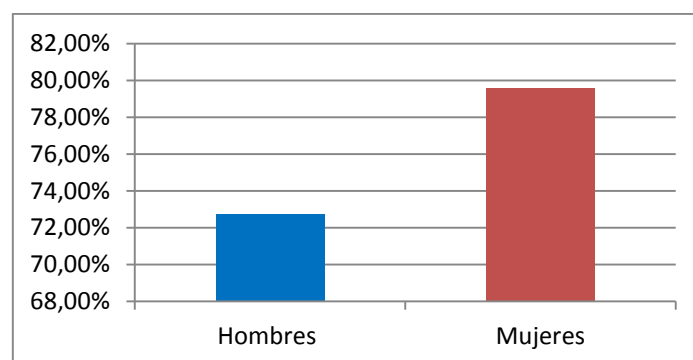
Los estudiantes que más tiempo estudian a la semana son los que están matriculados en Educación Especial. Esta especialidad es la que presenta mayor porcentaje de estudiantes que estudia entre 10 y 20 horas a la semana, y más de 20 horas a la semana y menor porcentaje que estudia menos de 10 horas a la semana. En el extremo opuesto, los que menos tiempo estudian son los de Educación Física, de ellos, la mayoría estudian menos de 10 horas a la semana. Esta es la especialidad con mayor porcentaje de alumnos que estudian menos de 10 horas y con menor porcentaje entre 10 y 20 horas a la semana.

Retomando los resultados obtenidos al inicio de este análisis sociodemográfico, se comprueba que la especialidad en la que más horas se dedica al estudio, Educación Especial, es la que, después de Educación Infantil, cuenta con una proporción más elevada de mujeres; y la especialidad en la que menos se estudia, Educación Física, es la que cuenta con un porcentaje muy superior respecto a las demás de varones. Lo que vuelve a confirmar que las mujeres estudian más tiempo que los varones.

En relación al *rendimiento académico*, según los resultados obtenidos en el análisis, el 77,55% de los estudiantes de Magisterio del Centro, obtuvieron algún sobresaliente en el curso anterior al de la medición.

Este indicador de rendimiento, también es interesante analizarlo en función del sexo. Se obtiene que el porcentaje de mujeres que obtuvieron sobresaliente (79,6%) es ligeramente superior al de varones (72,72%). De nuevo puede afirmarse lo que se ha dicho hasta ahora, que el rendimiento académico de las mujeres es superior al de los varones en general.

Figura 14. Estudiantes de Magisterio del Centro que obtuvieron algún sobresaliente en el curso anterior al de medición, en función del sexo



Fuente: Elaboración propia.

Conviene analizar los resultados de la variable en función del curso en el que los estudiantes estén matriculados. Los resultados indican que, son los estudiantes de segundo los que, con un porcentaje superior (del 91,11%), obtuvieron más sobresalientes en el curso anterior a la medición. Seguidos de los estudiantes de tercero (89,19%) y, por último, de los de primero (de los cuales, obtuvieron sobresaliente en el curso anterior, el 56,9%), quienes, en su mayoría estaban en segundo de Bachillerato.

Estos datos, permiten afirmar que, estudiantes que en el curso anterior a su ingreso en Grado, no sacaron ningún sobresaliente, sí los obtienen en primero de Magisterio. Lo que lleva a plantear el hecho de que la motivación de los estudiantes que comienzan esta carrera influye en su rendimiento académico. Además, también indican que es en primer curso, donde mayor número de estudiantes matriculados obtienen uno o más sobresalientes.

## 9.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS: DIMENSIÓN VOCACIONAL O SUBJETIVA

### 9.2.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA H.2.

**Hipótesis 2:** *Los estudiantes del Centro tienen clara su vocación antes de matricularse en la carrera de Magisterio.*

#### 9.2.1.1. Elección de carrera, cuestión de vocación.

La hipótesis que abre la dimensión vocacional o subjetiva está fundamentada en parte de la teoría expuesta en el capítulo 6 del marco teórico. En él, partiendo de la definición del concepto de “vocación”, se exponen diversas teorías sobre el origen de la misma, unas, incluidas en la tendencia psicogenética y, otras, en la tendencia sociogenética. Se analiza la teoría de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1951), “las teorías sobre la elección de carrera” de Roe (1957) y “la teoría tipológica de las carreras” de Holland (1959). También, se establece la relación entre la libertad en la elección de carrera y las oportunidades vitales y se destaca la importancia de la orientación profesional. Más adelante, el capítulo se centra en la “vocación docente”, en su definición y en el proceso vocacional de la docencia.

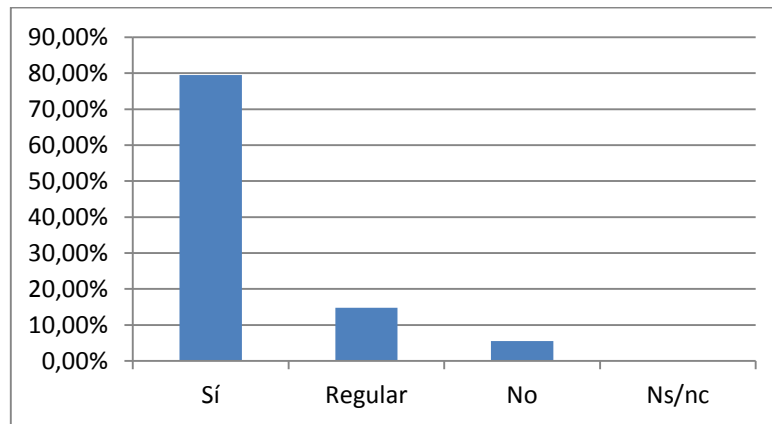
Según Hansen (2001, p. 11), la vocación es “una forma de servicio público que además aporta una realización personal duradera a los que lo proporcionan”. Por tanto, este concepto implica una actividad con valor social, que además, permite que se logre una realización personal. Reconocer la vocación personal no es fácil y, como se dice en el marco teórico al analizar las teorías relacionadas, implica un proceso cuyas fases son analizadas por diversos autores.

Restringiendo el concepto a la “vocación docente”, Gracia (2007), dice que el buen docente es el que ayuda a las personas a sacar lo mejor que llevan dentro.

Para investigar esta primera hipótesis de la dimensión subjetiva, se pregunta a los estudiantes del Centro si, en el momento de matricularse de la carrera, tenían clara su vocación. Como se observa en la figura 15, un porcentaje elevado de estudiantes, el 79,51%, responden que “sí”, el 14,75% responde que “regular” y sólo el 5,53% dicen que no tenían clara su vocación en ese momento.



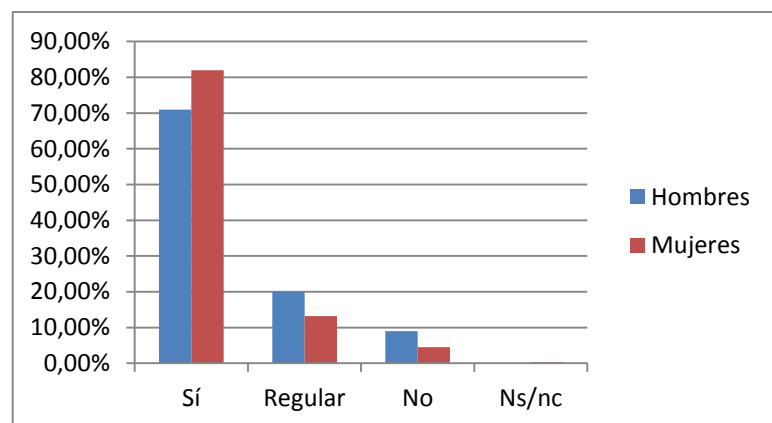
Figura 15. Seguridad de los estudiantes del Centro respecto a su vocación para el Magisterio.



Fuente: Elaboración propia.

Además, la seguridad respecto a la vocación, varía en función del sexo. Se observa en la figura 16 que en el momento de hacer la matrícula, las mujeres tienen más clara su vocación hacia el Magisterio (81,99%) que los hombres (70,91%).

Figura 16. Seguridad de los estudiantes del Centro respecto a su vocación para el Magisterio en función del sexo.



Fuente: Elaboración propia.

Sorprende la seguridad de los estudiantes en este sentido, sobre todo, si se considera el momento al que se refiere la pregunta. No llamaría la atención que los estudiantes de tercero tuvieran clara su vocación, en el momento de la carrera en que están, pero sí llama la atención que esa claridad exista en los estudiantes del Centro antes de matricularse.

En este sentido, Sánchez (2011), dice que el proceso vocacional de la docencia conjuga tres momentos: “momento pre-vocacional”, que es una etapa de exploración, que se caracteriza por cierta ambigüedad e indecisión, es previa a la entrada en la Universidad, aunque para otros autores, como se ha dicho en el marco teórico, se corresponde con el ingreso en la Universidad; “momento peri-vocacional”, en el que aumenta el compromiso hacia la elección, y se corresponde con los años de estudio de la carrera; y “momento vocacional”, que es una etapa de especificación, y se corresponde con el momento del ejercicio profesional.

A los estudiantes se les hace la pregunta en relación al momento “pre-vocacional”, como hemos dicho caracterizado por la indecisión, sin embargo, la respuesta es propia, según la teoría expuesta, del “momento vocacional”.

De todo esto, se desprende que los estudiantes tienen clara su vocación para la docencia antes de matricularse de la carrera. Por tanto, se confirma la hipótesis.

#### 9.2.1.2. Elección, cuestión de oportunidad.

En relación a la primera hipótesis, se hace una segunda pregunta, se pretende que respondan si han tenido libertad para elegir la profesión. Esta cuestión está relacionada con lo que en el marco teórico, se analiza como “oportunidad”. Este es un concepto clave en el proceso de elección de carrera. Algunos jóvenes, tienen clara su vocación, pero no tienen la oportunidad de conjugarla con la profesión, bien por razones económicas, académicas o de otra índole, o bien porque no ha contado con una adecuada orientación profesional.

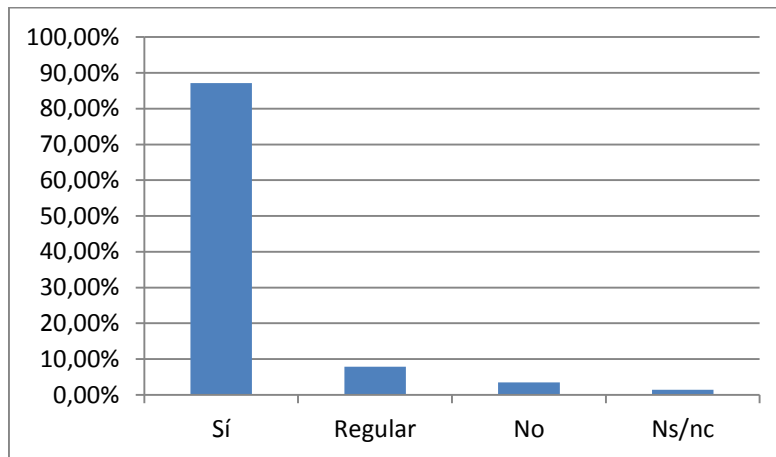
La mayoría de los estudiantes del Centro (el 87,19%), dicen que sí han tenido la posibilidad de elegir su futura profesión. Sin embargo, algunos (el 7,85%), afirman que “regular”. Este grupo engrosaría el de aquellos que contestaron que tenían “regular” de claro que querían ser maestros. Se deduce que estos estudiantes están en el Centro estudiando Magisterio por motivos diferentes a los vocacionales<sup>143</sup>.

---

<sup>143</sup> Esta cuestión se abordará en profundidad más adelante, cuando se investiguen las expectativas de los estudiantes de Magisterio del Centro.

Aunque su porcentaje es pequeño (3,51%), preocupa que haya un grupo de estudiantes que están haciendo Magisterio por no haber tenido la oportunidad de elegir profesión.

Figura 17. Percepción de los estudiantes de Magisterio del Centro en relación a la libre elección de su carrera.



Fuente: Elaboración propia.

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

### 9.2.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA H.3.

**Hipótesis 3:** *Las expectativas vocacionales de resultado que anticipan los estudiantes de Magisterio de Antequera cuando piensan en el ejercicio de su futura labor profesional se estructuran en torno a dos estilos diferenciados: estilo de anticipación de consecuencias extrínsecas y estilo de anticipación de consecuencias intrínsecas.*

### 9.2.2.1. Análisis de la estructura de las 14 expectativas vocacionales de los estudiantes del Centro de Magisterio de Antequera.

A partir de esta hipótesis se pretende indagar las expectativas vocacionales<sup>144</sup> que los estudiantes de Magisterio del Centro anticipan que quieren alcanzar cuando piensan en su futura labor como docentes.

Como ya se dijo en el capítulo dedicado al proceso metodológico, esta hipótesis es tomada de la investigación realizada por Hernández (2012) en la Universidad de Comillas. Tanto los ítems que se utilizan para investigar esta hipótesis como la técnica empleada son las que utilizó Hernández (2012). Este paralelismo permitirá realizar comparaciones entre los resultados de ambas investigaciones.

Antes de continuar, hay que aclarar que por “expectativas vocacionales de resultado que anticipan los estudiantes”, se entiende aquellas consecuencias que los estudiantes prevén que se van a derivar del ejercicio de su actividad profesional. El tener unas expectativas u otras, dependerá de lo eficaz que cada uno se vea para desarrollar una actividad de la que se van a derivar unas consecuencias vocacionales.

En esta investigación, se parte de la hipótesis de que las expectativas vocacionales, se clasifican en dos grupos: intrínsecas y extrínsecas<sup>145</sup>.

Las expectativas o consecuencias<sup>146</sup> vocacionales intrínsecas, son aquellas que se entiende que están directamente relacionadas con el desarrollo de los valores vocacionales propios de una profesión, son consecuencias personales o sociales. Las extrínsecas, son la que no tienen relación directa con la vocación, son consecuencias que se podrían esperar como resultado del ejercicio de actividades profesionales no relacionadas necesariamente con la vocación, son consecuencias que podrían considerarse materiales, utilizando este término en sentido amplio.

Los ítems que se utilizan para investigar esta hipótesis son catorce, se insertan en el bloque relativo a valores vocacionales y reproducen los de la última versión del

<sup>144</sup> Por “expectativas vocacionales”, se entiende lo que en las teorías del desarrollo vocacional se denomina “valores vocacionales”.

<sup>145</sup> La clasificación de las expectativas no es única. Autores como Bandura (1986), se refiere a tres tipos de expectativas: materiales, sociales y personales.

<sup>146</sup> “Expectativa” y “consecuencia” son dos términos que aquí se utilizan de manera indistinta. SE utiliza “consecuencia” porque es lo que se espera obtener como resultado del ejercicio de la profesión.



“Cuestionario de Expectativas Vocacionales de Resultado” (Hernández, 2004, 2007, 2008 y 2011) utilizado para la investigación realizada en la Universidad de Comillas. Los estudiantes tuvieron que valorar todos los ítems, uno tras otro, en escala de tipo Likert con un formato de 1 (no es importante en la elección de mi futuro trabajo) a 10 (es crucial, no podría considerar un posible trabajo sin conseguir esta expectativa).

Los ítems son: “ayudar a los demás”, “realizar algo útil y socialmente importante”, “dinamismo y actividad variada en su desempeño”, “excelencia profesional”, “cultivar mi potencial personal”, “desarrollar mi iniciativa emprendedora”, “desarrollar valores trascendentes”, “disfrutar de una actividad profesional divertida”, “ser funcionario o trabajo por cuenta ajena”, “horario que permita conciliar actividad profesional y vida familiar”, “riqueza y beneficio económico”, “realizar funciones directivas”, “trabajar por cuenta propia” y “fama y prestigio social”.

El análisis de la estructura de las expectativas vocacionales de resultado de los estudiantes del Centro se realiza mediante un análisis factorial de los 14 ítems del bloque de valores vocacionales que se acaban de exponer.

Para asegurarnos de la pertinencia de realizar un análisis factorial comprobamos que la prueba de KMO arroja un valor de 0,8052 (debe ser superior a 0,5 aunque se recomienda que sea superior a 0,7), por lo que el método es perfectamente adecuado. El resultado muestra que los indicadores se agrupan en torno a siete factores, de los cuales sólo dos tienen autovalores superiores a 1. El factor 1 tiene un autovalor de 3,54566 (esta es la cantidad de varianza explicada por este factor), y la proporción de varianza explicada por él es del 58.25%. El factor 2 tiene un autovalor de 2,30668, y la proporción de varianza explicada por él es del 37.90%. Por tanto, sólo entre estos dos factores explican el 96.15% de la varianza.

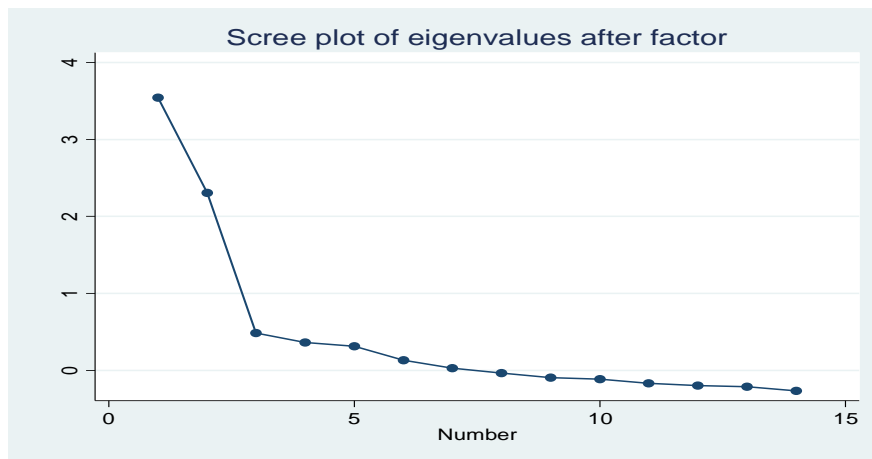
Tabla 18. Análisis de la estructura de las expectativas vocacionales. Factores con autovalores superiores a 1 (14 ítems).

Factor	Eigenvalue	Proportion	Cumulative
<b>Factor 1:</b> Expectativas extrínsecas	3.54566	0.5825	0.5825
<b>Factor 2:</b> Expectativas intrínsecas	2.30668	0.3790	0.9615

Fuente: Elaboración propia.

A través del gráfico y siguiendo el criterio del codo y de Kaiser Gutman observamos que basta con tener en cuenta los dos primeros factores para explicar la estructura de las consecuencias vocacionales de los estudiantes de Magisterio.

Figura 18. Análisis de la estructura de las expectativas vocacionales. Cantidad de varianza (autovalor) explicada por cada factor (14 ítems).



Fuente: Elaboración propia.

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

Tabla 19. Expectativas vocacionales que se agrupan en cada uno de los dos factores principales (14 ítems).

variable	<b>Factor 1:</b> Expectativas extrínsecas	<b>Factor 2:</b> Expectativas intrínsecas	Uniqueness
Ayudar a los demás	0.2918	<b>0.6020</b>	0.5525
Realizar algo útil y socialmente importante	0.3494	<b>0.5533</b>	0.5718
Dinamismo y actividad variada en su desempeño	-0.0000	0.1485	0.9779
Excelencia profesional	0.5490	0.3811	0.5533
Cultivar mi potencial personal	0.5175	<b>0.4866</b>	0.4954
Desarrollar mi iniciativa emprendedora	0.5458	0.3860	0.5531
Desarrollar valores trascendentes	0.3584	<b>0.4939</b>	0.6277
Disfrutar de actividad profesional divertida	0.5335	0.1389	0.6961

Ser funcionario o trabajo por cuenta ajena	0.5155	-0.3681	0.5988
Horario conciliador de vida laboral y familiar	<b>0.6386</b>	-0.3346	0.4802
Riqueza y beneficio económico	<b>0.6681</b>	-0.4557	0.3460
Realizar funciones directivas	<b>0.5598</b>	-0.3025	0.5951
Trabajar por cuenta propia	<b>0.5539</b>	-0.3593	0.5641
Fama y prestigio social	<b>0.5641</b>	-0.3822	0.5357

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla se observa que en el factor 1 las variables que presentan mayor saturación son: “horario que permita conciliar la actividad profesional y la vida familiar” (0,6386), “riqueza y beneficio económico” (0,6681), “realizar funciones directivas” (0,5598), “trabajar por cuenta propia” (0,5539), “fama y prestigio social” (0,5641). El factor 1 se corresponde con el estilo de anticipación de consecuencias extrínsecas. En el factor 2, las variables que presentan saturaciones más elevadas son: “ayudar a las personas” (0,6020), “realizar algo útil y socialmente importante” (0,5533), “cultivar mi potencial personal” (0,4866), “desarrollar valores trascendentes” (0,4939). El factor 2 se corresponde con un estilo de anticipación de consecuencias intrínsecas. Debemos aclarar que la variable “cultivar mi potencial personal”, se engloban en el segundo factor, de anticipación de consecuencias intrínsecas, porque a pesar de presentar mayor saturación en el primer factor, estas son menores con respecto a las del resto de las variables de ese factor. En la clasificación no hemos incluido “dinamismo y actividad variada en su desempeño”, “excelencia profesional” ni “desarrollar mi iniciativa emprendedora” porque sus saturaciones son demasiado pequeñas en todos los factores<sup>147</sup>. Es decir, podemos afirmar que en torno a esos dos factores se explica la estructura de las expectativas vocacionales de los estudiantes de Magisterio.

Si aplicamos el método de rotación Varimax sobre esos dos factores, el resultado del análisis es aún más clarificador, como puede observarse en las tablas 20 y 21.

<sup>147</sup> Se consideran saturaciones mínimas las que están por encima de 0,4 y elevadas las que están por encima de 0,6.

Tabla 20. Análisis de la estructura de las expectativas vocacionales. Varianza explicada por los dos factores principales tras aplicar el método de rotación varimax (14 ítems).

Factor	Variance	Difference	Proportion	Cumulative
<b>Factor 1:</b> Expectativas extrínsecas	3.09983	0.34732	0.5093	0.5093
<b>Factor 2:</b> Expectativas intrínsecas	2.75251		0.4522	0.9615

Fuente: Elaboración propia.

Tras la rotación, el factor 1 explica el 50.93% de la varianza total y el factor 2, el 45.22% de la misma. Entre los dos explican el 96.15% de la varianza total.

Tabla 21. Expectativas vocacionales que se agrupan en cada uno de los dos factores principales tras aplicar el método de rotación varimax. (14 ítems).

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

Fuente: Elaboración propia.

Tras la rotación varimax los factores se muestran muy robustos, todas las variables presentan saturación elevada en uno sólo de los dos factores. El factor 1 agrupa las siguientes variables: “ser funcionario o trabajo fijo por cuenta ajena” (0,6332)<sup>148</sup>,

<sup>148</sup> Son las saturaciones factoriales.



“Horario que permita conciliar actividad laboral y vida familiar” (0,7117), “riqueza y beneficio económico” (0,8079), “realizar funciones directivas” (0,6294), “trabajar por cuenta propia” (0,6587), “fama y prestigio social” (0,6806). El factor 1 agrupa, por tanto, las consecuencias vocacionales extrínsecas. El factor 2 agrupa las siguientes variables: “ayudar a las personas” (0,6567), “realizar algo útil y socialmente importante” (0,6523), “excelencia profesional” (0,6343), “cultivar mi potencia personal” (0,6998), “desarrollar mi iniciativa emprendedora” (0,6363), “desarrollar valores trascendentes” (0,6101), “disfrutar de una actividad profesional divertida” (0,4312). El factor 2 agrupa las consecuencias vocacionales intrínsecas. Se observa que aplicando el método de rotación Varimax los resultados del análisis son los mismos que si no lo aplicamos, pero también más clarificadores, pues hace que aumenten las saturaciones de las variables, ahora casi todas elevadas, y que las diferencias entre las saturaciones que las variables presentan en cada factor sean mucho mayores.

Analizados los resultados del análisis factorial, se representa la estructura de las expectativas vocacionales de los estudiantes de Magisterio del Centro en la siguiente tabla.

Tabla 22. Resumen de la estructura de las expectativas vocacionales de los estudiantes de Magisterio del Centro (14 ítems).

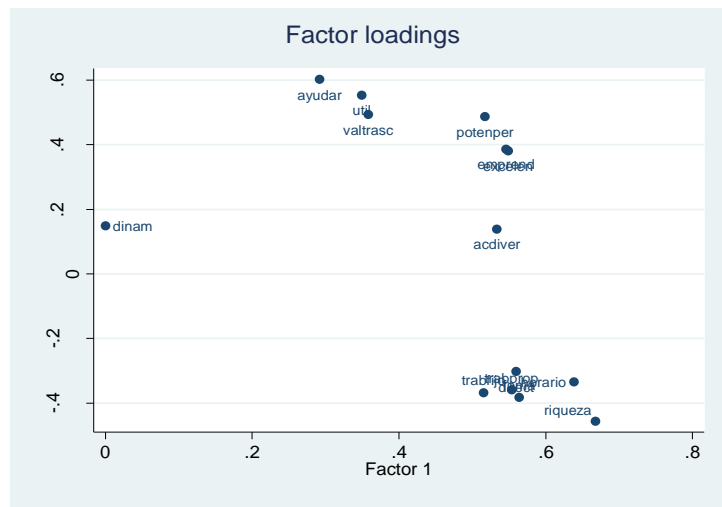
EXPECTATIVAS VOCACIONALES EXTRÍNSECAS (Factor 1)	EXPECTATIVAS VOCACIONALES INTRÍNSECAS (Factor 2)
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ser funcionario o trabajo fijo por cuenta ajena.</li> <li>-Horario que permita conciliar actividad laboral y vida familiar.</li> <li>-Riqueza y beneficio económico.</li> <li>-Realizar funciones directivas.</li> <li>-Trabajar por cuenta propia.</li> <li>-Fama y prestigio social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ayudar a las personas.</li> <li>-Realizar algo útil y socialmente importante.</li> <li>-Excelencia profesional.</li> <li>-Cultivar mi potencial personal.</li> <li>-Desarrollar mi iniciativa emprendedora.</li> <li>-Desarrollar valores trascendentes.</li> <li>-Disfrutar de una actividad profesional divertida.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

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

A continuación, en las figuras 19 y 20, respectivamente, se representa el análisis factorial antes y después de realizar la rotación varimax.

Figura 19. Representación del análisis factorial de las expectativas vocacionales antes de aplicar rotación varimax (14 ítems).

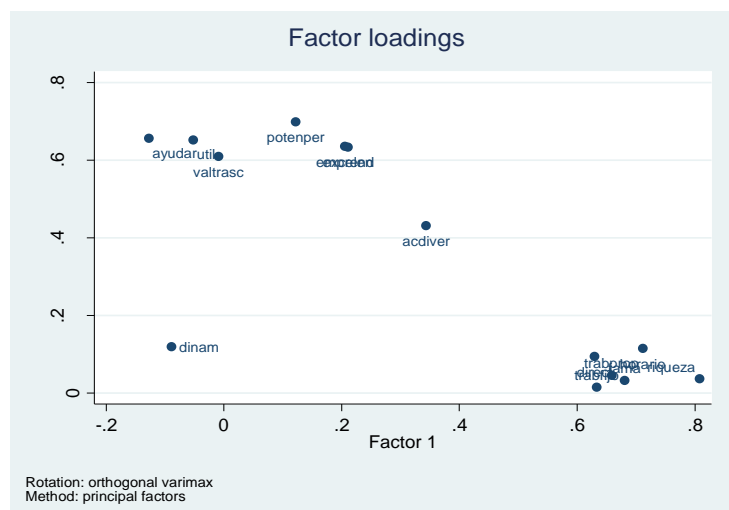


Fuente: Elaboración propia.

En la figura 19, se observa que, como se ha dicho, los ítems se distribuyen en torno a dos factores. Solamente “dinamismo y actividad variada en su desempeño”, queda sin definir en ninguno de ellos, ya que en ambos factores presenta saturaciones muy bajas.

Tras la rotación varimax, el gráfico del análisis factorial queda de la siguiente manera:

Figura 20. Representación del análisis factorial de las expectativas vocacionales después de aplicar rotación varimax (14 ítems).



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados tras la rotación varimax se aprecian semejantes a los que se obtienen antes de aplicarla, pero son más clarificadores ya que todas las variables presentan saturación elevada en uno sólo de los dos factores, excepto “dinamismo y actividad variada en su desempeño”, con valores muy bajos en ambos.

Por tanto, los resultados obtenidos tras el análisis de las expectativas vocacionales de resultado de los estudiantes de Magisterio del Centro, se deduce que estas se estructuran en torno a dos tipos bien diferenciados: expectativas vocacionales extrínsecas y expectativas vocacionales intrínsecas. Por tanto, se confirma la hipótesis.

El tipo de expectativas extrínsecas engloba: “ser funcionario o trabajo fijo por cuenta ajena”, “horario que permita conciliar actividad laboral y vida familiar”, “riqueza y beneficio económico”, “realizar funciones directivas”, “trabajar por cuenta propia” y “fama y prestigio social”. Se llaman “extrínsecas”, porque no están relacionadas con la vocación por el Magisterio, ya que podrían realizarse en el ejercicio de otra labor profesional.

Dentro del tipo de expectativas intrínsecas se encuentran: “ayudar a las personas”, “realizar algo útil y socialmente importante”, “excelencia profesional”, “cultivar mi potencial personal”, “desarrollar mi iniciativa emprendedora”, “desarrollar valores trascendentes”, “disfrutar de una actividad profesional divertida”. Estas aspiraciones se califican como “intrínsecas” porque son inherentes al Magisterio entendido desde la auténtica vocación. Es decir, las primeras están vinculadas al desarrollo profesional, mientras que las segundas, se vinculan al desarrollo vocacional.

Los estudiantes que anticipan consecuencias extrínsecas, puede que aún no hayan sentido una vocación real para la docencia. Hansen (2001), afirma que las personas con sentido de la vocación no se preocupan por intereses profesionales, como mejores salarios, reconocimiento público, poder político o prestigio.

Por otra parte, los estudiantes que anticipan consecuencias vocacionales intrínsecas, parecen haber descubierto su vocación y son conscientes del valor social de su futura labor profesional.

- Análisis de la estructura de las expectativas vocacionales de los estudiantes de Magisterio de Antequera a partir de las 8 variables empleadas por Hernández (2012) en la investigación realizada en la Universidad de Comillas.

Al analizar la hipótesis 3, siguiendo el trabajo realizado por Hernández (2012), se estima oportuno realizar una comparación de los resultados obtenidos en ambas investigaciones. Para ello, es necesario considerar cómo este autor hizo el análisis en la Universidad de Comillas y realizar, respecto al Centro de Antequera, un nuevo análisis partiendo de las ocho variables utilizadas por este autor en su investigación.

Los investigadores de la Universidad de Comillas, debido al tamaño reducido de su muestra (N=110), para realizar un análisis factorial de la escala<sup>149</sup>, tuvieron que reducir el número de ítems. Optaron por eliminar los ítems que mostraban un valor del cuadrado de las correlaciones inferior a 0,4, resultando una escala con ocho ítems. En esta investigación también se ha realizado el análisis factorial con esos ocho ítems para, más adelante, hacer comparaciones entre los resultados de las dos investigaciones.

Los ítems utilizados para realizar este segundo análisis factorial son: “ayudar a los demás”, “realizar algo útil y socialmente importante”, “excelencia profesional”, “cultivar mi potencial personal”, “desarrollar mi iniciativa emprendedora”, “desarrollar valores trascendentes”, “riqueza y beneficio económico” y “fama y prestigio social”.

El análisis factorial de estos ocho ítems, da como resultado que, también en este caso, sólo dos factores tienen autovalores superiores a 1. El factor 1, con un autovalor de 2,57031, explica el 0,8120% del total de la varianza. El factor 2, con un autovalor de 1,02385, explica un 0,3235%. La prueba de KMO arroja un resultado de 0,7606, por lo que se afirma la adecuación del método.

---

<sup>149</sup> Para poder realizar un análisis factorial se requieren al menos diez observaciones por variable.

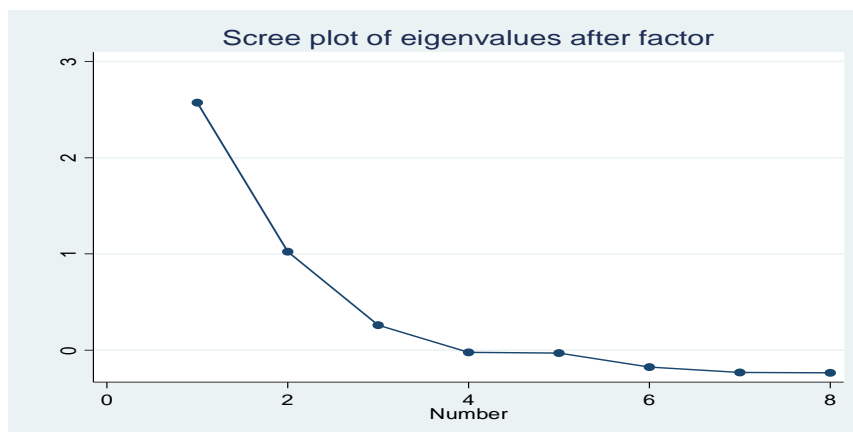
Tabla 23. Análisis de la estructura de las expectativas vocacionales. Factores con autovalores superiores a 1 (8 ítems).

Factor	Eigenvalue	Proportion	Cumulative
<b>Factor 1:</b> Expectativas intrínsecas	2.57031	0.8120	0.8120
<b>Factor 2:</b> Expectativas extrínsecas	1.02385	0.3235	1.1355

Fuente: Elaboración propia.

Mediante el criterio del codo y de Kaiser Gutman observamos que bastan los dos primeros factores para explicar la estructura de las consecuencias vocacionales de los estudiantes de Magisterio (figura 21), igual que ocurría cuando se realizó el análisis con los 14 ítems.

Figura 21. Análisis de la estructura de las expectativas vocacionales. Cantidad de varianza (autovalor) explicada por cada factor (8 ítems).



Fuente: Elaboración propia.

Después, reduciendo la extracción de factores a dos, se descubren las expectativas o consecuencias vocacionales que se incluyen dentro de cada factor como puede observarse en la tabla 24.

Tabla 24. Expectativas vocacionales que se agrupan en cada uno de los dos factores principales (8 ítems).

variable	<b>Factor 1:</b> Expectativas intrínsecas	<b>Factor 2:</b> Expectativas extrínsecas	Uniqueness
Ayudar a los demás	<b>0.6255</b>	-0.2639	0.5391
Realizar algo útil y socialmente importante	<b>0.6270</b>	-0.2274	0.5552
Excelencia profesional	<b>0.6821</b>	0.1310	0.5175
Cultivar mi potencial personal	<b>0.7068</b>	0.0193	0.5001
Desarrollar mi iniciativa emprendedora	<b>0.6407</b>	0.0930	0.5809
Desarrollar valores trascendentes	<b>0.5923</b>	-0.1370	0.6304
Riqueza y beneficio económico	0.1839	<b>0.6722</b>	0.5143
Fama y prestigio social	0.1611	<b>0.6369</b>	0.5684

Fuente: Elaboración propia.

Los factores 1 y 2 explican la estructura de las expectativas vocacionales de los estudiantes de Magisterio. En esta ocasión el factor 1 agrupa las expectativas intrínsecas, mientras que el factor 2 agrupa las extrínsecas. Los ítems del factor 1 son: “ayudar a los demás”, “realizar algo útil y socialmente importante”, “excelencia profesional”, “cultivar mi potencial personal”, “desarrollar mi iniciativa emprendedora” y “desarrollar valores trascendentes”. El factor 2 agrupa: “riqueza y beneficio económico” y “fama y prestigio social”.

Aplicando el método de rotación varimax, los factores se muestran más robustos, pues las saturaciones de todas las variables son superiores a 0.6 en uno de los dos factores y muy pequeñas en el otro factor. La proporción de varianza explicada por cada uno de los dos factores, se recoge en la tabla 25. El factor 1, expectativas vocacionales intrínsecas, explica el 0.7935% de la varianza; el factor 2, expectativas vocacionales extrínsecas, explica el 0.3420% de la misma.

Tabla 25. Análisis de la estructura de las expectativas vocacionales. Varianza explicada por los dos factores principales tras aplicar el método de rotación varimax (8 ítems).

Factor	Variance	Difference	Proportion	Cumulative
<b>Factor 1:</b> Expectativas intrínsecas	2.51157	1.42897	0.7935	0.7935
<b>Factor 2:</b> Expectativas extrínsecas	1.08260		0.3420	1.1315

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 26 se recogen las variables que conforman los dos factores principales y la varianza explicada por cada una de ellas tras la rotación.

Tabla 26. Expectativas vocacionales que se agrupan en cada uno de los dos factores principales tras aplicar el método de rotación varimax. (8 ítems).

variable	<b>Factor 1:</b> Expectativas intrínsecas	<b>Factor 2:</b> Expectativas extrínsecas	Uniqueness
Ayudar a los demás	<b>0.6649</b>	-0.1369	0.5391
Realizar algo útil y socialmente importante	<b>0.6593</b>	-0.1009	0.5552
Excelencia profesional	<b>0.6435</b>	0.2614	0.5175
Cultivar mi potencial personal	<b>0.6895</b>	0.1567	0.5001
Desarrollar mi iniciativa emprendedora	<b>0.6102</b>	0.2161	0.5809
Desarrollar valores trascendentes	<b>0.6077</b>	-0.0189	0.6304
Riqueza y beneficio económico	0.0493	<b>0.6952</b>	0.5143
Fama y prestigio social	0.0339	<b>0.6561</b>	0.5684

Fuente: Elaboración propia.

Tras la rotación, los resultados son los mismos que antes (tabla 24), pero las saturaciones de las variables son más elevadas. El factor 1, de expectativas vocacionales intrínsecas, incluye: “ayudar a los demás”, “realizar algo útil y socialmente importante”, “excelencia profesional”, “cultivar mi potencial personal”, “desarrollar mi iniciativa emprendedora” y “desarrollar valores trascendentes”. El factor 2, de expectativas vocacionales extrínsecas, incluye las variables: “riqueza y beneficio económico” y “fama y prestigio social”.

Por tanto, la estructura de las expectativas vocacionales de los estudiantes de Magisterio del Centro, a partir de los ocho ítems utilizados en la Universidad de Comillas, es la que se representa en la siguiente tabla.

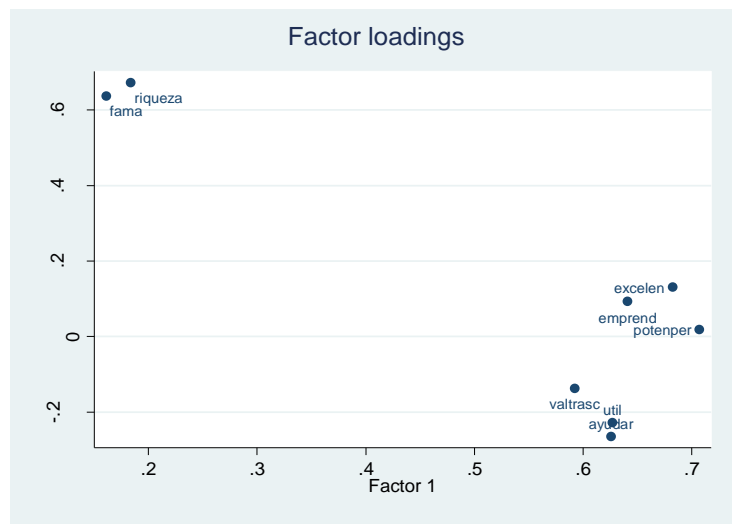
Tabla 27. Resumen de la estructura de las expectativas vocacionales de los estudiantes de Magisterio del Centro (8 ítems).

EXPECTATIVAS VOCACIONALES INTRÍNSECAS (Factor 1)	EXPECTATIVAS VOCACIONALES EXTRÍNSECAS (Factor 2)
-Ayudar a las personas. -Realizar algo útil y socialmente importante. -Excelencia profesional. -Cultivar mi potencial personal. -Desarrollar mi iniciativa emprendedora. -Desarrollar valores trascendentes	-Riqueza y beneficio económico. -Fama y prestigio social.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 22 quedan representados de manera muy clara cómo se agrupan las variables en torno a los dos factores que definen la estructura de las expectativas vocacionales de los estudiantes de Magisterio del Centro a partir de los 8 ítems. Se observa que en el factor 1 las expectativas que presentan saturaciones altas son las intrínsecas, mientras que en el factor 2, presentan saturaciones más elevadas las extrínsecas.

Figura 22. Representación del análisis factorial de expectativas vocacionales después de aplicar rotación varimax (8 ítems).



Fuente: Elaboración propia.

Tras realizar el análisis, puede afirmarse que, partiendo de las mismas expectativas y utilizando la misma técnica de análisis, los resultados que se obtienen en ambas investigaciones son los mismos.

La estructura de las expectativas vocacionales de los estudiantes de Antequera es la misma que la de los estudiantes de Comillas, y queda de la siguiente forma:

- En el estilo de anticipación de consecuencias intrínsecas, se agrupan las siguientes expectativas: “ayudar a las personas”, “realizar algo útil y socialmente importante”, “excelencia profesional”, “cultivar mi potencial personal”, “desarrollar mi iniciativa emprendedora” y “desarrollar valores trascendentes”.
- En el estilo de anticipación de consecuencias extrínsecas, se incluyen las siguientes expectativas: “riqueza y beneficio económico” y “fama y prestigio social”.



### 9.2.2.2. Análisis de la tipología de los estudiantes de Magisterio de Antequera a partir de las 14 expectativas vocacionales.

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

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

En la siguiente tabla se recoge la varianza y la proporción de la misma explicada por cada uno de los 4 factores.

Tabla 28. Análisis de la tipología de los estudiantes de Magisterio a partir de sus expectativas vocacionales. Varianza explicada por los cuatro factores principales tras aplicar el método de rotación varimax (14 ítems).

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

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 29 aparece la varianza explicada por las variables en cada uno de los cuatro factores.

Tabla 29. Análisis de la tipología de los estudiantes de Magisterio. Expectativas vocacionales que se agrupan en cada uno de los cuatro factores principales tras aplicar el método de rotación varimax. (14 ítems).

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

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que, en el **Factor 1**, los indicadores que muestran una mayor carga factorial son: “ayudar a los demás”, “realizar algo útil y socialmente importante”, “excelencia profesional” y “desarrollar valores trascendentes”.

En el **Factor 2**, los indicadores que muestran mayor carga factorial son: “ser funcionario o trabajo fijo”, “horario que permita conciliar actividad laboral y vida familiar” y “riqueza y beneficio económico”.

En el **Factor 3**, presentan mayor carga factorial los siguientes indicadores: “realizar funciones directivas”, “trabajar por cuenta propia” y “fama y prestigio social”.

Por último, en el **Factor 4**, los indicadores con mayor carga factorial son: “cultivar mi potencial personal”, “desarrollar mi iniciativa emprendedora”, “disfrutar de una actividad profesional divertida” y “dinamismo y actividad variada en su desempeño”.

En la tabla 30 se resume cómo se agrupan las expectativas profesionales de los estudiantes de Magisterio del Centro en los cuatro factores.

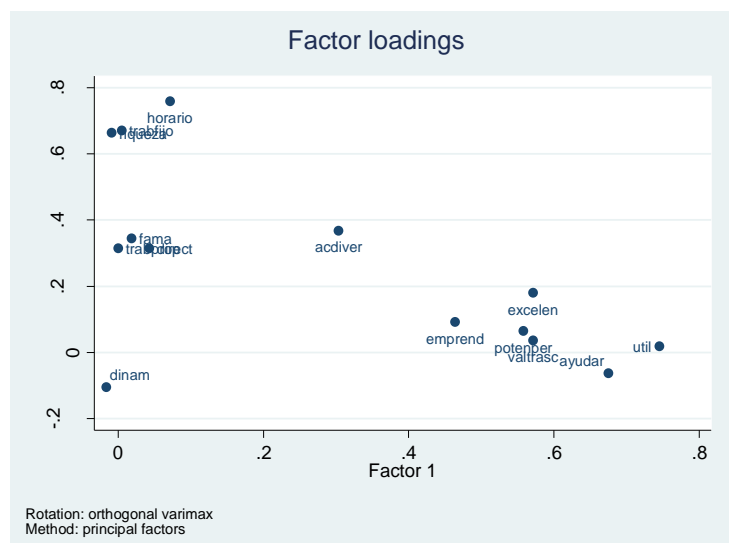
Tabla 30. Resumen de la tipología de los estudiantes de Magisterio del Centro en función de cómo se agrupan las expectativas profesionales en los 4 factores (14 ítems).

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

Fuente: Elaboración propia.

La figura 23 ayuda a entender los cuatro tipos de estudiantes de Magisterio del Centro en función de cómo se distribuyen las 14 expectativas vocacionales en los cuatro factores.

Figura 23. Análisis de la tipología de los estudiantes de Magisterio. Expectativas vocacionales que se agrupan en cada uno de los cuatro factores principales tras aplicar el método de rotación varimax. (14 ítems).



Fuente: Elaboración propia.

Se observa que, si bien la representación gráfica es muy clarificadora para los factores 2 y 3, no lo es tanto para el 1 y 4. Las variables del factor 1 aparecen claramente agrupadas, pero, junto a ellas, aparecen dos variables que se han incluido en el factor 4. Estas variables son: “cultivar mi potencial personal” y “desarrollar mi iniciativa emprendedora”. Efectivamente, estas variables presentan mayores saturaciones en el factor 1 que en el 4, pero se han incluido en el 4, porque mientras que en el 1 hay variables con saturaciones mayores que estas, en el factor 4, son, con diferencia, las variables que presentan saturaciones más altas.

Además, en la figura 23 se observa que las variables “dinamismo y actividad variada en su desempeño” y “desarrollar una actividad profesional divertida”, no se agrupan en torno a ningún factor<sup>150</sup>. Se han incluido en el factor 4 porque, en relación con las demás variables, es en este factor donde sus saturaciones son más altas o más significativas en relación a las del resto de las variables.

El resultado del análisis indica que existen cuatro tipos de estudiantes en el Centro de Magisterio, contruidos en función de las expectativas vocacionales y de cómo se estructuran estas en cada grupo<sup>151</sup>. Definiéndose cada tipo teniendo en cuenta la cualidad que permite identificarlo a partir de las expectativas que lo integran. Los “tipos” resultantes son: “servicial”, “ambicioso”, “independiente” y “competente”.

Los investigadores de Comillas, también construyeron la tipología de los estudiantes de Magisterio de su Universidad. Los resultados que obtuvieron se recogen en la tabla siguiente donde se han incluido también los de esta investigación, para poder realizar comparaciones entre ambas.

<sup>150</sup> Estas variables no presentan saturaciones elevadas en ningún factor.

<sup>151</sup> En este capítulo se utilizan los conceptos “tipo” o “grupo”, para designar lo que en el capítulo anterior, en términos de análisis estadístico, se ha denominado “factor”.

Tabla 31. Tipología de los estudiantes de Magisterio de Antequera y de Comillas en función de sus expectativas vocacionales.

Tipos	Estudiantes de <b>Comillas</b>	Estudiantes de <b>Antequera</b>
<b>Tipo 1</b>	<b>EMPRENDEDOR</b> -Realizar algo útil y socialmente importante -Desarrollar mi iniciativa emprendedora	<b>SERVICIAL</b> -Ayudar a los demás. -realizar algo útil y socialmente importante. -Excelencia profesional. -Desarrollar valores trascendentes.
<b>Tipo 2</b>	<b>TRIUNFALISTA</b> -Fama y prestigio social -Riqueza y beneficio económico	<b>AMBICIOSO</b> -Ser funcionario o trabajo fijo por cuenta ajena. -Horario que permita conciliar actividad profesional y vida familiar. -Riqueza y beneficio económico.
<b>Tipo 3</b>	<b>COMPROMETIDO</b> -Desarrollar valores trascendentes -Ayudar a las personas	<b>INDEPENDIENTE</b> -Realizar funciones directivas. -Trabajar por cuenta propia. -Fama y prestigio social.
<b>Tipo 4</b>	<b>COMPETENTE</b> -Excelencia profesional -Cultivar mi potencial personal	<b>COMPETENTE</b> -Cultivar mi potencial personal. -Desarrollar mi iniciativa emprendedora. -Disfrutar de una actividad profesional divertida. -Dinamismo y actividad variada en su desempeño.

Fuente: Elaboración propia.

Se observa en la tabla, que los tipos de estudiantes que se obtienen como resultado en ambas investigaciones no son los mismos. Quiere decir que, los estudiantes de Comillas y los de Antequera no tienen el mismo perfil en cuanto a expectativas vocacionales pues estas se combinan de manera distinta en las dos investigaciones, a pesar de que la estructura de estas sí resultó ser igual, expectativas vocacionales intrínsecas y extrínsecas, como se comprobó en el apartado anterior.

Dicho esto, resulta interesante profundizar en la tipología de los estudiantes de Magisterio de Antequera, teniendo en cuenta que todos ellos, a pesar de tener motivaciones distintas, comparten un mismo objetivo, convertirse en maestros. Por esta razón, antes de analizar cada uno de los tipos, conviene conceptualizar la figura del *maestro*.

En una primera aproximación, podría decirse que maestro, es aquel que se dedica a educar y a formar a los niños. Pero, realmente, ser maestro es mucho más, es “crear las condiciones para que sea factible conjugar (los) conocimientos (que debe tener) con una manera de vivir, de vivirlos, hasta el punto de incorporarlos a un modo de hacer y de ser que condiciona toda la vida (Gabilondo, 2009, p. 60). Y es que, el Magisterio es una

profesión muy peculiar, podría decirse que “imprime carácter”, en el sentido de que quien es maestro, lo es siempre en todos los momentos de su vida, no sólo durante el horario escolar. En él no es fácilmente discernible el ámbito profesional del personal, por eso construir el “tipo ideal de maestro” es, imposible. Habrá que aceptar la existencia de diversos tipos de maestros, que pueden establecerse atendiendo a distintos criterios.

En esta investigación, como ya se ha dicho, atendiendo a las expectativas que los estudiantes de Magisterio quieren conseguir en el ejercicio de su labor profesional, se han definido cuatro tipos de estudiantes, que se concretarán en un futuro, en sus correspondientes tipos de maestros.

El primer tipo de estudiantes es el *servicial*. En este grupo, se integran aquellos que quieren ser maestros para trabajar por el bien de otros, ayudándoles a solucionar sus problemas, mejorando sus condiciones de vida y ampliando sus oportunidades; quieren trabajar por el bien común, contribuyendo a la conformación de un mundo más justo y solidario; y desarrollar los valores humanos, en congruencia con los principios éticos. Para conseguir esto, consideran importante convertirse en maestros expertos que desarrollen un trabajo de calidad, pero entendiendo la excelencia desde la más estricta humildad, como un compromiso ético-moral con los demás. Son estudiantes que entienden el Magisterio como una donación, como una “misión”, que no puede comprenderse si no es conectando la profesionalización con la auténtica vocación. En este mismo sentido, Hansen (2001, p. 164), “la práctica de los docentes se centra en la convicción de querer ayudar a los aprendices a madurar y a crecer como personas”. El buen maestro es el que es capaz de sacrificarse por el bien de la comunidad.

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

estos estudiantes tienen vocación docente, ya que sus expectativas también podrían alcanzarlas en el ejercicio de otras profesiones.

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

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

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

Otra cuestión distinta pero interesante para el estudio, es indagar, si la tipología de los estudiantes se relaciona con sus procesos de aprendizaje a partir de la motivación de los estudiantes. Para ello, se parte de la Teoría de los enfoques de aprendizaje del estudiante de Biggs (2001), que propone tres enfoques diferentes, que son: enfoque superficial, enfoque profundo y enfoque del logro.

En primer lugar, el enfoque superficial, se corresponde, según este autor, con una motivación extrínseca. La intención de los estudiantes que adoptan este enfoque es satisfacer los requisitos imprescindibles con el mínimo esfuerzo, solo el necesario para evitar el fracaso, para obtener la Titulación. En este caso las estrategias utilizadas en el proceso de aprendizaje son la memorización y la reproducción mecánica, y sin establecer conexiones ni relaciones entre todo lo que se aprende.

En segundo lugar, el enfoque profundo, se relaciona con una motivación intrínseca. El estudiante que opta por este enfoque tiene realmente gran interés por aprender, por profundizar en los conocimientos que va adquiriendo para convertirse en un buen maestro y encuentra satisfacción implicándose en el proceso de enseñanza para obtener aprendizajes significativos y útiles para su futuro profesional.

Y en tercer lugar, Biggs (2001) se refiere al enfoque del logro. En este caso, lo que pretende el estudiante es mostrar su competencia respecto a sus compañeros. Como señala este autor los estudiantes que se acogen a este enfoque, dan mucha importancia a la autodisciplina, el orden, la sistematización, la planificación y la distribución del tiempo.

Llegados a este punto, a partir de los resultados obtenidos en el análisis de los tipos de estudiantes del Centro, así como en la indagación acerca de los diferentes enfoques del proceso de aprendizaje, y, especialmente de la observación durante varios años de dedicación a la formación de futuros maestros, se puede llegar a afirmar que son los estudiantes serviciales y competentes, es decir, los motivados por aspiraciones intrínsecas al Magisterio, los que optan por un enfoque de aprendizaje profundo; mientras que los ambiciosos e independientes, movidos por aspiraciones extrínsecas, eligen un enfoque superficial.



- Análisis de la tipología de los estudiantes de Magisterio de Antequera a partir de las 8 expectativas vocacionales empleadas por Hernández (2011) en la investigación realizada en la Universidad de Comillas.

En el apartado anterior se ha descubierto cuáles son los tipos de estudiantes del centro de magisterio de Antequera, a partir de las catorce expectativas vocacionales recogidas en el cuestionario empleado para el análisis. En este apartado, se investiga cuál sería la tipología si estas expectativas se redujeran a las ocho que se utilizaron en el estudio realizado en Comillas.

Como se dijo en el apartado anterior, los investigadores de Comillas tuvieron que reducir las expectativas de catorce a ocho. Para completar esta investigación, se ha construido la tipología de los estudiantes de Magisterio de Antequera a partir de esas ocho variables para comprobar si, de esta manera, la tipología de estudiantes en ambas investigaciones se aproxima más.

Al realizar el nuevo análisis factorial, sólo se obtienen 3 factores. Tras aplicar el método de rotación varimax, se obtienen los resultados contenidos en las tablas 32 y 33.

Tabla 32. Análisis de la tipología de los estudiantes de Magisterio. Varianza explicada por los factores principales tras aplicar el método de rotación varimax (8 ítems).

Factor	Variance	Difference	Proportion	Cumulative
<b>Factor 1</b>	1.60797	0.37158	0.5080	0.5080
<b>Factor 2</b>	1.23639	0.22637	0.3906	0.8986
<b>Factor 3</b>	1.01002		0.3191	1.2177

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 33. Análisis de la tipología de los estudiantes de Magisterio. Expectativas vocacionales que se agrupan en cada uno de los tres factores principales tras aplicar el método de rotación varimax. (8 ítems).

variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Uniqueness
Ayudar a los demás	0.3046	<b>0.6516</b>	-0.0674	0.4781
Realizar algo útil y socialmente importante	0.2800	<b>0.6709</b>	-0.0206	0.4711
Excelencia profesional	<b>0.5825</b>	0.3198	0.2196	0.5102
Cultivar mi potencial personal	<b>0.6494</b>	0.3128	0.0949	0.4714
Desarrollar mi iniciativa emprendedora	<b>0.6153</b>	0.2334	0.1471	0.5453

Desarrollar valores trascendentes	<b>0.5272</b>	0.3229	-0.0607	0.6141
Riqueza y beneficio económico	0.1240	-0.0524	<b>0.6884</b>	0.5080
Fama y prestigio social	0.0627	-0.0084	<b>0.6698</b>	0.5474

Fuente: Elaboración propia.

Partiendo del análisis factorial de los 8 ítems utilizados en la Universidad de Comillas, se obtienen tres tipos de estudiantes de Magisterio de Antequera. Estos tres tipos se resumen en la siguiente tabla.

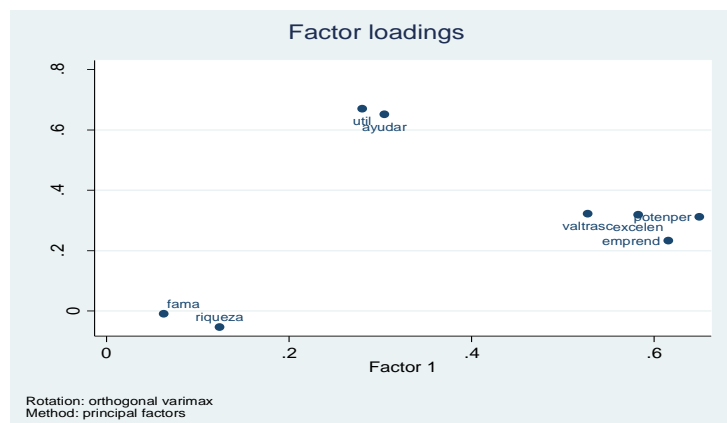
Tabla 34. Resumen de la tipología de los estudiantes de Magisterio del Centro en función de cómo se agrupan las expectativas profesionales en los 3 factores (8 ítems).

FACTORES	EXPECTATIVAS PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO
<b>FACTOR 1</b>	-Excelencia profesional. -Cultivar mi potencial personal. -Desarrollar mi iniciativa emprendedora. -Desarrollar valores trascendentes.
<b>FACTOR 2</b>	-Ayudar a los demás. -Realizar algo útil y socialmente importante.
<b>FACTOR 3</b>	-Riqueza y beneficio económico. -Fama y prestigio social.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 24, se observa muy claramente, la distribución de las 8 expectativas de los estudiantes. En función de esta distribución, se desprenden tres tipos de estudiantes del Centro.

Figura 24. Tipología de los estudiantes de Magisterio, en función de cómo se agrupan las expectativas vocacionales en cada uno de los 3 factores (8 ítems).



Fuente: Elaboración propia.

En función del contenido conceptual de las variables agrupadas en cada factor, se obtiene que los tipos de estudiantes de Magisterio del Centro, son: “competente”, “servicial” y “triumfalista”. En la siguiente tabla, se comparan las tipologías obtenidas para los estudiantes de Comillas y los de Antequera a partir de las ocho variables.

Tabla 35. Tipología de los estudiantes de Magisterio de Antequera, elaborada a partir de las ocho expectativas utilizadas en la Universidad de Comillas.

Tipología de los estudiantes de Comillas	Tipología de los estudiantes de Antequera
<p><b>EMPRENDEDOR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizar algo útil y socialmente importante</li> <li>-Desarrollar mi iniciativa emprendedora</li> </ul>	<p><b>COMPETENTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Cultivar mi potencial personal</li> <li>-Desarrollar valores trascendentes</li> <li>-Desarrollar mi iniciativa emprendedora</li> <li>-Excelencia profesional</li> </ul>
<p><b>TRIUNFALISTA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Fama y prestigio social</li> <li>-Riqueza y beneficio económico</li> </ul>	<p><b>SERVICIAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizar algo útil y socialmente importante</li> <li>-Ayudar a los demás</li> </ul>
<p><b>COMPROMETIDO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollar valores trascendentes.</li> <li>-Ayudar a las personas.</li> </ul>	<p><b>TRIUNFALISTA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Fama y prestigio social</li> <li>-Riqueza y beneficio económico</li> </ul>
<p><b>COMPETENTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Excelencia profesional.</li> <li>-Cultivar mi potencial personal.</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que la tipología de los estudiantes de Antequera, obtenida a partir de las ocho expectativas utilizadas en el análisis de Comillas, difiere de la que se hizo a partir de las catorce expectativas del cuestionario CERVO (2011).

Ahora, los tipos en Antequera se reducen a tres. Sólo los dos primeros tipos, “competente” y “servicial”, coinciden con la tipología construida a partir de las catorce expectativas; el tercer tipo, “triumfalista”, es nuevo ahora y agrupa algunas expectativas de los dos tipos anteriores que ahora desaparecen, “ambicioso” e “independiente”<sup>152</sup>. El estudiante “triumfalista” es el que considera como éxito conseguir beneficios económicos, así como una posición social prestigiosa a través del ejercicio de la profesión, sin tener en cuenta aspectos relacionados con su desarrollo y logros vocacionales.

<sup>152</sup> Los tipos “competente” y “servicial” se han analizado en el apartado anterior.

Como era de esperar, las tipologías en ambas investigaciones se aproximan más si ambas se construyen a partir de las ocho expectativas. No obstante, las tipologías resultantes no son idénticas, pues los estudiantes de uno y otro Centro, tampoco lo son.

### 9.2.3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA H.4.

**Hipótesis 4:** *La mayoría de los estudiantes de Magisterio del Centro pretenden satisfacer en el ejercicio de su labor profesional necesidades de orden superior (de autoestima y de autorrealización), como Maslow las denomina.*

Esta hipótesis se formula a partir de la teoría relacionada con la motivación, expuesta en el capítulo 6 del marco teórico.

Según Varela y Ortega (1984, p. 70), “La motivación que conduce a estudiar una carrera se enlaza directamente con las esperanzas puestas en la misma en el plano de la realización personal”. En el mismo sentido, Maslow (1991), define la motivación como el deseo de satisfacer necesidades. Para González (2007), la motivación conjuga autoeficiencia y autoconfianza en las propias posibilidades.

A partir de estas definiciones de “motivación”, entendida como esperanza de realización personal o como deseo de satisfacer necesidades, en el marco teórico se analizan la Teoría de las expectativas de Vroom (1964), la Teoría de las metas de Locke (1968), la Teoría de la Motivación de Maslow (1991) y Teoría de fijación de metas de González (2007).

Concretamente, la hipótesis 4, se construye a partir de la Teoría de la Motivación de Maslow (1991). Como se ha dicho, para este autor, el concepto de “motivación”, se entiende como la expectativa de satisfacer ciertas necesidades, que pueden ser de diversa índole. Él considera necesidades superiores a las de autorrealización y autoestima. Por debajo de ellas, sitúa las necesidades de pertenencia, de seguridad y las básicas o fisiológicas. Con el concepto de autorrealización, se refiere al deseo de la persona de hacer realidad todo lo que en ella es potencia, es decir al deseo de llegar a ser todo lo que uno es capaz de llegar a ser. Las necesidades de autoestima engloban el deseo de reputación, prestigio, fama, gloria o reconocimiento. Las de seguridad hacen referencia a las necesidades de estabilidad y protección.

Esta hipótesis se investiga mediante un análisis descriptivo de los 14 ítems del bloque de valores vocacionales. Como se ha explicado para la hipótesis anterior, los estudiantes

valoraron todos los ítems, en una escala de tipo Likert con un formato de 1 (no es importante en la elección de mi futuro trabajo) a 10 (es crucial, no podría considerar un posible trabajo sin conseguir esta expectativa).

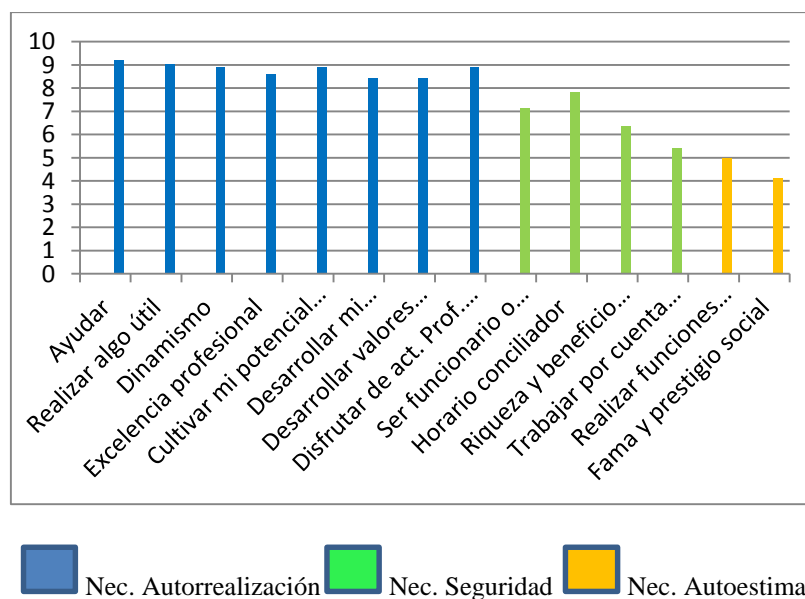
La realización del análisis descriptivo, permite conocer las valoraciones medias obtenidas por cada ítem. Son las que se recogen en la tabla 36.

Tabla 36. Valoraciones medias de los 14 indicadores de expectativas profesionales.

INDICADORES	VALORACIONES MEDIAS
Ayudar a los demás	9.22
Realizar algo útil y socialmente importante	9.01
Dinamismo y actividad variada en su desempeño	8.9
Excelencia profesional	8.6
Cultivar mi potencial personal	8.92
Desarrollar mi iniciativa emprendedora	8.44
Desarrollar valores trascendentes	8.42
Disfrutar de una actividad profesional divertida	8.9
Ser funcionario o trabajo fijo por cuenta ajena	7.13
Horario que permita conciliar actividad laboral y vida familiar	7.82
Riqueza y beneficio económico	6.35
Trabajar por cuenta propia	5.42
Realizar funciones directivas	5
Fama y prestigio social	4.11

Fuente: Elaboración propia.

Figura 25. Valoración media obtenida por cada una de las expectativas vocacionales



Fuente: Elaboración propia.

Mediante el análisis descriptivo observamos que los indicadores con puntuaciones medias más elevadas son los que pretenden satisfacer necesidades de autorrealización: “ayudar a los demás” (m=9,22), “realizar algo útil y socialmente importante” (m=9,01), “dinamismo y actividad variada en su desempeño” (m=8,9), “excelencia profesional” (m=8,6), “cultivar mi potencial personal” (m=8,92), “desarrollar mi iniciativa emprendedora” (m=8,44), “desarrollar valores trascendentes” (m=8,42), “disfrutar de una actividad profesional divertida” (m=8,9).

A estos le siguen los indicadores que responden a la satisfacción de necesidades de seguridad: “ser funcionario o trabajo fijo por cuenta ajena” (m=7,13), “horario que permita conciliar actividad personal y vida familiar” (m=7,82), “riqueza y beneficio económico” (m=6,35) y trabajar por cuenta propia (m=5,42).

Son las expectativas vocacionales que pretenden satisfacer necesidades de autoestima, las que reciben puntuaciones medias más bajas: “realizar funciones directivas” (m=5) y “fama y prestigio social” (m=4,11).

Por tanto, los resultados obtenidos indican que la hipótesis enunciada se confirma, pues los estudiantes de Magisterio de Antequera, en el ejercicio de su futura labor profesional desean satisfacer, en primer lugar, las necesidades superiores de autorrealización. Del análisis se deduce, además, que ellos anteponen la satisfacción de las necesidades de seguridad a las de autoestima, rompiendo, en este sentido, el orden establecido en la pirámide de Maslow (1991). Probablemente porque entienden que la auténtica vocación docente consiste en aunar servicio al prójimo, a la sociedad, con realización personal. El buen profesor no precisa de la fama o el reconocimiento social, más allá del que proporcionen sus propios alumnos.

Para lograr resultados más detallados, mediante un análisis descriptivo de cada una de las expectativas, obtenemos que las valoraciones medias de las expectativas intrínsecas aumentan de primer curso a tercero; sin embargo, respecto de las expectativas extrínsecas ocurre lo contrario, ya que son menos valoradas por los estudiantes a medida que pasan de curso.

Quiere decir, que a medida que avanzan los estudiantes en sus estudios, valoran más las aspiraciones vocacionales intrínsecas. Lo que significa que, como se ha analizado en el capítulo seis del marco teórico, el descubrimiento de la vocación, en muchos casos, no se

produce en el momento de elegir carrera sino después, durante la realización de la misma o incluso ya en el ejercicio de la profesión. En este sentido, el Practicum como asignatura integrante del Plan de Estudios en los cursos de segundo, tercero y cuarto de los Grados de Educación Infantil y Primaria, desempeña un papel muy importante, pues supone para los estudiantes una toma de contacto con la realidad de los centros educativos y esto puede reafirmar o reforzar su vocación hacia la docencia. Además del Practicum, es importante considerar que el Centro está ubicado junto al Colegio M<sup>a</sup> Inmaculada<sup>153</sup>, lo que permite a los estudiantes de Grado estar en contacto con los niños y realizar actividades con ellos en el marco de todas las asignaturas, lo que incide en el descubrimiento de la vocación.

En definitiva, respecto de las hipótesis de la dimensión vocacional o subjetiva, se puede concluir afirmando, que solamente las hipótesis 2 y 3 se confirman absolutamente, la hipótesis 4, solamente se corroboran con matizaciones como se ha comprobado a lo largo de este capítulo.

---

<sup>153</sup> Como antes ocurría siempre ya que las Escuelas Normales siempre se ubicaban junto a centros escolares (las Escuelas anejas a las Normales de maestros).

## **CAPÍTULO 10.- CONCLUSIONES**

El objetivo general de este trabajo, ha sido investigar los factores que influyen en la elección de la carrera de Magisterio, analizando el perfil sociodemográfico y las expectativas vocacionales de los estudiantes de Magisterio del Centro Adscrito de Magisterio M<sup>a</sup> Inmaculada de Antequera. Este objetivo, se concretó en unos más específicos, que se estructuraron en torno a dos dimensiones: la dimensión social u objetiva y la dimensión vocacional o subjetiva.

En la dimensión social u objetiva, se analizan el género, la clase social y la familia como factores influyentes en la elección de carrera y se estudia el perfil sociodemográfico de los estudiantes del Centro, para comprobar si existe concordancia entre la teoría expuesta y la realidad social de los estudiantes del Centro. En la dimensión vocacional o subjetiva se investiga la vocación como factor que influye en la elección de carrera profesional y se analizan las expectativas vocacionales de los estudiantes.

1. A continuación se van a exponer las conclusiones que se han obtenido tras la realización de la investigación en relación a los objetivos de la dimensión social.

Respecto al primer objetivo, se puede afirmar que, a partir de la indagación de teorías y del análisis de datos en la parte empírica, se ha logrado investigar el género, la clase social y la familia como factores influyentes en la elección de la carrera de Magisterio.

1.1. En cuanto al *género*, se llega a la conclusión de que influye en la elección del Magisterio. La observación de que la presencia de mujeres matriculadas en la carrera de Magisterio es mucho mayor que la de hombres, llevó a plantear el género como factor importante en la elección de carrera. A partir de ahí, la indagación bibliográfica, permitió conocer el papel decisivo de la mujer en relación a la educación a lo largo de la historia, así como las causas y consecuencias del proceso de feminización de la docencia y la situación actual de la mujer en este ámbito, especialmente en lo que se refiere a la educación superior.

Además, se llega a la conclusión de que la influencia actual del género tiene su germen en la situación desigual de las mujeres respecto a los hombres, que continúa existiendo y produciendo sus efectos aunque en menor medida que en otras épocas de la historia.



Probablemente, sea esa desigualdad la que empuje a muchas mujeres a elegir la carrera de Magisterio por ser una profesión que permite conciliar vida laboral y familiar mejor que otras, sobre todo, cuando se tienen hijos. Y, es precisamente esa desigualdad la que explica que, a pesar de que hay más maestras que maestros, los puestos directivos, como ya hemos comentado en otro lugar de este trabajo, continúan estando ocupados principalmente por hombres, ya que requieren tiempo y dedicación del que la mayoría de las mujeres no disponen.

Sería deseable, que el proceso de feminización de la docencia se hubiera producido sin la intervención de agentes “contaminantes” y que todas las mujeres que se dedican a enseñar o quieren dedicarse a ello en un futuro estuvieran movidas por motivaciones intrínsecas, principalmente, por la aspiración de educar.

Llama la atención que el género también afecta a la elección de especialidades dentro de la carrera de Magisterio. Como se ha analizado en el capítulo anterior, es en Educación Infantil, donde el porcentaje de mujeres matriculadas es mayor. Puede ser esto el resultado de entender todavía en la actualidad, como se dijo en el marco teórico, el Magisterio como una institucionalización de la maternidad.

1.2. En cuanto a la *clase social*, se llega a la conclusión de que, si bien este factor ha perdido peso respecto de la educación infantil, primaria y secundaria, sí es un factor influyente para el acceso a la educación superior y para la elección de carrera.

La indagación teórica permite llegar a la conclusión de que el Magisterio es una profesión propia de la clase media, tanto si se considera como factor determinante la ocupación como si se tiene en cuenta el nivel económico.

Concretamente, la clase social de los estudiantes del Centro, se ha analizado en función de criterios económicos y permiten corroborar lo que afirman las teorías, que el Magisterio es una profesión propia de personas de clase media.

Para futuras investigaciones, sería conveniente incorporar información acerca de la ocupación de los padres y madres de los estudiantes del Centro, con la finalidad de conocer la clase social de los mismos a partir de más criterios, no sólo económicos.

La importancia del factor económico ha descendido con la implantación de las Titulaciones de Grado en Educación Infantil y Primaria, que ha igualado las carreras en términos de duración. El hecho de que la diplomatura fuese de tres años, influía en muchos estudiantes para elegir estudiar Magisterio, pues la inversión que tenían que hacer era menor.

1.3. Por último, respecto del primer objetivo, se investiga *la familia* como factor que influye en la elección de la carrera de Magisterio. Partiendo de que la familia es el principal agente de socialización, se reconoce la importancia de la orientación de los padres en la toma de decisiones de los hijos.

Siendo la elección de la carrera, una decisión importante, los hijos deben sentirse acompañados en el proceso por sus padres, quienes, conociendo sus capacidades y aspiraciones, así como las posibilidades dentro del sistema educativo y del mercado laboral, deben orientarlos. Las claves para una buena orientación de los padres son cuatro: la buena comunicación, la confianza mutua, el sentido de la responsabilidad y la paciencia.

Como se ha señalado en el marco teórico, la orientación proporcionada por los padres va a estar determinada por la consideración que estos tengan de la educación de sus hijos como inversión.

En la parte empírica se analiza la influencia de la familia a través del nivel de estudios de los padres. Los resultados permiten llegar a la conclusión de que sólo alrededor de la cuarta parte de los padres y madres de los estudiantes del Centro, tienen estudios superiores, lo que permite afirmar su interés y necesidad de transmitir capital cultural, y sobre todo, de que el de los hijos supere al que ellos tienen. Lo que, por otra parte, tendrá un importante efecto en la sociedad, pues favorecerá la movilidad intergeneracional.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), hasta el curso 2012-2013, recoge los resultados del análisis del nivel educativo de los padres de los estudiantes que acceden al Grado. Comparando los resultados contenidos en su Informe con los obtenidos en esta investigación, se llega a la conclusión de que, en general, los padres de los estudiantes del Centro, tienen un nivel educativo inferior a los padres de los estudiantes de la Universidad pública en general.

Para futuros trabajos empíricos acerca de la influencia de la familia en la elección de carrera, sería conveniente incluir un indicador que de forma directa permita obtener información al respecto, o bien varios indicadores intermedios. En esta investigación se ha empleado sólo uno. No obstante, las dificultades detectadas en la investigación han podido superarse gracias a la abundante bibliografía en la que se ha fundamentado el trabajo en este aspecto.

Por tanto, como conclusión se puede afirmar, respecto a este primer objetivo que, tanto el género, como la clase social y la familia influyen en la elección de la carrera de Magisterio.

2. Respecto al segundo objetivo de la dimensión social, se ha analizado *el perfil sociodemográfico* de los estudiantes del Centro de Magisterio, investigando sus características. Es importante tener en consideración que, como se ha dicho en los capítulos anteriores, el año de la investigación coincide con el de la extinción de la Diplomatura de Magisterio y con el segundo año de implantación del Grado. Es decir, que los estudiantes de primero y segundo están matriculados en los Grados de Educación Infantil o Primaria, y los de tercero lo están en la Diplomatura en extinción. Esto es fundamental para entender algunos de los aspectos que se utilizan para construir el perfil sociodemográfico de los estudiantes del Centro.

2.1. La mayoría de los estudiantes del Centro, tienen *edades* comprendidas entre los 19 y los 21 años. Casi todos acceden a la Titulación, justo después de realizar la Prueba de Acceso a la Universidad.

Analizando la distribución por tramos de edad de los estudiantes del Centro y la proporcionada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte respecto a la Universidad en general, se llega a la conclusión de que la población estudiantil del Centro, es más joven que la de la Universidad española en general. Esto puede deberse a que el Grado aún no está totalmente implantado y a que los estudios de Magisterio en extinción, la Diplomatura, eran de tres años.

Es significativo que, tanto en el Centro como en la Universidad en general, el porcentaje de estudiantes con edades comprendidas entre los 26 y los 30 años, sea inferior al porcentaje que tiene más de 30 años. Las causas de este hecho tienen que ser diferentes en la Universidad y en el Centro. Respecto a la primera, se entiende que la mayoría de

los estudiantes, a los 26 años han terminado sus estudios de Grado, egresan de la Universidad en busca de empleo, pero dada las circunstancias económicas actuales y la situación del mercado laboral, al no ver satisfechas sus expectativas, vuelven a la Universidad para implementar su formación. En el caso del Centro de Magisterio, las causas son más difíciles de encontrar, ya que al no ofertar estudios de posgrado, los que están en el Centro con 30 años es porque están cursando estudios de Grado. Sí bien es cierto que algunos se matriculan en el Centro después de haber estudiado otras Titulaciones y no haber podido encontrar empleo.

2.2. Respecto a la *distribución de los estudiantes por curso*, es en primero donde hay mayor número de estudiantes matriculados, seguido de tercero y segundo. Que haya más alumnos en primero que en segundo se debe fundamentalmente a que, los estudiantes al matricularse no eligen el Centro en primera opción, de tal forma que al pasar a segundo algunos consiguen el traslado de su expediente, generalmente a la Facultad de Educación de Málaga. La mayoría de estos estudiantes proceden de Málaga capital, y por razones económicas y familiares prefieren estudiar en la Facultad. No obstante, de todos los alumnos que eligieron el Centro en segunda opción, es un porcentaje muy elevado los que una vez que han conocido el Centro de Magisterio, deciden permanecer en él hasta finalizar sus estudios. Por otra parte, el hecho de que haya en tercero más alumnos matriculados que en segundo, se debe a que el año de la medición, como ya se ha dicho, coincide con el de la extinción de la Diplomatura, esto ha provocado que estudiantes que no habían finalizado sus estudios por tener alguna asignatura pendiente, se hayan matriculado en tercero para poder finalizar y no tener que adaptar sus estudios al nuevo Plan de Grado.

2.3. En cuanto a la distribución de los estudiantes por especialidades, entendiendo el término especialidad en sentido amplio, se deduce que es en Educación Infantil donde el porcentaje de alumnos matriculados es más alto. No obstante, se prevé que cuando los Grados, se implanten completamente, la distribución cambiará, al absorber el Grado en Educación Primaria, todas las especialidades de la Diplomatura en forma de menciones, excepto la de Infantil que se constituye como Titulación diferente, en Grado en Educación Infantil. Además, habría que considerar que el mercado laboral para la Educación Primaria, es más amplio que el de Educación Infantil, pues los maestros de Primaria pueden dar clase hasta el primer ciclo de Educación Secundaria, lo que también influirá en la demanda de la Titulación.

2.4. Para la construcción del perfil sociodemográfico de los estudiantes del Centro, también se investiga el lugar de procedencia y de residencia durante el curso de los estudiantes del Centro. Respecto al lugar de procedencia, se llega a la conclusión de que la mayoría de los estudiantes del Centro proceden, en primer lugar, de pueblos de la provincia de Málaga, en segundo lugar, de Málaga capital y en tercer lugar, de Antequera. Como se ha señalado en el capítulo anterior, los motivos que llevan a elegir este Centro, varían en función del lugar de origen. A esta conclusión se ha llegado tras una observación continuada durante varios años de ejercicio de la docencia en el Centro. Para los estudiantes que proceden de pueblos de la provincia de Málaga, los motivos más frecuentes son conocer y compartir el ideario del Centro, ser antiguos alumnos del colegio M<sup>a</sup> Inmaculada, ubicado junto al Centro de Magisterio y de la misma titularidad, así como cercanía al lugar de residencia familiar, en este sentido hay que destacar que Antequera cuenta con una red de comunicaciones muy buena. Para los estudiantes que proceden de Málaga capital, las causas que conducen a matricularse en este Centro son distintas, la más frecuente es no haber podido acceder a la Facultad de Educación por razones académicas.

Residen en Antequera durante el curso, los estudiantes que son de esta ciudad y tienen en ella su residencia familiar, más de la mitad de los que proceden de los pueblos de Málaga y casi la mitad de los de Málaga capital. La decisión de establecer durante el curso la residencia responde a criterios de rentabilidad económica y de tiempo. No ser Antequera una ciudad universitaria y sin embargo acoger a un número considerable de estudiantes de Magisterio, tiene una serie de efectos. En primer lugar, la ausencia de una amplia oferta de residencias universitarias, hace que los estudiantes se unan en grupos de cuatro o cinco y alquilen pisos cercanos al Centro. En segundo lugar, al no haber más Centros universitarios hace que los estudiantes concentren su vida académica y social en torno a los compañeros del Centro. Ambos efectos, hace que las relaciones sean continuas y muy estrechas entre ellos, llegándose a considerar en algunos casos semejantes a las relaciones de familia. A ello se une, las relaciones cercanas entre profesores y alumnos del Centro, lo cual aumenta aún más el ambiente familiar.

2.5. Por último, el perfil sociodemográfico, se completa con información relativa al *perfil académico*. A este respecto, se llega a la conclusión de que la mayoría de los estudiantes del Centro dedican al estudio entre diez y veinte horas a la semana. Además, se deduce que el tiempo de estudio, varía en función del sexo y de la especialidad. Son las mujeres

las que más tiempo estudian lo cual repercute en su rendimiento académico que es más elevado que el de los varones. En cuanto a la especialidad, son los estudiantes matriculados en Educación Especial y en Educación Infantil los que más tiempo dedican a estudiar, en el extremo contrario están los matriculados en Educación Física. Precisamente, son las especialidades de Especial e Infantil las que cuentan con mayor porcentaje de mujeres, mientras que en Educación Física, la mayoría son varones.

Respecto al rendimiento académico, cabe destacar que la mayoría de los estudiantes de los tres cursos obtuvieron algún sobresaliente en el curso anterior al de la medición. El porcentaje más elevado de alumnos con sobresalientes en el curso anterior corresponde a segundo, y el menor a primero. Es decir, que son más numerosos los alumnos de segundo curso, que estando en primero, obtuvieron sobresaliente en relación a los del resto de los cursos. No sorprende que en primero el porcentaje de alumnos con algún sobresaliente en el curso anterior sea el menos numeroso pues la mayor parte de los estudiantes del Centro mejoran sus rendimientos académicos una vez que comienzan los estudios de Magisterio, la motivación es una de las razones que explica que esto ocurra, sobre todo si tenemos en cuenta, como se verá a continuación, que la mayoría de los estudiantes del Centro desde el momento de matricularse tienen claro que quieren ser maestros.

Hasta aquí, se puede concluir que se han logrado los objetivos específicos de la dimensión social u objetiva, pues se ha conseguido investigar los factores de la dimensión social que influyen en la elección de la carrera de Magisterio, así como construir el perfil sociodemográfico de los estudiantes del Centro. Dicho perfil, puede concretarse afirmando que la mayoría de los estudiantes de Magisterio del Centro: son mujeres; pertenecen a la clase media o media-baja; sus padres y madres tienen, mayoritariamente estudios primarios o secundarios, siendo su nivel de estudios inferior al nivel educativo de los padres de los estudiantes matriculados en la universidad pública en general; la edad media de los estudiantes es de 21 años, siendo la población estudiantil del Centro más joven que la media de la universidad pública en general; el porcentaje de alumnos matriculados en Educación Infantil es superior al resto de los grupos; proceden mayoritariamente en primer lugar de pueblos de la provincia de Málaga, en segundo lugar, de Málaga capital y en tercer lugar de Antequera; durante el curso, la mayoría residen en Antequera; la mayoría de los estudiantes dedican al estudio entre diez y veinte horas semanales y han obtenido durante el curso anterior a la medición algún sobresaliente.

3. Dentro de la dimensión vocacional o subjetiva, el tercer objetivo de la investigación, consiste en investigar la vocación como factor que influye en la elección de la carrera de Magisterio. Una indagación bibliográfica relativa al concepto de vocación, las teorías sobre el origen de la misma, la importancia de la orientación profesional y de la vocación docente en particular, han permitido un acercamiento a la dimensión vocacional o subjetiva, que se ha concretado con un trabajo empírico a través del cual se han obtenido conclusiones acerca de la influencia de la vocación en la elección de carrera.

3.1. Con respecto a la seguridad en la elección de la carrera de Magisterio, la mayoría dicen que estaban seguros y tenían claro que querían hacer Magisterio ya en el momento de hacer la matrícula. Como se dijo al analizar los resultados, esa seguridad vocacional sorprende, sobre todo, teniendo en cuenta el momento al que se refiere la pregunta. Utilizando la terminología de Sánchez (2011), el momento al que se refiere la pregunta es un “momento pre-vocacional”, sin embargo la respuesta es la propia de un “momento vocacional”.

3.2. Por otra parte, la mayor parte de los estudiantes tienen la percepción de que han elegido la carrera libremente. Es decir que no ha habido factores o influencias externas que les hayan obligado a elegir esta carrera. Las circunstancias siempre determinan pero los estudiantes no perciben que estas les hayan llevado a elegir en contra de su vocación. Sí preocupa el hecho de que, aunque en un porcentaje muy reducido, hay estudiantes que contestan “regular “ o “no”, cuando se les pregunta acerca de si han podido elegir libremente la carrera, pues estudiar una carrera impuesta por cualquier motivo, es muy difícil, pero aún es más el ejercicio de una profesión para lo que uno no se siente llamado.

Respecto a la seguridad en cuanto a la vocación docente, es importante destacar la importancia de las prácticas. En muchas ocasiones, es durante el periodo de realización de las mismas, cuando los estudiantes afirman, o no, su vocación como docentes, porque es cuando entran en contacto con la realidad de la profesión. En el caso de los estudiantes del Centro, según se desprende del análisis, tienen clara la vocación incluso antes de haber realizado ninguna práctica.

En conclusión, el tercer objetivo de la investigación, primero de la dimensión vocacional o subjetiva, se ha alcanzado, y se puede afirmar la importancia de la vocación en la elección de la carrera profesional.

4. El cuarto objetivo de la investigación, consiste en investigar que las expectativas vocacionales de los estudiantes de Magisterio del Centro, cuando piensan en el ejercicio futuro de su labor profesional, se estructuran en torno a dos estilos diferentes: estilo de anticipación de consecuencias intrínsecas y estilo de anticipación de consecuencias extrínsecas. Como resultado del trabajo empírico que permite analizar las expectativas de los estudiantes, se obtiene que estas se estructuran, efectivamente, en dos grupos diferenciados, uno de ellos recoge las expectativas vocacionales extrínsecas, mientras que el otro agrupa las expectativas intrínsecas. Como se explicó en el capítulo anterior, son expectativas vocacionales intrínsecas aquellas que están directamente relacionadas con el ejercicio de la docencia; las extrínsecas, son expectativas que se pueden alcanzar en el ejercicio de otras actividades distintas de la docencia, es decir, que no son inherentes a esta.

Preocupa el hecho de que haya estudiantes cuyas expectativas no sean propias del Magisterio. Para los buenos maestros, su motivación, y sus compensaciones vienen proporcionadas por factores internos relacionados con la docencia. Ellos entienden la educación como “apertura, entrega y altruismo” (Hansen, 2001, p. 388), como un servicio a los demás, que proporciona a quien lo desempeña, un sentimiento de realización.

Se puede afirmar que el objetivo cuatro también se ha alcanzado, pues se investiga y, posteriormente se afirma que la estructura de las expectativas vocacionales de los estudiantes coincide con la planteada en la formulación del objetivo.

Pero en la consecución de este objetivo, tiene lugar uno de los principales hallazgos de esta investigación, ya que se ha podido establecer *la tipología de los estudiantes de Magisterio del Centro* a través del análisis y combinación de sus expectativas.

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



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

5. El quinto objetivo plantea conocer el tipo de necesidades que los estudiantes del Centro pretenden satisfacer en el ejercicio de su labor docente. Se comprueba que se ha sustituido el término “expectativa”, por el de “necesidad”, para adaptar la terminología a la empleada por Maslow en su Teoría de la Motivación.

El objetivo se ha alcanzado, y la conclusión a la que se llega es que los estudiantes pretenden satisfacer: en primer lugar, necesidades de autorrealización, que son las que se han denominado intrínsecas; en segundo lugar, necesidades de seguridad; y, en tercer lugar, necesidades de autoestima. Los dos últimos tipos de necesidades, se corresponden con las expectativas extrínsecas, pero se rompe, y esto es lo particular de esta investigación, el orden establecido por Maslow (1991), que antepone las necesidades de autoestima a las de seguridad.

Además, se llega a la conclusión de que a medida que los estudiantes van superando los cursos, sus conocimientos y el grado de madurez que van alcanzando, influyen en las expectativas que tienen depositadas en el ejercicio futuro de la profesión. Conforme los estudiantes pasan a cursos superiores valoran más las expectativas intrínsecas, relacionadas directamente con la vocación del maestro, que las extrínsecas, es decir, aquellas que no son inherentes al Magisterio.

No puede concluirse este capítulo, sin hacer alusión a que la importancia de este trabajo reside, en primer lugar, en que se comenzó en un momento crucial coincidiendo con el curso de extinción de la Diplomatura, y con el segundo año de implantación de las nuevas Titulaciones de Grado. Recoger datos de la última promoción de los diplomados en Magisterio, permitirá a futuras investigaciones realizar comparaciones en relación al perfil sociodemográfico y a las expectativas vocacionales de los egresados de los distintos

planes de estudio. En segundo lugar, este trabajo es relevante ya que es el primero de estas características que se realiza en el Centro Adscrito de Magisterio de Antequera, en el que se forman maestros desde el año 1966.

Pero también somos conscientes de los aspectos susceptibles de mejora de esta investigación y que dejan la puerta abierta a futuros trabajos. Las debilidades detectadas se refieren a la conveniencia de implementar el trabajo empírico en relación a los capítulos 4 y 5, relativos, respectivamente, al mercado laboral y a las redes sociales, como factores que influyen en la elección de la carrera de Magisterio. Respecto a estos factores, la investigación ha sido solamente teórica. También habría sido interesante realizar el mismo trabajo empírico en la Facultad de Educación, lo que nos permitiría comparar los resultados obtenidos o, incluso respecto de otras Titulaciones. Son campos que quedan abiertos a futuras investigaciones que nos gustaría poder abordar.

Quiero decir que el impulso para realizar este trabajo nació de la curiosidad por conocer el perfil de los alumnos tras algunos años de docencia. Ahora hay que reconocer que, a medida que avanzaba en su proceso de elaboración, mi mirada se ha vuelto “más sociológica”, me sigue interesando conocer las características de los alumnos, pero quizás en este momento no pueda desvincular ese interés del que siento por investigar sus comportamientos, cómo se relacionan entre ellos, cómo construyen los grupos, cuáles son sus gustos y aficiones o por qué responden masivamente ante algunas circunstancias y se mantienen pasivos ante otras.

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

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

Por esta razón, hoy es necesario formar maestros competentes y serviciales, capaces de fomentar en sus alumnos una actitud crítica ante la vida que les haga fuertes y libres; maestros capaces de formar personas íntegras y defensoras de los valores auténticos.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Abbott, A. (1988). *The System of professions. an Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago and London. Chicago: University of Chicago Press.
- Abbott, A. (2003). Ècologies liées: à propos du système des professions. En *Les professions et leur sociologies*. París: Editions de la Maison des Sciences de l'homme.
- Acker, S. (2000). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Altamira, R. (1912). *Problemas urgentes de la Primera Enseñanza en España*. Madrid: Librería de los sucesores de Hernando. Recuperado de: [http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/instituto\\_figuerola/programas/phu/diccionariode\\_catedraticos/lcatedraticos/acrevea](http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/instituto_figuerola/programas/phu/diccionariode_catedraticos/lcatedraticos/acrevea).
- Álvarez, V. y Bonilla, G (1999). *El futuro profesional de nuestros hijos*. Madrid: EOS.
- Alvira, F. (1992). Reflexiones sobre la investigación sociológica. En Moya, c. et al. (comp.): *Escritos de teoría sociológica en homenaje a Luis Rodríguez Zúñiga*. Madrid: CIS.
- Arrow, K. J. (1973, julio). Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economic*, núm. 2, pp. 193-216.
- Ávarez, V. y Bonilla, G. (1999). *El futuro profesional de nuestros hijos*. Madrid: Editorial EOS.
- Ávila, A. (1986). *Escuela Normal de Maestros de Sevilla. Segunda mitad del siglo XIX*. Tomo I. Sevilla: Ediciones ALFAR.
- Ballarín, P. (1989). La educación de la mujer española en el siglo XIX. *Revista Interuniversitaria*, núm. 8, pp. 245-260.
- Bandura, A. (1980). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la persona* (5ª edición). Madrid: Ed. Alianza.

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, pp. 122-147.
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of thought and action. A social cognitive theory*: Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Barnes, J. A. (1954). Class and Committees in a Norwegian Island Parish. *Human Relations*, nº. 7, pp. 39-58.
- Beas, M. (2010). Formación del Magisterio y Reformas Educativas en España: 1960-1970. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 14, núm.1, pp. 397-414.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Londres: Sage.
- Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, vol.70, supplement, pp. 9-49.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, With special Reference to Education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Becker, G. S. (1967). Human Capital and the Personal Distribution of Income: An Analytical Approach. En *Readings in Labour Economics*. New York: Ed. Oxford University Press.
- Becker, G. S. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza Universidad.
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Becker, O. (1979). *Les mondes de l'art*. París: Flammarion.
- Béduwé, C. y Planas, J. (2003). *Expansión educativa y mercado de trabajo*. Madrid: INEM.
- Beltrán, M. (1985). Cinco vías de acceso a la realidad social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 29, pp. 7-41.
- Berger, P. L. (1989). *La revolución capitalista. Cincuenta proposiciones sobre la prosperidad, la igualdad y la libertad*. Barcelona: Península.

- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernalte, V. (enero, 2015). Minoría de hombres en la profesión de enfermería. Reflexiones sobre su historia, imagen y evolución en España. *Enfermería Global*, 37, pp. 328-334.
- Berruecos, L. A. (2009). H. Max Gluckman, las teorías antropológicas sobre el conflicto y la escuela de Manchester. *El Cotidiano*, vol. 24, nº. 153, pp. 97-113.
- Berstein, B. (1961). Social Structure, Language and Learning. *Educational Research*, 3, pp. 163-176.
- Biggs, J. (2001b). Enhancing learning: a matter of style or approach? En Stenberg, R. J. y Zhang, L. F. *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Style*, pp. 73-102). London: LEA.
- Blaikie, N. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. *Quality & quantity*, 25, pp. 115-136.
- Blau, P. M. (1955). *Dynamics of Bureaucracy: A Study of Interpersonal Relations in Two Government Agencies*. Chicago: University of Chicago Press.
- Blau, P. M. (1977). *Inequality and Heterogeneity: A Primitive Theory of Social Structure*. Nueva York: Free Press.
- Blau, P. M. y Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*. Nueva York: The Free Press.
- Blau, P. M. y Duncan, O. D. (1978). *The American Occupational Structure*. Nueva York: The Free Press.
- Bott, E. (1957). *Family and Social Network*. London: Tavistock. [Ed. Castellana: *Familia y red social, roles, normas y relaciones externas en las familias urbanas corrientes*. Madrid: Taurus, 1990].
- Bourdieu, P. (1979). *Le Distinction. Critique Sociale du Jugement*. París: Les editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction*. London: Routledge.

- Bourdieu, P. (1985). The Social Space and the Genesis of Groups. *Theory and Society*, 14, pp. 723-744.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. En Richardson (Ed): *Handbook of Theory and Research for The Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, pp. 241-258.
- Bourdieu, P. (1988), *Cosas dichas*, Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. (2000). Las formas de capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En Bourdieu, P.: *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Ed. Labor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *Reproduction: In Education, Society y Culture*. Londres: Sage.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1969). *Los estudiantes y la cultura*. Nueva Colección Labor.
- Bowlby, J. (1953). *Child Care and the Growth of Love*. Harmondsworth: Penguin. [Ed. Cast: *Cuidado maternal y Amor*. México: Fondo de Cultura Económica, 1979].
- Bowles, S. (1975, junio). Educación desigual y reproducción de la división del trabajo. *Información Comercial Española*, núm. 502, p. 228.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Ed. Routledge and Kegan Paul.
- Bowles, S. y Gintis, H. (mayo, 1975). The Problem with Human Theory –A Marxian Critique. *American Economic Review*, vol. LXV, núm. 2, pp. 74-82.
- Bowles, S. y Gintis, H. (segundo semestre, 2014). The Problem with Human Theory –A Marxian Critique. *Revista de Economía Crítica*, núm. 18, pp. 220-228.
- Brentano, F. (1874). *La Psicología desde un punto de vista empírico*. Traducción al castellano de 1926. Madrid: Revista de Occidente.

- Brewer, J. y Hunter, A. (1989). *Multimethod research: a synthesis of styles*. London: Sage.
- Burgos, B. y López, K. (2010). La situación del mercado laboral de profesionistas. *Revista de educación superior*, vol. 39 (156), pp. 19-33.
- Burgos, B. y López, K. (2011). Efectos de la sobreeducación y el desfase de conocimientos sobre los salarios y la búsqueda de trabajo de profesionistas. Resultados de un estudio basado en opciones y percepciones de egresados universitarios y empleadores. *Perfiles educativos*, vol. XXXIII, núm. 134, pp. 34-51.
- Burris, V. (1992). La síntesis neomarxista de Marx y Weber sobre las clases. *Zona abierta*, núm. 59-60, pp. 127-156.
- Caplan, J. (1981). Los abogados y sus clientes: una mística en cuestión. En *Profesiones inhabilitantes*. Madrid: Blume.
- Carabaña, J. (1991). *El gasto público en enseñanza y su justificación*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Carabaña, J. (2001). De por qué los profesores no pueden reducir la desigualdad social de resultados escolares. *Témpora*, 4, pp. 37-61.
- Carabaña, J. y De Francisco, A. (1994). *Teorías contemporáneas de las clases sociales*. Madrid: Ed. Pablo Iglesias.
- Carabaña, J. y Gómez, C. (1996). *Escalas de prestigio profesional*. Madrid: Cuadernos metodológicos.
- Cardona, M., Montes, J. C., Vázquez, J. J., Villegas, M. N. y Brito, T. (2007). *Capital humano: una mirada desde la educación y la experiencia laboral*. Medellín: Universidad EAFIT-Dirección de Investigación y Docencia.
- Carr-Saunders, A. M. y Wilson, P. A. (1933). *The Professions*. Oxford: Clarendon Press.
- Cea D'Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (1995). *El sistema educativo español, 1995*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.



- Cherry, M. (2010). Parental authority and pediatric bioethical decision making. *Journal of Medicine and Philosophy*, núm. 35, pp. 553-572.
- Chodorow, N. (1978). *The Reproduction of Mothering*. Berkeley: University of California Press. [Ed. Castellana: *El ejercicio de la maternidad: psicoanálisis y sociología de la maternidad y paternidad en la crianza de los hijos*. Barcelona: Gedisa, 1984].
- Chodorow, N. (1988). *Psychoanalytic Theory and Feminism*. Cambridge: Polity.
- Coleman J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPortland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, U. S. Government Printing Office.
- Coleman, J. S. (1961). *The Adolescent Society. The Social Life of the Teenager and its Impact on Education*. Nueva York: Free Press.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Massachusetts and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Coleman, J. S. (2000). Social capital in the Creation of Human Capital. En *Knowledge and Social Capital. Foundations and Applications*. Boston: Butterworth Heineman.
- Collins, R. (1979). *The Credential Society*. New York: Academic Press.
- Colmenar, C. (1989). La formación de maestros con el método educativo de Fröebel en España. *Revista de Educación*, núm. 290, pp. 135-158.
- Colmenar, C. (1991). Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: su desarrollo en la época de la Restauración. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, núm. 10, pp. 89-106.
- Colmenar, M. C. (1983). Contribución de la ENC de maestras a la educación femenina en el siglo XIX. *Historia de la Educación*, núm. 2, pp. 105-112.
- Congreso Nacional Pedagógico de 1882. *Actas de las sesiones celebradas, Sección 4ª*, Madrid, G. Hernando, 1882.
- Cortada, N. (1991). *El profesor y la orientación vocacional*. México: Trillas.

- Crompton, R. (1997). *Clase y estratificación*. Madrid: Tecnos.
- Crompton, R. y Gubbay, J. (1977). *Economy and class structure*. Nueva York: St. Martin's Press.
- Dahrendorf, R. (1983). *Las oportunidades vitales: Notas para una teoría social y política*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Davis, K. y Moore, W. (1972). Algunos principios de estratificación. En Bendix, R. Lipset, S. M.: *Clase, Status y Poder*. Madrid: Ed. Euroamérica.
- De Federico de la Rúa, A. (2008). Análisis de redes sociales y trabajo social. *Portularia*, Vol. VIII, nº. 1, pp. 9-21.
- Deem, R. (1980). *Schooling for Women's Work*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Del Pino, J. (1990). *La teoría sociológica. Un marco de referencia analítico de la modernidad*. Madrid: Tecnos.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological methods: A sourcebook*. London: Butterworth.
- Doeringer, P. y Piore, M. (1971). *Internal Labour Markets and Manpower Analysis*. Nueva York-Londres: M. E. Sharpe Inc.
- Domínguez, M. (1989-1990). La Educación durante la Ilustración española. *Revista de Historia*, pp. 173-186.
- Dubar, C. y Trieper, P. (1998). *Sociologie des professions*. París: Armand Colin.
- Duck, C. y Iudag, G. (2006). La teoría de la estratificación social de Weber: un análisis crítico. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, núm. 11, pp. 05-24.
- Duncan, O. D. (1961). A Socioeconomic Index for All Occupations. En *Occupations and Social Status* (pp. 109-138). Nueva York: Free Press of Glencol.
- Durkheim, E. (1950). *La morale professionnelle. Lesons de sociologie*. París: PUF.
- Durkheim, E. (1956). *Les règles de la méthode sociologique*. París: Press Universitaires de France.
- Durkheim, E. (1964). *The Division of Labor in Society*. New York: Free Press.

- Durkheim, E. (1967 [1897]). *De la division du travail social*. Livre I. París: Les presses universitaires de France.
- Durkheim, E. (1982 [1895]). *The Rules of Sociological Method*. Londres: Macmillan. [Ed. Cast: Las reglas del método sociológico. Barcelona: Altaya, 1995].
- Edmond, M. (1992). *La interacción social*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Edwards, R. (1979). *Contested Terrain*. Nueva York: Basic Books.
- Elzo, J. (2000). *El silencio de los adolescentes. Lo que no cuentan a sus padres*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, S. A.
- Engelhardt, T. (2010). Beyond the best interests of children: Four views of the family and of foundational disagreements regarding pediatric decision making. *Journal of Medicine and Philosophy*, núm. 35, pp. 499-517.
- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, núm. 269, pp. 55-76.
- Espinilla, M. L. y González, J. L. (2006). Génesis de la primera “escuela de párvulos” en Palencia capital (1857-1910), la insigne figura de D. Vicente Inclán. *Revista Pedagógica*, núm. 20, pp. 137-166.
- Esquivel, L. A. y Pinto, J. E. (1994). Toma de decisiones: autoreporte de los factores que influyen en la elección de una carrera profesional. *Educación y Ciencia*, vol.3, nº. 9, pp. 37-53.
- Esteve, J. M., Franco, S., Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona. Editorial Anthropo.
- Esteve, J.M. (1995). *Las expectativas de la sociedad y la imagen social de los profesores*. Zaragoza: Publicación del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona. Paidós
- Esteve, J.M. (2011). *El malestar docente*. Madrid. Paidós.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and their Organization*. New York: Free Press.

- Euler, L. (1736). *Solutio problematic ad geometriam situs pertinentis*. *Comentarii Academiae Scientiarum Imperialis. Petropolitanae* 8, 128-140.
- Feito, R. (2003). Sistema de enseñanza y estratificación social. En Fernández, F. *Sociología de la Educación*, pp. 143-164. Madrid: Pearson Educación.
- Fernández, F. (2010). Socialización y escuela. En Fernández, F.: *Sociología de la educación*, pp. 205-260. Madrid: Pearson.
- Fernández, M. (2012). Social support networks in Spain: The factors that determine models of choice. *International Sociology*, núm. 27 (3), pp. 384-402.
- Ferrandez, A. y Sarramona, J. (1975). *La Educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- Ferrero, J. J. (1994) *Teoría de la Educación: lecciones y lecturas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Feyerabend, P. K. (1986). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.
- Fielding, N. G. y Fielding, G. L. (1986). *Linking data*. Berberly Hills: Sage.
- Figuroa, M. J. (1996). *Mujer y docencia en España*. Madrid: Escuela Española S.A.
- Finkel, L. (1999). ¿Qué es un profesional? Las principales conceptualizaciones de la sociología de las profesiones, en *Economía, organización y trabajo*. Madrid: Pirámide.
- Fisher, I. (1906). *The Nature of Capital and Income*. Nueva York: Macmillan.
- Fondevilla-Gascón, J. F., del Olmo-Arriaga, J. L. y Sierra, J. (diciembre, 2011). Búsqueda de información y redes sociales: el caso de la Universidad. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, nº. 117E, pp. 497-511.
- Fontecha, E. (2007, diciembre). Labores de manos: breves apuntes acerca de la enseñanza femenina en los siglos XVIII y XIX. *Revista Códice*, núm. 20, pp. 51-58.
- Freeman, L. C. (1978/1979). Centrality in social networks: conceptual clarification. *Social Networks*, 1, pp.215-219. Versión española: Freeman, L. C. (2000). La centralidad en las redes sociales. Clarificación conceptual. *Política y sociedad*, nº. 33, pp. 131-148.

- Freidson, E. (1970). *Profession of Medicine: A Study of the Sociology of Applied Knowledge*. Nueva York: Dodd, Mead.
- Freidson, F. (1978). *La profesión médica*. Barcelona: Pirámide.
- Friedson, E. (1984). *La profession médicale*. París: Payot.
- Friedson, E. (1986). *Professional Powers*. Chicago: Chicago University Press.
- Friedson, E. (1996). *Theory of Professionalism: Method and Substance*. Conference de Nottingham.
- Gabilondo, A. (2009). El buen maestro. *Tendencias pedagógicas*, núm. 14, pp.59-62.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, M. y Treiman, D. J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, núm. 21 (1), pp. 1-56.
- García Faroldi, L. (2005). *El proceso de difusión de la identificación europea y de las actitudes hacia la Unión a través de las redes sociales* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.
- García Ferrando, M. (1979). *Sobre el método. Filosofía analítica e investigación empíricas*. Madrid: CIS.
- García Moreno, J. M. (2010). *Estrategias de inserción sociolaboral. Una aproximación sociológica al proceso de transición a la vida adulta de los jóvenes a través de las redes sociales*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- García Yagüe, (1974). *Los estudios universitarios y sus salidas profesionales*. Madrid: INAP.
- García, J. M. (2010). *Estrategias de inserción sociolaboral. Una aproximación sociológica al proceso de transición a la vida adulta de los jóvenes a través de las redes sociales* (tesis doctoral). Editorial de la Universidad de Granada.
- Garrido, C. (2007, enero-marzo). La Educación desde la Teoría del capital humano y el otro. *Educere*, vol. 11, núm. 36, pp. 73-80.

- Giddens, A. (1981). *A contemporary critique of historical materialism, Vol. 1: Power, Property and State*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, A. (1991). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giddens, A. (2010). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gilbert, P. y Taylor, S. (1991). *Fashioning the feminine. Girls, popular cultura and schooling*. Sydney: Allen and Uwin.
- Gilligan, C. (1982). *In Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ginzberg, B., Ginsburg, S. W., Axerald, S. y Herma, S. L. (1951). *Occupational choice. An approach to general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gluckman, M. (juin, 1940). Analysis of a Social Situation in Modern Zululand. A. The Social Organization of Modern Zululand. *Bantu Studies*, vol. 14, pp. 147-174.
- Gluckman, M. (mars, 1940). Analysis of a Social Situation in Modern Zululand. A. The Social Organization of Modern Zululand. *Bantu Studies*, vol. 14, pp. 1-29.
- Gobernado, A. (2003). El valor de la educación en el empleo del sector privado. *Papers*, núm. 69, pp. 11-29.
- Goldthorpe, J. (1987). *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Goldthorpe, J. y Hope, K. (1974). *Social Grading of Occupations: A New Approach and Scale*. Oxford: Oxford University Press.
- Gómez, J., Hernández, F., Buendía, F. y Carmona M. (2000). Modelización estocástica de la elección de carrera universitaria y de los resultados obtenidos en primer curso de las titulaciones de Pedagogía y Magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 1, pp. 97-118.
- González López, L. (2007). *Fundamentos organizacionales del trabajo de la Psicología humanista*. Colombia: Universidad de Manizales.

- González López, L. (2007). Humanismo y gestión humana: una perspectiva de interpretación para el trabajo social aplicado al campo laboral. *Revista Eleuthera*, Vol. 1, pp. 42-63.
- González, A. M. y Sevilla, D. E. (1991). *Influencia de un programa de orientación vocacional como factor determinante en la selección y permanencia en la carrera profesional* (Tesis doctoral). Facultad de Educación de la Universidad Autónoma del Yucatán. México.
- González, L. (2001) *Satisfacción y motivación en el trabajo*. Madrid. Ediciones Díaz de Santos.
- Gracia, D. (2007). *La vocación docente*. Madrid: Anuario Jurídico y Económico escurialense.
- Granovetter, M. (2000). La fuerza de los vínculos débiles. *Política y sociedad*, nº. 33, pp. 41-56.
- Granovetter, M. (may, 1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, Vol. 78, Issue 6, pp. 1360-1380.
- Granovetter, M. S. (1982). The Strenght of Weak Ties. A Network Theory Revisited. En Marsden, P. V. y Nan Lin, N. (eds.) *Social Structure and Network Analysis*, pp. 105-130, Beverly Hills: SAGE. Versión española: La fuerza de los lazos débiles. Revisión de la teoría reticular. En Requena, F. (comp): *Análisis de redes sociales: orígenes, teorías y aplicaciones*, pp. 196-230. Madrid: CIS.
- Guadarrama, R; (2008). Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Propuesta para un debate desde el campo de la cultura y las identidades laborales. *Estudios Sociológicos*, XXVI, 321-342. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59826203>
- Hansen, D. (2001) *Llamados a enseñar*. Barcelona. Idea Books, S.A.
- Hansen, D. (2002). *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona. Idea Books, S.A.
- Heath, H. (2006).Parenting: A relationship-oriented and competency-based process. *Child Welfare*, LXXXV, pp. 749-766.

- Heider, F. (1946). Attitudes and Cognitive Organization. *Journal of Psychology*, 21, pp.107-112.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: John Wiley and Sons.
- Hernández, T. (1993). El Status Attainment. A mitad de camino entre teoría y técnica analítica. *REIS*, núm. 64, pp. 185-198.
- Hernández, V. (2012). ¿Qué esperan conseguir los estudiantes de Magisterio cuando piensan en el desempeño futuro de su profesión? Estructura de los valores vocacionales de los estudiantes de Magisterio desde una perspectiva cognitivo social. En *Educación y nuevas sociedades* (pp. 267-311). Madrid: Universidad pontificia de Comillas.
- Herzberg, F. (1968). One More Time: How Do You Motivate Employees. *Harvard Business Review*, pp. 53-62.
- Herzberg, F. (1967). Work of the Nature of Man. *Administrative Science Quarterly*, vol. 12, núm. 1, pp. 170-173.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 6(1), pp. 35-45. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/cou/6/1/35>
- Homans, G. C. (1958). Social Behavior as Exchange. *American Journal of Sociology*, 63, pp. 596-606.
- Homans, G. C. (1999). Conducta social como intercambio. *REIS*, nº. 68, pp. 297-312.
- Hoyman, M. (1987). Female Participation in the Informal Economy: a Neglected Issue. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 493, pp. 64-82.
- Hugues, E. C. (1945). Dilemmas and contradictions of status. *American Journal of Sociology*, 50, pp. 353-359.
- Hugues, E. C. (march, 1952). The Sociological Study of Work: An Editorial Foreword. *The American Journal of Sociology*, vol. 57, núm. 5.
- Hunter, F. (1953). *Community Power Structure: A Study of Decision Makers*. The University of North Carolina: Press.



- Ibáñez, J. (1985a). *Del algoritmo al sujeto: perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo XXI.
- Iglesias, J. y Requena, A. T. (1996). La mujer en el sistema educativo e investigador de Andalucía. *Revista de Estudios Regionales*, nº. 46, pp. 181-210.
- Instituto Nacional de Estadística (2012). Encuesta de Población Activa.
- Instituto Nacional de Estadística (2012). Estadística de profesionales sanitarios colegiados.
- Jackson, B. y Marsdem, D. (1963). *Education and the Working Class*. London: Routledge.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24, pp.602-611.
- Jiménez, J. y Salas, M. (1999). *Análisis económico de la elección de carrera universitaria. Un modelo logit binomial de demanda privada de educación*. Granada: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, S. A.
- Jiménez, M. (enero, 2003). El género en el profesorado. El caso de las profesoras universitarias. *Clesydra*, pp. 71-101.
- Kahl, J. A. (1957). *The American Class Structure*. New York: Irvington Publishers.
- Kaplan, D. (1998). Nivel Educativo y Clase Social: una variable discriminante que está dejando de serlo. *Investigación y Marketing*, núm. 61, pp. 34-38.
- Kuhn, T.S. (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas? Y otros ensayos*. Barcelona: Paidós/ICE Univ. Autónoma.
- Lacalzada de Mateo, M. J. (2005)). Las mujeres en la Cuestión Social de la Restauración: liberales y católicas (1875-1921). *Historia Contemporánea*, 29, pp. 691-717.
- Lakatos, I. (1975). La falsación y la metodología de los programas de investigación científica. En Lakatos I. y Musgrave, A. (comps.): *Crítica y conocimiento*. Barcelona: Grijalbo.

- Landy, A., Esquivel, J. E. y Pinto, S. (1994, enero-junio). Toma de decisiones: autorreporte de los factores que influyen en la elección de una carrera profesional. *Educación y Ciencia*, vol. 3, núm. 9, pp. 37-53.
- Lazarsfeld, P. F. (1973a). De los conceptos a los índices empíricos. En Boudon, R. y Lazarsfeld, P. (comps): *Metodología de las Ciencias Sociales. I Conceptos e índices*, pp. 35-46. Barcelona: Laia.
- Le Meur, Y. (2011, abril). Estratificación social y desvinculación, ¿telos o aberración? *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, núm. 32.
- Leggatt, T. (1970). Teaching as a Profession. En *Professions and Professionalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lerena, C. (1989). El oficio de maestro. En *Educación y Sociología en España*. Madrid: Visor.
- Lerena, C. (1989). El oficio de maestro. En *Educación y Sociología en España*. Madrid: Visor.
- Levin, R. I. y Rubin, D. S. (1996). *Estadística para Administradores*, 6ª. ed. México: Ed. Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Ley 14/1970, de 4 de agosto). *Boletín Oficial de Estado*, nº, 187, 1970, 6 agosto.
- Ley Orgánica de Educación (L. O. 2/2006, de 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, nº. 106, 4 mayo.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L. O. 1/1990, de 3 de octubre). *Boletín Oficial del Estado*, nº. 238, 4 octubre.
- Lijphart, A., (1971). Comparative Politics and Comparative Method. *The American Political Science Review*, vol. 65 (3), pp. 682-693.
- Lipset, S. M. (1963). *The first new Nation: the United States in historical and comparative perspective*. New York: Basic Books.
- List, F. (1841). *El Sistema Nacional de Economía Política*. Translated by Sampsun S. y Lloyd, M. P., 1885 edition, Fourth Book, The politics, chapter 33.

- Llerena, O. (2007). Estrategia educativa de orientación profesional para estudiantes de la carrera de Psicología en la sede universitaria municipal Primero de enero (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas, Universidad de Ciego de Ávila, Cuba.
- Lortie, D. C. (1975). *Schooteacher. A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lozares, C. (1996). La teoría de las redes sociales. *Papers*, 48, pp.103-126.
- Luzuriaga, L. (1918). *La preparación de maestros*. Madrid: Casero.
- Macionis, J.J. y Plummer, K. (2007). *Sociología*. Madrid: Pearson Education S.A.
- Mariano Mateo Soriano (1993). D. Julián López Catalán: un introductor-difusor de las escuelas de párvulos en España (1834-1890) (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. España.
- Marías, J. (1983). *Ortega II. Las trayectorias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marshall, A. (1920). *Principios de Economía*. London: Macmillan. (Versión original 1890).
- Martínez, M., Bara, f., Buxarrais, M. R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp.95-113.
- Martínez. J. S. (2007, enero-abril). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, núm.342, pp. 287-306.
- Marx, C. y Engels, F. (1848). *El Manifiesto Comunista*. Recuperado de: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/48-manif.htm>
- Marx, K. (1968). *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Barcelona: Ariel.
- Engels, F., Untermann, E. (eds), Moore, S., Aveling, E. (tran.) (1906). *Capital: A Critique of Political Economy, Vol. I. The Process of Capitalist Production*. Chicago: Charles H. Kerr and Co.
- Maslow, A. H. (1991) *Motivación y personalidad*. Madrid. Ediciones Díaz de Santos.
- Maslow, A. H. (2001). *Visiones del futuro*. Barcelona. Kairós.

- Mayo, E. (1933). *The Human Problems of an Industrial Civilization*. New York: McMillan. Co.
- Meil, G. (2011). *Individualización y solidaridad familiar*. Barcelona: Obra Social la Caixa.
- Merton, R. (2002). *Teoría y Estructura Sociales* (4ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Merton, R. K. (1957). *Social Theory and Social Structure, edición revisada*. Glencoe, Free Press.
- Merton, R. K. (1957). *The Student Physician. Introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Miller, V. (2009 september). Parent-child collaborative decision making for the management of chronic illness. A qualitative analysis. *Families, Systems, &Health*, Vol. 27, Issue 3, pp. 249-266.
- Mincer, J. (1962). On The Job Training: Cost, returns and Some Implications. *Journal of Political Economy*, Vol. 70, supplement, pp, 50-73.
- Mincer, J. (1974). *Schooling. Experience and earnings*. Nueva York: National Bureau of Economic Research.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Cifras y Datos del Sistema Universitario Español*.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Cifras y Datos del Sistema Universitario Español* (curso 2014-2015).
- Mirabell, E. (1995). *Cómo entender a los adolescentes*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A. (EUNSA).
- Miranda, R.A (1995) *Perfiles educativos*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mitchel, J. C. (1969). *Social Networks in urban Settings*. Manchester, Inglaterra: Manchester University Press.

- Molero, A. (2000). La formación del maestro español, un debate histórico permanente. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 59-82.
- Molina, J. L. (2001). *El análisis de redes sociales. Una introducción*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Montero, A. (2006). Educación, Economía y Mercado: Crónica de una difícil relación. *Educación XXI*, núm. 9, pp. 17-34.
- Moreno, J. (1934). *Who Shall Survive?* Nueva York: Beacon Press.
- Moreno, J. L. (1982). La educación como determinante del salario: capital humano versus credencialismo. *Cuadernos de Economía: Spanish Journal of Economics and Finance*, Vol.10, nº. 29, pp. 587-599.
- Moreno, J.M., Poblador, A. y Del Río, D. (1978). *Historia de la Educación*. Madrid: Paraninfo.
- Morrish, I. (1979). *Introducción a la Sociología de la Educación*. Salamanca: Ed. Anaya.
- Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won, M., Nanzhao, Z. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana Ediciones UNESCO
- Muñoz, C. (1990). *La educación superior ante el reto de la modernización*. México: VIA.
- Murdock, G. H. ((1949). *Social Structure*. Nueva York: Macmillan.
- Nadel, S. F. (1966) *Teoría de la estructura social* [Theory of Social Structure, 1957]. Madrid: Guadarrama.
- Nawaz, S. y Gilani, N. (2011). Relationship of parental and peer attachment bars with career decision-making self-efficacy among adolescents and post-adolescents. *Journal of Behavioural Sciencies*, núm. 21 (I), pp. 33-47.
- Newman, J. R. (1953). Leonhard Euler and the Koenigsberg Bridges. *Scientific American*, 189, pp. 66-70.

- Nieto, M. (2006, mayo-agosto). La educación de párvulos en la segunda mitad del siglo XIX: Palencia, un ejemplo singular. *Revista de Educación*, núm. 340, pp. 809-846.
- Noeth, R. J., Harold, B. E. y Noeth, P.E. (1984, junio). Making Career Decisions; A Self-Report of Factors That Help Hing School Students. *The Vocational Guidance Quaterly*, vol. 32, núm. 4, pp. 240-248.
- Noguera, J. (1984). *La Escuela Normal de Tarragona, 1843-1931*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- North, C. y Hatt, P. (1947). Jobs and Occupations: A popular Evaluation. *Opinion News*, núm. IX, pp. 3-13.
- OCDE (1992). Estudios económicos de la OCDE. Francia.
- OCDE (1998). *Measuring what people Know: Human capital for the Knowledge economy*. Francia: OECD Publications.
- Ojeda, J. A. (2013). *La organización en red de las Universidades para la gestión y generación de conocimiento organizativo*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Ortega, F. y Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE.
- Ortega y Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quijote*. Madrid.
- Ortí, A. (1989). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo. En García Ferrando, M. et al. (comps.): *El análisis de la realidad social*, pp. 171-204. Madrid: Alianza.
- Osipow, S. H. (1976) *Teorías sobre la elección de carreras*. Méjico. Editorial Trillas.
- Osipow, S. H. (1979). *Teoría sobre la elección de carreras*. México: Trillas.
- Parkin, F. (1979). *Marxism and class theory: a bourgeois critique*. Londres: Tavistock Publications.
- Parsons, T. (1939). *The Professions and the Social Structure, Essays in Sociological Theory*. New York: The Free Press.

- Parsons, T. (1951). *Social Structure and Dynamic Structure: the Case of Modern Medical Practice. The Social System*. Glencoe: Free Press.
- Parsons, T. y Bales, R. F. (1956). *Family, Socialization and Interaction Process*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C. (2013). Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad. En Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C. (Dir.) *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Phillips, D. L. (1973). *Abandoning method*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pizzorno, A. (1990). Algunas otras clases de otredad. Un acrítica de las teorías de acción racional, en *Democracia, desarrollo y el arte de traspasar fronteras. Ensayos de homenaje a Albert O. Hirschman*, México, FCE, *El Trimestre Económico*, Lecturas, núm. 65.
- Planas, J. (2010). Educación y mercado de trabajo en la globalización. En Fernández, F.: *Sociología de la Educación*, pp. 165-178. Madrid: Pearson.
- Planas, J. (2010). La transición de la escuela al trabajo. En Fernández, F.: *Sociología de la Educación*, pp. 179-201. Madrid: Pearson.
- Popper, K. R. (1967). *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Popper, K. R. (1977). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Przeworski, A. (1977). Proletariat into class: the process of class formation from Karl A. Kantsky's "The class struggle" to recent controversies. *Politics and Society*, núm. 7, pp. 343-401.
- Puolantzas, N. (1975). *Classes in contemporary capitalism*. Londres: New Left Books. [*Las clases sociales en el capitalismo actual*, México: Siglo XXI, 1977].
- Purvis, J. (1981). Women and Teaching in the Nineteenth Century. En Dale, R., Esland, G., Fergurssan, R. y McDonald, M., compl. *Education and the State, vol. 2; Politics, Patriarchy and Practice*; pp. 359-375. Lewes: Felmer Press.

- Putnam, R., Leonardi, R. y Nanetti, R.. (1993). *Making Democracy work. Civic Traditions in Modern Italy*. New Jersey: Princenton.
- Real Decreto por el que se aprueba al Plan General de Instrucción Pública (R. D. de 4 de agosto de 1836). *Suplemento a la Gaceta de Madrid* del 9 de agosto.
- Real Decreto por el que se aprueba la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011 (R. D. 1591/2010, de 26 de noviembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº. 306, 2010, 17 diciembre.
- Requena, F. (1989). El concepto de red social. *REIS*, nº. 48, pp. 137-152.
- Requena, F. (1991). *Redes Sociales y Mercado Laboral*. Madrid: CIS.
- Requena, F. (2003). *Análisis de redes sociales: orígenes, teorías y aplicaciones*. Madrid: CIS.
- Requena, F. (2005). *La estructura ocupacional española*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Requena, F. (2008). *Redes sociales y sociedad civil*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Requena, M. (1999). Conducta social como intercambio: Anotaciones a u texto clásico de un autor poco clásico. *REIS*, 85, pp. 279-296.
- Rivera, M. A. (2010, diciembre). Responsabilidad de los padres en la toma de decisiones a favor de sus hijos e hijas. *Revista Griot*, vol. 3, núm. 2, pp. 2-18.
- Rodríguez, J. (1981). El poder medico desde la sociología. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 14, pp. 95-112.
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counselling Psychology*, vol. 4 (3), pp. 212-217.
- Ruiz Berrio, J. (1980). Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores. *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, vol. I, pp. 99-120.
- Ruiz de la Peña, A. (2012). *La hora de Asturias en el siglo XVIII*. Oviedo: Real Instituto de Estudios Asturianos, Instituto Feijoo de Estudios del siglo XVIII.



- Ruiz, C. (1998). *El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento*. México: ANUIES.
- Ruiz, G., y Zurita, C. (2003). La inserción de las mujeres en el mercado de trabajo urbano. En *El trabajo femenino. Distintos ámbitos y abordajes*. Argentina: Instituto de Investigaciones Gino Germaani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- Ruth, B. (2007). La elección de carrera, un proceso que cruza la identidad. *Revista CES Odontología*, vol. 20, núm. 1, pp. 69-71.
- Saiz, C. (1929). *Un episodio que no escribió Galdós. La revolución del 68 y la cultura femenina*. Madrid: Libr. Victoriano Suárez.
- Salvador, A., Peiró, J. (1986) *La madurez vocacional*. Madrid. Alhambra.
- Sánchez-Crespo, J. L. (1971). *Principios elementales del muestreo y estimación de proporciones*. Madrid: INE.
- Sánchez-Lissen, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, 348. Enero-abril 2009, pp 465-488.
- Sánchez-Lissen, E. (2011). La vocación entre los aspirantes a maestros. *Revista Educación XXI*, pp. 204-222.
- Sanchidrián, C. (1991). Funciones de la escolarización de la infancia: objetivos y creación de las primeras de las primeras escuelas de párvulos en España. *Revista interuniversitaria de Historia de la Educación*, 10, pp. 63-89.
- Sanz, L. (junio, 2003). Análisis de Redes Sociales: o cómo representar las estructuras sociales subyacentes. *Apuntes de Ciencia y Tecnología*, nº. 7, pp.21-29.
- Sattinger, M. (1993). Assignment Models of the Distribution of Earnings. *Journal of Economic Literature*, 31, pp. 851-880.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, vol. 51, pp. 1-17.
- Schulzt, T. W. (1963). *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press.

- Sewell, W. H., Haller, A. O. y Straus, M. (February, 1957). Social status and educational and occupational aspiration. *American Sociological Review*, 22, pp. 67-73.
- Sewell, W., Haller, A. y Porter, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, núm. 34, pp. 82-92.
- Sharpe, J. (2009). Historia desde abajo. En Burke, P. *Formas de hacer historia*, pp. 38-58. Madrid: Alianza.
- Shultz, T. W. (1960). Capital formation by education. *The journal of political economy*, Vol. 68, nº. 6, pp. 571-583.
- Silverman, D. (1985). *Quality methodology and sociology: describing the social work*. Alderson Gower.
- Silvosa, F. X. (2004). La Administración y la Escuela Normal de Lugo (en torno a su creación). En *Investigación e innovación na Escola Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo: Conmemoración dos 50 anos da actual Escola Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo (1954-2004)*, pp. 371-380. Santiago de Compostela: Universidade, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Simpson, R. L. y Simpson, I. H. (1999) La mujer y la burocracia en las semiprofesiones. En *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Smith, A. (1987)[1776]. *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sottinger, M. (1993). Assignment Models of the Distribution of Earnings. *Journal of Economic Literature, American Economic Association*, vol. 31 (2), pp. 831-80.
- Spencer, A. M. (1973). Job Market Signalling. *Quarterly Journal of Economy*, vol. 87 (3).
- Spencer, D. (1982). *Invisible Women: The Schooling Scandal*. London: Writers and Readers.
- Stevens, S. S. (1951). Mathematics, measurement and psychophysics. En Stevens, S. S. (comp.). *Handbook of experimental psychology*, pp. 1-49. New York: John Wiley.
- Strauss, A. (1992). *Le trame de la négociation*. París: L'Harmatan.

- Stringer, K. y Kerpelman, J. (2010). Career identity development in college students: Decision making, parental support, and work experience. (*Identity. An International Journal of Theory and Research*), núm. 10, pp. 181-200.
- Tapia, A., Gómez, B., Herranz, J. M., Matellanes, M. (2010). Los estudiantes universitarios ante las redes sociales: cuestiones de uso y agrupación en estructuras elitistas o pluralistas. **Vivat Academia**, núm 113, pp. 1-13. Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n113/DATOSS.htm>.
- Tarrés, M. L. (2007). Las identidades de género como proceso social: rupturas, campos de acción y construcción de sujetos, en *Los significados del trabajo femenino en el mundo global: estereotipos, transacciones y rupturas*. Madrid: Arthropos, UAM, pp.25-40-
- Thompson, E. P. (1964). *The making of the English working class*. Harmondsworth: Penguin. [*La formación de la clase obrera*, 3 vols., Barcelona: Laia, 1977].
- Thurow. L. C. (1975). *General Inequality: Mechanisms of Distribution in the U. S. Economy*. New York: Basic Books.
- Tönnies, F. (1947)[1887]. *Comunidad y Sociedad*, trad. de Rovira Armengol. Buenos Aires: Losada.
- Torre, J. C. (2012) *Educación y nuevas sociedades. La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria*. Comillas (Madrid). Acise-Fiuc
- Treiman, D. J. (1977). *Occupational Prestige in Comparative Perspective*. Nueva York: Academic Press.
- Tudela-Sancho, A. (2013). *Historia de las mujeres, género y crítica. Algunas notas marginales a (partir de) Joan W. Scott*. Jaén: Asociación de amigos del archivo histórico diocesano de Jaén.
- Tumin, M. (1985). *Social Stratification: The Forms and Functions of Inequality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Holl.
- Tumin, M. (2010). Sociological Aspects of Desegregation. *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 29, pp. 180-185.

- Unidad de Prospección Ocupacional. Universidad de Málaga (2016). *I Informe sobre la situación ocupacional de los egresados por la Universidad de Málaga en el curso académico 2013-2014*.
- Universidad de Santiago de Compostela (2004). *Investigación e Innovación 1954-2004. 50 anos da escola de formación de profesorado de Lugo*. La Coruña: Servizo de Publicacions e Intercambio Científico Campus Universitario sur.
- Urteaga, E. (2008). Sociología de las profesiones: una teoría de la complejidad. *Lan Harremanak*, 18, pp. 169-198.
- Van Der Velden, R.K.W. y Van Smootenburg, M.N.S. (1997). *The Measurement of Overeducation and Undereducation: Self report vs. Job Analyst Method*. Maastricht, Research Centre for Education and Labour Market.
- Varela, J. (1989). Un viejo e inédito manual para maestros. *Revista de Educación*, núm. 290, pp. 461-467.
- Varela, J., Ortega, F. (1984) *El aprendiz de maestro*. Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. Wiley & Sons, Nueva York.
- Wallace, W. L. (1971). *The Logic of science in sociology*. Chicago: Aldine-Atherton.
- Warner, Ll. (1949). *Social Class in America*. New York: Harper and Row.
- Wasserman, S. y Faust, K. (2013). *Análisis de redes sociales. Métodos y aplicaciones*. Madrid: CIS.
- Weber, M. (1963). *The Sociology of Religion*. Boston: Beacon.
- Weber, M. (1964). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. París: Plot.
- Weber, M. (1964)[1920]. *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1971). *Économie et société*. París: Plon.
- Weber, M. (1973). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.

- 
- Weber, M. (1977). *Sobre la teoría de las relaciones sociales*. Barcelona: Península.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation. Methaphors, theories, and research*. Newbury Park. Sage.
- White, H. (1963). *An Anatomy of Kinship*. Englewood Cliffs, N. Y.: Prentice Hall.
- Wilensky, H. (1964). The Professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology*, 2.
- Willis, P. (1979)[1977]. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Gower: Akal Universitaria.
- Wright, E. O. (1978). *Class, crisis, and the state*. Londres: New Left Books. [*Clase, crisis y Estado*. Madrid: Siglo XXI, 1983].
- Wright, E. O. (1983). *Clases, Crisis y Estado*. Madrid: Siglo XXI.
- Wright, E. O. (1994). *Clases*. Madrid: Siglo XXI.
- Wright, E. O. (1997). *Class Counts: Comparative Studies in Class Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zaccagnini, L. (2014). Sobre el sentido psicológico de una vida. Reseña del libro: La construcción de la persona. Estudios para una psicología de la acción y del devenir personal. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, vol. I, núm. 2, pp. 164-166.

**ANEXO I.- CUESTIONARIO****ENCUESTA GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS CON LAS TITULACIONES QUE SE IMPARTEN EN EL CENTRO ADSCRITO DE MAGISTERIO MARÍA INMACULADA.****VALORES VOCACIONALES, ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS, AUTOEFICIENCIA Y MODOS DE EVALUACIÓN.**

Estamos investigando el grado de satisfacción de los estudiantes con el proceso de implantación del Grado de Maestro en el Centro M<sup>a</sup> Inmaculada de Antequera. La encuesta es anónima. Tu colaboración es muy importante para que podamos detectar los aspectos positivos y negativos del proceso y nos permitirá adoptar las medidas de mejora oportunas. Por eso agradecemos tu colaboración.

	SI	REGULAR	NO	NS/NC
1. Antes de matricularte, ¿tenías claro que querías ser maestro?				
2. ¿Has podido elegir tu futura profesión?				

**VALORES VOCACIONALES**

Queremos conocer qué es lo que los estudiantes quieren conseguir principalmente en el ejercicio de su profesión. Por favor, puntúa en una escala de 1 a 10 aquello que esperas conseguir cuando trabajes como maestro. Teniendo en cuenta que **1** significa “no me interesa nada conseguirlo” y **10** significa “es justo lo que quiero conseguir”.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NS/NC
3. Ayudar a las personas.											
4. Realizar algo útil y socialmente importante.											
5. Dinamismo y actividad variada en su desempeño.											
6. Excelencia profesional.											
7. Cultivar mi potencial personal.											
8. Desarrollar mi iniciativa emprendedora.											
9. Desarrollar valores trascendentes.											
10. Disfrutar de una actividad profesional divertida.											
11. Ser funcionario/trabajo fijo por cuenta ajena.											
12. Horario para conciliar trabajo y vida personal.											
13. Riqueza y beneficio económico.											
14. Realizar funciones directivas.											
15. Trabajar por cuenta propia.											
16. Fama y prestigio social.											

**ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS**

Investigamos en el nivel de adquisición de competencias percibido por los estudiantes. Por favor, puntúa en una escala de 1 a 5 tu grado de adquisición de las siguientes competencias, teniendo en cuenta que **1** significa “nada adquirida” y **5** “completamente adquirida”.

	1	2	3	4	5	NS/ NC
17. Trabajar en equipo.						
18. Escribir y hablar idiomas extranjeros.						
19. Utilizar herramientas informáticas.						
20. Presentar ideas y documentos ante otros.						
21. Negociar con otros eficazmente.						
22. Cuestionar ideas propias y ajenas.						
23. Hacer valer tu opinión.						
24. Redactar informes y documentos.						
25. Encontrar ideas y soluciones nuevas.						
26. Coordinar actividades de distinto tipo.						
27. Rendir bajo presión.						
28. Gestionar el tiempo de manera eficaz.						
29. Hacerte entender ante otros.						
30. Resolver problemas.						
31. Tomar decisiones.						
32. Liderar un grupo.						
33. Planificar, revisar el trabajo académico y reflexionar sobre él.						

**AUTOEFICIENCIA**

Queremos conocer la confianza que los estudiantes tienen en sus propias fuerzas para conseguir el Título de Maestro. Puntúa en una escala de 1 a 5 las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta que **1** significa “nada de acuerdo” y **5** “totalmente de acuerdo”.

	1	2	3	4	5	NS/ NC
34. Me considero con capacidad suficiente como para superar el curso sin dificultad						
35. Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante este curso.						
36. Estoy seguro de poder comprender los temas más difíciles que me expliquen.						
37. Me siento preparado para resolver los ejercicios o problemas en clase.						

**MODOS DE EVALUACIÓN**

Queremos conocer qué modo de evaluación capta mejor lo que los estudiantes han aprendido. Puntúa en una escala de 1 a 5 los siguientes modos de ser evaluados, ten en cuenta que **1** significa “modo nada adecuado para evaluar” y **5** “Modo perfectamente adecuado para evaluar”.

	1	2	3	4	5	NS/ NC
38. Las pruebas en las que hay que desarrollar un tema ampliamente.						
39. Las pruebas tipo test u objetivas, con varias alternativas de respuesta.						
40. Las pruebas en las que hay que responder muchas preguntas cortas.						
41. Los exámenes en los que hay que resolver problemas o casos prácticos.						
42. Trabajos de carácter teórico.						
43. Trabajos de carácter práctico.						
44. Pruebas cortas de desarrollo al finalizar una clase.						
45. Portafolio (incluye diferentes trabajos de una materia en un período).						

<b>46. Edad (indícala con número):</b>			<b>47. Sexo:</b>			H	M
<b>48. Horas que dedicas al estudio a la semana:</b>		menos de 10	Entre 10 y 20		Más de 20		
<b>49. Curso más bajo en el que estás matriculado:</b>					1º	2º	3º
<b>50. Curso más alto en el que estás matriculado:</b>					1º	2º	3º
<b>51. Centro en el que terminaste tus estudios anteriores:</b>		público	concertado		privado		
<b>52. Lugar de procedencia (población):</b>							
<b>53. Lugar de residencia durante el curso (población):</b>							
<b>54. ¿Tienes beca o algún otro tipo de ayuda económica?</b>						SI	NO
<b>55. En el curso anterior, ¿sacaste algún sobresaliente?</b>						SI	NO
<b>56. Estudios del padre:</b>		Sin estudios	Primarios	Secundarios	Superiores		
<b>57. Estudios de la madre:</b>		Sin estudios	Primarios	Secundarios	Superiores		

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.





UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA