

# ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

24

JUN. 2013



Universidad  
de Navarra





---

# ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN  
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA  
PAMPLONA, ESPAÑA / FUNDADA EN 2001 / ISSN: 1578-7001 / 2013 / VOLUMEN 24

---

## DIRECTORA / EDITOR

**Concepción Naval**  
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

## CONSEJO EDITORIAL EDITORIAL BOARD

VOCALES  
**Javier Laspalas**  
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

**Aurora Bernal**  
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

**Madonna Murphy**  
UNIVERSITY OF ST. FRANCIS, JOLIET  
(EE.UU.)

**Riza Bondal**  
UNIVERSITY OF ASIA AND THE PACIFIC  
(FILIPINAS)

SECRETARIA  
**Concepción Cárceles**  
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

ADJUNTA  
**María Lilián Mújica**  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN  
(ARGENTINA)

---

## CONSEJO CIENTÍFICO / SCIENTIFIC BOARD

**Francisco Altarejos**  
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

**James Arthur**  
UNIVERSITY OF BIRMINGHAM  
(REINO UNIDO)

**María del Carmen Bernal**  
UNIVERSIDAD PANAMERICANA (MÉXICO)

**Giuseppe Bertagna**  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO  
(ITALIA)

**David Carr**  
UNIVERSITY OF EDINBURGH  
(REINO UNIDO)

**Maddalena Colombo**  
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO  
CUORE, MILÁN (ITALIA)

**James C. Conroy**  
UNIVERSITY OF GLASGOW  
(REINO UNIDO)

**Michele Corsi**  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI MACERATA (ITALIA)

**Giorgio Chiosso**  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI TORINO (ITALIA)

**Pierpaolo Donati**  
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA (ITALIA)

**José Luis García Garrido**  
UNED (ESPAÑA)

**Liam Gearon**  
OXFORD UNIVERSITY  
(REINO UNIDO)

**Charles Glenn**  
BOSTON UNIVERSITY (EE.UU.)

**David T. Hansen**  
COLUMBIA UNIVERSITY (EE.UU.)

**José Antonio Jordán**  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
BARCELONA (ESPAÑA)

**Gonzalo Jover**  
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE  
MADRID (ESPAÑA)

**Mary A. Keys**  
UNIVERSITY OF NOTRE DAME (EE.UU.)

**Jason A. Laker**  
SAN JOSÉ STATE UNIVERSITY (EE.UU.)

**Andrea M. Maccarini.**  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI PADOVA (ITALIA)

**Giuseppe Mari**  
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO  
CUORE (ITALIA)

**Miquel Martínez**  
UNIVERSIDAD DE BARCELONA (ESPAÑA)

**Felisa Peralta**  
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

**Petra María Pérez  
Alonso-Geta**  
UNIVERSIDAD DE VALENCIA (ESPAÑA)

**Aquilino Polaino-Lorente**  
UNIVERSIDAD SAN PABLO CEU DE  
MADRID (ESPAÑA)

---

## CONSEJO CIENTÍFICO / SCIENTIFIC BOARD

### **Annamaria Poggi**

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO  
(ITALIA)

### **Murray Print**

UNIVERSITY OF SYDNEY (AUSTRALIA)

### **Luisa Ribolzi**

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI GENOVA (ITALIA)

### **Roberto Sani**

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI MACERATA (ITALIA)

### **Jaume Sarramona**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
BARCELONA (ESPAÑA)

### **Emilie Schlumberger**

HÔPITAL RAYMOND POINCARÉ,  
GARCHES (FRANCIA)

### **Sandra Stotsky**

UNIVERSITY OF ARKANSAS (EEUU)

### **José Manuel Touriñán**

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO  
DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

### **Javier Tourón**

UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

### **Gonzalo Vázquez**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE  
MADRID (ESPAÑA)

### **Javier Vergara**

UNED (ESPAÑA)

### **Conrad Vilanou**

UNIVERSITAT DE BARCELONA (ESPAÑA)

---

## Indexación de Datos/ Indexing Data

Bases de datos en las que *Estudios sobre Educación* está indexada / *Estudios sobre Educación* is currently indexed in:

- Social Science Citation Index (Thomson-Reuters, USA)
- SCOPUS (Elsevier, Holanda)
- Fuente Académica (EBSCO Information Services, USA)
- IBZ Online (De Gruyter, Alemania)
- International Bibliography of the Social Sciences (ProQuest, USA)
- Latindex (México)
- IRESIE (México)
- CREDI (Organización de Estados Americanos)
- ISOC (CINDOC)
- Dialnet (Universidad de La Rioja)

---

## Redacción y Suscripciones

Revista  
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN  
Edificio de Bibliotecas,  
Universidad de Navarra  
31080-Pamplona, España  
T 948 425 600 / F 948 425 636  
ese@unav.es  
www.unav.es/educacion/ese

**Periodicidad**  
Semestral

## Edita

Servicio de Publicaciones  
Universidad de Navarra  
Campus Universitario  
31010 Pamplona (España)  
T. 948 425600

## Precios 2013

Unión Europea  
1 año, 2 fascículos / 36 €  
Número atrasado / 20 €  
Otros Países  
1 año, 2 fascículos / 52 \$  
Número atrasado / 29 \$

## Maqueta

Ken

## Imprime

GráficasCems

D.L.: NA-3232-2001  
ISSN.: 1578-7001

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN no se  
identifica, necesariamente, con las  
ideas contenidas en la misma, que son  
responsabilidad exclusiva de sus  
autores



---

# ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN  
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA  
PAMPLONA, ESPAÑA / FUNDADA EN 2001 / ISSN: 1578-7001 / 2013 / VOLUMEN 24

---

## ARTÍCULOS / RESEARCH ARTICLES

Maddalena Colombo

Disadvantaged Life Itineraries and the Use of Personal Agency  
Among Italian Early School Leavers and At-Risk Students

9-35

*Itinerarios vitales de alumnos desfavorecidos e iniciativa personal en los italianos que abandonan de forma temprana la escuela y en situación de riesgo*

Vicente Llorent Bedmar / M<sup>a</sup> Teresa Terrón Caro

La inmigración marroquí en España: Género y educación

37-59

*Moroccan Immigrants in Spain: Gender and Education*

Ester Betrián Villas / Gloria Jové Monclús

La inestabilidad docente y la homeostasis de la innovación educativa

61-82

*The Teachers' Turnover and the Homeostasis of the Educational Innovation*

José M<sup>a</sup> Fernández Batanero / Antonio Hernández Fernández

El Liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva

83-102

*Leadership as a Quality Criterion for Inclusive Education*

Jesús Miguel Muñoz-Cantero / Isabel Novo / Eva Espiñeira

La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad  
en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo  
por parte de sus compañeros

103-124

*Inclusion of University Students with Disability at Conventional Universities:  
Attitude and Support Intention by Their Colleagues*

Marta López-Jurado Puig / Gloria Gratacós Casacuberta

Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación  
de Pérez López aplicada al ámbito de la educación

125-147

*Choosing to Teach: an Application of the Pérez-López Motivation Model to the Educational Activity*

---

M <sup>a</sup> Eulalia Torras Virgili El aprendizaje colaborativo en línea y la ética del cuidado <i>Online Collaborative Learning and Ethics of Care</i>	149-171
Andrés Palacios Picos / Víctor Manuel López-Pastor / José J. Barba Tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada a los futuros docentes <i>Clusters-Models of Teachers About students' Assessment in Teacher Education</i>	173-195
Miguel Ángel Gómez Ruiz / Gregorio Rodríguez Gómez / M <sup>a</sup> Soledad Ibarra Sáiz COMPES: Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios <i>COMPES: Student's Self-Report on Basic Competencies Regarding Assessment in Higher Education</i>	197-224
Mercè Morey-López / Jaume Sureda-Negre / Miquel Francesc Oliver-Trobat / Rubén Lluc Comas-Forgas Plagio y rendimiento académico entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria <i>Plagiarism and Academic Achievement Among Secondary Education Students</i>	225-244

---

## RECENSIONES / BOOK REVIEWS

Dubay, T. (2013) <i>Philosophy of the State as Educator</i>	247
Escribano, A. y Martínez, A. (2013) <i>Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos</i>	249
Fleming, M. (2012) <i>The Arts in Education. An Introduction to Aesthetics, Theory and Pedagogy</i>	251
García Amilburu, M. y García Gutiérrez, J. (2012) <i>Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre</i>	254

Gatti, A., Carriedo, N. y Gutiérrez, F. (2012) <i>Leer y aprender en la universidad. ¿Cómo enseñar a comprender textos a adultos universitarios?</i>	256
Márquez Lepe, E. y García-Cano Torrico, M. (Coords.) (2012) <i>Educación Intercultural y Comunidades de Aprendizaje. Alianzas, compromisos y resistencias en el escenario escolar andaluz</i>	259
Murga-Menoyo, M. A. (2013) <i>Desarrollo sostenible. Problemáticas, agentes y estrategias</i>	260
Navaridas Nalda, F. (Coord.) (2013) <i>Procesos y contextos educativos: nuevas perspectivas para la práctica docente</i>	262
Rovira Reich, R. (2012) <i>La educación política en la Antigüedad clásica. El enfoque sapiencial de Plutarco</i>	265
Vázquez Verdera, V., Escámez Sánchez, J. y García López, R. (2012) <i>Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía</i>	267
Vega Gutiérrez, A. M <sup>a</sup> (Coord.) (2012) <i>Indicadores de participación de los padres en la escuela. Un enfoque innovador para una educación de calidad</i>	269
<hr/>	
LIBROS RECIBIDOS / <i>BOOKS RECEIVED</i>	273
INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES	275
INSTRUCTIONS FOR AUTHORS	283
BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN	291
<hr/>	



---

# ARTÍCULOS



---

# Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación

## *Choosing to Teach: an Application of the Pérez-López Motivation Model to the Educational Activity*

---

**MARTA LOPEZ-JURADO PUIG**

Universidad Nacional de Educación a Distancia  
lopezjurado@edu.uned.es

**GLORIA GRATACÓS CASACUBERTA**

Centro Universitario Villanueva  
ggratacos@villanueva.edu

**Resumen:** La importancia de tener buenos profesores para garantizar la calidad del sistema educativo depende, en parte, de la motivación de quién opta por una carrera docente. Tras una revisión de los modelos de motivación y de estudios sobre motivación de futuros profesores realizados en el ámbito nacional e internacional, constatamos la necesidad de clarificar los conceptos y establecer un marco conceptual completo. El modelo propuesto asume y clarifica los motivos de elección de estudios de Educación al mismo tiempo que da un marco conceptual antropológico acorde a la identidad humana, aportando una dimensión ética a la teoría de la motivación.

**Palabras clave:** motivación; motivos trascendentes; formación del profesorado; elección de carrera.

**Abstract:** The importance of having good teachers to ensure a high quality educational system largely depends on the motivation of those who choose a teaching degree. In this paper, after reviewing the models of motivation and the national and international studies on prospective teachers' motivation, we conclude on the need to clarify concepts and establish a complete motivational framework. Perez Lopez's anthropological motivation model clarifies the motivational concepts as well as establishing a complete motivational framework taking into account the human identity, making an ethical contribution to the theory of motivation..

**Keywords:** motivation; transcendent motives; teacher training; career choice.

## EL ATRACTIVO DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN EL PANORAMA MUNDIAL

Trabajar para mejorar la calidad educativa pasa por elaborar y poner en práctica políticas integradas que tiendan a atraer y mantener en la profesión docente a hombres y mujeres motivados y competentes (UE, 2009) al haber un consenso de que los profesores son la pieza clave (Barber y Mourshed, 2007; De-lors, 1996; Lázaro, 2007).

Casi la mitad de los países de la OCDE tienen dificultades para tener oferta de profesores de buena calidad (Eurydice, 2004a y 2004b), al haber una percepción negativa de la profesión docente (Eurydice, 2005; Esteve, 1987 y 2006; Pérez Juste, 2008; Sarramona, 2008). A esto hemos de añadir el problema del envejecimiento de la población del profesorado, ya que más del 50% del profesorado de infantil y primaria en España es mayor de 40 años, muy similar a la de la mayoría de los países de la OCDE (Eurodyce 2012; Imbernón, 2006; OCDE 2005, 2011).

La importancia de tener buenos profesores para garantizar la calidad del sistema educativo depende en gran parte de quién opta por una carrera docente según Denzler y Wolter (2009). El proceso de selección de los alumnos que quieren realizar estudios de Educación ha recibido poca atención hasta el momento (Denzler y Wolter, 2009; Egado, 2010), si bien empieza a sugerirse procesos que incluyan “aspectos que tengan más en cuenta la personalidad y la motivación de los candidatos a trabajar como docentes” (Pedró, 2008, p. 261), por lo que parece importante conocer el tipo de motivación que ha impulsado a los alumnos a elegir cursar estudios de Magisterio.

En este artículo, primero, procederemos a hacer una revisión de los modelos de motivación docente, de cara a justificar por qué elegimos el modelo antropológico de Pérez López. En la segunda parte, con las conclusiones de la revisión de los estudios sobre motivación realizados en el ámbito nacional e internacional, ver cómo se adaptaría este modelo al estudio de este tema concreto.

LAS TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN EN RELACIÓN  
AL MODELO DE PÉREZ LÓPEZ

Diversos autores han señalado la importancia de profundizar en las motivaciones para elegir estudiar Magisterio a la hora de establecer mecanismos para mejorar la selección y la retención del profesorado (González Sanmamed, 1995; Malmberg, 2006; Manuel y Hugues, 2006; Pedró, 2008; Ricoy y Pino, 2005; Siera y Siera, 2011; Watt y Richardson, 2008), así como para diseñar los programas para la formación de docentes (Mir, Riera, Roselló y Rodríguez, 1990; Sánchez Lissen, 2002, 2003 y

2009; Siera y Siera, 2011; Sinclair, 2008; Sukran, 2011). La investigación sobre las motivaciones de los estudiantes de Educación y sus creencias sobre ésta destaca cómo influyen en sus prácticas futuras, compromiso profesional y elección pedagógica (Deci y Ryan, 1985).

Tras la revisión realizada por varios autores de los principales modelos de motivación (Baard, Deci y Ryan, 2004; González Torres, 1999, 2003; Pérez López, 1992; Siera y Siera, 2011; Silvero, 2006; Thomson, Turner y Nietfeld, 2012; Watt y Richardson, 2007), procedemos a hacer un breve esbozo de los modelos planteados que aparecen en estas revisiones para ver cómo la teoría propuesta de Pérez López los recoge y enriquece.

En la primera mitad del siglo XX, las teorías de la motivación estaban basadas en “explicaciones y análisis de la conducta humana en términos de inconsciencia; de la influencia de fuerzas inherentes al ser humano, del efecto de estímulos ambientales y las respuestas que éstos provocan como determinantes de la conducta” (Silvero, 2006, p. 87). Con las teorías de la escuela humanista y las cognitivas, aparece un cambio en la concepción de persona que influye en las teorías sobre la motivación que surgen a partir de la segunda mitad del siglo pasado. Como dice Weiner estas teorías “dejaban fuera lo más genuinamente humano: la experiencia consciente, el pensamiento y la voluntad” (González Torres, 1999, p. 16).

La gran aportación de Maslow (1954) es su teoría sobre la Jerarquía de Necesidades. Partió de que la motivación lleva a satisfacer una serie de necesidades que jerarquizó en cinco categorías, y estableció un dinamismo de cómo se iba pasando de unas motivaciones a otras en función de la satisfacción de las distintas necesidades, ya que “una necesidad satisfecha deja de ser una necesidad” (Maslow, 1991, p. 25). Las cinco jerarquías que estableció son: fisiológicas, de seguridad, sociales, autoestima y autorrealización.

Herzberg, Mausner y Snyderman (1959) recogen la jerarquía de necesidades de Maslow simplificándolas en factores de higiene y factores motivadores, aportando la idea de que los únicos que motivan son los factores así llamados, pues los otros –los de higiene– producen desmotivación en caso de no tenerlos. Su aportación fue la de desarrollar toda una línea de programas de enriquecimiento de la tarea (González Torres, 2003).

McGregor (1960 y 1966) es el que introduce los conceptos de factores extrínsecos e intrínsecos. Los extrínsecos son los que se corresponden con las necesidades inferiores de la jerarquía de Maslow (fisiológicas y seguridad), y también con los factores de higiene de Herzberg, y los segundos se corresponden con las necesidades superiores de Maslow (sociales, autoestima y autorrealización) y con los factores motivacionales de Herzberg.

La necesidad de logro surge como un desarrollo de la jerarquía de Maslow respecto a las necesidades de segundo nivel. McClelland, Atkinson y Weiner (1972) desarrollan diferentes enfoques de las teorías de motivación de logro que supone el conocimiento de las atribuciones o explicaciones que el sujeto hace de sus éxitos y fracasos. Para que el resultado de una acción tenga algún significado en relación al sentimiento de competencia, es preciso que lo atribuya a su propia habilidad o falta de ella (Weiner, 1972). Entre los años 1970 y 1980, Dweck, Nicholls y Maehr incorporan a la teoría del logro la perspectiva de las teorías de metas. En un primer momento, se establecieron dos tipos de metas: las de dominio (*mastery*) –focalizado en el dominio de la tarea–, y las de rendimiento (*performance*) –focalizado en la demostración de la competencia a terceros–. Ford (1992) estableció una ecuación de la motivación “motivación= metas x emociones x creencias de control personal”<sup>1</sup> (Ford, 1992, p. 248). Posteriormente, Elliot (1999) y otros amplían el modelo introduciendo las variables de aproximación al éxito y evitación del fracaso. De esta manera, se pasa de un modelo dicotómico (dominio y rendimiento) a un modelo tricotómico, al establecer tres tipos de metas de logro: dominio con aproximación al éxito, rendimiento con aproximación al éxito y rendimiento con evitación del fracaso –conocido como el modelo 2x2 de la teoría de metas–. Más tarde, en la definición de competencia como estándar, utilizado para evaluar el rendimiento, que dio lugar a la dicotomía dominio-rendimiento, se amplía a tres tipos de estándares: absoluto (los requisitos de la tarea), intrapersonales (consecución personal del dominio de la tarea) y normativo (el desempeño de los otros) lo cual da lugar al modelo 3x2 al ponerlas en relación con las variables de aproximación al éxito y evitación del fracaso (Elliot, 1999; 2006, Elliot y Harackiewicz, 1996; Elliot y McGregor, 2001; Elliot, Murayama y Pekrun, 2011).

La investigación realizada con estas teorías de motivación estudia la relación de la motivación intrínseca y los tipos de metas de logro, confirmando que “para la motivación intrínseca, predcimos que las metas de dominio con aproximación al éxito serán un predictor positivo”<sup>2</sup> (Elliot, Maruyama y Pekrun, 2011, p. 635).

A pesar del gran avance en la investigación con la aportación del modelo 3x2, el hecho de no ir más allá de la motivación intrínseca nos lleva a permanecer en la confusión, tal y como afirman Elliot, Murayama y Pekrun (2011).

---

1 *Motivation= goals x Emotions x Personal Agency Beliefs*. Traducción de González Torres (1999, p. 20).

2 *For intrinsic motivation, we predicted that task-approach goals would be a positive predictor*. Traducción propia de los autores.

Deci y Ryan (1985) son los padres de la Teoría de la Autodeterminación –*Self Determination Theory* (SDT)- (Baard, Deci y Ryan, 2004; Deci y Ryan, 1985 y 2007), teoría que sigue profundizando en la motivación intrínseca. Establecen que las tres necesidades humanas básicas son (Baard, Deci y Ryan, 2004, p. 2046):

“*Competencia*: tiene que ver con tener éxito en las tareas difíciles de manera óptima y ser capaz de alcanzar los resultados deseados.

*Autonomía*: tiene que ver con experimentar la capacidad de elección y sentirse el “origen” de sus propias acciones.

*Conexión afectiva*: tiene que ver con establecer un sentido de respeto mutuo y confianza con los otros”.

Distingue entre dos tipos de motivación: autónoma y controlada. La primera implica el uso de la voluntad y de la elección, mientras que la otra supone presión y control externo.

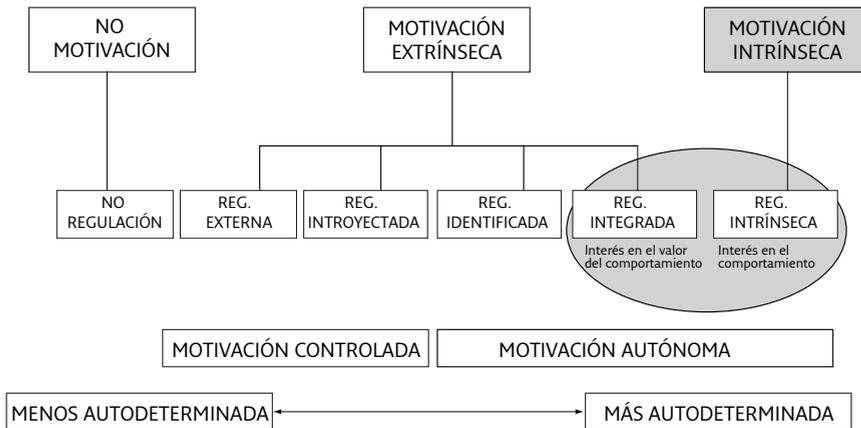
Deci y Ryan definen motivación intrínseca “como hacer una actividad por su satisfacción inherente más que por algunas consecuencias separables”, y motivación extrínseca como “hacer una actividad para obtener unos resultados separables” (citado en Thomson *et al.* 2012, p. 325).

No obstante, Deci y Ryan (2007) investigan sobre la influencia de las recompensas o castigos extrínsecos respecto a las actividades realizadas con motivación intrínseca, y profundizan sobre los mecanismos de internalización e integración de la conducta. Esto supone un giro en el foco de su teoría, pasando de una diferenciación entre motivación extrínseca e intrínseca, a otra cuyo foco es la diferenciación entre motivación autónoma *versus* la controlada.

La relación entre estas clasificaciones de la motivación se pueden entender en el siguiente gráfico (Figura 1), que clarifica las clasificaciones y relaciones entre motivación extrínseca e intrínseca con la controlada y autónoma, ampliando, según la explicación de los autores, el ámbito de la motivación intrínseca. Éstos recogerían, de alguna manera, en el concepto de intrínseca también el concepto de altruista.

Por tanto, concluyen que la SDT diferencia entre motivación autónoma, que comprende la motivación intrínseca y la motivación extrínseca bien internalizada, de la motivación controlada, que comprende la regulación externa y regulación introyectada. La internalización de la motivación extrínseca pasa por el apoyo en la autonomía por parte de las personas significativas para uno (Deci y Ryan, 2007).

Uno de los aspectos relevantes de la SDT es el proceso de internalización que permite que las motivaciones extrínsecas puedan ser motivaciones autónomas o autodeterminadas y, por tanto, posibiliten un aumento de motivación, desarrollo y

**Figura 1. Clasificación de las distintas motivaciones según Deci y Ryan**

Fuente: Elaboración propia partiendo de la Figura 1 en Deci y Ryan, (2007, p. 17)

bienestar, al pasar a un nivel de mayor autodeterminación. Hay una cierta similitud entre la SDT y la teoría antropológica de Pérez López cuando éste, distingue la motivación espontánea (surge automáticamente e impulsa a actuar de una forma o de otra según las circunstancias), de la racional que “impulsa a adaptar la acción a las informaciones abstractas que posea el decisor” (Moragas, 2011, p. 120)). Así mismo, también toca el aspecto de la internalización cuando confirma que, “el único tipo de motivos que permite los procesos de internalización de objetivos distintos de los propios, es el de los motivos trascendentes” (Pérez López, 1993, p. 100). También recoge en su obra la idea de que la motivación extrínseca, según como se aplique, puede incrementar o disminuir la motivación intrínseca y, sobre todo, la trascendente. Es curioso que Deci y Ryan establezcan que la diferencia entre motivación intrínseca y motivación extrínseca integrada sea que, la primera tenga el interés puesto en el comportamiento en sí mismo, y la segunda en el interés por el *valor* del comportamiento. Pérez López ahonda en este *valor* y explica cómo el *valor real* de la acción incluye, además, la motivación trascendente.

Watt y Richardson (2007) parten del modelo de la teoría de la expectativa de valor de Atkinson, Battle, Feather y Eccles, añadiendo los factores más importantes que aparecen en los estudios sobre la motivación para ser profesor como la clasificación de motivos extrínsecos, intrínsecos y de utilidad social. Así pues, el valor

de la tarea y expectativas de éxito se organizan en cuatro componentes: autopercepción (habilidad percibida para enseñar), valor subjetivo de la tarea (valores intrínsecos, de utilidad personal y de utilidad social), el hecho de ser una carrera elegida como segunda opción y las expectativas y creencias: dificultad percibida de la tarea –*task demand*– y *task return* (status social, imagen del profesorado y salario). Además añade las experiencias previas de enseñanza y el proceso de socialización (influencias sociales) aspectos que aparecen frecuentemente en las investigaciones.

Grant (2008) aporta un modelo en el que introduce el concepto de motivación prosocial. En estudios internacionales sobre motivos de elección de la carrera docente aparece la clasificación de los motivos altruistas (Brookhart y Freeman, 1992; Thomson *et al.*, 2012) que podríamos equiparar con el concepto que incorpora Grant. Según él, la motivación prosocial es el deseo de hacer un esfuerzo basado en la preocupación por ayudar o contribuir a otros. Para entender qué factores forman este tipo de motivación, habla en su escala para medirla de aspectos tales como “querer ayudar a los demás”, “me importa beneficiar a los otros a través de mi trabajo”, “me motiva trabajar en tareas que tienen posibilidad de beneficiar a otros” y “prefiero trabajar en tareas que me permiten tener un impacto positivo en los demás”.

Pérez López busca un criterio de integración de las diferentes teorías de la motivación situadas en el paradigma psico-sociológico. Establece la teoría antropológica de la motivación humana al descubrir la lógica que se deriva al situar la acción en un contexto de interacción entre dos personas, en el que se van a dar, necesariamente, tres tipos de resultados (Figura 2): resultado extrínseco, resultado interno y el resultado externo, o, el aprendizaje del otro que recibe el impacto de mi acción –motivo trascendente–. Todos y cada uno de ellos, pueden constituir una poderosa fuente de motivación, es decir, pueden ser directamente buscados por la persona que actúa y ser, en consecuencia, motivos para que realice la acción.

**Figura 2. La acción humana y sus dinámismos**



Fuente: Moragas (2011, p. 125)

La acción humana se puede concebir como, “un proceso de interacción (acción-reacción) con un entorno, que, en general, también será humano, es decir, formado por una u otras personas” (Pérez López, 1993, p. 53). Con este punto de partida, se nota en Pérez López la influencia de la teoría general de los sistemas a la hora de estudiar la motivación humana.

Ford (1992) también intenta esta integración de las teorías motivacionales estableciendo un marco conceptual de la motivación en todos los ámbitos de la vida humana. Sin embargo, no llega a establecer la diferencia entre motivos y motivación que será fundamental a la hora de clarificar estas teorías, como hace Pérez López.

Una de sus aportaciones claves es la distinción fundamental entre *motivo* de la acción y el *impulso* (motivación) para alcanzarlo, explicando, al mismo tiempo, cómo llegan a influir cada uno de esos motivos en la formación del impulso motivacional del decisor. Integra las teorías de las metas (qué motiva) con el proceso a seguir (cómo motiva), pues afirma que una auténtica teoría de la motivación humana no puede limitarse a reconocer sólo los diferentes tipos de motivos que necesariamente están presentes en las interacciones entre personas.

Los motivos hacen referencia a las preferencias o valores, los resultados que se quieren alcanzar al realizar una acción, luego, “los motivos transcendentales son el logro de aprendizajes de las personas con las que se interacciona el decisor; es decir, efectos que trascienden lo personal” (Pérez López, 1992, p. 9).

Por motivación se entiende la fuerza o energía que mueve a la acción, y que se realiza con el objeto de conseguir unos resultados que dan respuesta a los motivos, que a su vez tienen que ver con los valores (Pérez López, 1993; Deci y Ryan, 1985; López-Jurado, 2010; Moragas, 2010). Es decir, la motivación impulsa, y, en terminología clásica, sería la causa eficiente, y los motivos atraen, lo que sería causa final.

Aunque la fuerza motivacional es una, exige más intensidad según sea el motivo que la dirige, de tal modo que, llamamos motivación extrínseca a la fuerza que empuja a la persona a realizar una acción debido a las recompensas o castigos, unidos a la ejecución de la acción; debido, en definitiva, a la respuesta que va a provocar dicha acción desde el exterior. Lo verdaderamente querido por el agente no es la realización de la acción de que se trate, sino las recompensas –en sentido amplio– que la persona espera alcanzar a cambio de la realización de la acción.

La motivación intrínseca es la fuerza que atrae a una persona para que realice una acción determinada –o una tarea concreta–, a causa de la satisfacción que espera obtener por el hecho de ser el agente o realizador de esa acción. Lo verdaderamente querido por el sujeto son las consecuencias que se seguirán del puro hecho natural de ser el ejecutor de la acción. Dichas consecuencias pueden abarcar, desde la satisfacción producida por la realización de algo que le gusta hacer, hasta la sa-

tisfacción ligada al logro de un cierto aprendizaje, para cuya obtención es necesaria la reiteración de la acción.

La motivación trascendente lleva a actuar a las personas por las consecuencias de sus acciones para otras. Es el bien entendido de que estas motivaciones trascendentes no deben estar inspiradas simplemente por los sentimientos que las necesidades ajenas despiertan en nosotros, ya que los puros sentimientos pueden ser engañosos, sino que han de ser el resultado de un proceso de decisión basado en una ética racional de principios reales, de valor universal y constante; donde la inteligencia y la voluntad están necesariamente presentes. Como expresan varios autores (Deci y Ryan, 1985; Maslow, 1954; Pérez López, 1991 y 1993), cualquier teoría que estudie las decisiones del ser humano y, por tanto, los factores que motivan la acción, lleva implícita una asunción acerca de lo que es la persona.

La explicación, sólo desde los motivos extrínsecos e intrínsecos, no da razón de muchos de los comportamientos humanos. El salto del paradigma psico-sociológico al paradigma antropológico, que tiene en cuenta una visión global de la persona, lo damos si queremos responder al *para qué* de la acción humana en cuanto que repercute en uno mismo y en los demás. Aquí nos encontramos con la exigencia de responder a las necesidades<sup>3</sup> que éste tiene, y que las podemos agrupar, en materiales (motivos extrínsecos), cognitivas (motivos intrínsecos) y afectivas (motivos trascendentes), siendo estas últimas clave para entender a fondo el tema de la teoría antropológica de la motivación.

“Las necesidades afectivas son aquellas ligadas al logro de relaciones adecuadas con otras personas, a la certidumbre de que no somos indiferentes para los demás, de que nos quieren como personas (...). Su satisfacción se manifiesta a través de la seguridad de que al otro le afecta lo que nos afecta a nosotros y *porque* nos afecta a nosotros, proporcionando una sensación de plenitud o realización. Las personas tenemos la capacidad de *interiorizar* –hacer nuestro– todo lo que les ocurre a otras. (...) Es lo que, *en sentido estricto*, se llama *amor*. Las personas son capaces de *amar* y *ser amadas*, y esta relación es la que satisface las necesidades afectivas. Para el logro de estas satisfacciones, es condición necesaria el desarrollo de lo que llamaremos el conocimiento evaluativo de las personas (...) que es lo que capacita para *descubrir los estados internos* de otras per-

---

<sup>3</sup> Es muy interesante la similitud que se observa en las necesidades establecidas por Pérez López en la Teoría de la Acción Humana desde una óptica empresarial y la que establece García Hoz en el ámbito de la educación al hablar de necesidades de seguridad, de dignidad y de amor (García Hoz, 1993, pp. 60-72).

sonas y, en consecuencia, sentir las *satisfacciones afectivas* correspondientes” (Pérez López, 1993, p. 59-60).

Se puede afirmar según Pérez López (1991) que el ser humano se mueve intentando el logro simultáneo de esos tres tipos de motivos, siendo los motivos intrínsecos la satisfacción ligada al *aprendizaje operativo* –“lo qué se hace”–, y los trascendentes, la satisfacción ligada “al para qué se hace”: el servicio o la utilidad hacia terceras personas (*aprendizaje evaluativo*).

Al tener en cuenta el dinamismo de la acción a lo largo del tiempo, nos encontramos con conflictos entre un tipo de motivo u otro; según qué motivo tiene más peso a la hora de decidir, la persona va configurando su *calidad motivacional*. Si no valora en sus decisiones los motivos trascendentes (el impacto de la acción en el otro), el trato *real* que le está dando es “en función de”, “como medio para” la satisfacción propia de los motivos extrínsecos e intrínsecos; es decir, le damos al otro un trato utilitarista, no ético. Este trato dificulta la confianza entre las personas, y, va dejando un poso en el interior del ser humano, que le irá insensibilizando para *sentir* que es capaz de amar o para satisfacer las necesidades reales de otros. El conocimiento evaluativo le permite descubrir las realidades personales, es decir, los estados internos de otras personas.

Así como Weiner sitúa el cambio de paradigma introduciendo los aspectos específicamente humanos de inteligencia y voluntad, Pérez López aporta un modelo antropológico completo al incorporar los afectos, que ya habían sido introducidos por Deci y Ryan cuando habla de conexión afectiva.

Las teorías cognitivas no pueden explicar lo que es el *aprendizaje negativo*: “un aprendizaje que facilita el logro de unos resultados, cuando ese logro en sí mismo implica la destrucción de las condiciones necesarias para seguir alcanzándolos” (Pérez López, 1991, p. 52). Esto significa que hay una fuerte motivación desde el punto de vista intrínseco y, al mismo tiempo, se está rompiendo la confianza con la persona que lo posibilita porque lo está tratando como “medio para” (relación utilitarista); es decir, sin tener en cuenta el bien del otro. Al integrar este tercer nivel de valor como fuerza que impulsa a la acción, Pérez López modeliza cómo la energía afectiva es un fuerte impulso para la acción pasando antes por la racionalidad y la voluntad.

Si tenemos en cuenta los motivos trascendentes a la hora de actuar, la fuerza motivacional necesaria para alcanzarlos, es mayor: ha de ser capaz de frenar el impulso para realizar la acción más apetecible, anticipar las consecuencias de la acción en terceras personas, y elegir el plan de acción cuya realización suponga siempre tenerlas en cuenta como seres libres. Pérez López llama *motivación racio-*

*nal por motivos trascendentes*, a la fuerza que va mejorando la racionalidad y la voluntad del decisor; de ahí, que

“podemos afirmar que es exactamente lo mismo que la motivación de una persona para hacer crecer sus virtudes morales. Esta motivación tiende al logro del aprendizaje que desarrolla dichas virtudes. (...) En otras palabras, es la motivación que va desarrollando la virtud moral de la prudencia (López-Jurado, 2010).

El modelo antropológico de la motivación de Pérez López tiene, además del valor de hacer una clarificación necesaria en la teoría motivacional, el de incluir un nivel de valor mayor: el valor ético en la misma interacción.

#### RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE MOTIVOS DE ELECCIÓN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN

Una vez revisados las principales teorías de motivación en relación con la teoría de la motivación antropológica, nos podemos preguntar cómo se reflejan éstas en los resultados de los estudios en el ámbito nacional e internacional sobre los motivos que tienen los estudiantes de Magisterio para elegir la carrera docente.

En general, en dichos estudios se observa la falta de consistencia de los métodos utilizados para el análisis de las motivaciones, muestras pequeñas y poco representativas, la falta de un marco conceptual teórico y analítico consensuado que supone la ausencia de una definición precisa de los conceptos de los distintos tipos de motivaciones (intrínsecas, extrínsecas, altruistas). Además se produce un solape de las diferentes categorías en los distintos estudios (Ausubel y Robinson, 1969; Lanier y Little, 1986; Pajares, 1993; Watt y Richardson, 2007).

Es muy interesante constatar que en la investigación sobre la motivación docente desde el punto de vista del alumno (académica), mucho más estudiada que la motivación del futuro maestro, se confirma que “una de las notas características de la investigación sobre motivación ha sido la falta de acuerdo entre los especialistas por la ausencia de definiciones y conceptualizaciones que sean aceptadas por la mayoría de la comunidad científica” (Silvero, 2006, p. 85).

En los estudios nacionales que hemos revisado<sup>4</sup> destacan los siguientes factores determinantes de la elección:

---

4 Treinta y seis estudios desarrollados entre 1968 y 2012 que cubren el ámbito nacional (seis de ellos), el resto autonómicos o provinciales o de una institución.

- Tratarse de una carrera corta y fácil, que en muchos casos ha sido “trampolín” para acceder a estudios superiores facilitando el acceso a alumnos con limitaciones económicas y a alumnos con pobres resultados en bachillerato.
- Condiciones laborales: nivel salarial aceptable, flexibilidad horaria con un gran número de vacaciones y seguridad en el empleo.
- Oportunidades de empleo; es decir, un alto grado de inserción laboral.
- Vocación profesional: sentirse atraído hacia una profesión de gran influencia en el desarrollo de los demás y en la sociedad.
- Trato con niños.
- Prestigio social de la carrera y de la profesión (en algunos sectores de la población).
- Influencia familiar.

Las motivaciones que se han identificado son básicamente:

- *Extrínsecas*: influencias familiares y de amigos, condiciones laborales, posibilidad de seguir otro tipo de estudios, etc.; es decir, metas centradas principalmente en lo que se obtiene externamente.
- *Intrínsecas*: deseos de ayudar a los demás, de capacidad de influencia, de enseñar lo que le gusta, prestigio social, relaciones con los demás, etc.; es decir, metas centradas en la autorrealización en la propia profesión.

Los autores de estos estudios que han agrupado los distintos motivos en extrínsecos e intrínsecos, no tienen en cuenta la aportación que hizo Pérez López, de manera que en la categoría de motivos intrínsecos aparecen mezclados éstos junto con los trascendentes (p.e.: deseos de ayudar a los demás), ni tampoco recoge la categoría de motivos altruistas tratados en estudios internacionales.

Para resumir, aportamos las clasificaciones propuestas de los motivos por parte de los autores de los estudios nacionales (Cuadro 1).

**Cuadro 1. Clasificación de los motivos en los estudios nacionales por orden cronológico de la investigación**

AUTOR	CLASIFICACIÓN MOTIVOS	MOTIVOS PARA LA ELECCIÓN
De la Rosa Acosta (1968)	Económicos	Carrera corta, fácil, asequible económicamente, vacaciones, empleo estable, proximidad centro, tener estudios, independencia.
	Vocacionales	Vocación, amor a la enseñanza
CIDE (1985): encuesta a profesores no universitarios de la enseñanza pública	Pragmáticos	Carrera corta, falta medios, única salida, influencia familiar, gusto por niños
	Personales o altruistas	Vocacional
Ortega y Velasco (1991) González Blasco y González-Anleo (1993) Guerrero Serón (1993)	Motivos circunstanciales (limitantes de la posibilidad de elegir libremente):	Falta recursos económicos, influencia familiar, provincia no había otros estudios
	Motivos intrínsecos (carga vocacional y altruista):	Gusto por tratar con niños, vocación, profesión para mejorar sociedad
	Motivos extrínsecos (valor de medio y visión pragmática):	Carrera fácil, vacaciones, horario, seguridad empleo
González Sanmamed (1995)	Motivos idealistas	Trabajo con niños, ayudar desarrollo personal de otros, importancia enseñanza para la sociedad, satisfacción de enseñar a otro, trabajo flexible y creativo, relaciones interpersonales, servicio comunidad
	Motivos extrínsecos	Duración carrera, proximidad escuela magisterio, nivel dificultad estudios, recomendaciones otras personas
	Motivos socio-culturales	Ascender categoría social, incrementar nivel cultural, ser funcionario, trampolín otros estudios, formación permanente

AUTOR	CLASIFICACIÓN MOTIVOS	MOTIVOS PARA LA ELECCIÓN
González Sanmamed (1995)	Motivos socio-culturales	voluntaria, exigencia requerida para acceso carrera
	Motivos académicos	Diversidad currículum
Guerrero Serón (1995)	Vocacionales o intrínsecos o subjetivos	Trato niños, vocación, mejorar educación
	Social o extrínsecos, objetivos	Carencia recursos, carrera fácil, promoción ulterior, buena remuneración, notas selectividad

Nota: El resto de autores no hacen una clasificación de motivos.

En cuanto a los estudios internacionales<sup>5</sup>, los motivos destacados son básicamente:

- El deseo de trabajar con gente joven.
- La posibilidad de influir en los otros, el deseo de trabajar en profesiones orientadas a las personas.
- Vocación.
- Altruismo.
- Ser una carrera estimulante.
- Amor por el área de conocimiento.
- El deseo de movilidad social.
- Por el status social que tiene.
- Las influencias familiares.
- Estabilidad en el empleo.
- Las condiciones de trabajo (horario y vacaciones), con un destacado acento en el tema de la conciliación con la vida familiar.

La clasificación que se ha hecho de los diversos motivos ha sido de forma muy generalizada, –como destaca Brookhart y Freeman (1992) en su revisión de la literatura desde 1970 hasta 1992 en Estados Unidos–, debida a motivaciones de tipo extrínsecas, intrínsecas y altruistas, si bien esta clasificación ha ido teniendo algunas matizaciones según autores; algunos consideran que la motivación altruista es

<sup>5</sup> Treinta estudios desarrollados entre 1975 y 2012.

una extensión de la intrínseca, otros que son cosas distintas según destaca Thomson *et al.* (2012).

En el Cuadro 2 hemos recogido la clasificación propuesta por autores representativos de los estudios analizados.

**Tabla 2. Clasificación de los motivos en los estudios internacionales por orden cronológico de la investigación agrupando por autores que proponen la misma clasificación**

AUTOR	CLASIFICACIÓN MOTIVOS	MOTIVOS PARA LA ELECCIÓN
Lortie (1975)	Extrínsecos	Salario, status, poder social
	Intrínsecos o psíquicos:	Recompensas por acontecimientos en el aula
	Anexos o subordinados:	Vacaciones, horario y condiciones trabajo
Brookhart y Freeman (1992) Kyriacou y Coulthard (2000) Goh y Atputhasamy (2001) Keow (2006)	Extrínsecos (relacionados con las condiciones del trabajo y las influencias sociales)	Seguridad empleo, inspirado por un buen profesor, profesión con status social, inserción laboral, vacaciones, salario
Thomson et al.(2012)	Intrínsecos (profesión docente)	Docencia estimulante, gusto por la enseñanza, talento para enseñar
	Altruistas	Gusto por trabajar con niños, influir en la vida de otros, profesión noble
Baard, Deci y Ryan (2004)	Competencia Autonomía Relación afectiva (aplicado a motivación deportistas y sector bancario)	
Manuel y Hughes (2006)	Deseo de trabajar y contribuir en las vidas de jóvenes (altruista) Realización personal (intrínseca) Gusto por su materia (intrínseca)	

AUTOR	CLASIFICACIÓN MOTIVOS	MOTIVOS PARA LA ELECCIÓN
Watt y Richardson (2007)	Creencia de tener habilidad para la enseñanza (intrínseco) Intrínsecamente gratificante (intrínseco) Experiencias de enseñanza positivas, seguridad en el trabajo (extrínseca) Influir en otros (altruista)	
Sinclair (2008)	Extrínsecos Intrínsecos	
Bruinsma y Jansen (2010)	Razones materiales Razones profesionales Razones altruistas	Seguridad empleo Amor por una asignatura Responsabilidad hacia los niños
Siera y Siera (2011)	Altruistas Realización personal Conveniencia de educación	Desarrollo de los estudiantes y contribuir a la sociedad Contribuir a la sociedad, compartir experiencia, vocación, servir como modelo, amor por los niños y trabajar con jóvenes Conciliación, condiciones de trabajo, horario, vacaciones
Grant (2008)	Extrínseca Intrínseca Prosocial	

La clasificación de todos los motivos recogidos en las investigaciones tanto nacionales como internacionales sobre la motivación de los estudiantes para elegir carreras de Educación según las tres categorías establecidas por Pérez López (motivos extrínsecos, intrínsecos y transcendentales) –ver Cuadro 3– nos permite ver cómo el modelo antropológico de la motivación sistematiza y clarifica los mismos; es decir, da respuesta a las necesidades manifestadas por muchos autores de aclarar los conceptos estableciendo un marco referencial a los mismos.

En algunos casos, en la tabla aparecen motivos que pueden pertenecer a una categoría u otra en cursiva para dar a entender que también pueden encontrarse en la categoría próxima, dependiendo de los autores.

### Cuadro 3. Motivos elección estudios nacionales e internacionales y clasificación sugerida según la teoría de Pérez López

ESTUDIOS NACIONALES	CLASIFICACIÓN MOTIVOS	ESTUDIOS INTERNACIONALES
Carrera corta Carrera fácil Carrera puente (base para continuar estudios) Horarios Vacaciones Seguridad empleo Fácil colocación Influencia familiar Prestigio social (prosperar socialmente) Tener algún estudio No haber otras carreras en localidad domicilio familiar No tengo otras oportunidades (origen social) No entrar en otras carreras Asequible económicamente Buena remuneración	EXTRÍNSECOS	Trabajo "fácil" Deseo de movilidad social Horario Vacaciones Seguridad empleo Influencia familiar Conciliación Status profesión
<i>Reorientación laboral</i> <i>Reorientación universitaria</i> Me gusta/interesa enseñanza Independencia/autonomía Profesión humanista Vocación <i>Me gustan/ trato con los niños</i>	INTRÍNSECOS	<i>Deseo de cambiar de carrera</i> Carrera estimulante Amor por área de conocimiento Naturaleza de la enseñanza <i>Deseo de trabajar con gente joven</i> <i>Vocación</i>
<i>Ayudar a los alumnos en su mejora/influir en los demás</i> Servicio (mejora social)	TRANSCENDENTES	<i>Posibilidad influir en otros</i> <i>Trabajar en profesiones orientadas a las personas</i> Altruismo

## CONCLUSIONES

Se confirma la importancia de profundizar en las motivaciones de los futuros profesores por la influencia que éstas tienen en su futuro desempeño. Más de tres décadas de investigación han mostrado que la calidad de la experiencia y actuación pueden ser muy diferentes según el sujeto se comporte por razones intrínsecas o de tipo extrínseco.

La revisión realizada de las distintas teorías de la motivación, nos lleva a concluir la necesidad de clarificar los conceptos y establecer un marco conceptual claro y completo que permita avanzar en el conocimiento de la motivación humana.

Pérez López busca un criterio de integración de las distintas teorías de la motivación siendo clave el distinguir, sin separar, los motivos de las motivaciones. Su modelo permite superar, integrándolo, el paradigma psico-sociológico al antropológico al clarificar los tres niveles de realidad implicados en la acción: las realidades sensibles (motivos extrínsecos), el propio mundo interior personal (motivos intrínsecos) y el mundo de las personas que le rodean (motivos trascendentes). Esta visión de equilibrio y de responsabilidad es clave especialmente para un educador.

La aportación clave que hace este autor es la importancia de tener en cuenta los efectos que produce nuestra acción sobre los demás; es decir, aporta una dimensión ética a la teoría de la motivación, en la que se le enseña a decidir ejercitando las virtudes morales (López-Jurado, 2013). Actuar por motivaciones de tipo trascendente requiere tener en cuenta el punto de vista de los demás, conocer las preferencias, valores y necesidades de los otros, para así poder ayudar a crecer de forma efectiva, y esto es lo que realmente se requiere de un buen maestro que pueda desarrollar una educación de calidad (Lázaro, 2007).

Pensamos que el modelo de Pérez López asume y clarifica los motivos de elección de estudios de Educación recogidos en investigaciones nacionales e internacionales, al mismo tiempo que da un marco conceptual antropológico acorde a la identidad humana.

Proponemos añadir los motivos trascendentes, que se alcanzan por la motivación racional por motivos trascendentes, al ámbito educativo, no sólo en cuanto a la motivación para la elección de estudios de Educación –como hemos visto en este estudio–, sino también, a otros ámbitos docentes: la motivación a lo largo de la carrera docente como un elemento preventivo del *burnout*, la mejora de la formación de los futuros profesores, la motivación académica desde el punto de vista de los estudiantes etc.; es decir, aspectos que contribuyen a generar el necesario compromiso social de los docentes, clave para la mejora de la calidad de la educación.

Fecha de recepción del original: 19 de septiembre de 2012

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 31 de enero de 2013

## REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. y Robinson, F. G. (1969). *School Learning*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Baard, P. P., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2068.
- Barber, M y Mourshed, M. (2007). How the world's best performing schools systems come out on top. *www.mckinsey.com*. Extraído el 20 de enero de 2012, de [http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf)
- Brookhart, S. M. y Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teaching candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Bruinsma, M. and Jansen, E. P. W. A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185-200.
- CIDE (1985). Encuesta a profesores no universitarios de la enseñanza pública. *Revista de Educación*, 277, 207-235.
- De la Rosa Acosta, B. (1968). *La influencia del factor socioeconómico en la elección de la carrera de magisterio*. Tesis Doctoral inédita. Valencia: Universidad de Valencia.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-Determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan R. M. (2007). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Denzler, S. y Wolter, S. C. (2009). Sorting into teacher education: how the institutional setting matters. *Cambridge Journal of Education*, 39(4), 423-441.
- Egido, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XXI*, 13, 47-67.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111-116.

- Elliot, A. J. y Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Elliot, A. J., Murayama, K. y R. Pekrun (2011). A 3 x 2 Achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Elliot, A. J. y McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista educación* 340, 19-40.
- Eurydice (2004a). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe II: Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid: Secretaría General Técnica / CIDE.
- Eurydice (2004b). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid: Secretaría General Técnica / CIDE.
- Eurydice (2005). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe anexo: Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002). Educación Secundaria Inferior General*. Madrid: Secretaría General Técnica / CIDE.
- Eurydice (2012). *Key data on education in Europe 2012*. Bruselas: Eurydice. Extraído el 21 de marzo de 2013 de [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/134EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf)
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park: Sage.
- García Hoz, V. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: Rialp.
- Goh, K. C y Atputhasamy, L. (2001). *Teacher education in Singapore: what motivates students to choose teaching as a career?* Ponencia presentada a la Internacional Educational Research Conference. University of Notre Dame, Fremantle (Australia).
- González Blasco y González-Anleo (1993). *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: Fundación Santa María / Ediciones SM.
- González Torres, M. C. (1999). *La motivación académica: Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: EUNSA.
- González Torres, M. C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios sobre Educación*, 5, 61-83.
- González Sanmamed, M. (1995). Motivos para estudiar magisterio: entre el idealismo y la profesionalización. *Adaxe*, 11, 65-75.

- Grant, A. M. (2008). Does intrinsic motivation fuel the prosocial fire? Motivational synergy in predicting persistence, performance, and productivity. *Journal of Applied Psychology*, 93, 48-58.
- Guerrero Serón (1993). *Maestras y maestros. Autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada. Un estudio*. Tesis Doctoral inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Guerrero Serón (1995). La construcción social del magisterio: orígenes sociales, trayectoria educativa y motivaciones profesionales. *Revista de educación*, 306, 127-151.
- Herzberg, F., Mausner, B. y Snyderman, B. B. (1959). *The Motivation to Work*. New York: Wiley.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista Educación*, 340, 41-50.
- Keow, Ch. L. (2006). Motives for choosing the teaching profession: voices of pre-service teachers. *Jurnal penyelidikan pendidikan guru*, 2, 95-104. Extraído el 21 de marzo de 2013 <http://www.ipbl.edu.my/BM/penyelidikan/seminarpapers/2005/josephineMPIpoh.pdf>.
- Kyriacou, Ch. y Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Lanier, J. E. y Little, J. (1986). Research on teacher education. En M. C. Wittrock (Ed), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 527-569). New York: Mc Millan.
- Lázaro, R. (2007). Un profesor experto en humanidad. Método y virtudes del educador. *Estudios sobre Educación*, 13, 133-153.
- López-Jurado, M. (2010). *La decisión correcta. El aprendizaje de valores morales en la toma de decisiones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- López-Jurado, M. y Sowon, K. (2013). El aprendizaje moral y la vida buena. *Revista Española de Pedagogía*, 255, 327-342.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Malmberg, L. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and teacher education*, 22(1), 58-76.
- Manuel, J. y Hughes, J. (2006). It has always been my dream: exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5-24.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Diaz de Santos.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw Hill.
- McGregor, D. (1966). *Leadership and Motivation*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Mir, M. L., Riera, M. A., Roselló, M. R y Rodríguez, R. I. (1990). Los intereses y

- las motivaciones de los estudiantes de magisterio. *Publicaciones. Escuela Universitaria del Profesorado de Melilla*, 18, 188-192.
- Moragas, M. D. (2010). *Comunicación y motivación del directivo: un modelo antropológico*. Tesis Doctoral inédita. Barcelona: Universidad Internacional de Cataluña.
- OCDE (2005). *Education at a Glance 2005*. París: 2005. Extraído el 21 de marzo de 2013 de [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2005\\_eag-2005-en](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2005_eag-2005-en)
- OCDE (2011). *Education at a Glance 2011*. París: OCDE. Extraído el 21 de marzo de 2013 de [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2011\\_eag-2011-en](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2011_eag-2011-en)
- Ortega, F. y Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE.
- Pajares, F. (1993). Preservice teachers' beliefs: a focus for teacher education. *Action in Teacher Education*, 15(2), 45-54.
- Pedró, F. (2008). *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Pérez Juste, R. (2008). *Reconocimiento social del profesorado*. Ponencia en la Jornada Respaldo social a la profesión docente. Madrid: COFAPA / UNED.
- Pérez López, J. A. (1991). *Teoría de la acción humana en las organizaciones*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Pérez López, J. A. (1992). *La motivación humana*. Barcelona: IESE Business School.
- Pérez López, J. A. (1993). *Fundamentos de la dirección de empresas*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Ricoy, M. C. y Pino, M. (2005). Estudio sobre el perfil del alumnado de Educación Social. *Estudios sobre Educación*, 9, 127-143.
- Sánchez Lissen, E. (2002). Elegir magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación. *Escuela Abierta*, 5, 99-120.
- Sánchez Lissen, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI*, 6, 203-222.
- Sánchez Lissen, E. (2009). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social*, 16, 135-148.
- Sarramona, J. (2008). *Formación del profesorado y carrera docente*. Ponencia en la Jornada de Respaldo social a la profesión docente. Madrid: COFAPA / UNED.
- Siera, M. y Siera, S. (2011). Exploring teacher candidates' motivations to teach. *Journal of Educational Practices*, 9(1), 68-77.
- Silvero Miramón, M. (2006). *Motivación y calidad docente en la Universidad*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- Sukran, T. (2011). Pre-service primary education teachers' changing attitudes towards teaching: a longitudinal study. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 81-97.
- Thomson, M. M., Turner, J. E. y Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and teacher education*, 28, 324-335.
- UE (Unión Europea) (2009). Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). *EURO-Lex*. Extraído el 21 de marzo de 2013 de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29:ES:NOT>
- Watt, H. M. G. y Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of experimental education*, 75(3), 167-202.
- Watt, H. M. G. y Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.
- Weiner, B (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.

---

# ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA FUNDADA EN 2001  
EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA  
UNIVERSIDAD DE NAVARRA / PAMPLONA / ESPAÑA  
ISSN: 1578-7001



---

## ARTÍCULOS / RESEARCH ARTICLES

- Maddalena Colombo  
Disadvantaged Life Itineraries and the Use of Personal Agency  
Among Italian Early School Leavers and At-Risk Students  
*Itinerarios vitales de alumnos desfavorecidos e iniciativa personal en los italianos que abandonan de forma temprana la escuela y en situación de riesgo* 9-35
- Vicente Llorent Bedmar / M<sup>a</sup> Teresa Terrón Caro  
La inmigración marroquí en España: Género y educación  
*Moroccan Immigrants in Spain: Gender and Education* 37-59
- Ester Betrián Villas / Gloria Jové Monclús  
La inestabilidad docente y la homeostasis de la innovación educativa  
*The Teachers' Turnover and the Homeostasis of the Educational Innovation* 61-82
- José M<sup>a</sup> Fernández Batanero / Antonio Hernández Fernández  
El Liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva  
*Leadership as a Quality Criterion for Inclusive Education* 83-102
- Jesús Miguel Muñoz-Cantero / Isabel Novo / Eva Espiñeira  
La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros  
*Inclusion of University Students with Disability at Conventional Universities: Attitude and Support Intention by Their Colleagues* 103-124
- Marta López-Jurado Puig / Gloria Gratacós Casacuberta  
Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación  
*Choosing to Teach: an Application of the Pérez-López Motivation Model to the Educational Activity* 125-147
- M<sup>a</sup> Eulalia Torras Virgili  
El aprendizaje colaborativo en línea y la ética del cuidado  
*Online Collaborative Learning and Ethics of Care* 149-171
- Andrés Palacios Picos / Víctor Manuel López-Pastor / José J. Barba  
Tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada a los futuros docentes  
*Clusters-Models of Teachers About students' Assessment in Teacher Education* 173-195
- Miguel Ángel Gómez Ruiz / Gregorio Rodríguez Gómez / M<sup>a</sup> Soledad Ibarra Sáiz  
COMPES: Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios  
*COMPES: Student's Self-Report on Basic Competencies Regarding Assessment in Higher Education* 197-224
- Mercè Morey-López / Jaume Sureda-Negre / Miquel Francesc Oliver-Trobat / Rubén Lluç Comas-Forgas  
Plagio y rendimiento académico entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria  
*Plagiarism and Academic Achievement Among Secondary Education Students* 225-244

---

## RECENSIONES / BOOK REVIEWS

247-272

---