

Mitos y realidades en la carrera docente

Myths and realities of a career in teaching

Encarnación Sánchez Lissen

Universidad de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Sevilla, España

«En el próximo decenio será necesario contratar
a más de 18 millones de docentes en todo el mundo»

UNESCO, 2006

Resumen

A lo largo de este artículo, hemos querido presentar algunos de los factores que más han influido y han condicionando a los jóvenes en la elección de la carrera de magisterio. Comenzamos valorando esta profesión y señalando el reconocimiento que hace la sociedad de ella, así como algunas consideraciones que han sido emitidas por los organismos internacionales.

Dado que la enseñanza ha estado ancestralmente vinculada al valor de la vocación, es bastante habitual reconocer que es éste y no otro, el motivo principal que estimula a los aspirantes a maestro; sin embargo, se trata de un testimonio que conviene matizar ya que un amplio número de investigaciones (De la Rosa Acosta, B., 1969; Ortega, F y Varela, J., 1985; González Sanmamed, M., 1995; Sánchez Lissen, E., 2002) entre otras, coinciden en reconocer que coexisten junto a la vocación otros factores como: el salario, tratarse de una carrera corta, o el número de vacaciones de las que disfruta un docente y que son tan determinantes como aquella en el proceso de elección de una carrera. Todos ellos son motivaciones -posiblemente ni suficientes ni necesarias- pero motivos al fin y al cabo, que les llevan a inclinarse por esta carrera y por esta profesión.

Analizamos algunos de estos elementos y comprobamos cuánto hay de mito y cuánto de realidad en cada uno de ellos.

Palabras clave: magisterio, profesión, valoración social, vocación, motivaciones, elección y selección.

Abstract

This paper aims to set out some of the most influential and determining factors for young people to choose a university degree in teaching. We start by assessing this career and pointing out the appreciation that society shows for it, as well as some considerations issued by International Organizations.

As teaching has long been linked to the notion of vocation, we tend to think that this, and little else, is the main motive that encourages people to become schoolteachers. However, this statement has to be qualified, since there are many research studies (Rosa Acosta, B., 1969; Ortega, F and Varela, J., 1985; González Sanmamed, M., 1995; Sánchez Lissen, E., 2002), among others, which indicate that, along with vocation, other factors such as wage, the short three-year degree course or the long leave schoolteachers have, also attract young people to choose a university degree in teaching. These motives - which may not be enough or necessary, but are motives just the same - may lead students to take up this degree and subsequent career.

This paper analyses some of these suggested motivations and attempts to separate the element of myth and of reality in each of them.

Key Words: teaching degree, career, social assessment, vocation, motivations, choice and selection.

Introducción

Tras conocer los datos publicados en el año 2006 por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), cabría preguntarse ¿pero sobran o faltan profesores? No sé si podremos dar una respuesta concluyente a esta pregunta, pero al menos, intentaremos descubrir si están todos los que son en esta profesión, si aún es una carrera recurrente para un amplio número de estudiantes y en su caso, qué aspectos les atraen de ella.

Bien es cierto que encontramos casi a diario en los medios de comunicación, noticias que reflejan situaciones de conflicto y de violencia en los centros educativos de nuestro país; junto a ellos, se siguen publicando informes nacionales que detallan los problemas de estrés, salud mental, etc., que padecen muchos docentes en estos momentos. Este cúmulo de circunstancias nos podría hacer sospechar que la enseñanza se encuentra en declive, que no pasa por sus mejores momentos y que por ella se interesan cada vez menos jóvenes; sin embargo, no deberíamos ser tan categóricos porque no parece ser ésta la única versión que existe en torno al tema y de hecho, varios argumentos que se exponen en este artículo reconocerán otro lado menos amargo de la profesión.

Ciertamente, la carrera docente es una profesión valiosa pero no siempre valorada justamente; una circunstancia en la que influye su consideración social y que incide en los jóvenes para su elección. Quizá todos participamos en este vago reconocimiento y todos tenemos un poco de culpa; unos, los que dirigen y tienen capacidad de decisión política por no reconocer el valor de esta práctica y otros, los propios docentes, por no defender con más empeño o favorecer nuestra propia tarea¹.

A pesar de estos contrastes y del amplio abanico de circunstancias que envuelven a esta profesión, existen distintos argumentos que nos hacen pensar que en pleno siglo XXI, la carrera docente es aún atractiva para muchos jóvenes. Una muestra de ello es que las Escuelas de Magisterio siguen cubriendo todas las plazas cada nuevo curso y aunque desde hace algunos años, la enseñanza universitaria ha ido sufriendo un descenso considerable en el número de estudiantes, sin embargo, éste no se acentúa en el Magisterio más allá que en otras carreras².

No obstante, el que la carrera docente se encuentre sometida a fuertes presiones condiciona y frena a muchos jóvenes su deseo de acceder al magisterio. Esta circunstancia está más acentuada en unos países que en otros; en Suecia, por ejemplo, declaran tener en los últimos años ciertos problemas para reclutar nuevos docentes (Esteve, Franco y Vera, 1995), un indicador que se puede extender al resto de países del mundo y que, en breve, puede afectar al proceso de contratación de nuevos docentes. Esta misma apreciación se pone de manifiesto en uno de los últimos estudios de la OECD (Riobó, 2003).

Otro caso es el Reino Unido, donde el titular del periódico *El País*³ ponía de manifiesto este temor: «La falta de profesores lastra el inicio del curso escolar en el Reino Unido».

Una muestra más de la preocupación que existe para la contratación de nuevo profesorado, la podemos encontrar en el lema que marcó la conmemoración del Día Mundial del Docente el año 2004; éste fue el siguiente: «Objetivo: Contratación y retención de docentes de calidad».

Como decía anteriormente, parece que nuestro país aún se encuentra con cierto desahogo en este sentido, dado que muchos jóvenes siguen apostando por la carrera

⁽¹⁾ A nivel internacional, el estudio de Eurydice (2004b) recoge una amplia muestra sobre las consideraciones que la opinión pública hace de los docentes, lo que dice de ellos, así como lo que la sociedad declara al respecto. Básicamente, el estudio señala que «la profesión docente goza de mejor imagen de lo que el profesorado piensa». Se pueden consultar los detalles de este trabajo en la siguiente dirección: <http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/es/KT3R4ES.pdf>

⁽²⁾ Como ejemplo, valga el caso de la Universidad de Sevilla (Anuario Estadístico 2004-05, p.176) donde los datos acumulados en el trienio 2002-05 reflejan que tan solo las especialidades de Educación Física y Lengua Extranjera han experimentado un leve descenso en el número de matriculados en el último curso académico (-2,78% y 2,61%, respectivamente); el resto ha sufrido un ligero aumento.

⁽³⁾ La noticia apareció en *El País*, con fecha de 11 de septiembre de 2000

docente; sin embargo, también parece evidente que a la vista de los datos publicados sobre las dificultades que existen en otros países para la contratación de nuevos profesores⁴, este tema comienza a ser preocupante.

Ante esta breve presentación en la que se mezclan deseos y decepciones, trataremos de exponer cuáles son los motivos que lleva a los estudiantes a inclinarse, en estos momentos, por esta carrera. Entre las muchas motivaciones que tienen los aspirantes a maestro, analizaremos algunos de los mitos y realidades que más influyen en la elección de la carrera. Con todo ello, podremos conocer algo más del interior y el exterior del profesor, de sus estímulos, de las aspiraciones y del conjunto de factores que rodean este proceso.

La enseñanza: una labor controvertible

Muchos convendrán conmigo que tanto en la enseñanza como en el conjunto de quehaceres vinculados al sistema educativo de un país, existen dos figuras esenciales como son el alumno y el profesor. Está claro que tanto el uno como el otro son importantes, son necesarios, aunque a veces nos hayamos preguntado si la enseñanza es posible sin el docente. Hoy por hoy, algunos nos atrevemos a decir rotundamente que no. En estos momentos, aunque las Nuevas Tecnologías parezcan ser su gran competidor, sin embargo, nada hace peligrar su presencia; es más, cabría recordar que se siguen necesitando profesores con ilusiones y ganas de trabajar. Puede parecer insólito que, a pesar de los inconvenientes con los que se viene encontrando esta profesión, sin embargo, haya un número importante de estudiantes que, en primera opción, siguen acudiendo entusiasmados a las Escuelas de Magisterio. Como sabemos, la docencia es una actividad socialmente acreditada y por tanto, no es difícil encontrar argumentos que justifiquen la importancia de su labor ni de la propia figura personal. Los documentos emitidos por organismos o conferencias internacionales avalan esta versión. Un ejemplo es el Informe de la OIT UNESCO, del 5 de octubre de 1966, que incluye la Recomendación relativa al docente y que fue aprobada en París por la Conferencia Intergubernamental Especial sobre la Situación del Personal Docente. En este

⁴⁾ Es significativo el Informe elaborado en el año 2006 por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), en el que se incluyen datos preocupantes sobre la situación precaria de los docentes de muchos países y la necesidad que tienen otros, de reclutar más docentes. Uno de ellos es el África Subsahariana que necesitará 1.600.000 maestros más en el 2015 (UNESCO: Comunicado de prensa No 2006-34).

documento se señala expresamente la importancia de este colectivo y «se reconoce el papel esencial del personal docente en el progreso de la educación y la importancia de su contribución al desarrollo de la personalidad humana y de la sociedad moderna». Ya en aquel año, el papel atribuido a los profesionales de la enseñanza comenzaba a quedar patente en los informes internacionales. Ciertamente no se trata de un asunto localista, sino que el tema tiene un tratamiento universal, tal como lo es la propia figura a quién nos referimos.

Más recientemente, el Informe de 2005 *Educación para Todos: el imperativo de la calidad*, que elabora cada año la UNESCO se centra en esta ocasión en el valor de la calidad y reconoce en este logro, la importancia del docente; esto supone que se lleve a catalogar como uno de los colectivos «que más influencia tiene en el aprendizaje de los niños».

Estos documentos como otros tantos, nos ofrecen datos muy evidentes del valor de la profesión y de la valía del que la ejerce. En esencia, la calidad va inexorablemente unida al docente y a sus funciones; es el fin y son los medios y por tanto, en ello radica buena parte de la carrera docente.

Los aspirantes a maestro: entre la selección, orientación y motivación

Pero, ¿qué motivación puede tener un estudiante en estos momentos para elegir la carrera de magisterio?

Si echamos una mirada a los medios de comunicación, podemos encontrar noticias verdaderamente alarmantes que quitan las ganas a cualquiera para acceder a esta profesión. Valgan como ejemplo las dos siguientes:

- «Los docentes de Granada secundan el tercer paro en 15 días por la violencia en las aulas andaluzas» (El País, 23-3-2006).
- «Dos menores propinan una paliza a un profesor granadino durante las fiestas de un instituto del poniente almeriense» (Granada Digital, 6-3-2006).

Por otra parte, los trabajos de Esteve (1994) sobre el *malestar docente*, demuestran también las dificultades que rodean a este colectivo y las incidencias que sobre la

enseñanza tienen algunos elementos sociales, económicos o políticos entre otros, para el trabajo diario de un profesor.

Pues bien, aunque parece indiscutible que la profesión docente se encuentra actualmente rodeada de múltiples dificultades, sin embargo, sigue siendo considerable el número de aspirantes a maestro que vienen sucediéndose cada nuevo curso académico.

¿Qué motivaciones tienen para ello? ¿Cuánto afecta al ámbito interno y cuánto al ámbito externo de la persona?

En general, entendemos que se suceden en el docente tres momentos reveladores de su motivación; y son: *antes* de acceder a la carrera, *durante* la misma y *después* de finalizar los estudios y comenzar la experiencia profesional. En cada una de estas etapas, la formación experimenta un papel esencial; en el primer caso –el antes–, la formación se presenta como orientación, en el segundo –el durante–, la formación tiene un carácter preparatorio dado que ayuda a despertar los conocimientos, habilidades, destrezas o vocación necesaria para fortalecerse. En este sentido, hemos podido comprobar por algunas de nuestras investigaciones (Sánchez Lissen, 2002, 2003) que las Escuelas suelen ser un detonante a favor del interés y del entusiasmo por esta carrera y, especialmente, por el desarrollo de esta profesión. Por último, el después, es el tercer momento y en él la formación adquiere un carácter de revalidación que ayuda a generar nuevos aprendizajes y nuevas ilusiones.

Si reconocemos que la formación impartida en las Escuelas de Magisterio es importante, no lo es menos la forma de acceso a las mismas y las motivaciones que se generan en torno a ese momento. De hecho, para comprender el conjunto de la enseñanza de un país merece la pena detenernos y analizar el periodo previo al reclutamiento, momento en el que los estudiantes merodean –a veces solo con el pensamiento– hasta llegar a la carrera preferida. Con todo ello, cabría considerar que los elementos que más influyen en el aspirante a maestro están relacionados con sus motivaciones personales o con factores económicos, sociales, académicos y vocacionales.

En este mismo sentido, Mariano Fernández Enguita (2005) alude a la «importancia del reclutamiento, y a mejorar las condiciones de trabajo para atraer a mejores profesores».

Si convenimos en reconocer que el reclutamiento es importante, debemos saber que esta circunstancia no es igual en todos los países y que, de entrada, este aspecto resulta significativo para la consideración que se tiene en cada país de la carrera docente. Cabe señalar el caso de Finlandia. Un ejemplo de país paradigmático en lo que respecta a la consideración que tiene la formación inicial del profesorado, así como la consideración social de los profesionales de la enseñanza.

Ciertamente, al profesorado hay que cuidarlo de manera muy especial, hay que *seleccionarlo* correctamente y además, hay que procurarle la formación tanto inicial como permanente más oportuna. En Inglaterra, organismos como el Teacher Training Agency (TTA) tiene entre sus cometidos procurar la calidad de la formación docente, así como el reclutar estudiantes brillantes para la enseñanza. En la búsqueda de una mayor calidad a la que aspira la educación en general y el sistema escolar en particular, nos parece que el profesorado es el colectivo más determinante en todo ello y en general, en el buen funcionamiento de todo el sistema. Estoy convencida de que, mejorando y mimando este proceso formativo, también podrán mejorar los resultados de su profesión.

Las principales motivaciones de los estudiantes de magisterio

A finales de los años sesenta, Bernardo de la Rosa realizó un estudio de carácter nacional para conocer cuáles eran los principales factores que incidían entre los estudiantes de magisterio para decantarse por esa carrera. Posteriormente, algunos seguimos sus pasos y con muestras de corte regional o provincial (García Ortiz, 1983; Sánchez Lissen, 1999; Lagares, 2000)⁵, pudimos comprobar que muchos de aquellos factores continuaban muy presentes entre los candidatos algunos años después. Ciertamente, los cambios que se han producido en la sociedad entre una y otras investigaciones no han sido baladí; se han modificado las circunstancias políticas, pero también las económicas y académicas y éstas, si caben, son las que más se han dejado notar en los últimos resultados obtenidos.

A lo largo de estas investigaciones se ha comprobado que muchos aspirantes a Magisterio la han elegido por tratarse de una carrera corta. Esta circunstancia la han aprovechado en muchos casos como trampolín para otra carrera de segundo ciclo o bien, para trabajar de manera inmediata. Lo veremos más adelante y comprobaremos además, que no se trata de una versión exclusiva de los estudios anteriormente citados, sino que lo son igualmente en los trabajos de Félix Ortega y Julia Varela, (1985) o de González Sanmamed (1995) entre otros.

⁵ Estas tres Tesis Doctorales han analizado desde distintos órdenes, los factores que han incidido en la elección de la carrera de Magisterio. La tesis de García Ortiz analizó en 1983 a los estudiantes de la Universidad de Sevilla; la profesora Sánchez Lissen (1999), estudió comparativamente en Sevilla, los estudiantes matriculados en esta Universidad y en la Escuela Cardenal Spínola -CEU-, centro adscrito a la misma. Finalmente, el profesor Lagares (2000) se detuvo en los estudiantes onubenses de Magisterio.

De todos ellos y del análisis extraído de los informes nacionales e internacionales elaborados sobre el docente en las tres últimas décadas, mencionamos a continuación cinco factores que entendemos son los más reiterativos y reveladores de los resultados que, habitualmente, se han obtenido. Estos son: el salario, las vacaciones, la duración de la carrera, los exiguos requisitos para el acceso y la vocación. La mayoría de ellos los podemos catalogar como mitos en la elección de la carrera docente y frente a los mitos, otras realidades han marcado el desarrollo de la misma. Para valorar cada uno de estos factores que inciden entre los estudiantes y que le motivan para su acceso, expondremos también las circunstancias que prevalecen en otros países europeos en relación a la carrera docente. Como veremos, muchos de los datos son tremendamente significativos y nos pueden ayudar a entender por qué es distinta la valoración que tienen unos y otros países sobre la profesión docente.

Para este análisis comparativo hemos analizado los diversos países europeos que han formado parte en el año 2003 del Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA); una circunstancia que nos anticipa datos relevantes sobre el nivel de sus estudiantes y de los que se pueden extrapolar ciertas motivaciones en relación al profesorado. A su vez, conviene en ellos la pertenencia a la Unión Europea de los 27 miembros. De todos hemos seleccionado para este artículo, los que presentan una mayor significatividad en cada uno de los factores enunciados. Con estas dos premisas, las tablas comparativas que proponemos difieren unas de otras en relación a los países propuestos y se incluyen en cada caso una muestra de seis u ocho países que son, en definitiva, los que merecen ser reseñados.

El salario

Aunque no todos pueden estar de acuerdo conmigo, creo que en estos momentos, el salario de los docentes de primaria es aceptable. Para poder realizar esta afirmación podemos analizar los datos desde distintos frentes. Así, si lo comparamos por ejemplo:

- *Con épocas pasadas.* Es evidente que ya ha quedado añeja aquella famosa frase de «pasa más hambre que un maestro». Aserto que hoy en nada se parece a la realidad y que tanto ha dañado a esta profesión. En una publicación reciente, con motivo del homenaje al maestro en la región de Murcia, Aznar Martínez

(2005)⁶ cuenta su experiencia en los años sesenta como maestro en diversas escuelas y recuerda que su sueldo anual rondaba las 17.000 pesetas. Ciertamente, los sueldos han ido mejorando considerablemente y se han adecuados a la realidad de cada momento. Ahora nos parece inconcebible la penuria que ha rodeado a estos profesionales y estamos convencidos que si se mejora su situación económica, se dignifica a la persona y a la profesión.

- *Con otros trabajos.* En este sentido, por el número de horas presenciales de trabajo en la escuela, el sueldo de los maestros puede estar en sintonía con aquellos otros profesionales con igual titulación. Sin embargo, como todos sabemos, el docente desempeña también una labor «en cubierta» donde el número de horas no se contabiliza en ningún caso. Desde este punto de vista se podría interpretar que el sueldo del profesor no es coherente con el número de horas que dedica a la profesión. En general, podemos encontrar en este colectivo un amplio número de parámetros que nos impiden valorar equitativamente a unas y otras ocupaciones.
- *En relación con otros países de la Unión Europea.* Entre los países de la Unión Europea, los datos publicados en el estudio de la OECD (2005) vienen a calificar de muy favorables los sueldos de los docentes de Alemania y Luxemburgo. Por el contrario, países como Irlanda o Suecia ocupan lugares muy deficientes en materia salarial. En general, nuestros docentes se encuentran también entre los mejores pagados. En España, Alemania y Dinamarca, el salario del profesorado novato es superior a la media europea en un 20%. Por tanto, el mayor sueldo para los alemanes y el menor para los docentes de Grecia y Portugal. Sin embargo, se ha comprobado que en este último país se logra uno de los mayores salarios en sus últimos años de profesión (Campuzano, 2005). Aun contando con un sueldo muy aceptable, las diferencias que mantienen países como España y Finlandia son bastante significativas; si en nuestro país un docente puede tener una media mensual de 1800, en Finlandia el importe total puede ascender a 3400 €.

Junto al salario base, existen algunos países en los que se gratifica a sus profesionales con incentivos económicos por ejercer una responsabilidad adicional. Uno de estos casos es Dinamarca o España. Asimismo, en países como EEUU, en algunas escuelas situadas en lugares conflictivos y arriesgados de Chicago, los profesores también tienen un sobresueldo.

⁶ El profesor Aznar Martínez rememora que su sueldo anual era de 16.920 pesetas, incluidas las pagas extraordinarias. Aznar Martínez, A. (2005). Homenaje al maestro. En Jornada de Homenaje al Maestro del Consejo Escolar de la Región de Murcia. Murcia, Consejería de Educación y Cultura, Consejo Escolar de la Región de Murcia. 103-108.

Pues bien, ante esta concreción de cifras podríamos afirmar que para los aspirantes a maestro, el sueldo es: ¿un mito o una realidad?

Las vacaciones

Con respecto a las vacaciones de los profesores, ¿qué hay de verdad y de mentira en este indicador? ¿Realmente, hay tantas fiestas como se le atribuyen?

Aunque se trata de un factor controvertido, sobre todo de cara a la imagen que tiene en la sociedad nuestra profesión, sin embargo, hay que valorar en su justa medida este elemento y reconocer que en muchos casos se ha presentado como un elemento trasgresor de la propia imagen de la profesión. Posiblemente ha jugado en su contra y le ha perjudicado más que beneficiado e incluso se ha vinculado con una *imagen idealizada de la profesión*. En cualquier caso hay que reconocer que tanto las vacaciones -su número y su ubicación en el calendario-, como el número de días lectivos difieren entre los países. Dado que es habitual escuchar que los profesores tienen muchas vacaciones, vamos a ver en el siguiente cuadro las fiestas que se ofrecen en distintos países de la Unión Europea durante del curso escolar. Aunque a su vez, existen algunas oscilaciones en el número de días señalados por cada país, sin embargo y de manera general, podemos comprobar la distribución y especificación de los mismos.

TABLA I. Distribución de vacaciones en varios países de la UE

Distribución de las vacaciones en varios países de la UE						
	Verano	Otoño	Navidad	Primavera/Semana Santa	3º Trimestre	Días festivos
Alemania	6 sem.	2-11 días	1-3 sem.	5-15 días	0-9 días	0-10 días
Bélgica	9 sem.	1 sem.	2 sem.	2 sem.	2 días	5 días
Dinamarca	7 sem.	1 sem.	2 sem.	1 sem.	---	4 días
España	11-12 sem.	---	3 sem.	10 días	---	Unos 7 días
Finlandia	10-12 sem.	1-7 días	10 días (mínimo)	4 días	---	3 días
Francia	9 sem.	1 sem.	2 sem.	2 sem.	---	Algunos días entre Semana Santa y verano
Irlanda	9-13 sem.	1 sem.	2 sem.	2 sem.	---	---
Italia	9 sem.	---	2 sem.	1 sem.	---	5 días
Portugal	11 sem.	1 sem.	2 sem.	2 sem.	---	5 días

Fuente: Eurydice, 2001

Aunque no lo hemos incluido en la tabla anterior, debemos tener en cuenta que algunos países también tienen vacaciones durante las fiestas de Carnaval. Ésta es muy desigual en el número de días que se disfruta en cada país; por ejemplo, en algunas

comunidades autónomas de nuestro país pueden llegar a contar con dos o tres días de fiesta, pero aumenta de manera considerable en el caso de Alemania, Bélgica o Finlandia que acuerdan entre una semana y algo más de 10 días.

Si sumamos el número de días de fiesta concertado en cada país, comprobamos que en España quedan estipuladas entre 17 y 18 semanas de vacaciones, número parecido al que disfrutan en Portugal e Irlanda y algo superior al que se ofrece en Alemania y Bélgica (entre 14 y 15 semanas), en Finlandia (15 semanas), o en Italia (entre 13 y 14 semanas).

Pero no todo son vacaciones. Frente a este recorrido por las fiestas que tiene cada país, nos parece significativo valorar los días lectivos que se le atribuyen a cada uno de ellos; y ciertamente, para analizar los índices de calidad de la enseñanza o del sistema educativo de un país, este elemento viene a valorar el nivel del mismo. Podemos encontrar en este sentido, datos tan significativos como los que corresponden a los países de Finlandia y Dinamarca, frente a España. Según datos de la OECD (2003), la enseñanza primaria mantiene en Finlandia un total de 190 días lectivos, también Dinamarca cubre entre 190 y 200 días de enseñanza al año, mientras que en España el número desciende hasta 180 días. Es curioso comprobar sin embargo, que estas cifras no son directamente proporcionales al número de horas de enseñanza por año atribuidas a cada país. Así, en general, los países que presentan un mayor número de días lectivos son sin embargo, los que tienen un menor número de horas de enseñanza por curso. En el siguiente cuadro podemos ver más específicamente cada uno de estos datos:

TABLA II. Número de horas de enseñanza por años

Número de horas de enseñanza por años	
	Educación Primaria
Alemania	784
Dinamarca	640
España	880
Finlandia	656
Francia	905
Italia	748
Portugal	772
Media de los países	807

Y por otra parte, los países con una mejor evaluación en la escala del Informe PISA 2003, son los que tienen menor número de horas de enseñanza por año. Parece más significativo para lograr una evaluación positiva, el llegar a contar con un mayor número de días lectivos en el curso, que un mayor número de horas al año. En esta misma línea, el Informe de la OECD de 2005, muestra el número de horas lectivas que tiene un alumno

desde los 7 a los 15 años, y podemos observar que en España es de 7.731, mientras que en Finlandia es tan solo de 6.126; es decir, los estudiantes del país que encabeza los resultados del Informe PISA 2003 tienen, sin embargo, unas 1.600 horas menos de clase.

Valorando nuevamente las vacaciones como una de las motivaciones de los aspirantes a maestro, no podemos por menos que considerar también, el número de horas trabajadas por el profesor a la semana. Vacaciones versus número de horas, representan el contraste que envuelve a esta profesión y que marcan buena parte de la realidad de la misma. Esta circunstancia difiere también de un país a otro, aunque destaca Alemania cuyo intervalo oscila entre 38,5 y 40 horas convenidas. En España y Dinamarca es algo inferior: 37,5 y 37, respectivamente.

Y a la vista de todo esto, las vacaciones son ¿mito o realidad?

La duración de la carrera

¿Son realmente atractivos estos estudios por tratarse de una carrera corta?

El Magisterio es en nuestro país -y hasta este momento- una carrera de ciclo corto. Esta circunstancia ha permitido que sus egresados logren el acceso al mundo laboral con una mayor inmediatez. Posiblemente, y así se ha demostrado en diversas investigaciones (De la Rosa Acosta, 1969; Ortega y Varela, 1985; García Ortiz, 1983; Sánchez Lissen, 1999), se trata de un factor que ha favorecido la elección de esta carrera a muchos candidatos; sobre todo, en aquellos casos en los que imperaba el deseo o la necesidad de lograr un salario. Entre los datos que nos aportan los estudios anteriormente citados, la opción señalada se menciona en distinta proporción:

- La investigación de Bernardo de la Rosa (1969) con una muestra de 1.355 estudiantes concluyó que la principal motivación de elección de la carrera era para los hombres y las mujeres, el tratarse de una «carrera corta».
- En los años ochenta, García Ortiz (1983) obtuvo resultados similares en relación a la anterior investigación. Participaron 250 alumnos y concluyeron que los alumnos habían elegido en primer lugar estos estudios por tratarse de una «carrera corta», mientras que las alumnas situaban esta opción en segundo lugar entre las 10 alternativas posibles.
- En la investigación de Ortega y Varela (1985) y con una muestra de 998 sujetos, la opción «por ser una carrera corta» fue elegida en tercer lugar con un porcentaje del 15,5%.

- En la década de los años noventa, González Sanmamed realizó una investigación para conocer los motivos y razones para estudiar magisterio. En ella participaron 650 estudiantes que adujeron entre los motivos extrínsecos: «la corta duración de la carrera», opción que consideraron la más valorada.

Tradicionalmente, la carrera de magisterio se ha convertido para muchos universitarios en una carrera trampolín; una carrera que permitía acceder a otros estudios superiores tras finalizar la misma y en muchos caos, ya trabajando.

Como sabemos, aunque caminamos hacia la convergencia del Espacio Europeo universitario, existe hasta este momento una gran disparidad en el número de años de formación en los países europeos. Presentamos a continuación, algunos de los más significativos:

TABLA III. Número de años en la formación inicial del profesorado

Países	Número de años de formación
Alemania	3,5 años: 7 semestres (Diplom.) 3+2 años (Máster) 4 años (Bachelor) + 1 año (Máster)
Dinamarca	4 años
España	3 años
Finlandia	3 años (Grado Educación Infantil) 4 / 5 años Educación Primaria
Francia	2 años 1000 -1200 h. teóricas + 500 h. prácticas
Irlanda	3 años + 1 año de especialización
Portugal	4 / 5 años

Fuente: Libro Blanco Título de Grado en Magisterio. Vol. I. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004.

Tal como se puede comprobar, no solo difieren los años de dedicación sino la contribución de horas teóricas y prácticas que tiene estipulado cada país. Esta circunstancia viene marcando la tendencia que recoge la mayoría de informes dedicados a la implantación del Espacio Europeo en la Universidad.

Pues bien, ¿me inclino a elegir el magisterio porque se trata de una carrera corta?; ¿mito o realidad?

Requisitos para el acceso a la carrera

Ciertamente, no existe en nuestro país, grandes requisitos para acceder a la carrera de magisterio y esta circunstancia ofrece «vía libre» en muchos casos, para poder elegirla

con más facilidad que otras. Aunque se impone como requisito mínimo una nota de corte, sin embargo, muchos pensamos que esto no es suficiente.

Para algunos, puede ser un error no imponer algún requerimiento básico que logre captar –también– a los mejores estudiantes para esta carrera. Sin embargo, no parece fácil encontrar la mejor fórmula para lograr un reclutamiento justo y a veces, el único método radica en la realización de pruebas básicas y comunes que evalúan su selección.

Si el acceso es restringido, está controlado y valora los requisitos mínimos que debe tener un futuro docente, la elección de los candidatos podría ser más acertada que si se trata de un acceso totalmente abierto. Aunque este posicionamiento es legítimo, sin embargo, no existe unanimidad en esta afirmación, dado que se podrían quedar «en el camino» aquellos menos valiosos a priori, pero más válidos tras incorporarse y «beber» de la formación inicial.

J. M. Esteve (2003) reconoce que en nuestro país, la selección del profesorado no debería conformarse con unas oposiciones, sino que se debería valorar, además, las destrezas y la personalidad del candidato. En este sentido se expresa diciendo que:

La presencia de mayores tasas de ansiedad entre los profesores jóvenes y la aparición de una mayor incidencia de depresiones y neurosis, que se concentra en un grupo muy reducido, aconseja el empleo de mecanismos de selección de profesores basados en criterios de personalidad, tanto por el bien de los alumnos que puedan estar a su cargo como para evitar la situación de ruptura personal que sufren cada día muchos docentes en sus relaciones con los alumnos.

En otros países, los requisitos mínimos que se plantean en la selección y posterior acceso a la carrera, se contemplan de esta manera:

TABLA IV. Requisitos en el acceso a la formación inicial del profesorado

Países	Requisitos de acceso
Alemania	19 años, superar el examen Abitur
Dinamarca	Examen de acceso
Finlandia	Diploma educación secundaria + examen de acceso con entrevista
Francia	Tener Diploma Universitario de al menos 3 años de duración
Irlanda	Leaving Certificate Examination Algunos centros tienen entrevista individual
Luxemburgo	Diploma de Ed. Secundaria + examen de acceso. Tener menos de 35 años
Portugal	Diploma de Educación Secundaria

Fuente: OECD, 2003.

Al igual que alguno de los países anteriormente citados existen otros que también cuentan con examen de acceso; es el caso de Austria cuya prueba de acceso es el Reifeprüfung, o Polonia que tras obtener el certificado de enseñanza secundaria (Matura), tienen un examen de ingreso y una entrevista sobre actitudes y aptitudes, además de un certificado de salud.

En nuestro país, la selección se ofrece a posteriori ya que se realiza en el momento de acceso a la profesión docente. Como sabemos, esta circunstancia varía dependiendo del tipo de centro al que desee acceder. Si se trata de un centro privado o concertado, es competencia del director o en quién delegue, para elegir el profesor que deberá ocupar la plaza. Si se trata de un centro público, el acceso a la docencia se realiza a través de un concurso-oposición. Sin embargo, lo característico en este sentido es que no todos los países llevan a cabo dicho proceso selectivo en el mismo momento. En general, lo más habitual es que a este proceso se puedan presentar los estudiantes una vez que hayan finalizado la formación inicial; sin embargo existen algunos casos paradigmáticos como lo son Francia y Luxemburgo, en los cuales, el proceso de concurso público comienza antes de finalizar completamente el periodo de formación inicial. En ambos casos se trata de unas pruebas a las que concurren los candidatos «en el lugar de trabajo» antes de la fase final de cualificación.

En Francia, una de las selecciones más importantes tiene lugar antes de acceder al segundo curso en un IUFM. Concretamente, los estudiantes deben superar en primer lugar el Concours (CAPES o *Agrégation*) y posteriormente, el Comité responsable se encargará de evaluar a los candidatos y de realizar la selección de los mismos. A dicho Comité se le confía la redacción de un informe que incluye a todos los que han superado las pruebas y pasan a ser funcionarios (*Titulaire*).

TABLA V. Requisitos en el acceso a la profesión docente

Paises	Concurso-oposición	Pruebas de aptitud	Contrato temporal (si se supera un primer examen)
Alemania		X	
Bélgica	X		X
España	X		
Francia	X		
Grecia	X		
Luxemburgo		X	
Portugal			X

Fuente: Eurydice, 2004.

¿Son tan nimios los requisitos de acceso que se requieren en esta carrera, como para considerar este factor: un mito o una realidad?

La vocación

Hasta ahora, los cuatro factores citados tienen un carácter extrínseco puro y temo, que el lector pueda pensar que hoy por hoy, aquéllos que desean ser maestros sólo valoran aspectos como el sueldo, las vacaciones, el número de años o la facilidad de la carrera. Ser maestros es algo más. En la elección se vuelcan otros motivos intrínsecos, motivos personales que nacen del interior y que, ciertamente, no sería justo olvidarlos en este artículo. Pues bien, entre ellos está la vocación.

Y la vocación es una llamada, un sentimiento, una tendencia o, sencillamente un servicio; en cualquier caso, todo aquello que se tache de verdaderamente vocacional, además de llenarse en lo personal, debe repercutir y procurar un valor social. Como señala Hansen (2001), «la vocación no es una devoción desinteresada» ya que en ella confluyen dos circunstancias: la realización de un servicio y la satisfacción en el cumplimiento de dicho servicio. En la fusión de ambas cosas radica el verdadero sentido vocacional de la enseñanza.

Aunque todo esto parezca indiscutible, sin embargo, ¿qué hay de vocación en la enseñanza?

En 2005, el informe de la OECD registró un descenso considerable en el número de profesores en toda Europa, al señalar: «que cada vez existen menos vocaciones, que la profesión envejece y que no somos capaces de generar nuevos candidatos».

Por otra parte, el estudio de la Comisión Europea: «Progresos hacia los objetivos de Lisboa en Educación y Formación», estima que será necesario reclutar en torno a 1.000.000 de nuevos profesores entre 2005 y 2015, dado el envejecimiento acelerado de esta población.

Parece tan evidente la disminución de profesores que se viene produciendo en muchos países europeos año tras año, que se han planteado interesantes Campañas de publicidad para captar nuevos docentes. Por ejemplo:

- En Francia, en el año 2001 se planteó el siguiente eslogan: «*Professeur, et si l'avenir c'était vous?*: (Profesor, ¿y si tú fueses el futuro?)»⁷.
- En el Reino Unido (Inglaterra y Gales) en el año 2000 adoptaron el siguiente lema: «*Those who can, teach*»: Aquéllos que podáis, enseñad” (Eurydice, 2004 a, p. 118).

⁷ En 1988, Francia planteó también una campaña de revalorización de la profesión docente y utilizó para ello el lema: «El porvenir de unos es el porvenir de los otros». Éste y otros reconocimientos los mencionan los profesores Esteve, Franco y Vera (1995) en el libro *Los profesores ante el cambio social*.

- En Andalucía, la Consejería de Educación emitió en 1992 un anuncio publicitario para elogiar el trabajo docente y atraer a nuevos candidatos. Éste se organizó en torno al lema: «Enseñar, qué gran tarea».

Estos pequeños ejemplos son una muestra más de la importancia que tiene esta profesión, pero también, de las dificultades que genera su tarea. La vocación puede ser un buen indicador, nos puede ayudar a tomar el pulso de la carrera, pero seguramente no es un indicador definitivo. Junto a ella se conjugan un amplio número de variables, a veces insalvables, que condicionan tremendamente el acceso a la misma.

Si tradicionalmente se ha vinculado al magisterio con la vocación, sin embargo, se trata de un elemento controvertible dado que no todos acceden a esta carrera llevados por la vocación. La vocación se asocia a los elementos más personales y se vincula, tal como señala Castaño (1983), a las connotaciones psicológicas como la motivación y autorrealización, u otras como la ansiedad y la información. Se trata también de una tarea cargada de deseos personales pero a la vez, de variables sociales y culturales que inciden en la última elección. Rivas (1988) considera que en esta decisión vocacional de la que hablamos, influyen aspectos como el realismo, la flexibilidad y el libre compromiso.

Desde nuestro punto de vista, el proceso vocacional de la docencia conjuga tres grandes momentos (Sánchez Lissen, 2003): uno *pre-vocacional*, otro *peri-vocacional* y finalmente, otro *vocacional* propiamente dicho. Los tres suelen estar presente en la vida de cualquier persona que se acerca a esta profesión, aunque para algunos, sin embargo, ha podido estar de manera latente. El primer momento, el *pre-vocacional*, nos sugiere una etapa de descubrimiento, de análisis y de acercamiento a algunas de sus funciones previas a la entrada en la universidad. Este momento ha sido calificado por Guerrero Serón (1993) como un periodo de «vocación temprana», incluyendo en el mismo a las clases particulares y a la experiencia que junto a ésta se desarrolla. En realidad, se trata de una actividad con varias interpretaciones ya que unos tratan de confirmar con este «entrenamiento» su propio entusiasmo por la enseñanza y otros quieren obtener, principalmente a través de ella, algún beneficio económico. Estas dos situaciones, muy lícitas por otra parte, pueden llegar a confundir al futuro enseñante sobre su verdadera función, sus tareas y la importancia que tiene el ejercicio de esta profesión. No obstante, esta facilidad para ejercer dicha actividad –sin ser maestro– ha devaluado tremendamente la labor docente. Sin embargo, también ha podido entusiasmar a otros y descubrir en él un oficio atractivo. El segundo momento, el *peri-vocacional*, surge o se afianza a lo largo de la formación inicial, es decir en las Escuelas de Magisterio, las cuales también tienen en su haber, el fortalecimiento del sentido vocacional del sujeto. Se trata de un momento de aná-

lisis y de comprensión de las tareas docentes y de su identificación con las mismas. Finalmente, cuando el diplomado accede al ejercicio de su profesión, y lo incorpora a su vida diaria, es cuando más explícitamente está manifestando un sentimiento *vocacional* hacia la docencia. Por ello, sería más idóneo hablar de «interés profesional», de «ilusión profesional» o incluso de «aspiración», en vez de vocación. Como podemos comprobar, entre el primer momento y el último, además de tiempo hay también maduración por parte de la persona, así como un mayor acercamiento a la carrera y posteriormente a la profesión; circunstancias todas ellas que llegan a enfatizar o a disuadir el interés por la misma.

Durante este proceso de formación podemos vislumbrar tres modelos de vocación que Ferrero (1994) denomina:

- *Vocación subjetiva*: si el sujeto siente atractivo por una actividad, pero carece de cualidades para ella.
- *Vocación objetiva*: posee esas cualidades, pero no el atractivo hacia ella.
- *Vocación auténtica*: si además de sentir atractivo por la actividad, tiene las cualidades suficientes para ello.

Ciertamente, lo ideal sería la vocación auténtica, lo que supondría que la persona logra sintonizar lo atractivo de la actividad con la formación de aptitudes personales hacia la misma. Pues bien, en este caso, debemos ayudar al alumno a despertar sus cualidades, a optimizar sus posibilidades y además, insistir en los aprendizajes que son necesarios para el desarrollo personal y profesional del futuro docente.

Pues bien, reiteramos una vez más la pregunta que venimos realizando en torno a cada uno de los factores que influyen en la elección de la carrera docente: ¿puede ser la vocación un mito, o es una realidad?

Reflexión final: seguimos caminando

Impregnados del espíritu de Lisboa, el Consejo Europeo presentó en marzo de 2002 en Barcelona, los siguientes objetivos estratégicos:

- Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación.
- Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación.
- Abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior.

De una manera u otra, cada uno de estos objetivos están relacionados con el docente, con su tarea y su formación.

Hay un deseo muy claro y que está permanentemente aflorando en todos los discursos y es, hacer de ésta una profesión atractiva y procurar que lleguen a la enseñanza los mejores. Ya hemos advertido que uno de los problemas que viene rodeando en estos momentos a la enseñanza, es la jubilación de los profesores ya que contamos con una población adulta que en breve, se retirará de la profesión. Son casos muy significativos los de Alemania, Italia y Suecia ya que algo más de un tercio de docentes supera los 50 años de edad en estos países.

Con todo ello cabría resumir en tres acciones, las propuestas en torno a esta profesión.

Convertir la carrera docente en una profesión atractiva

Si el número de estudiantes -en general amplio- que acceden cada año a las Escuelas de Magisterio, justifican el atractivo de una profesión, podríamos concluir que la profesión docente sigue atrayendo a un buen número de jóvenes. Este atractivo subyace en la propia carrera, además de generarle otras motivaciones que la profesión lleva aparejada. Desde este punto de vista cabría señalar tres momentos que pueden contribuir al interés por la misma; el primero está relacionado con la experiencia personal vivida durante su etapa de estudiante. Esa imagen seduce a algunos y desilusiona a otros; su propia experiencia alimenta la nostalgia e invita a muchos jóvenes a interesarse y acceder a la misma. El segundo momento corresponde a los años de estudio de la carrera, que debe ser una etapa lo suficientemente significativa como para despertar el gusto por el ejercicio de la profesión. En estos momentos en los que se pone en marcha el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, la carrera de maestro debe poner las bases para lograr una formación sólida, bien equilibrada, que reporte las competencias necesarias y que sea de interés para los nuevos jóvenes que se acercan a ella. En este proceso se deben involucrar a los docentes en ejercicio, dado que su experiencia debe servir en la gestión de la nueva reforma y en su caso, reconducir el nuevo estilo profesional del colectivo docente. Y finalmente, el tercer momento se refiere a la práctica profesional. Tal como hemos comentado a lo largo del artículo, la enseñanza se encuentra rodeada de algunas situaciones incómodas o poco atractivas para el desempeño de la misma. En este sentido se debe arbitrar un pacto por la educación que proponga mejoras en las condiciones laborales de los docentes, o en aspectos relacionados con la promoción o la competitividad de los salarios.

Junto a ello, buena parte del atractivo o del desinterés de la profesión está muy relacionado con las salidas laborales de la carrera. En este sentido no son tan importantes los input como los output, dado que estos últimos son los que condicionan el interés por la profesión. Si hace más de 30 años el acceso a los estudios de magisterio vinculaban su atractivo con factores como: «tratarse de una carrera corta», «ser económicamente asequible» o «ser una carrera fácil» (De la Rosa Acosta, 1969), su elección en estos momentos está unida a factores relacionados con las posibles salidas laborales, con el sueldo o con la seguridad de futuro que ésta proporciona.

En cierto modo, todas estas motivaciones contribuyen a aumentar el atractivo por la profesión.

Procurar que lleguen a la enseñanza, también, los mejores estudiantes

Esta segunda propuesta está estrechamente vinculada con la anterior. La profesión docente se merece tener buenos estudiantes, jóvenes brillantes que se interesen por el desempeño de esta función en la sociedad. Por el propio prestigio de la profesión y de todos los que se dedican a ella, debería quedar en el olvido aquella idea de que los malos estudiantes encuentran en el magisterio su salida profesional preferente.

Ciertamente es una idea preocupante, porque de ser así, estaríamos considerando la carrera de segunda categoría y a la profesión, de falta de calidad. Entre los indicadores de calidad, la formación e idoneidad del docente tiene un enorme valor y por tanto, asegurar la presencia de buenos estudiantes garantizará buena parte del éxito. Sin ser una relación directa, ya que existen otros elementos que también influyen en los niveles de calidad, sin embargo, sí es significativa y merece la pena tenerla en cuenta. Gracias a su valía debe obtener recompensas para el ejercicio de esta profesión y además, el mercado laboral le debe brindar determinadas oportunidades en ese ámbito.

En definitiva, para reclutar buenos alumnos, tanto en la carrera como después en la profesión, se le debe brindar al personal, ciertas mejoras que favorezcan a medio y largo plazo el desempeño de su trabajo.

La mayoría de países de la OCDE cuentan con dos modalidades de acceso a la profesión; una, el caso español, que consiste en acceder por *concurso-oposición* y la segunda, la modalidad de *convocatoria abierta*, que experimenta la mayor parte de ellos y entre los que se encuentran países como: Inglaterra, Irlanda, los países nórdicos, etc. Esta segunda opción tal como reconoce Francesc Pedró (2006), «permite gestionar mucho mejor los flujos de profesores a escala local y de centro».

Mejorar la valoración social del profesorado

Los buenos resultados obtenidos por Finlandia en los Informes PISA de los años 2000 y 2003, han llevado a los expertos a estudiar cuáles son los elementos que justifican esos excelentes datos. En este sentido, convergen en reconocer que buena parte de su secreto está en la popularidad bien entendida de la carrera docente y de manera especial, en el prestigio social del maestro. En nuestro país, aún queda bastante por hacer en este sentido. Para lograrlo hay varios factores claves, centrados en la calidad y que están relacionados con aspectos como: la formación, la «autoconfianza» (Serrano, Lera y Contreras, 2007), la equidad y la eficiencia. Los nuevos planes de estudio que impulsa el Espacio Europeo de Enseñanza Superior deben ser sugerentes en este sentido y deben arbitrar las estrategias necesarias para alcanzar un mayor éxito en la consideración de la carrera y de la profesión.

Otro factor de peso en la valoración social del profesorado es el salario. Aunque ya hemos realizado diversas observaciones al respecto a lo largo del artículo, cabe reconocer que, aunque los datos del Informe de la OCDE (2006) señala que el salario de los docentes españoles es superior a la media de la OCDE, sin embargo, al realizar un análisis de los datos atendiendo a otros indicadores (el número de horas de trabajo, tareas realizadas, gestiones atribuidas, o el PIB per capita, entre otros) se comprueban las diferencias que existen con otras profesiones de mayor prestigio social. Se trata de un valor que pueden mejorar tanto las instituciones, los políticos como los propios profesionales. Confío plenamente en ellos para que a medio plazo, la profesión docente alcance la valoración que se merece.

A la vista de todos estos datos podríamos concluir señalando que el entusiasmo, el gusto y el deseo de acceder a la enseñanza y llegar a ser maestro, aunque no es un motivo suficiente para lograr el éxito en la profesión, sin embargo sí es un motivo necesario para desarrollar correctamente ésta -y posiblemente cualquier otra- tarea profesional.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*. Vol. 1. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- AZNAR MARTÍNEZ, A. (2005). Homenaje al maestro. Jornada de Homenaje al Maestro del Consejo Escolar de la Región de Murcia (103-108). Murcia: Consejería de Educación y Cultura, Consejo Escolar de la Región de Murcia.

- CAMPUZANO, A. (2005). Europa necesita profesores... pero faltan candidatos. *Revista del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 167, 2-3.
- CASTAÑO LÓPEZ MESAS, C. (1983). *Psicología y Orientación Vocacional*. Madrid: Marova.
- DE LA ROSA ACOSTA, B. (1969). *Influencia de factores socioeconómicos en la elección de la carrera de magisterio*. Universidad de Valencia, Tesis doctoral.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- ESTEVE, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, J. M., FRANCO, S. Y VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- EURYDICE (2004 a). *La profesión docente en Europa*. Vol. 3. Informe II. Bruselas: Eurydice.
- (2004 b). *La profesión docente en Europa*. Vol. 3. Informe IV. Bruselas: Eurydice.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2005). Profesores y centros: el individuo y la organización (133-137). XIX Semana Monográfica de la Educación. Educación de calidad para todos: iniciativas Iberoamericanas. Madrid: Fundación Santillana.
- FERRERO BLANCO, J. J. (1994). *Teoría de la educación: lecciones y lecturas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GARCÍA ORTÍZ, R. (1983). *La elección de la carrera de profesor de EGB. Importancia del factor socioeconómico-familiar*. Universidad de Sevilla, Tesis Doctoral.
- GERVILLA CASTILLO, E. (1988). Educar Hoy: Profesión contra vocación. *Bordón*, 50 (1), 83-91.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995). Motivos para estudiar magisterio: entre el idealismo y la profesionalización. *Adaxe*, 11, 65-75.
- GUERRERO SERÓN, A. (1993). *Maestras y maestros. Autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada: un estudio sociológico*. Madrid: Ediciones Universidad Complutense de Madrid.
- HANSEN, D.T. (2001). *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea Books, S.A.
- LAGARES PÉREZ, S. (2000). *Factores influyentes en la elección de la carrera de Magisterio en Huelva*. Universidad de Huelva, Tesis Doctoral.
- MELGAREJO DRAPER, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación (Madrid)*, nº extraordinario, marzo, 237-262.
- ORTEGA, F. Y VARELA, J. (1985). *El aprendizaje de maestro*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

- OCDE (2004). *Informe PISA 2003*. Madrid: Santillana.
- (2003). *Education Policy Analysis*. Paris: OECD.
- (2005). *Education at a glance 2005*. Paris: OECD.
- (2006). *Education at a glance: OECD Indicators-2006*. Paris: OECD.
- PEDRÓ, F. (2004). *Fauna académica. La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: Editorial UOC.
- (2006). Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa. *Revista de Educación. (Madrid)*, 340, 243-264
- RIVAS, F. (1988). Asesoramiento vocacional: estado de la cuestión en las relaciones entre la teoría, la investigación y la aplicación. *Revista de Educación*, 286, 221-241.
- SÁNCHEZ LISSEN, E. (1999). *Factores condicionantes en la elección de la carrera de Magisterio*. Universidad de Sevilla, Tesis Doctoral.
- (2002). *Elegir enseñar: entre la vocación y la osadía*. Sevilla: Edición digital @tres. SL.
- (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI*, 6, 203-222.
- SERRANO, J.A., LERA, A. Y CONTRERAS, O. (2007). Maestros generalistas versus especialistas. Claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria. *Revista de Educación (Madrid)*, 344, 533-555.
- SOCKETT, H. (1993). Education and will: Aspects of personal capability. *American Journal of Education*, 96, 195-214.
- VEGA GIL, L. Y OTROS. (2007). *Convergencias y divergencias de la formación inicial práctica del profesorado en la Europa Mediterránea*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Fuentes electrónicas

- FINISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION (2005). Quantitative educational Indicators. International comparisons of some features of Finnish education and training. Consultado el 4 de mayo de 2006, de http://www.oph.fi/info/tilastot/International_comparisons.pdf
- RIOBÓ, E. (2003). *La falta de profesores ya preocupa en la OCDE*. *Aprendemas.com*: Consultado el 11 de febrero de 2004, de http://www.aprendemas.com/Noticias/html/N284_F03102003.HTML.
- UNESCO (2004). *Educación para todos. El imperativo de la calidad. Resumen. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*. París: UNESCO. Consultado el 4 de mayo de 2006, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137334s.pdf>.

— (2006). *Los docentes y la calidad de la educación: seguimiento de las necesidades mundiales para 2015*. París, UNESCOPRESS. Consultado el 7 de enero de 2007, de <http://www.unesco.cl/esp/sprensa/noticias/194.act?menu=/esp/sprensa/>

Dirección de contacto: Encarnación Sánchez Lissen. Universidad de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía. C/ Camilo José Cela, s/n, 41018. Sevilla, España. E-mail: eslissen@us.es