

Actitudes hacia la profesión docente
y condiciones de bienestar:
¿Una década de cambios y continuidades?¹

*Attitudes toward the profession
and conditions of welfare:
A decade of change and continuity?*

Sandra Carrillo L.

Instituto de Estudios Peruanos
scarrillo@iep.org.pe

Recibido: 28-04-2017

Aprobado: 18-06-2017

1. Este artículo corresponde a una parte de mi tesis elaborada para optar por el grado de magíster en Política Educativa por la Universidad Alberto Hurtado de Chile.

Resumen

El presente estudio busca comparar las actitudes de los docentes de educación básica de instituciones educativas de Lima Metropolitana con respecto al rol y a las actividades vinculadas con su profesión en un período de trece años. Se desarrolló una investigación de tipo cuantitativo, bajo un diseño no experimental correlacional descriptivo y longitudinal de tendencia con muestras tomadas en los años 2001 y 2014. Los resultados evidencian que los docentes han mejorado sus actitudes hacia su profesión en este lapso de manera general y en cada una de las áreas de la escala aplicada. El año en el que fue tomada la encuesta es la variable que mejor explica estos resultados. En cuanto a las variables sociodemográficas, ser mujer se asocia con las áreas de vocación y relaciones interpersonales. En el caso de edad, los docentes mayores tienen actitudes más positivas con respecto a su vocación y a las remuneraciones. Estas dos áreas se correlacionan positivamente con el número de hijos y de manera negativa con el número de personas que dependen económicamente del docente encuestado. Sobre el perfil profesional, los docentes con más tiempo de trabajo en el Estado tienen actitudes más positivas en las áreas de vocación y remuneración. Desde esta perspectiva, se sugiere la necesidad de que las acciones que se desarrollen para mejorar el trabajo docente y para fortalecer su profesionalización sean integrales, es decir, que no dejen de lado los aspectos personales y sociales de los docentes.

Palabras clave: Docente, política educacional, actitud del docente, satisfacción en el trabajo

Abstract

This study aims to compare the attitudes of basic education teachers in schools in Lima, regarding the role and activities related to their profession, over a period of thirteen years. Quantitative research was developed, under a descriptive and longitudinal correlational no experimental research design trend, with samples taken in 2001 and 2014. The results show that teachers have improved their attitudes towards their profession within these years and the variable that best explains these attitudes is the year in which the survey was taken. As for sociodemographic variables, being a woman has a significant correlation with the areas of vocation and interpersonal relationships. In the case of age, the older teachers have more positive attitudes regarding their vocation and the remunerations. These two areas positively correlate with the number of children and negatively with the people who are economically dependent on the teacher surveyed. On the professional profile, the teachers with more time of work in the State have more positive attitudes in the areas of vocation and remuneration. From this perspective, policies to improve the teaching work and strengthen teacher professionalism must be comprehensive, taking into account their personal and social aspects.

Actitudes hacia la profesión docente y condiciones de bienestar: ¿Una década de cambios y continuidades?

1. Introducción

En las últimas décadas, el Estado peruano ha implementado una serie de políticas educativas que involucran a los docentes, de manera directa o indirecta. Estas se han orientado a mejorar tanto su desempeño como aspectos de su profesión y sus condiciones laborales para promover su bienestar. El propósito del presente estudio es comparar las actitudes de dos grupos de docentes con respecto al rol y a las actividades vinculadas con su profesión en trece años de implementación de reformas relacionadas con su desarrollo profesional.

Esta investigación se diseñó sobre la base de los estudios elaborados por Cuenca y Portocarrero (2003), y Cuenca y Carrillo (2015), en los que se indagó acerca de las actitudes de los docentes de instituciones educativas de educación básica de Lima Metropolitana. En ambas investigaciones, se utilizó el mismo marco muestral y se aplicaron dos instrumentos: la escala de actitudes docentes (EAD) y la ficha de datos sociodemográficos, ambos elaborados en el estudio inicial. La investigación que aquí se presenta compara ambas muestras con el propósito de identificar si existen cambios significativos en las actitudes de los docentes en el período señalado. La hipótesis que se plantea para esta investigación es que hay una mejora en las actitudes de los participantes en el período que comprende el estudio (entre los años 2001 y 2014).

Para efectos de dicho estudio, es importante anotar, a manera de contexto, que en estas *últimas décadas* se ha implementado en el país una serie de reformas y políticas orientadas a los docentes que pueden haber influido en las subjetividades de estos actores. En efecto, la relación entre el Estado y el magisterio para la construcción de la política docente –retomada en el proceso de reestructuración del país como consecuencia del retorno a la democracia– se ha desarrollado bajo una serie de hitos enfocados en su desarrollo profesional (Cuenca & Stojnic, 2008). En 2001, el Acuerdo Nacional planteó la necesidad de sentar las bases para la profesionalización de la carrera docente (Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación, 2001). Posteriormente, en 2003, se publicó la Propuesta por la Nueva Docencia (Rivero, 2007), la cual delimitó el perfil profesional que necesitaba el sistema educativo peruano. Unos años después, en 2006, el Proyecto Educativo Nacional (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2007) planteó como eje fundamental la renovación de la carrera pública magisterial. No obstante, hasta el 2007, año en que se publicó la Ley N° 29062, el debate sobre el rol de los docentes y su desarrollo profesional fue bastante álgido, y se dio bajo una serie de tensiones y conflictos entre el magisterio y el Estado (Cuenca, 2013).

Recién en 2012, se promulga la Nueva Ley de Reforma Magisterial N° 29944, a través de la cual se integran los 2 regímenes laborales vigentes, así como también la dispersa normatividad sobre formación docente, y, además,

se ofrecen –en un marco basado en el mérito– mejoras en los sueldos de los maestros y en el sistema de formación docente (Cuenca, 2015). En este mismo año, se aprobó el Marco del Buen Desempeño Docente, instrumento de política que delimita el quehacer de la docencia y enfatiza la necesidad de revalorar el trabajo de los docentes tanto en sus funciones pedagógicas como de gestión escolar y de su relación con la comunidad (Ministerio de Educación [Minedu], 2012).

Así, a lo largo del tiempo, los docentes se han ido posicionando como los profesionales clave dentro del proceso educativo, necesarios para mejorar cualquier dimensión de la práctica en el aula o en la escuela (OCDE, 2006; Unesco, 2007, 2014). En esa medida, es preciso comprender las diversas dimensiones que forman parte de la profesión docente con la finalidad de garantizar las condiciones necesarias para promover su bienestar, de tal manera que les sea posible fortalecer y desarrollar mejor su trabajo. A partir de ello y dada la complejidad del comportamiento humano, la incorporación de las subjetividades docentes, como fuente de información y desarrollo de competencias, ha cobrado mayor importancia en el debate educativo y se convierte en uno de los elementos que aportan a la definición de políticas dirigidas a su profesionalización.

De esta manera, el estudio de las actitudes que los docentes tienen respecto de su profesión y de su trabajo, así como el valor que le otorgan a su rol en los logros de aprendizaje de los estudiantes, resulta fundamental. Desde esta perspectiva, no es posible definir el desarrollo profesional ni diseñar políticas públicas sobre el tema sin conocer la valoración que los propios docentes tienen sobre su ejercicio profesional.

2. Revisión de literatura

Como consecuencia de las nuevas exigencias sociales, los docentes (como muchos otros profesionales) se ven obligados a reaccionar y a adaptarse casi de forma inmediata, lo que supone muchas veces una pérdida de los referentes tradicionales de su trabajo (Elmore, 2003). Así, la angustia, la inseguridad, la apatía, pero también la ilusión y el compromiso son reacciones emocionales que están presentes en las respuestas de los profesores ante estos cambios. En ese sentido, en un contexto educativo cambiante, es necesario no perder de vista los sentimientos y los afectos que constituyen las actitudes y las percepciones docentes como componentes necesarios a considerar y a desarrollar.

En función de ello, en este artículo, se usará la definición de actitudes de Eagly y Chaiken (2005), quienes sostienen que estas son una tendencia psicológica que se expresa por la evaluación de entidades particulares con cierto grado de acuerdo o desacuerdo. La tendencia psicológica se refiere a un estado que es interno en la persona, mientras que la evaluación se refiere a todas las clases de respuestas valorativas, sean abiertas o encubiertas, cognitivas, afectivas o comportamentales. Además, estas pueden conceptualizarse como un

tipo de sesgo, pues funcionan como un filtro que predispone al individuo hacia respuestas que pueden ser positivas o negativas. Así, entendiendo las actitudes como un tipo de sesgo, los autores señalan que su principal función es utilitaria, pues permite a las personas adaptarse al medio.

Las percepciones, por su parte, se refieren a la representación y al discurso de los individuos acerca de un tema en particular, en los que pueden incluir sus opiniones y pensamientos; los mismos pueden estar sujetos a la influencia de distintos factores, como los conocimientos, las experiencias y los sentimientos (Scruggs & Mastropieri, 1995; Ossa, 2008). La relación entre las actitudes y las percepciones es bidireccional, puesto que ambas se influyen mutuamente en las personas al compartir dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales.

Sobre esta base, se sostiene que, si bien los saberes y las prácticas pedagógicas de los maestros influyen en su quehacer educativo, también sus percepciones y actitudes –hacia la profesión y hacia las actividades relacionadas a su rol– tienen incidencia en su desempeño. En la misma línea, en lo que respecta a futuros maestros, Seda (2012) indica que las actitudes desempeñan un rol muy importante en el éxito de la carrera docente, dado que estas los llevan a comportarse de una manera positiva o negativa.

No obstante, cabe señalar que estas variables no van a afectar únicamente al docente –su desempeño y su éxito profesional–, sino que van a repercutir también en las actitudes y los logros de aprendizajes de los estudiantes (Guskey, 1986, 2002; Yildirim, 2012). En ese marco, por ejemplo, para Richardson (1996), las actitudes de los docentes son importantes para entender las prácticas de enseñanza en las aulas y, por lo mismo, deben ser contempladas desde la formación inicial. De la misma manera, para Andronache, Bocos, Bocos y Macri (2012), las actitudes positivas que los docentes tengan hacia su profesión ayudarán a desarrollar más fácilmente la motivación intrínseca de sus estudiantes hacia el aprendizaje. Por lo tanto, las actitudes y percepciones son un factor que no solo contribuye al bienestar profesional y laboral de los maestros, sino que impacta directamente en los logros educativos.

El proceso de formación y manifestación de las actitudes docentes involucra tres aspectos: (i) la adquisición de un sistema comprensivo de cogniciones, creencias y asunciones relativas a la profesión docente; (ii) la adquisición de un sistema de experiencias afectivas relacionadas con la profesión docente; y (iii) la formación y la manifestación de un comportamiento apropiado de acuerdo con las cogniciones y emociones afectivas (Andronache et al., 2012). Estas se forman en el tiempo, y requieren de una serie de experiencias y sus evaluaciones en diferentes dimensiones.

Como señalan Eagly y Chaiken (2005), las investigaciones en el campo de las Ciencias Sociales se han centrado más en responder a cómo cambian las actitudes que en conocer cómo se forman. Tal es el caso de Guskey (1986, 1987, 2002), quien ha desarrollado estudios relacionados con la implementación de diversos programas vinculados con la instrucción y el cambio de actitudes en las prácticas de los docentes junto con otras variables, tales como eficacia,

autoconcepto, aspectos emocionales, etc. Para este autor, las actitudes asociadas con la enseñanza y las prácticas instruccionales se derivan de la experiencia de clases, en la medida que la evidencia de mejora (cambios positivos) en los resultados de aprendizaje en los estudiantes generalmente precede, y puede ser un requisito para un cambio significativo en las creencias y en las actitudes de la mayoría de los profesores (Guskey, 1986).

Desde la otra mirada², se ha mostrado una relación entre las actitudes y la satisfacción laboral con algunas diferencias en función de las características sociodemográficas. Asimismo, se ha identificado vínculos entre el tipo de relaciones docente-alumno, así como la vocación docente, con la satisfacción en el trabajo. El énfasis en esta materia se ha dado más en responder cómo las actitudes y las percepciones se relacionan con determinados aspectos de la profesión que en conocer cómo se forman o cómo cambian en el tiempo.

El estudio de García (2006), que analiza la relación de las actitudes con el trabajo de los docentes destaca, por un lado, que una actitud positiva hacia este permite conductas constructivas que se reflejan en trabajadores satisfechos. En caso contrario, cuando la actitud es negativa, se puede observar conductas no deseables, debido a que los implicados se sienten insatisfechos con su trabajo, no se involucran en sus labores y no asumen un verdadero compromiso con la organización para la cual trabajan.

Por otro lado, investigadores como Bauder (2006) señalan que la actitud hacia el trabajo está vinculada con el perfil sociodemográfico del individuo. Así, la edad y el nivel de estudios pueden explicar las actitudes que adopta una persona y que condicionan su manera de afrontar su relación con el trabajo (García & Bernal, 2008; Marchesi & Díaz, 2012; Cuenca & Carrillo, 2015). Otros estudios también identifican diferencias significativas en cuanto al sexo: las actitudes más positivas se observan en el caso de las docentes mujeres (Cuenca & Portocarrero, 2003; Yildirim, 2012; Cuenca & Carrillo, 2015). Otros factores corresponden a las condiciones físicas del trabajo, la estabilidad, las recompensas y la remuneración, las cuales forman parte esencial de la actitud del individuo hacia su labor, y ayudan a mejorar los resultados de su desempeño (Ansa & Acosta, 2008). Cabe destacar que otras actitudes relacionadas con la forma en la cual una persona se identifica con su trabajo, participa de él y considera su desempeño resultan igualmente pertinentes para las investigaciones de las actitudes hacia el trabajo (García & Bernal, 2008).

Para Veldman, Van Tartwijk, Brekelmas y Wubbles (2013), la satisfacción docente es el resultado de una evaluación personal del trabajo y de las experiencias laborales. Van der Ploeg y Scholte (2003) distinguieron cinco aspectos básicos que influyen directamente en la satisfacción laboral del profesor: manejo del apoyo, autonomía, relaciones con colegas, naturaleza del trabajo y condiciones laborales. En una investigación realizada por Marchesi y Díaz

2. En relación con esta investigación, cabe anotar que aún son escasos los estudios sobre las actitudes de los docentes frente a su rol y a su profesión.

(2012) con profesores españoles, se encontró que el sentimiento que más satisface a los docentes en su trabajo es el ser reconocidos como buenos profesores y como personas íntegras. En contraposición, lo menos satisfactorio para ellos es la falta de reconocimiento profesional y la falta de respeto de los estudiantes. Asimismo, otro estudio que ha explorado la satisfacción docente destaca que, desde la perspectiva los propios maestros, ha habido una disminución del respeto hacia la profesión docente, lo que influye negativamente en su satisfacción (Seda, 2012).

En cuanto a la relación docente-alumnos, según Gairin (1990), existen cuatro modelos de actitud que presenta el profesor frente al estudiante: actitud de apego, actitud de preocupación, actitud de indiferencia y actitud de rechazo. Al respecto, Veldman et al. (2013) señalan que se debe considerar el grado de control que el docente tiene sobre lo que sucede en clase y la afiliación, es decir, el grado en que los docentes y los estudiantes interactúan de forma armónica o no armónica. En esa misma línea, dentro de las investigaciones de actitudes docentes, se resalta que, aunque las relaciones entre el docente y los estudiantes suelen ser un aspecto olvidado, estas son muy importantes para la satisfacción laboral docente. Así, por ejemplo, Chang (2009), y Spilt, Koomen y Thijs (2011) identificaron que la primera explicación para el alto estrés de los docentes en la profesión es el involucramiento emocional de estos con sus alumnos. Esto es refrendado por los estudios de Byrne (1999) y Chang (2009), quienes sostienen que los docentes pueden experimentar cansancio emocional y desarrollo de actitudes negativas hacia sus estudiantes y hacia su profesión cuando el clima de la clase se deteriora.

Complementariamente, diversos estudios confirman que la satisfacción con el trabajo es un aspecto favorable entre los docentes, pero que, si las condiciones de trabajo no son adecuadas, unido al desgaste diario, esta profesión puede considerarse estresante (Padrón Hernández, 1992; San Fabián & García, 1996; Díaz & Saavedra, 2000; Cuenca & Portocarrero, 2003; Cuenca & O'Hara, 2006; Murillo & Román, 2012; Cuenca & Carrillo, 2015). Al respecto, Murillo y Román (2012) señalan que la sobrecarga de trabajo en el aula puede ser una explicación para gran parte de la insatisfacción, lo que es congruente con investigaciones norteamericanas y europeas que encuentran que la distribución del tiempo está directamente relacionada con la insatisfacción y el malestar docente. Para el caso peruano, los estudios de Fernández (2002), y Cuenca y O'Hara (2006) muestran que la intensificación del trabajo produce agotamiento que interfiere en el normal desempeño de sus funciones.

Finalmente, es importante mencionar que no todas las personas conciben la profesión de la misma forma y que eso es un marco clave para entender las actitudes. Guadalupe-Mendizábal (2009) identifica que, entre los profesores peruanos, la palabra «profesión» parece depender de la posesión de una certificación formal de nivel terciario, y del salario y del reconocimiento social que se espera que vayan junto con él. Esto, a su vez, está ligado a las trayectorias de movilidad social de las que provienen estas expectativas y frustraciones. Para

el autor, es importante aproximarse a este tema desde las profundas transformaciones sociales que vive el país, así como de el papel central que el aparato estatal ha desempeñado en la sociedad peruana.

3. Marco metodológico

El enfoque de la investigación fue de tipo cuantitativo. El diseño utilizado es no experimental correlacional descriptivo y, bajo una dimensión temporal, se trata de un estudio de diseño longitudinal de tendencia, dado que se miden valores y patrones de cambio ocurridos en el tiempo con muestras tomadas de la población general sin que haya un grupo específico al que se le haya realizado un seguimiento (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). En este caso, se tomaron como referencia muestras diferentes de una misma población (docentes de educación básica de Lima Metropolitana) en dos momentos en el tiempo (años 2001 y 2014).

3.1 *Universo y diseño muestral*

La población objetivo estuvo constituida por docentes de educación básica regular, que laboraban en instituciones educativas de Lima Metropolitana. En ambos estudios, se señala que el marco muestral se obtuvo a partir de la base de datos correspondiente a escuelas públicas del Ministerio de Educación³ (años 2001 y 2014, respectivamente). El muestreo del estudio original, replicado en el segundo estudio, fue aleatorio bietápico: unidades primarias de selección (instituciones) y unidades secundarias de selección (docentes) (Hernández et al., 2010).

Para la presente investigación, se usaron dos muestras. La primera estuvo conformada por 424 docentes y fue seleccionada en el año 2001, mientras que la segunda muestra estuvo formada por 443 docentes y se seleccionó en 2014. Ambos grupos fueron equivalentes y compuestos, en su mayoría, por mujeres (67,9%). El rango de edad, en general, oscilaba entre 23 y 66 años, con una media de 40,35 (D.E = 9,02).

3.2 *Instrumentos de recolección de datos*

Para la recolección de datos, en ambos estudios, se utilizaron como instrumentos⁴ la ficha de datos personales y la escala de actitud docente (EAD).

3. Se refiere a las instituciones educativas estatales gestionadas por el sector Educación.

4. Los instrumentos originales fueron elaborados para el estudio de Cuenca y Portocarrero (2003), y se encuentran en los anexos de su publicación.

Ficha de datos personales

Mediante esta, se recogen datos generales (edad, sexo, lugar de residencia, estado civil, número de hijos, personas dependientes), y datos profesionales y/o laborales (contar con título profesional, tipo de institución en donde realizó sus estudios, condición laboral actual). El propósito fue caracterizar a los participantes del estudio.

Escala de actitud docente (EAD)

Este instrumento consiste en una escala de 71 ítems tipo Likert que miden las actitudes favorables o desfavorables hacia la actividad docente. Los ítems de la EAD tienen cuatro categorías de respuesta: «Muy en desacuerdo», «En desacuerdo», «De acuerdo» y «Muy de acuerdo», cada una de las cuales se codificó del 1 al 4. La escala está estructurada de forma tal que la puntuación alta corresponde a actitudes favorables hacia la actividad docente, específicamente, a aquellas que reflejan sentimientos, opiniones y evaluaciones positivas del docente frente a las tareas que realiza para cumplir con el objetivo de enseñar y generar aprendizajes en sus alumnos y su rol en la sociedad. Las puntuaciones bajas se vinculan con actitudes negativas. La versión original de la escala contaba de las siguientes áreas:

- **Capacitación:** Mide la disposición del docente hacia el perfeccionamiento, la actualización y/o la especialización orientados a mejorar su desempeño laboral.
- **Formación:** Mide la percepción acerca de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje recibidos durante su formación como docente.
- **Relación con los alumnos:** Se trata de un área vinculada con la percepción con respecto al proceso de interacción con los estudiantes.
- **Relaciones interpersonales:** Se refiere a la percepción en relación con el proceso de interacción con otros miembros del magisterio.
- **Remuneración:** Corresponde a un área referida a la percepción de beneficio que brinda la retribución económica que percibe el maestro con respecto a su trabajo.
- **Satisfacción laboral:** Se relaciona con el sentido de bienestar frente a la labor realizada como docente.
- **Vocación:** Mide la disposición del docente frente a su profesión y al trabajo ejercido.

En el estudio original (Cuenca & Portocarrero, 2003), se determinó la validez de los ítems a través del «criterio de jueces». En el caso de la presente investigación, el análisis factorial exploratorio mostró nuevamente una clara estructura factorial ($KMO = ,89$; test de Bartlett = ,00) y determinó la existencia de 7 factores que explicaban el 44,30% de la varianza total. Asimismo,

se neutralizaron todos los ítems que tenían un índice de adecuación muestral (MSA) menor a ,60 (ítems 2, 8, 18, 28, 29, 44, 58, 65) y afectaban el nivel de confiabilidad de cada área (ítems 5, 9, 14, 17, 19, 24, 25, 27, 30, 33, 37, 49, 50, 55, 68). Finalmente, se mantuvieron 7 áreas con 47 ítems: *Remuneraciones* ($\alpha = ,75$), *Relaciones interpersonales* ($\alpha = ,59$), *Vocación* ($\alpha = ,83$), *Formación* ($\alpha = ,73$), *Relaciones con los alumnos* ($\alpha = ,59$), *Capacitación* ($\alpha = ,58$), *Satisfacción* ($\alpha = ,70$) (ver anexos 1 y 2). Se optó por mantener las áreas que tenían valores ligeramente menores a «,6», dado que representa la confiabilidad mínima aceptable (Nunally, 1967).

3.3 Procedimiento y análisis de datos

Para utilizar la base de datos de los estudios mencionados⁵, se contactó a los investigadores y a sus instituciones, y se les explicó el objetivo y el propósito del estudio. Con las aprobaciones respectivas de los responsables de ambos estudios, se integró la información de ambos y se realizó una revisión de la base de datos para comprobar que los participantes habían completado toda la prueba. Se invalidaron los casos de cuestionarios incompletos. El porcentaje de omisión fue de menos de 1% por ítem, lo que indicó que –en la gran mayoría de casos– los participantes completaron todo el cuestionario.

Una vez que la base de datos estuvo completamente depurada (sin errores), se procedió a realizar las pruebas de validez y confiabilidad del instrumento aplicado. Como ya se ha mencionado, para comprobar la validez de constructo de la prueba, se aplicó un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax y, para confirmar, la confiabilidad de la misma se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach.

4. Resultados

El propósito de la presente investigación fue comparar las actitudes de dos grupos de docentes con respecto al rol y las actividades vinculadas a su profesión en trece años de implementación de reformas relacionadas con su desarrollo profesional. En el modelo de regresión de la tabla siguiente, se muestra que, si bien la asociación entre las variables es significativa, la única variable que explica las actitudes positivas de los docentes es el año en el que fue tomada la encuesta (2001 o 2014), aunque lo explica poco (un 15, 2% del puntaje total).

-
5. El estudio de Cuenca y Portocarrero (2003) lo desarrolló el Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo, Proeduca-GTZ, y el trabajo de campo se llevó a cabo durante 2 semanas en el año 2001 con un grupo de 18 estudiantes del tercer año de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal. El estudio de Cuenca y Carrillo (2015) se llevó a cabo por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) a pedido de la Unesco Perú. El trabajo de campo fue realizado por el Instituto Cuanto en 2014, durante 15 días, con un equipo de 30 encuestadores, un coordinador general y 3 supervisores.

Tabla 1. Diferencias en áreas de EAD según años

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t
	B	Error estándar	Beta	
Año aplicación EAD (2001-14)	,21	,03	,37	7,04***
Sexo	-,00	,03	-,00	-0,04
Tipo de vivienda	-,03	,02	-,08	-1,70
Estado civil	,00	,02	,00	0,001
Número de hijos	,02	,01	,06	1,23
Dependen económica-mente	-,01	,01	-,06	-1,14
Trabaja el cónyuge/pareja	-,02	,03	-,04	-,87
Tiene título profesional	,00	,05	,00	,05
Tipo institución en que estudió	-,01	,01	-,03	-,69
Situación laboral actual	,01	,04	,02	,36
Tiempo de servicio en el Estado	-,00	,00	-,07	-1,23
Otras(s) ocupación(es)	,04	,03	,06	1,37
Constante	3,058	,12	25,60	25,60
R2				0,15***
N				867

Nivel de significancia: + $p < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Fuente: Elaboración propia

En la siguiente tabla, se presenta el análisis de correlaciones según las áreas de la escala. Se confirma que la variable del año en el que fue aplicada la encuesta se correlaciona con todas las áreas del cuestionario de actitudes (r entre 0,09 y 0,49). Para interpretar la magnitud de los coeficientes de correlación, se tuvo en cuenta el criterio de Cohen para las Ciencias Sociales (1988, 1992), el cual establece 3 niveles: correlación leve (r entre ,10 y ,23), moderada (r entre ,24 y ,36) y fuerte (r entre ,37 a más).

Tabla 2. Correlaciones de la EAD con variables sociodemográficas en la muestra total

	Sexo	Edad	Año (2001- 14)	Número de hijos	Depend. económic.	Trabaja pareja	Título profesional	Otras ocupaciones	Tiempo serv. Estado
General	-.06	.04	.40**	.07*	-.07	.04	.04	.04	.08*
Capacitación	-.01	.02	.09*	.06	.00	.01	-.00	.00	.04
Formación	-.01	.00	.18**	.02	-.06	.03	.02	-.01	.04
Relación Alumnos	-.03	.06	.29**	.04	-.04	.05	-.01	.00	.06
Relaciones Interpersonales	-.10**	-.02	.15**	.04	-.01	-.03	.00	.01	-.01
Remuneración	-.06	.08*	.40**	.08*	-.09**	.01	-.01	-.02	.14**
Satisfacción	.01	-.04	.14**	.02	.02	-.01	-.01	-.02	-.04
Vocación	-.10**	.07*	.49**	.08*	-.11**	.02	.01	.01	.11**

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las variables sociodemográficas y las áreas de la EAD, se observa una correlación entre el sexo y las áreas de vocación ($r = -.10$) y relaciones interpersonales ($r = -.10$). Esto indica que las variables de ser mujer y los mayores puntajes en esta área parecen estar correlacionados. En el caso de edad, se observa que, en la muestra, la mayor edad está relacionada directamente con mayores puntajes en las áreas de vocación ($r = .07$) y las remuneraciones ($r = .08$).

En esa misma línea, el puntaje general, así como las áreas de vocación y remuneraciones se correlacionan con el número de hijos, y estas dos últimas con las personas que dependen económicamente del docente encuestado: en el primer caso, de manera positiva ($r = .07$; $r = .08$; y $r = .08$, respectivamente); y, en el segundo, de manera negativa ($r = -.11$ y $r = -.09$, respectivamente). El que la pareja tenga o no trabajo no muestra relación con ninguna de las áreas de la escala.

En cuanto al perfil profesional, la variable tiempo de servicio en el Estado se correlaciona de manera positiva con el puntaje general ($r = .08$), así como en las áreas de remuneraciones ($r = .14$) y vocación ($r = .11$). Las variables asociadas con tener título profesional y tener otras ocupaciones además de la docencia no tienen relaciones significativas con ninguna de las áreas contempladas.

5. Conclusiones

En términos generales, se corrobora que los docentes que participaron del estudio mantienen un conjunto de actitudes positivas hacia su profesión, en la línea de lo encontrado en otros estudios (Padrón Hernández, 1992; San Fabián & García, 1996; Díaz & Saavedra, 2000; Cuenca & Portocarrero, 2003; Murillo & Román, 2012; Cuenca & Carrillo, 2015).

Cabe recordar que se entienden las actitudes como un tipo de sesgo que tiene una función utilitaria de adaptación al medio, en la medida que funcionan como un filtro que predispone al individuo hacia respuestas positivas o negativas, que pueden ser cognitivas, afectivas y/o comportamentales (Eagly & Chaiken, 2005). Estas se forman en el tiempo sobre la base de una serie de experiencias significativas y de sus evaluaciones en diferentes dimensiones (Andronache et al., 2012) relacionadas a la profesión docente. Partiendo de ello, este es un hallazgo que contribuye con el debate de las políticas orientadas hacia su profesionalización. Sobre el tema, Guskey (2002) demuestra que los programas de desarrollo profesional son esfuerzos sistemáticos para lograr cambios en las prácticas de los maestros, en sus actitudes y creencias, y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El punto crucial de ello no es el desarrollo profesional *per se*, sino la experiencia de una implementación exitosa que cambia las actitudes y creencias de los maestros.

Asimismo, los hallazgos confirman la hipótesis planteada, dado que muestran que los docentes encuestados en el año 2014 mejoraron sus actitudes con respecto a los docentes del año 2001. Ello se identifica de manera general, así como en cada una de las siete áreas de la escala (capacitación, formación, relaciones –con colegas y alumnos–, remuneración, vocación y satisfacción con su profesión). En esa línea, se identifica, por ejemplo, que las actitudes hacia la vocación y la remuneración son mejores que hace trece años. De igual modo, las actitudes relacionadas con la capacitación, la satisfacción con su profesión y la formación inicial –aspectos vinculados con el desarrollo profesional del docente– se mantienen positivas y sobre el promedio general. Finalmente, las actitudes sobre las relaciones interpersonales (con alumnos y colegas) se mantienen en su posición y, también, se han incrementado con respecto a la década anterior.

La variable que mejor explica el cambio hacia actitudes más positivas en las áreas de vocación y remuneración es el tiempo de servicio en el Estado; es decir, a mayor número de años de servicio en instituciones educativas, las actitudes en estas áreas son más positivas. La edad también explica en parte estas actitudes: mientras mayores sean los docentes, más positivas son sus actitudes relacionadas con la vocación y la remuneración. Sin embargo, es importante mencionar que, si el *número de personas que dependen económicamente del docente* es mayor, la actitud hacia su vocación es menos favorable. Una explicación sobre este resultado –que valdría la pena profundizar– es que, si en su momento estudiar para ser maestro (o iniciar el trabajo de maestro en una escuela pública) fue la mejor opción, y con el paso del tiempo se constata que no hay mejores opciones, se idealizaría el punto de entrada y se explicaría la elección desde la vocación; sin embargo, esto podría cambiar si el docente se encuentra frente a una realidad que lo confronta por las dificultades económicas relacionadas con la subsistencia familiar.

Aún así, estos resultados sugieren que trece años después los docentes perciben que se encuentran en una mejor situación. Ello puede ser un efecto

del crecimiento económico del país en la última década, lo que repercutió en el incremento sistemático de los salarios docentes. Pese a ello, se debe considerar que aún persisten las diferencias entre los profesionales del sector educación y los de otras ramas de la actividad económica, diferencias muy acentuadas y en las que los docentes se encuentran por debajo del resto (Cuenca et al., 2017).

Por otro lado, la vocación podría ser uno de los motores que impulsa el quehacer docente y la experiencia de trabajar para el Estado pareciera haber fortalecido la percepción de los maestros hacia su profesión; no obstante, este sería tema de otro estudio, en el que podría profundizarse en la relación entre las condiciones físicas del trabajo –estabilidad, recompensas y remuneración (Ansa & Acosta, 2012)– en el marco de la carrera pública magisterial y las actitudes de los docentes hacia su trabajo. Al respecto, Guadalupe-Mendizábal (2009) identificó la acción gubernamental como un elemento organizativo en torno al cual se enmarcaron las narrativas sobre la enseñanza como profesión, por lo que una parte significativa del proceso de formación de la identidad profesional del docente peruano se organizaría alrededor de la presencia del Estado. Aún así, a pesar de que la vocación es reconocida como un elemento fundamental del ejercicio de una profesión, esta es solo una de las formas de entender la profesionalización de las labores humanas mas no el centro de ellas (Cuenca & Carrillo, 2015), dado que estas implican otros aspectos a considerar.

Otra de las actitudes que destaca el estudio es la satisfacción hacia su profesión. Los docentes incrementan su actitud positiva en esta área, lo que coincide con lo encontrado por Cuenca et al. (2017) en el caso de los docentes de secundaria del país, quienes muestran una alta satisfacción de su labor, la cual es mayor si son de zonas urbanas y de instituciones educativas de gestión privada. Si tomamos en cuenta las dos áreas anteriores, podemos deducir que la motivación para haber elegido la carrera docente y mantenerse en ella podría haber influido positivamente en el nivel de satisfacción con su profesión (Watt & Richardson, 2008). Vemos así que la satisfacción docente podría ser el resultado de una evaluación personal del trabajo y de las experiencias laborales que se ha ido presentando a lo largo de estos años. Este hallazgo es fundamental, en la medida que una actitud positiva en esta área podría aportar a la identificación y compromiso con ellos mismos, como personas, lo que –a su vez– se relaciona estrechamente con el involucramiento en sus labores y en la organización institucional, aspecto que influye en su desarrollo profesional, componente central en casi todas las propuestas para mejorar la educación (García & García, 2006; Bernal, 2008; Van Tartwijk et al., 2013).

Por otro lado, es importante anotar que, si bien la actitud hacia la capacitación se incrementó en los últimos trece años de manera significativa, esta es la única área de la escala que se explica de manera muy débil por el año en que fue tomada la encuesta. Estos hallazgos corroboran lo encontrado por Montero y Carrillo (2015), quienes señalan que, en el caso peruano, la formación de los docentes en servicio ha sido una tarea que comprometió a numerosos gobiernos y gestiones sectoriales a lo largo de los años; sin embargo, la intervención

del Estado peruano en la formación de maestros en servicio registró, de manera constante, un conjunto heterogéneo de iniciativas y experiencias, en el que se combinaron tanto programas de mayor peso y articulación como una serie de programas y acciones realizados por el sector Educación de manera más bien aislada o improvisada, con objetivos específicos y/o atendiendo necesidades coyunturales⁶. Estos resultados sugieren que, si bien ha habido una oferta de capacitación docente todos estos años –tanto gratuita, por parte del Estado, como privada, que suponen un pago por parte de los interesados–, esta cantidad y diversidad no habría impactado de manera significativa en las actitudes de los profesores durante el período de tiempo estudiado.

En todo caso, llama más la atención el incremento de la actitud positiva hacia la formación inicial, pues, a pesar de que los planes de estudio y las estrategias desarrolladas no han variado mucho en este lapso⁷, los encuestados perciben que su formación inicial ha sido de mayor calidad en comparación con la formación docente actual. Estos hallazgos confirman lo encontrado por De Belaúnde, González y Eguren (2013), quienes señalan que la predisposición que tienen los profesores a formarse y a capacitarse es independiente de la estrategia y de la calidad con la que se hayan formado. En este estudio, las investigadoras concluyen que el reconocido valor que le dan los docentes a la formación es un valor en sí mismo, independientemente de los resultados que esa formación tiene en el trabajo que desarrollan en las aulas.

En cuanto a las actitudes hacia las relaciones interpersonales en los profesores, los resultados positivos confirman lo encontrado por Marchesi y Díaz (2012) con respecto a los docentes estudiados, quienes valoraron su profesión y la asociaron a términos como esperanza y afecto. Al respecto, Cuenca et al. (2017) encontraron que tanto el grupo de docentes de secundaria satisfechos como el de aquellos no satisfechos con su remuneración tienen una satisfacción importante en lo que respecta a los logros alcanzados por los estudiantes, lo que evidencia la importancia de ver los resultados de su labor pedagógica en sus alumnos. En este estudio, una variable que explica las actitudes positivas

6. En el transcurso de las 2 últimas décadas, desde mediados de los 90, destacan como hitos importantes programas nacionales tales como el Plan Nacional de Capacitación Docente (Plancad, 1995-2001), el Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS, 2002-2006), el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (Pronafcap, 2007-2011), el Pronafcap Especializaciones (2011-2013), Programas de Especialización y Actualización Docente (2013-2014), y el Plan de Actualización Docente en Didáctica (PADD, 2014-2015 en modalidad semipresencial y virtual) (Montero & Carrillo, 2015).
7. La formulación por el Ministerio de Educación de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales para la formación inicial docente se concentra en los años 2010 y 2011 (Iguíñiz, 2015). Cuenca, Carrillo y Reátegui (2016) revisaron los dos últimos currículos de formación inicial docente en primaria (1997 y 2010) por considerar que ambos cubrían temporalmente un importante número de docentes formados que se desempeñan actualmente en las aulas.

de los docentes hacia las relaciones interpersonales es el sexo. En este caso, las profesoras mujeres tienen actitudes más positivas hacia su vocación, y las relaciones con sus alumnos y colegas. Estos resultados coinciden con los estudios de Yildirim (2012), y Cuenca y Carrillo (2015), en los que el sexo marca una diferencia en las actitudes. Además, los resultados corroboran lo encontrado por Cuenca (2011) en un estudio sobre cómo los docentes peruanos definen un buen desempeño, dado que este se vincula principalmente con las buenas relaciones con la comunidad educativa (colegas, director, alumnos, padres). Sobre este tema, es necesario mencionar que la feminización de la carrera podría explicar en parte esta diferencia (Cuenca & Portocarrero, 2003), por lo que sería necesario profundizar en ello en estudios posteriores.

En términos generales, esta investigación aporta en la línea de lo que plantea Guskey (2002), en la medida que, para el autor, los responsables políticos reconocen cada vez más que las escuelas no pueden ser mejores si no involucran a los maestros y a los administradores que trabajan en ellas. Si bien los programas de desarrollo profesional propuestos varían ampliamente en su contenido y formato, la mayoría comparten un propósito común: modificar las prácticas profesionales, las creencias y la comprensión de los estudiantes hacia un objetivo articulado que –en la mayoría de los casos– es la mejora de sus aprendizajes. Bajo este enfoque, las actitudes de los docentes –que se articulan con las percepciones y las creencias hacia su profesión– podrían explicar la brecha entre las declaraciones de intención y la realidad de lo que sucede en las aulas en cuanto al comportamiento de la enseñanza (Kennedy & Kennedy, 1996) y su profesionalización.

En ese sentido, las actitudes de los maestros son aspectos necesarios tanto para entender las prácticas en las aulas como para desarrollar su pensamiento, y fortalecer su profesionalización en los programas de formación docente diseñados para los potenciales maestros y los que están en servicio. En tales programas de cambio, las creencias y las actitudes de los alumnos de docencia y los profesores en servicio influyen fuertemente en qué y cómo aprenden, y son también objetivos de cambio dentro del proceso.

Finalmente, se plantean tres reflexiones generales para el diseño y la implementación de las políticas educativas sobre el tema docente. La primera se relaciona con las reformas educativas y su sostenibilidad en el tiempo. Estas deben tener un horizonte a largo plazo para obtener resultados, en la medida en que los docentes –como actores del cambio– comprendan y se apropien de la reforma desde su racionalidad, pero también desde su dimensión emocional y subjetiva. La segunda se vincula con la necesidad de que las acciones que se desarrollen para mejorar el trabajo docente y fortalecer su profesionalización sean integrales, es decir, que no dejen de lado los aspectos personales y sociales de los docentes, pues, como hemos visto, el cambio en las aulas va más allá de los aspectos instruccionales y los docentes son actores claves en este proceso. La tercera reflexión refiere a la necesidad de realizar más investigaciones sobre las variables subjetivas (emocionales, cognitivas, etc.) y sociales (familia,

relaciones interpersonales, etc.) de los docentes peruanos que aporten a mirar y entender su complejidad, así como su profesionalización, en los diferentes contextos de nuestro país.

Agradecimientos

Agradezco a Ricardo Cuenca por su apoyo y asesoría para el desarrollo de esta investigación, así como a Víctor Salazar, por su colaboración en el procesamiento estadístico de la información.

Nota biográfica

SANDRA CARRILLO L.

Magíster en Políticas Públicas y Sociales de la Universidad Pompeu Fabra (UPF, Barcelona), Magíster en Políticas Educativas de la Universidad Alberto Hurtado (Chile) y Licenciada en Psicología Educativa por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Docente del Departamento de Psicología de la PUCP. Experiencia en consultorías relacionadas a las políticas educativas en temas docentes, educación básica y educación superior, Investigaciones sobre ciudadanía y gestión educativa. Los trabajos desarrollados se enfocan en aspectos relacionados a las desigualdades sociales, género y los procesos de inclusión.

Referencias

- Andronache, Bocos, Bocos y Macri (2012), Attitude towards Teaching Profession, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 147, 628-632.
- Ansa, P. & Acosta, A. (2008). La actitud hacia el trabajo del personal administrativo en su núcleo humanístico de la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 1-10.
- Bauder, H. (2006). Origin, employment status and attitudes towards work: Immigrants in Vancouver, Canada. *Work, Employment and Society*, 20 (4), 709-729.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. En R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. New York: Academic Press.
- (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación (2001). *Propuesta para un Acuerdo Nacional por la Educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima: Ministerio de Educación / CNE.
- Cuenca, R. (2011). Discursos y nociones sobre el desempeño docente. Diálogos con maestros. En Consejo Nacional de Educación (Ed.), *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Lima: CNE / Fundación Santa María.
- (2013). *Cambio, continuidad y búsqueda de consenso 1980-2011*. Vol. 15. Colección Pensamiento Educativo Peruano. Lima: Derrama Magisterial.
- (2015). *La misión sagrada. Un estudio sobre la identidad profesional de los docentes* (tesis de doctorado en Educación). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Cuenca, R. & Carrillo, S. (2015). *Actitudes sobre la profesión docente en futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes de Lima Metropolitana. Informe final del estudio*. Informe de consultoría no publicado. Lima: Unesco Perú.

- Cuenca, R., Carrillo, S., de los Ríos, C., Reátegui, L. & Ortiz, G. (2017). *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú*. Documento de trabajo 237. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cuenca, R., Carrillo, S. y Reátegui, L. (2016). Desencuentros con la formación docente para la justicia social. Currículos y actitudes sobre democracia y ciudadanía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 49-69. doi:10.15366/riejs2016.5.2.003
- Cuenca, R. & O'Hara, J. (2006). *El estrés en los maestros: Percepción y realidad. Estudio de casos en Lima Metropolitana*. Lima: Proeduca / GTZ.
- Cuenca, R. & Portocarrero, C. (2003). *Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión*. Lima: Plancad / GTZ / KfW / Ministerio de Educación.
- Cuenca, R. & Stojnic, L. (2008). *La cuestión docente Perú: Carrera pública magisterial y el discurso del desarrollo profesional*. Buenos Aires: Flape.
- De Belaúnde, C., González, N. & Eguren, M. (2013). ¿Lección para el maestro? La experiencia del Plan Nacional de Capacitación Docente-Plancad (documento de trabajo). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Díaz, H. & Saavedra, J. (2000). *La carrera del maestro: Factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Washington D.C.: BID.
- Eagly, A. & Chaicken, S. (2005). *Attitude research in the 21st Century: The current state of knowledge*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elmore, R. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 7(1-2), 9-48.
- Fernández, M. (2002). *Realidad psicosocial del maestro de primaria*. Lima: Universidad de Lima.
- Gairin, J. (1990). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre educación matemática*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- García, J. & Bernal, A. (2008). Institución y decepción: La salubridad institucional y la práctica docente. *Revista Española de Pedagogía*, 405-424.
- García, M. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 253-269.
- Guadalupe-Mendizábal, C. A. (2009). *Teachers in Peruvian public primary schools: Views on teaching as a profession in a challenging context* (tesis de doctorado en Educación). Universidad de Sussex, Falmer, Brighton.
- Guskey, T. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- _____ (1987). *Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of mastery learning*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Washington D.C., April 20-24.

- _____ (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Iguñiz, M. (2015). *La formación inicial de docentes en educación para la ciudadanía – Perú* (informe de consultoría no publicado). Lima: Unesco / Orealc Santiago.
- Kennedy, C. & Kennedy, J. (1996). Teacher attitudes and change implementation. *System*, 24(3), 351-360.
- Marchesi, A. & Díaz, T. (2012). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Fundación Santa María.
- Ministerio de Educación (2012). *Marco del buen desempeño docente*. Lima: Ministerio de Educación.
- Montero, C. & Carrillo, S. (2015). *Estudio sobre la oferta y calidad de los programas de formación docente en servicio del periodo 2011-2015. Informe final* (informe de consultoría no publicado).
- Murillo, J. & Román, M. (2012). Formación, motivación y condiciones laborales de los docentes de primaria en Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 4, 7-42.
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- OCDE (2006). *Los docentes son importantes: Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París: OCDE.
- Ossa, C. (2008). Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 13(2), 25-39. Recuperado de EBSCOhost
- Padrón Hernández, M. (1992). *Satisfacción personal y profesional del profesorado*. Madrid: Universidad de La Laguna, Facultad de Psicología.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Rivero, J. (2007). *Educación, docencia y clase política en el Perú*. Lima: Ayuda en Acción / Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- San Fabián, J. L. & García, M. T. (1996). *La profesión de docente: estudio de las condiciones para el desarrollo profesional de los profesores*. Asturias: Universidad de Oviedo.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1995). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1955-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Seda, E. (2012). Attitudes of primary school teacher candidates towards the teaching profession. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46, 2922-2926.

- Spilt, J. M., Koomen, M.Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477.
- Unesco (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: Unesco / Orealc Santiago.
- (2014). *EFA Global Monitoring Report 2013/14. Teaching and learning: Achieving quality for all*. Paris: Unesco.
- Van der Ploeg, J. D. & Scholte, E. M. (2003). *Handleiding voor leerkrachten in het basis- en voorgezet onderwijs*. Houten/Antwerpen: BohnStafleu Van Loghum.
- Veldman, I., Van Tartwijk, J., Brekelmas, M. & Wubbles, T. (2013). Job Satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65.
- Watt, H. y Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.
- Yildirim, E. (2012). The investigation of the teacher candidates' attitudes towards teaching profession according to the demographic variables (The sample of Maltepe University). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2352-2355.

Anexo 1. Análisis de confiabilidad de la EAD

Análisis de confiabilidad de los puntajes obtenidos en la EAD

Alfa de Cronbach	Número de elementos
0,88	47

Análisis de confiabilidad de las áreas de la EAD

Capacitación (alpha = ,577)

Ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 3 EAD	,195	,573
Ítem 12 EAD	,331	,530
Ítem 21 EAD	,292	,544
Ítem 39 EAD	,211	,565
Ítem 46 EAD	,340	,530
Ítem 53 EAD	,409	,501
Ítem 62 EAD	,273	,552
Ítem 71 EAD	,247	,557

Formación (alpha ,733)

Ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 23 EAD	,489	,689
Ítem 32 EAD	,550	,666
Ítem 41 EAD	,625	,637
Ítem 48 EAD	,383	,729
Ítem 60 EAD	,436	,709

Relación con los alumnos (alpha ,586)

Ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 4 EAD	,337	,541
Ítem 13 EAD	,210	,572
Ítem 22 EAD	,263	,562
Ítem 31 EAD	,142	,586
Ítem 40 EAD	,279	,561
Ítem 47 EAD	,213	,572
Ítem 54 EAD	,276	,560
Ítem 59 EAD	,317	,556
Ítem 63 EAD	,296	,555
Ítem 66 EAD	,274	,559
Ítem 69 EAD	,258	,563

Relaciones interpersonales (alpha ,591)

Ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 7 EAD	,451	,412
Ítem 16 EAD	,469	,387
Ítem 34 EAD	,290	,650

Remuneraciones (alpha ,745)

Ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 26 EAD	,405	,758
Ítem 35 EAD	,629	,636
Ítem 43 EAD	,650	,617
Ítem 51 EAD	,486	,714

Satisfacción (alpha ,702)

Ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1 EAD	,254	,695
Ítem 10 EAD	,247	,695
Ítem 11 EAD	,342	,682
Ítem 20 EAD	,275	,691
Ítem 38 EAD	,296	,689
Ítem 45 EAD	,342	,683
Ítem 52 EAD	,434	,667
Ítem 57 EAD	,425	,671
Ítem 61 EAD	,395	,675
Ítem 64 EAD	,267	,692
Ítem 67 EAD	,364	,679
Ítem 70 EAD	,409	,676

Vocación (alpha ,828)

Ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 6 EAD	,671	,775
Ítem 15 EAD	,649	,786
Ítem 33 EAD	,609	,802
Ítem 56 EAD	,690	,766

Anexo 2. Análisis de validez de constructo de la EAD

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
Ítem 1 EAD	-,013	,399	,241	-,018	-,094	,190	-,102
Ítem 10 EAD	,018	,070	,629	-,075	,119	,118	-,097
Ítem 11 EAD	-,005	,136	,535	-,078	,186	,210	,027
Ítem 20 EAD	-,001	,056	,544	,184	,023	-,091	,072
Ítem 38 EAD	,102	,562	-,061	,063	,252	,107	,045
Ítem 45 EAD	,043	,150	,173	,124	,225	,192	,397
Ítem 52 EAD	,000	,528	,123	,200	,030	,081	,115
Ítem 57 EAD	,058	,251	,168	,561	-,016	-,046	,046
Ítem 61 EAD	,041	,218	,050	,590	,052	-,049	,219
Ítem 64 EAD	-,074	,184	,065	,404	,039	,027	-,007
Ítem 67 EAD	,076	,266	-,008	,428	-,024	,130	,263
Ítem 70 EAD	-,020	,425	,306	,172	,060	-,044	,205
Ítem 3 EAD	-,010	-,189	,494	,207	-,114	,200	,012
Ítem 12 EAD	,008	,057	,585	,079	-,050	,097	,018
Ítem 21 EAD	-,048	,015	,528	,192	,065	-,149	,021
Ítem 39 EAD	,073	,537	-,062	,108	,134	-,005	,121
Ítem 46 EAD	-,003	,059	,433	,446	,013	-,102	-,005
Ítem 53 EAD	,042	,274	,154	,408	,064	,262	,051
Ítem 62 EAD	,005	,053	-,042	,503	,063	,290	,046
Ítem 71 EAD	,114	,463	-,061	,144	,205	,155	,082
Ítem 4 EAD	,801	,120	-,025	-,015	-,033	,011	,005
Ítem 13 EAD	-,038	,189	,564	,005	-,010	,028	,191
Ítem 22 EAD	,037	,128	,083	-,001	,080	,011	,787
Ítem 31 EAD	,050	-,167	,259	,461	,064	,032	-,048
Ítem 40 EAD	,022	,371	,354	,142	,128	-,137	,195
Ítem 47 EAD	,027	,340	,116	,121	,032	,356	-,023
Ítem 54 EAD	,609	-,065	,071	,143	,059	,036	-,052
Ítem 59 EAD	,029	,380	,351	,363	,106	-,108	,047
Ítem 63 EAD	,607	-,178	,031	,027	-,001	,108	,112
Ítem 66 EAD	,043	,140	,027	,180	,014	,058	,760
Ítem 69 EAD	,038	,561	,192	,086	-,018	,003	,071
Ítem 23 EAD	,044	,030	,047	,002	,759	,015	,269

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
Ítem 32 EAD	,051	,162	,116	,083	,773	,019	-,012
Ítem 41 EAD	,034	,307	,067	,107	,753	,005	-,021
Ítem 48 EAD	,071	,338	,040	,385	,302	,123	-,025
Ítem 60 EAD	,047	,469	-,014	,284	,333	,169	,046
Ítem 6 EAD	,788	,112	,028	-,026	,053	,055	,041
Ítem 15 EAD	,748	,100	,019	,004	,052	,005	-,064
Ítem 33 EAD	,706	,062	-,070	,082	,039	,023	-,016
Ítem 56 EAD	,829	,068	-,071	,046	,049	-,006	,026
Ítem 7 EAD	,061	,238	,043	-,038	-,059	,661	,050
Ítem 16 EAD	,045	,066	,075	,010	,048	,690	,268
Ítem 34 EAD	-,001	-,033	-,006	,179	,078	,619	-,082
Ítem 26 EAD	,517	,113	-,032	-,020	-,022	,041	,007
Ítem 35 EAD	,773	,020	,001	,013	,003	-,045	-,007
Ítem 43 EAD	,854	,102	-,044	,009	,007	,024	,015
Ítem 51 EAD	,597	-,090	,040	-,091	,025	-,075	,120

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.